

T.C  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GERİ BİLDİRİMLE İLGİLİ  
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melahat KAPTI

ÇANAKKALE

Şubat, 2018

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

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili**  
**Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

**Melahat KAPTI**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA**

**Çanakkale**

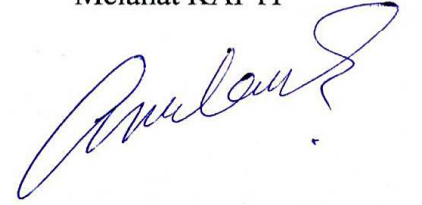
**Şubat, 2018**

## Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02.02.2018

Melahat KAPTI




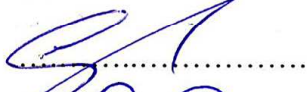

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Melahat KAPTI tarafından hazırlanan çalışma, 02/02/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10137151

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Yrd. Doç. Dr	Fatih KANA		Danışman
Doç. Dr.	Yusuf AVCI		Üye
Yrd. Doç. Dr.	Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL		Üye

Tarih: 28.02.2018

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Ön söz

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinin geliştirilmesinde geri bildirimle ilgili etkisini ve öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, genel olarak dört bölüme ayrılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları ve alan yazın taraması bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı ve veri analizi konularıyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmayla ilgili bulgular ve yorumlardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümünde ise bulgulardan hareketle sonuç ve öneriler üzerinde durulmuştur. Çalışma sonuna da kaynakça ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana yardımcı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA'ya teşekkürü bir borç biliyorum ve şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmamda desteğini esirgemeyen yol arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Ümit KAPTI'ya, canım kızlarım GAMZE ve GİZEM'e, hayattaki en büyük şansım Aileme ve değerli arkadaşlarıma sonsuz teşekkürler.

**Çanakkale, 2018**

**Melahat KAPTI**

## Özet

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

Bu çalışma Türkiye'ye Türkçe öğrenmek için gelen üniversitelerin Türkçe Öğrenme Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, dört temel beceriden biri olan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik geri bildirimle ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin geri bildirim aldıklarında öğrenim süreçleri içinde nasıl bir gelişim kaydettiklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri'nde (TÖMER) öğrenim gören uluslararası öğrencilere geri bildirim ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin geri bildirim ölçeğine verdikleri cevaplarla; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, geldikleri ülkeler, mevcut Türkçe bilgileri, öğrenim gördüğü üniversiteler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tüm bunlara bağlı olarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik geri bildirimde bulunulduğunda; geri bildirim katkısı ve geri bildirim isteyip istememeleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 Bahar Dönemi Eskişehir Anadolu ve Osmangazi Üniversitesi TÖMER ile 2017-2018 Güz Dönemi İstanbul Aydın Üniversitesi ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER de B1, B2, C1 düzeylerinde öğrenim gören 200 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma, IBM SPSS 23.0 istatistik paket programından elde edilen verilerin analizinden yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde geri bildirim öğrencilerin Türkçe yazma etkinliklerine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler, geri bildirim aldıklarında derse ilgilerinin arttığını ve motive olduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Geri Bildirim, Öğrenci Davranışları, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi,



## **Abstract**

### **The Evaluation of the Student' Views About Feedback in Teaching of Turkish as a Foreign Language**

This study tries to evaluate the views of the foreign students –who came to Turkey to learn Turkish and study Turkish at the Universities Turkish Teaching Centers (TÖMER) -about the feedback aiming the development of their writing skill which is one of the four basic skills.

At this study which focuses on determining what kind of development they achieve when they get feedback during their learning processes, it has been used descriptive survey method. Feedback scale has been applied on the foreign students who attend courses at the Turkish Teaching Research and Application Centres (TÖMER).

At the research, the correlation between the students' answers to the feedback scale and the variables like age, sex, marriage status, current level of knowledge of Turkish and country of origin of the students had been investigated. Related to all these, when feedback aiming to developing their writing skills had been provided, the contribution of the feedback and whether they want the feedback or not had been evaluated.

The sample of the study consists of 200 foreign national students who attend at the courses of B1, B2, C1 levels at the Anadolu and Osmangazi Universities on spring term and of the Istanbul Aydın University and Fatih Sultan Mehmet Vakıf University on the fall term.

The study is conducted by analysing the data which were taken from the IBM SPSS 23.0 statistical package program. For the analyses of the data which we get from the study it has been used frequency, percentage, median, t-test and oneway analysis of variance.



When we look at the results of the study, feedback has a positive contribution on the writing activities. The students stated that when they get feedback their interest in the lesson increased and they were motivated.

**Keywords:** Feedback, Students' behaviours, Teaching Turkish to foreigners, Writing skills,



## İçindekiler

Taahhütname.....	i
Ön söz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt problemler.....	4
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Alanyazın Taraması.....	7
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi.....	7
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	10
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Dil Düzeyleri.....	11
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Dil Becerileri.....	11
Dinleme Becerisi.....	12
Okuma Becerisi.....	14
Konuşma Becerisi.....	16
Yazma Becerisi.....	19
Yazma Becerisi ve Öz değerlendirme ilişkisi.....	24
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi Kazanımları.....	25
Geri bildirim nedir?.....	27

Yazma becerisinde geri bildirim rolü.....	28
Geri bildirim kaynakları.....	29
<i>Öğretmen geri bildirimi</i> .....	30
Geri bildirim olumlu özelliklerini savunan görüşler.....	35
Bölüm II: Yöntem.....	38
Araştırma Modeli.....	38
Evren ve Örneklem.....	38
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar.....	54
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	67
Öneriler.....	71
Ekler.....	86
EK-A) Öğrenci Geri Bildirim Anketi.....	87
Özgeçmiş.....	89

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yazılı Geri Bildirim Sınıflandırması.....	34
2	Üniversitelere Göre Dağılımlar.....	40
3	Cinsiyete Göre Dağılımlar.....	41
4	Yaş gruplarına Göre Dağılımlar.....	42
5	Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımlar.....	43
6	Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Dağılımlar.....	44
7	Medeni Duruma Göre Dağılımlar.....	45
8	Türkçe Seviye Göre Dağılımlar.....	46
9	Gelinen Ülkeye Göre Dağılımlar.....	47
10	Konuşulan Dile Göre Dağılımlar.....	49
11	Bildiği Dil Sayısına Göre Dağılımlar.....	50
12	Geri Bildirim Ölçeği Güvenirlilik Analizi.....	53
13	Geri Bildirim Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	55
14	Geri Bildirim Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımları ve Ortalamaları.....	56
15	Cinsiyetlere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi .....	61
16	Yaş Gruplarına Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ...	61
17	Medeni Durumlara Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi.	62
18	Türkiye’ye Geldikleri Bölgelere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi .....	63
19	Üniversitelere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi .....	63

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
20	Türkçe Seviyelerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi.....	65
21	Eğitim Düzeylerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi.....	65
22	Bildikleri Dil Sayılarına Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi .....	66
23	Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi .....	67



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yazma Üretim Aşamaları.....	20
2	Üniversitelere Göre Dağılımlar.....	41
3	Cinsiyete Göre Dağılımlar.....	42
4	Yaş Gruplarına Göre Dağılımlar.....	43
5	Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımlar.....	44
6	Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Dağılımlar.....	45
7	Medeni Duruma Göre Dağılımlar.....	46
8	Türkçe Seviye Göre Dağılımlar.....	47
9	Bildiği Dil Sayısına Göre Dağılımlar.....	51



## Kısaltmalar Listesi

<b>ADGD</b>	: Avrupa Dil Gelişim Dosyası
<b>AOBM</b>	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
<b>ed</b>	: Editör
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>N</b>	: Kişi sayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık düzeyi
<b>Ss</b>	: Standart sapma
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama





## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye’de kültürel yakınlaşmaların artmasıyla ve ana dil dışında ikinci bir dil öğrenmenin gereksinimiyle önem kazanmıştır. Türkiye’nin dünyada üstlendiği roller; siyasi, ekonomik ve coğrafi konumu gereği Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden ya da Avrupa’dan gelen yabancı uyruklu öğrencilerin, yine son zamanlarda Türkiye’nin komşularında olan siyasi sorunlardan kaynaklı aldığı göçlerden dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi yaygınlaşmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çoğunlukla üniversitelerin Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) bünyesinde yürütülmektedir. Bu konuda, Yunus Emre Enstitüsü ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın faaliyetleri de büyük önem arz etmektedir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmalarını sürdürürken; Yunus Emre Enstitüsü kendi bünyesinde çıkardığı Türkçe yazılı kaynaklar, sertifika programları gibi eğitsel faaliyetleri ile Türkçe öğretimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca dünya toplumlarının Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmelerini hedef alarak yurt dışında 50 den fazla Kültür Merkezi açmıştır. Türkiye’de olduğu gibi yurt dışında da çalışmaları devam etmektedir.

Türkiye’de Türkçe öğretimi için yapılan çalışmalar, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki (AOBM) ölçütlerde yer alan okuma, konuşma, dinleme ve yazma dört temel beceriyi kapsamasına dikkat edilerek yapılmaktadır. Türkçe ve Türk kültürü açısından

yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğretim ilkelerine eksiksiz yer verilmesi gerekmektedir (Barın, 2004).

Bir bütün olarak geliştirilmesi hedeflenen temel becerilerden yazma becerisi, en zor ve en geç gelişen beceri olarak görülmektedir. Tok (2012) yazma becerisinin önemini açıklayan çalışmasında; Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin en çok yazma alanında başarısız olduklarını, akademik amaçla Türkçe öğrenen öğrencilerin bu anlamda geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çerçevede farklı bölgelerden gelen bireyler için Türkçe öğrenirken karşılaşılan problemler farklılaşmaktadır. Polat (2014) Türkçe öğrenen Rusların karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında; Rusların özellikle yazılı anlatımda zorlandıklarını ifade etmiştir.

İnan (2013) Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde yaptığı çalışmasında; İranlıların Türkçe yazma alanındaki başarılarının orta düzeyde olduğunu ve yazma etkinliğinde öğrencilerin yazım kuralları, noktalama, sözdizimi gibi hatalarının olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin yazma çalışmalarında zorlandıklarını, yapılan çalışmalar desteklemektedir. Duygu ve düşüncelerini doğru ifade etme açısından önemli olan yazma, Türkçe öğretiminin temelini oluşturmaktadır.

Yazma becerisi, bireyin dil bilgisi ile birlikte düşüncelerini bir bütünlük içerisinde, neden-sonuç ilişkisini kullanarak, dil-düşünce sıralamasını yapmasıyla gerçekleşir. Dolayısıyla yazma becerisinin diğer beceriler ile doğrudan bir ilişkisi olduğu ve dil öğrenimini desteklediği bilinmektedir. Demir (2013) dinleme ve okuma becerilerinin önemini vurgulayarak; öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını anladıktan sonra ve kendi içlerinde yapılandırmaları ile mekanik olmayan tamamen bağımsız yazma sürecini gerçekleştirebileceklerini belirtmiştir.

Bağcı ve Başar (2013) yazma ve okuma becerisinin yabancı dil öğrenirken temel oluşturduğunu belirterek özellikle yazma eyleminin önemli bir bilişsel süreç olduğunu bunun yanında öğrenilen hedef dilin iyi öğrenilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yazma sürecinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından zorlukları vardır. Öğrencinin dili öğrenme amacı farklılık gösterirken, öğretmenin de her öğrencinin amacını, konuştuğu dil ve öğrendiği dil yapısı arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak yazma yöntemleri ve tekniklerini kullanması bu süreci kolaylaştıracaktır.

Çağdaş eğitim anlayışı ile geri bildirim kavramı, günümüz öğretim sürecinin içerisinde yerini almış, dinamik ve etkili yansıması alan çalışmalarına konu olmuştur. Karatay (2011) geri bildirim yazma sürecinin en önemli aşaması olduğunu vurgulayarak öğrencilerin etkili yazma yeteneğini kazanmasındaki rolünü belirtmiştir. Geri bildirim ile öğrenciler hatalarını gidererek yazma becerilerini en iyi seviyeye getirebilirler (Trang, 2009).

Yazma eğitimi sürecinde geri bildirim kavramının, öğrencilerin kendilerine ve dil edinimlerine yön vermesine yardımcı olacağı, yazma becerisini monotonluktan çıkararak daha zevkli bir süreç haline getireceği alan çalışmalarında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin geri bildirim ile ilgili görüşlerinin ne yönde olduğuna dair değerlendirmenin olmaması çalışmamızın çıkış noktası olmuştur.

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri nedir?” sorudur. Bu çerçevede TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere geri bildirimde bulunulduğunda öğrencilerin yazma becerilerine katkısı olup olmadığı ve geri bildirim karşısında öğrenci tutumlarının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

**Alt problemler.** Araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde alt problemleri şu şekilde oluşmuştur.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle yaşları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle medeni durumları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle geldiği bölgeler arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle eğitim aldığı üniversiteler arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle mevcut Türkçe düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle eğitim düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle bildikleri yabancı dil sayısı arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle Türkiye’de öğrenim görmek için kaldıkları süre arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesidir. Geri bildirimde bulunulduğunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde geri bildirim ne kadar etkili olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Geri bildirim, bireyin kendi performansını iyileştirmek, geliştirmek ya da ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kendini değerlendirdiği bir yöntem şeklidir. Geri bildirim kullanıldığında öğrenci, kendi çalışmalarına ait yargılarını bildirir, güçlü ve zayıf yanlarını tespit eder. Geri bildirim, öğrencilerin kendilerine karşı objektifliği, kendilerine güvenmesi ya da güvenmemesi gibi birçok davranışı barındırır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdikleri özellikle dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi temel alınarak, geri bildirim için düşüncelerinin değerlendirilmesi alana katkı sağlayacaktır.

Yazı yazmak, belli bir birikim ve bilgi edinildikten sonra ortaya çıkan emek isteyen eylemdir (Yalçın, 1998). Bu süreçte en önemli görev öğreticilere düşmektedir. Öğrencilerin yazdığı metinlere uygun geri bildirimde bulunarak öğrencinin performans gelişimine katkı sağlayacak ve öğrenci ile sağlıklı iletişim içerisinde olacaktır. Yazma sürecinde geri bildirimde bulunurken yapılan değerlendirmeler düşünce ve duyguların mantıksal bütünlük içerisinde sıralanması ve yazım kurallarına uygunluğu kapsamında olmalıdır (Coşkun, 2007).

Geri bildirim ile yapılan değerlendirmenin ikna edici özelliği taşımasıyla öğrenci, düşüncelerini cümleye dökerken kendi performansını artırma yoluna gidecektir. Bu anlamda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olacak ve öğrenme deneyimleri artacaktır.

Gerek sınıf içinde akranlarından gerekse öğretmeninden aldığı geri bildirim sayesinde öğrenciler yazma etkinliklerine dahil olurlar. Bu sayede yazma performansları ile ilgili hangi konularda eksik olduklarını görme fırsatı bulurlar. Tüm bu durumlardan hareketle geri bildirim önemli olduğu görülmektedir. Hattie ve Timperley (2007) geri bildirim öğrencilerin başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Geri bildirim özellikle yükseköğretim programlarında önemli bir yere sahiptir. Geribildirim yoluyla öğrenciler kişisel yeteneklerinin farkına varırlar. Güneş (2007) yazmanın insan hayatında önemli olduğunu ancak toplumda genelleşmediğinden üst düzey düşünme aracı olarak kısıtlı çerçevede sınırlı kaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla sağlanan bulgularla geri bildirim öğrenci üzerindeki ve eğitim sürecindeki etkisinin önemi kanıtlanacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıkları oluşturmaktadır.

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi TÖMER Türkçeyi Yabancı Dil Olarak öğrenen öğrenciler ile sınırlıdır.
2. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER Türkçeyi Yabancı Dil Olarak öğrenen öğrenciler ile sınırlıdır.
3. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER Türkçeyi Yabancı Dil Olarak öğrenen öğrenciler ile sınırlıdır.
4. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Fatih sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER Türkçeyi Yabancı Dil Olarak öğrenen öğrenciler ile sınırlıdır.
5. Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ve anketin uygulanmasındaki zaman kısıtlılığı nedeniyle soruların dil sıkıntısı olmaksızın cevaplayabilecekleri düşünülerek uygulanmıştır.
6. Araştırmada kullanılan ölçme aracı öğrenci anketi ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

- . Araştırmada kullanılan Geri Bildirim Ölçeğinin araştırmanın amacına yönelik veriler toplanmasında uygun olacağı,
- . Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin genel bilgi yönünden eşit olduğu,
- . Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin verdikleri cevapların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
- . Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin gerçek durumlarıyla örtüştüğü varsayılmıştır.

### **Alanyazın Taraması**

Alanyazın taramasında konuyla ilgili günümüze kadar yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın taraması kapsamında, güncel sorunları saptamak ve elde edilen sonuçları değerlendirmek adına kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi**

Dil öğrenme süreci, anne karnında başlar (Güneş, 2007) ve yaşam boyu devam eder. Yabancı dil öğretimi de aynı şekilde yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Son zamanlarda Türkiye'nin siyasi ve ekonomik yapısının hızla değişimi ile birlikte Orta Asya Türk Cumhuriyet'lerinin ülkemizle gerek politik gerekse kültürel ilişkilerini yoğun bir şekilde sürdürmeleri ve genç öğrenim gören nüfusun yüksek öğrenimlerini Türkiye'de devam ettirmek istemeleri Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDOT) öğrenmenin önemini arttırmıştır (Koç, 1993). Göçer ve Moğul (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine duyulan isteğin artması, Türkçe öğretiminin öneminin de arttığını vurgulamışlardır.

Eğitim, ticaret gibi sebeplerle birçok insan Türkiye'ye gelerek yaşamlarını Türkiye'de devam ettirmeye başlamışlar ve bu insanlar için Türkçe öğrenmek yaygın haline gelmiştir (Özyürek, 2009). Türkiye'nin içinde bulunduğu Ortadoğu sürecinde daha etkin bir ülke haline gelmesiyle Türkçe öğrenmek isteyen bireyler her geçen gün artmaktadır.

Köklü bir geçmişe sahip olan Türkçenin, yabancı dil olarak öğretimi Kaşgarlı Mahmut'un 1069 yıllarında kaleme aldığı iki dile ait "Divan-ı Lügat-it Türk" adlı eserinin yöntemli öğretimi özelliği (Gülensoy, 2000) ile tarihte yerini almış, günümüze kadar adından söz ettirmiştir. III. Selim'in padişah olduğu dönemde, 1793'de kurulan Kara Harp Okulu'nda öğrencilerin Türkçe ve Batı dillerinde eğitim görmesi Türkçe okuma ve yazmaya önem verildiğinin göstergesidir (Barın, 2004). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi sürecine bakıldığında günümüzde de Türkçeye verilen önem farklı değildir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)'nun 1980 yıllarda başlattığı ve günümüze kadar yaptığı araştırmalar sonucunda Türkçenin dünyada en çok konuşulan beş dil arasında olduğu tespit edilmiştir (Gökçora, 2004). Türkçe bugün 200 milyonu aşan konuşur sayısı ile dünyada en fazla konuşanı bulunan diller arasında beşinci sırada yer almaktadır. Türk dili yazı dili olarak 20 civarında lehçeye sahiptir (Akalin, 2009, s. 202; Demir-Yazıcı, 2012, s. 177; Ercilasun, 2013; Musaoğlu, 2000).

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi büyük oranda üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretim merkezleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010). 1984 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) başta olmak üzere diğer Üniversitelerin Türkçe Uygulama Merkezleri ile birlikte Türkoloji bölümlerinin yaptığı çalışmaların işbirliği içerisinde yürütülememesi, dilbilim çerçevesi içerisinde etkin yöntemlerin, araç ve gereçlerin eksikliği, Türkçe öğretici ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamamıştır (Demir, 1993).

Ankara TÖMER' den sonra Gazi, Ege TÖMER, İstanbul DİLMER gibi dil öğretim merkezlerinin sayısı artmıştır. Şu anda birçok üniversitenin dil öğretim merkezi bulunmaktadır.

2007'de kamu vakfı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından da Türkçe öğretimi yapılmaktadır.



Dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil olarak iki şekilde yapılırken; yabancı dil öğretimi, ana dili öğretiminden farklı öğrenme yöntemleri ve teknikleri gerektirmektedir. Ana dili öğretiminde öğrencinin önceden edindiği dil birikimi vardır ve bunun üzerine öğretim görülür. Yabancı dil öğrenenlerde farklı dil ailelerinden gelmeleri başta olmak üzere kültür farklılığına kadar dil öğrenmeyi etkileyen faktör söz konusudur. Bu durumda yabancı dil öğretimi için genel ilkeler oluşturulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, genel öğretim ilkelerine ilişkin kurallara bağlı uygulama yapılması başarıyı arttıracığı söylenebilir.

Yabancı Dil Öğretiminde genel ilkeler şu şekilde sıralanmıştır:

- . *Öğretime dinleme ve konuşma becerileri ile başlanmalıdır.*
- . *Dil yapısının öğretilmesi.*
- . *Amaç dilin o dili ana dil olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi.*
- . *Öğrencilere sorumluluk verilmesi*
- . *Bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması (Demirel, 2003, s. 27).*

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmeye geçilmesi ile mevcut Türkçe dersi öğretim programlarının yetersiz olduğu fark edilmiştir. Karababa (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına, düzeylerine uygun öğretim programları olmadığını ve Türkçe ders programlarının çeşitlendirilmesinin gerekliliğinden söz etmiştir.

Batı Dillerinin öğretimi ile Türkçe'nin öğretimi karşılaştırıldığında yapılan çalışmalar, eğitim-öğretim araç ve gereçleri, kullanılan kaynakların az olması yürütülen çalışmaların yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de de 1980 yıllara kadar diğer ülkelerde olduğu gibi kullanılan kaynaklar ve yöntemler geleneksel bir yapıya sahipti (Karababa, 2004). Günümüzde ise Batı dillerinin öğretimi için kullanılan teknik ve yöntemlerin gölgesinde kalmayarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için çalışmalar hızla devam etmektedir.

## **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni**

2001 yılında Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonu, yabancı dil eğitim politikasını çerçeveselendirmek amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (AOBM) yayınlamıştır. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceri düzeyinin neler olması gerektiğiyle ilgili kapsamlı bir şekilde ifade edilmiştir (Demirel, 2005).

Fransa Strasburg'da bulunan devletlerarası bir organizasyon olan Avrupa Konseyi, tüm düzeylerde dil öğrenimine farkındalık getirmek amacı ile Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın (ADGD) tanıtımını üstlenmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturan üç ana bölüm vardır: Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Dil Gelişim Dosyası (Demirel, 2003). Dil Gelişim Dosyası, AOBM'nin amaçlarının somutlaştırıldığı bir çalışmadır. Avrupa Dil Gelişim dosyası, Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği bir çalışmadır. Yabancı dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dili nerede, nasıl öğrendikleri ve bu dile karşı beceri düzeyleri bu dosyada yer alır. Ayrıca Avrupa Konseyi, dil öğretimi yanı sıra ölçme değerlendirme, ders kitaplarının hazırlanması ve dil öğretiminde uygulanacak programların geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapar. Türkiye'de bu konseyin 1950'den beri üyesidir (Karababa, 2002).

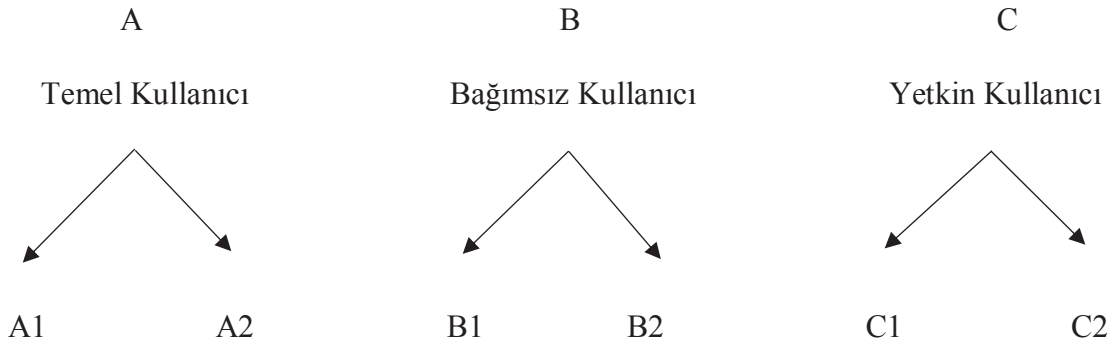
2002 yılında uygulamaya konulan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) ile her Avrupa vatandaşının bir "Dil Pasaportu" bulunur. Dil Pasaportu AOBM'de sunulan dil yeterlilik düzeylerini tanımlar. Dil becerilerini gösteren kendini değerlendirme ölçeği Dil Pasaportunun bir parçasıdır (Demirel, 2003). ADGD, yabancı dil öğrenme sürecinde kendini değerlendirme ve öğrenme, öğrenme kavramları ile gündeme gelmiştir. Bununla birlikte bir ülkenin kültürünü de öğrenmesi beklenmektedir. (Demirel, 2005). ADGD ile öğrencilerin dil geçmişlerini kendi oluşturdukları dosyada gözlemlemeleri, zayıf ve güçlü yönlerini fark etmeleri sağlanmaktadır (Kutlu, 2009).

AOBM, dil öğrenmeyi etkili uluslararası iletişim aracı olarak görmesi ve hayat boyu öğrenme kapsamında yaşamın her evresinde dil öğrenme sürecini benimsemesi gereği dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı etmendir. Avrupa Konseyi, farklı ülkelerdeki dil eğitimi yapan kurumlar arasındaki işbirliğini desteklemek, temel oluşturmak öğrenenlere ve öğretmenlere koordinasyon sağlamak amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni önermektedir (GER, 2002).

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazanması ve yeniden öğretim sisteminde yapılandırmaya gidilmesi gerekliliği ile Türkiye de Avrupa Birliği eğitim sistemindeki yenilikçi çalışmaya önem vermektedir.

### **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Dil Düzeyleri**

AOBM, dil öğrenimini sınıflandırmış temel düzey, ara düzey ve ileri düzey olarak tanımlamış ve her bölümü kendi altında da adlandırmıştır. Bu üç ana düzey A, B, C olarak belirlenmiştir.



(GER, 2002, s. 42)

### **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Dil Becerileri**

Dil öğretimi dört temel dil becerisi “dinleme, okuma, konuşma ve yazma” olarak tanımlanır. Türkçe dil öğrenim programında da bu dört temel beceri üzerine yapılandırma vardır. Türkçe öğretimi, AOBM kapsamında ele alınarak ilişkilendirilmiş ve bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır (Köse, 2005).

## **Dinleme Becerisi**

Dinleme, konuşanın vermek istediği mesajı hatasız anlayabilme ve uyarana karşı tepkide bulunabilme faaliyetidir (Demirel, 2000). Dinleme ilk anne karnında başlar, belli aydan sonra sesleri duymaya başlar. Doğal gelişen bu süreçle ilk edinilen beceri, dinlemedir (Doğan, 2008). Dinleme, sözel iletişimin ilk basamağıdır (Benson ve Hjelt, 1978).

Keçik (2004) dinlemeyi sözsel girdiyi anlayarak yorumlama olarak tanımlamıştır. Dinleme, anlama ve sonuç çıkarma çalışmasıdır.

Bilimsel çalışmalar sonucunda insanların yaşamlarının % 42'sini dinlemeye ayırdıkları görülmektedir (Göğüş, 1978). Bazı kaynaklarda dinleme için verilen oran % 45'tir (Yangın, 1999).

Doğuştan edinilmeye başlayan dinleme becerisi soyut bir beceri olduğundan, öğrenilen dilde öğrencinin ilgisi, verilmek istenen mesaj, seslerin anlamlandırılması gibi etkenlerden dolayı olarak geliştirilmesi çaba gerektirir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin bireylere etkin olarak kazandırılmasında öğrenci düzeyleri dikkate alınmalı, öğrencilerin sınıf içi disiplini sağlanmalı ve sınıf içerisinde dinleme eğitiminin gerçekleşebilmesi için gerekli düzenlemeler sağlanmalıdır (Yorulmaz, 2009, s. 54). Dinleme becerisinin gelişimi için planlı çalışmaya açıklık getirildiği düşünülebilir.

Dinleme becerisinin mükemmel bir seviyeye ulaşmasında iki yol bulunmaktadır. İlki dinleme yoluyla dinlediğini anlama bu da metinlerin hiçbir talimat olmadan dinlenilmesi, ikincisi metin üzerinde çalışıp, talimatlara dinlenenlerle ilgili cevap verme eylemidir. Bu durumda metin seçimi önemlidir (Köster, 1994).

Bu bağlamda dinleme etkinliklerinde, öğrencinin gelen iletiyi doğru anlaması öğretmenin görevidir. Ön hazırlık ile öğrenciyi yönlendirmesi, sesleri tanıtarak vurguları fark ettirmesi faydalı olabilir.

Yabancı dil olarak dinleme becerisinin gelişimine yönelik AOBM' nin dinleme becerisi ile ilgili kazanımlarda; A, B, C dil düzeylerine göre yeterlilik sınıflandırması şu şekildedir:

**A1:** Kendi ve yakın çevresi ile ilgi bilinen sözcükleri ve temel kalıpları yavaş konuşulduğunda anlayabilir.

**A2:** Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilir. Çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilir.

**B1:** Aynı ortamda bilindik konularda yapılan konuşmayı anlayabilir. Güncel olaylarla ilgili programları yavaş konuşulduğunda anlayabilir.

**B2:** Güncel konu olması şartıyla uzun konuşmaları ve sunumları anlayabilir.

**C1:** Uzun konuşmaları anlayabilir. Televizyon programlarını ve filmleri fazla çaba sarf etmeden anlayabilir.

**C2:** İster canlı ister yayın ortamında olsun konuşma türünü zorluk çekmeden anlayabilir (AOBM, 2013).

Hedeflenen yeterliliklerin kazanılıp kazanılmadığına dair özel bir ölçme ve değerlendirme yöntemi bulunmamaktadır. Bu konuda Özbay (2005) formal ve informal yöntemlerden söz etmiştir. Öğrenciyi gözlemleyerek informal bir yöntemle bilgi sahibi olunabileceğini, diğer bir yol ise anlama sorularının olduğu metin okutularak formal bir yöntemle öğrencinin değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik alanda yapılan çalışmalar sonunda ortaya çıkan öneriler vardır.

Burger (1994) reklam metinleri kısa, açıklayıcı olduğundan anlaşılması da kolaydır. Ancak yöresel dil ya da karmaşık kelimelerin kullanımı anlamayı zorlaştırabilir. Özellikle temel düzeyde öğrenenler için radyo reklamlarını dinlenmesi uygun bir çalışma etkinliğidir.

Eggers (1976) dinleme becerisinde televizyon izlemeyi önermiştir. Özellikle yarışma programlarını çalışmasında ele almıştır.

Kitlesel iletişim aracı televizyon için Okur ve Göçen (2012) televizyonun bilinçli kullanıldığında olumlu yanlarından faydalanılabileceğini açıklamış, televizyonun kullanım özellikleri dikkate alınarak kitlesel bir güce ulaşmada etkili eğitim aracı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ur (1992) dinleme becerisinin yapay metinlerden daha çok günlük hayattaki metinleri ele almanın daha fazla motivasyon sağladığını savunmaktadır. Bu durumda dinleme etkinliklerinin, günlük hayata yönelik içerikler taşıması öğrenciler için daha yararlı olacağı söylenebilir.

Gelişen teknolojinin ve günlük kitle iletişim araçlarının içeriği öğrenciye anlatılarak, öğrencinin doğru kullanması sağlandığında; hem öğrenci için hem öğretici için önemli, günlük ve akıcı kaynak oluşturulmuş olacaktır.

### **Okuma Becerisi**

Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakarak, bu işaretler yoluyla çözümlenme ve seslendirmedir (TDK, 2015). Okumak, grafiksel olarak kodlanan yazınsal metnin yorumlanmasıdır ve düşünsel bir etkinliktir (Günay, 2001). Yine farklı bir ifadeyle Demirel (1999) okumayı bilişsel davranışların psikomotor becerilerle yazılı sembolleri anlamlandırma olarak tanımlamıştır. Okuma, dil becerileri ile birlikte zihin becerilerinin de gelişmesine olanak sağlayan öğrenme alanıdır (Güneş, 2013). Birey, bilgiyi % 80 okuma yolu ile edinir (Yalçın, 2002).

Zihinsel bir süreç olan okuma eyleminin doğrudan gözlenmesi de mümkün değildir. Bu süreç bireyin kelimeleri tanınması ön bilgileri ile anlamlandırması ve yargıya vararak değerlendirmesi sıralaması ile gerçekleşir (Akyol, 2005).

Okuma, okuyucunun fiziksel, zihinsel özelliklerine bağlı olarak bir anlamlandırma süreci olarak tanımlanmıştır (Yıldız, 2010). Okuma becerisinde amaçlanan; okuduğunu anlamak ve anlama yeteneğini geliştirmektir (Epçaçan, 2009).

Okuma becerisinde metni oluşturan kelime, cümle ve paragrafların doğru anlaşılması gerekmektedir. Ana düşünceyi anlamak ve anladığını davranışlarında uygulamak metnin doğru anlaşıldığını gösterir (Göğüş, 1978).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de okuma becerisi ana dili öğretiminde olduğu gibi öğrencinin okuduğunu anlamasıyla gerçekleşir, zihinsel koordinasyon gerektirir. Okuma becerisi diğer temel beceriler gibi belli bir süreç gerektirir. Bu konuda Keskin ve Okur (2013) öğrencilerin öğrendikleri dilin, sözcük ve tümce bilgisine sahip olmaya çalıştıklarını sonrasında anlama çabasında olduklarını belirtmişlerdir.

Gelen öğrencilerin konuştuğu dil yapıları Türkçe dil yapısından farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alfabe, ses bilgisi, ses dizimi farklılığından öğrencilerin zorlandıkları kaçınılmaz problemlerdir. Nitekim alanda bunun tespit edildiği çalışmalar mevcuttur.

Tekin (2013) Arap alfabesi ile Latin asıllı Türk alfabesinin sayısı ve yazılış yönünün farklı olmasına değinmiştir. Şengül (2014) zor öğrenilen sesler ile ilgili alfabe sorununu ele alan çalışma yapmıştır.

Belirtilen çalışmalardaki olumsuzlukları avantaj olarak gören; Güneş (2013) Türkçenin ses zenginliğini, sözlerin ritmik yapısını ele alarak öğrencinin sözlü kodlamasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Temel becerilerden olan okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik, analitik düşünmeyi geliştiren okumanın önemi yapılan çalışmalarla açıklanmıştır (Akkaya ve Polat, 2013; Aygüneş, 2007; Çelebi ve Kibar Furtun, 2014; Kara, 2013; Yelok ve Büyükikiz, 2009).

Öğrencinin yeni öğrendiği dilde okumanın önemini anlatmak ve öğreticiyi bilgilendirmek için; Demirel (2003) okuma becerisinin amaçlarını kelime hazinesi zenginleştirmek, bilgiye ulaşma yollarının farkındalığını artırmak, anlatım gücünü yükseltmek, okumayı zevkli hale getirmek ve bireye anlayarak okuma becerisi kazandırmak şeklinde belirlemiştir.

AOBM' nin okuma becerisi ile ilgili kazanımlarda; A,B,C dil düzeylerine göre yeterlilik sınıflandırması şu şekildedir:

**A1:** Duyuru afiş gibi basit cümleleri okuyabilir.

**A2:** Çok kısa ve basit metinleri okuyabilir.

**B1:** Meslekle ilgili ya da günlük dildeki sözcükleri içeren metinleri okuyabilir.

**B2:** Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilir.

**C1:** Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık edebi metinleri okuyabilir.

**C2:** Yazılı dilin hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir (AOBM, 2013).

Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar öğrencilerin okuduklarını anlaması ve çok yönlü çıkarımlar yapmasıyla kazanılır. İçeriği birbirinden farklı her metnin benzerliklerinin ya da farklılıklarının öğrenci tarafından değerlendirilmesiyle süreç hızlanır.

### **Konuşma Becerisi**

Duygu ve düşüncelerin sözcükler aracılığı ile dinleyene iletilerek gerçekleştirilen dilsel ve iletişimsel eylemdir (Özdemir, 1992). Konuşma, sesler aracılığı duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999). İletişimin önemini vurgulayan konuşma becerisini, De Saint Laurent (1967) insanların sürekli karşılıklı ilişkiler içerisinde olduğu beceri olarak ifade etmiştir. Konuşma aslında zihinsel bir süreçtir, yapılandırılan bilgiler cümle bağlamında seslere dönüştürülerek aktarılır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005).



Dört temel beceri içerisinde iletişimsel özelliği çok olan beceri konuşmadır. Gelişim psikolojisi, davranış bilimleri, iletişim becerileri gibi beşeri bilimlerle doğrudan ilişkilidir (Ünalın, 2007).

İkinci dil öğretiminde anlatma becerisinin önemli bir ögesi konuşma becerisidir. Belki de günlük hayatta bireyin en çok ihtiyaç duyduğu beceridir. Bu anlamda yabancı dil öğrenen bireyin duygu ve düşüncelerini doğru aktarması konuşma becerisinin temel sürecidir.

Konuşma Becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmeleri gereklidir (Demirel, 2003). Bireyler arasında iletişimin önemli olduğu gerçeğiyle anlatma becerilerinden; konuşma ve yazmanın en üst seviye çıkarmak dil öğretiminin amaçlarındandır (Özbay ve Çetin, 2011).

Yabancı dilde konuşma becerisinde belli başlı özelliklerin göz önünde bulundurulması gereklidir:

- . *Sesletim*
- . *Kelime hazinesi*
- . *Sözdizimi*
- . *Akıcılık*
- . *Üslup*
- . *Kültürel farklılıklar* (Tercanlıoğlu, 1994, s. 49).

Konuşma becerisinin gelişimine yönelik yapılacak çalışmaların “alıştırmalarla” pekiştirilmesi önerilmiştir:

1. Tekrar alıştırmaları
2. Belli dil kurallarına bağlı alıştırmalar
3. İletişimsel alıştırmalar (Diyalog, münazara, hikâye anlatma vb.) (Demirel 2003).

Konuşma becerisinin iletişimsel özelliğinin ön planda olduğu düşünöldüğünde Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin pratik yapma imkanı bulması önemli bir avantajdır.

Gerek ders ortamında gerek günlük yaşantılarındaki her ortamda Türkçe konuşan insanlarla bir arada olmaları konuşma becerilerini geliştirmelerindeki süreci kısıltacaktır.

AOBM' ye göre; dil öğrenenlerin sesletim becerilerinin gelişmesi belli çalışmalarla gerçekleştirilebileceği belirtilmiş ve bunun için dil laboratuvarlarını kullanmaları tavsiye edilmiş, sesli okumaların önemi, ses kayıtlarının dinlenerek tekrar edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (GER, 2002).

AOBM' nin konuşma becerisi ile ilgili kazanımlarda; A,B,C dil düzeylerine göre yeterlilik sınıflandırması şu şekildedir:

**A1:**Yaşadığı yeri ve insanları betimlemek için basit cümleleri kullanabilir.

**A2:** Aile, eğitim geçmişi, yaşam koşulları hakkında bir dizi cümleleri kullanabilir.

**B1:** İsteklerini, düşüncelerine ilişkin açıklamaları yapabilir ve kitap ya da film konusu hakkında izlenimlerini aktarabilir.

**B2:** İlgi alanına giren çeşitli konularda ayrıntılı bilgi verebilir.

**C1:** Karmaşık konuları bütünleştirerek ayrıntılı bilgi verebilir, kendi bakış açısı ile konuşmayı tamamlayabilir.

**C2:** Dinleyene etkili, açık ve akıcı bir şekilde görüş sunabilir (AOBM, 2013).

AOBM' nin konuşma eğitiminde belirlediği kazanımların sağlanması ve varolan eksikliklerin giderilmesi için konuşmanın önemini ana hatlarıyla ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Aydın, 1999; Boylu ve Çangal, 2014; İşcan, Yağmur Şahin, Kana ve Koçer, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013; Yaman ve Karaarslan, 2012).

Konuşma becerisi yeterliliklerinin kazanılmasında öğrencilerin günlük yaşamını sürdürebilecek isteklerini ve düşüncelerini aktarması, çevresi ile paylaşım içerisinde olması, öğrenme sürecinde yaşanan güçlükleri ortadan kaldıracaktır.

## Yazma Becerisi

Yazma, bilinçli bir çalışma ve zihin yapısını düzenleyen işlemler olarak tanımlanır (Güneş, 2007). Yazma süreci bireysel farklılıklardan, bireyin motivasyonuna, kullanılan materyallere kadar pek çok etkenin birlikte yer aldığı uzun soluklu gelişim becerisidir (Lüle, 2015; Özbay, 2010).

Pamuk (1999) bireyin yazma özgünlüğünü zaman içerisinde tekrarlayarak ilerleyen yaratıcı bir süreç olarak ifade etmiştir.

Yazma becerisi dil öğretiminde dört temel becerinin son halkası olarak kabul edilmektedir ve bu sebeple geliştirilmesi sona bırakılmaktadır. Dilin kurallarına göre kullanılmasının yanında verilmek istenen mesaj da doğru ifade edilmesi önemlidir. Demirel (2003, s. 108) ikinci dil öğrenecek olan bireylerin sırasıyla önce duyma, sonra konuşma daha sonra da okumayı ve yazmayı öğreneceğini ifade ederek yazma becerisinin gelişimini sona bırakmıştır.

Günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesinin güç olduğunu, soyut olan duygu ve düşüncelerin yazıya dökerken somutlaştırılması öğrencilerin yaşadığı en büyük zorluk olduğu söylenebilir.

Yazarken gramer, sözcük bilgisi ve yazım kuralları dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Çünkü sözlü ifadeye göre yazılı ifade daha zordur. Yazılı alıştırmalar, ev ödevleri dil edinimini kolaylaştırdığı dil uzmanlarının da ortak düşüncesidir (Aygün, 1997).

Evans (2001) yazma becerisinin en son gelişen beceri olmasını bilişsel bir süreç olmasından kaynaklandığını savunmuştur. Byrne (1988) yazma becerisinin kazandırılmasıyla öğrencinin öğretim sürecinde aktif olduğunu, kendini bu süreçte değerlendirerek ne kadar öğrendiğini gözlemlene imkanı sunduğunu, günlük ve resmi yazı dilinin birbirinden ayırabilme olanağı sunduğunu belirtmiştir.

Seçilen sözcüklerin iletilmek istenen mesajı doğru aktarması gerektiği gibi, yazılı dildeki sözcüklerin anlamının bilinmesi ve yazım kurallarının doğru kullanılması, sözdiziminin bu kurallar içinde yapılması yazan kişinin sorumluluğundadır. İfadeler bir bütünlük içerisinde bir araya gelir, sözcüklerden paragraf, paragrafların bir araya gelmesi ile metin oluşturulur. Yazma yolu ile üretim söz konusudur (Raimes, 1983).



Şekil 1: Yazma üretim aşamaları (Raimes, 1983, s. 6)

Raimes (1983) yazma becerisi aşamalarının önemli bir bilişsel süreç içerisinde gerçekleştiğini düşünür. Yazan kişi ne tür bir yazı yazarsa yazsın hiçbir aşamayı atlamaması gerekir aksi takdirde yazının niteliği değişecektir. Aşamalar incelendiğinde; Amaç; yazı yazmaya başlamadan önce belirlenmesi gereken ve yazının sonuca ulaşmasında en önemli kısımdır. Yazan kişi ne için yazdığını belirlemesi gerekir.

Hedef kitle; yazarın kişinin amacı ile doğrudan ilişkilidir. Hedef kitle yazıyı okuyacak ya da dinleyecek sınıftır. Yazma sebebi hedef kitlenin düzeyi ile sınırlıdır.

İçerik; yazı metninin içeriği hedef kitleye uygun olmalıdır ki anlaşılır olsun. İçerik belli bir mantık içerisinde metnin özgünlüğünü yansıtmalıdır.

Sözcük seçimi; yazarın sahip olduğu sözcük dağarcığı ve seçtiği sözcüklerle yazılan metnin tonlaması ve niteliği şekillenecektir.

Söz dizimi ve dilbilgisi; içeriği tamamlayan öğelerdir. Kullanılan cümlelerin sıralanması, cümleleri sıralarken zamir, sıfat isim veya yüklem gibi cümle öğelerinin doğru kullanılması gerekmektedir. Burada kurallar metnin içine girmektedir.

Organizasyon; bu aşamada yazı metninin içerisinde kullanılan her sözcük ile cümlelerin sıralanmasıyla paragraf oluşacaktır. Paragrafların bütünlüğüyle de yazılı bir ürün oluşacaktır. Düzen içerisinde yapılan organizasyon önemlidir.

Mekanikler; yazılı ürünün görsel kısmıdır. Yazarın kişinin kullandığı el yazısı yazım şeklidir.

Yazma süreci; metnin yazılmasına karar verilmesinden, düşüncelerin aktarılması göz önünde bulundurularak ve yazım kurallarına bağlı kalınarak yazının ortaya çıkmasına kadar geçen süredir.

Her bir aşama birbirine bağlı üretim aşamasıdır. Bu aşamalara ilişkin çalışmalarda uygun yöntemler kullanılarak öğrencinin zor olarak kabul ettiği kısımlar giderilmeye çalışılmalıdır.

Yazma, düşüncelerin okuyucuya ifade edilmesidir. Bu sebeple dil öğrenirken bireyin ana dilinde üretebildiği ve yazıya aktardığı düşüncelerini öğrendiği gibi yabancı dilde de aynı beceriyi kazanması hedeflenmektedir (Ur, 1992).

Gremmo (1985) “yazma üretici ekinliktir” olarak tanımlamıştır ve bireyin kendini yazılı ifade etmesinden söz etmiştir. Çotuksöken (2002) yazmanın sözlü anlatım gibi

kazanılması gereken bir alışkanlık olduğunu bunun içinde bir süreç gerektiğini ve yazma denemelerini devam ettirerek bu alışkanlığın edinilebileceğinden söz etmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda yazma becerisi, dil seviyesi yüksek sınıflarda kompozisyon yazılarak gerçekleştirilirken dil seviyesi düşük sınıflarda kısa paragraf (kendini tanıtmaya) veya not alma biçiminde yapılmaktadır (Gremmo, 1985).

Tok (2015) yazmanın diğer becerilerden daha zor ve karmaşık olmasını, bilişsel süreçlerin en üst düzeyde kullanılmasına bağlamıştır. Yazma becerisinin dil öğretiminde en çok zorlanan beceri alanı olduğu gözetilmelidir (Şen ve Boylu, 2015).

Bireyin, seslerin ve birbirleri arasındaki işlevlerinin farkında olması gerekmektedir. Bu duruma fonolojik farkındalık denilmektedir. Fonolojik farkındalık, bireyin sesleri tanıması, ayırt edebilmesi, ortak ses özelliklerine sahip kelimelerin görevlerini fark edebilmesi olarak tanımlanabilir (Blachman, 1994). Dolayısıyla yazma becerisi ile ilişkilidir. Anthony ve Francis (2005) fonolojik farkındalığın okuma ve yazma ile bağlantılı olduğunu, yazım hatalarının yapılmasını engellediğini savunmuştur.

Açık (2008), dört temel beceri kazanımlarına yönelik yapmış olduğu çalışmasında TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin en çok (% 40) yazmada zorlandıklarını gözlemlemiştir. Öğrenci hangi düzeyde olursa olsun hedef dilde yazarken zor olduğunu düşünerek sınavda başarılı olmak için yapılması gereken bir görev olarak görmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Oysaki yazma, sınavda başarılı olmak için dil bilgisi kurallarını doğru kullanma becerisi değildir.

Demirel (2003) yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların üç aşamada ele alınabileceğini belirtmiştir:

**Kontrollü Yazma:** Öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenen çalışmadır. Amaç sözcükleri doğru yazma olanağı sağlamaktır. Kontrollü yazmada dönüştürme, yer değiştirme, yeniden sıraya koyma,

örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma ve tamamlama alıştırmaları yapılabilir (Demirel, 2003).

MEB öğretim programında kontrollü yazma şekli üç farklı türde sıralanmıştır:

1. Öğrencilere örnek metin verilerek, metinde geçen anahtar sözcüklerden yeni metin oluşturmaları,
2. Öğrencilerin, paragrafı oluşturan ancak karışık sırada verilen cümleleri, mantıklı bir sıralama yaparak yeniden düzenlemeleri,
3. Belirli bir konuda öğrencilerin cümleleri bir bütün içinde ele alınarak birkaç paragraftan oluşan metin yazmaları istenebilir (MEB, 2006, s. 71).

**Güdümlü Yazma:** Öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü kullanarak anlam bütünlüğü olan paragraf oluşturmalarıdır. Güdümlü yazmak için yapılacak çalışmalar “*Dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, özetleme, öz yazma, ana hatları belirleme*” olarak sıralanmıştır (Demirel, 2003, s. 111). Güdümlü yazmada önceden belirlenen metnin belli bir bölümü öğrencilere yazdırılır. Üzerinde durulacak sözcükler ya da deyimler belirlenir ve açıklaması yapılır öğrencinin dikkati bu yönde yoğunlaştırılır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

**Serbest Yazma:** Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi ifadeleri ile yazım kurallarına bağlı kalarak yazmadır. Sözcüklerin 250-300 arası sınırlı tutularak kompozisyon yazılmasıdır. Belli bir plan dahilinde yazılan kompozisyonlarda noktalama işaretleri ile yazım kurallarının uygunluğu önemlidir. Daha ileri seviyede olan öğrencilerin öykü, şiir ve makale yazmaları bu aşamada beklenebilir (Demirel, 2003).

Bu durumda öğrencilerden belli başlı yazma alıştırmaları yapmadan, yazma alışkanlığı kazanmaları beklenmemelidir.

Aktaş ve Gündüz (2004) serbest yazmanın ana ilkelerinden öğrencinin istediği konuda yazmasını göz önünde bulundurarak, öğrencinin hangi yazı türünü sevdiği ve ilgi duyduğu konular hakkında bilgi sahibi olunması açısından serbest yazmayı olumlu bulmuşlardır.

Köksal (2001) yazma eyleminin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç evresine değinmiştir:

- . Bilişsel Evre: Elde edile tüm bilgilerin zihinsel süreçten geçirilerek yorumlanmasıdır.
- . Duyuşsal Evre: Yazı yazarken anlatım özelliklerinin yalınlığı, akıcılığıdır.
- . Devinişsel Evre: Yazı yazarken sağlanan koordinasyon ve kullanılan materyallerdir.

Öğrencilerin yazdığı yazılarla kendilerini değerlendirmelerini öz değerlendirme kavramı ile bağdaştıran görüşler vardır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere kendi kazanımlarını görebileceği ve değerlendirebileceği ortamların sağlanması öz değerlendirme imkanı ile olabileceği savunulmuştur (Sebba ve diğerleri, 2008).

### **Yazma Becerisi ve Öz değerlendirme İlişkisi**

Öz değerlendirme öğrencilerin, öğrendiklerini muhakeme edebilecekleri değerlendirme formlarındandır. Öz değerlendirme öğrencilerin başarılarını ve öğrenme çıktılarında sağladıkları kazançları algılamayı ifade eder. Öz değerlendirme, öğrencileri öğrenme süreci içerisinde gelişim alanlarına uygun yönlendirir (Lee, 2008).

Öz değerlendirme; öğrencinin öğrenme süreçlerinin bütün safhalarına etkin bir şekilde katılmasıyla, etkili öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştiğinin farkına varmasıyla ortaya çıkmaktadır (Oscarson, 1997).

Öz değerlendirme, öğrenciye iyi bir öğrenci olma yolunda başarılı olmasını, kendisini nesnel bir yaklaşımla eleştirmesini, eksik yanlarını görerek tamamlamasını sağlar (Marshall ve Rowland, 1998).



Öğrencinin öz değerlendirme ile yazma etkinliklerinde verilen materyalle ne anladığını ve sonrasında anladığı ile değerlendirme sonucunu karşılaştırması sağlanabilir. Öğrencinin aradaki benzerliği veya farkı görmesi önemlidir (Marshall ve Rowland, 1998).

*Öz değerlendirme, bireyin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmasını sağlar, öğrencinin motivasyonunun yükselmesine katkıda bulunur, öğrencilerin davranışlarını kontrol altında tutmasını sağlar, öğrencinin öğrenmenin bir parçası olarak kendisini görmesini sağlar ve öz değerlendirme sayesinde öğrenci kendisine farklı bir bakış açısıyla bakma yetisi kazanır (Sırkıntı, 2007, s. 48).*

Öz değerlendirmenin bireyin kendi performansı ile ilgili zayıf ve güçlü yönlerini belirlemesinden sonra, eğitim faaliyetine katılmayı bir bütün olarak değerlendirmesine olanak verdiği görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yazma becerilerinin gelişimine yönelik öz değerlendirme yaparak eğitim süreçlerinde kendilerini aydınlatabilirler.

Bireysel öğrenme ya da öğrenen merkezli yaklaşımla öğrenenlerin, kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve sorumluluk almaları önemlidir (Sebba vd., 2008).

Alanyazında yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışma mevcuttur (Çakır, 2009; Bülbül ve Güven, 2017; Dilidüzgün, 2015; Genç, 2017; Nurlu ve Kutlu, 2015; Tunçel, 2013; Şeref, 2015; Tiryaki, 2013; Yılmaz, 2015).

### **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi Kazanımları**

AOBM, dört temel beceriden yazma becerisi ile ilgili kazanımlarda; A,B,C dil düzeylerine göre yeterlilik sınıflandırmasını şu şekilde belirtmiştir:

**A1:** Basit cümleleri anlayıp kullanabilir, kendini ve başkalarını tanıtan paragraf yazabilir.

**A2:** İlgi alanıyla ilgili anlatımları anlayabilir, kısa mektuplar yazabilir, basit dilsel araçlarla eğitimi ve çevresi hakkında yazabilir.

**B1:** İlgi alanındaki bir konu ile ilgili paragrafı kendi deneyim ve görüşleriyle yazabilir.

**B2:** Bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir, daha detaylı metinler, kişisel mektuplar yazabilir.

**C1:** Geniş, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları kavrayabilir. Seçici düşüncelerini aktaran bir üslubu kullanarak kompozisyon yazabilir.

**C2:** İnce anlam farklılıklarını kavrayarak farklı kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir. Akıcı bir dille edebi metinler yazabilir (AOBM, 2013).

Belirtilen yeterliliklere göre değerlendirildiğinde (A) düzeyinde günlük yazma eylemleri, (B) düzeyinde kendi duygu ve düşüncelerinin yer aldığı yazma aktiviteleri, (C) düzeyinde ise bağımsız ama yetkin yazma aktivitelerinin olduğu görülmektedir.

Dört temel becerinin kazanımında yazma becerisinin sona bırakıldığı, zor olduğu yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir. Kolay olmayan ve bir anda kazanılmayan yazma becerisi belli aşamalardan oluşan bir süreç gerektirir. Genel kabul görmüş şekliyle bu aşamalar; hazırlık, yazı taslağı oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma (yayımlama) olarak sınıflandırılmıştır (Coşkun, 2007; Akyol, 2006; Karatay, 2011).

Etkili bir yazma yeteneği geliştirmek için öğrencinin eksikliklerini ve gerekli düzeltmelerini yapması yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır. Bu düzeltmeler öğrenci perspektifinden bakıldığında görülmesi zordur. Ancak geri bildirim aldığı anda fark edip düzeltme yapabilir (Ülper, 2011).

Yabancı uyruklu öğrencilerin en çok zorlandığı yazma becerisi kazanımının olduğu yapılan çalışmalarda saptanmıştır. Bundan dolayı öğrenciye geri bildirim verilmesi, eksikliklerin belirlenip somutlaştırıldıktan sonra doğru sonuçlara ulaştırılmasında etkin bir yöntemdir.

## **Geri bildirim nedir?**

Yirminci yüzyılda geri bildirim kavramı “sonuç bilgisi- knowledge of results” olarak kullanılmaktadır ve geri bildirim ile bilginin sonuçlara yönelik etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1943’ de Rosenblueth tarafından geri bildirim kavramının insan davranışlarını açıklamasıyla ilgili araştırmaları vardır (Baker ve Buckley, 1996). Geri bildirim ile ilgili yaygın kullanılan tanımlarda Ramaprasad (1983), geribildirim bir sistemde yer alan değişkenlerin gerçek düzey ile referans düzeyi arasındaki tamamlanması gereken bilgi olarak ifade etmiştir. Geri bildirim, öğrenme süreci ve değerlendirmenin en önemli ana öğelerindedir (Black ve Wiliam, 1998). Geri bildirim istenilen ve gerçek performans arasında oluşan boşluğun kapatılması için verilen bilgi desteğidir (Sadler, 1989). Askew ve Lodge (2000) eğitim ortamlarında alıcı ve verici arasındaki bağlantının en önemli ögesinin geribildirim olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri konuya ilişkin, öğretici tarafından eğitim faaliyetlerine performansla ilgili bilgi takviyesinin yapılması geri bildirim olarak tanımlanmıştır (Carlson, 1979). Geri bildirim, gösterilen bir performans sonucunda akranlarından ve öğretmeninden, almış olduğu bilgi desteği olarak görülmüş:

. Öğretmen, düzeltici ve cesaretlendirici bilgi olarak

. Akran ise alternatif bilgi sağlayan olarak maddeleştirilmiştir (Hattie ve Timperley, 2007).

Öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini başarıyla tamamlaması açısından, öğrenciye kendi performansı ile ilgili bilgilendirme yapmak geri bildirim öğretimin sürecindeki önemli bir rol üstlendiğini gösterir (Sadler, 1989; Higgins, 2000; Taras, 2005).

Geri bildirim, öğrencinin karar alması, güdülenmesi ve performansını değerlendirmesi ile yakından ilgilenen bir kavram olarak eğitim literatüründe sıkça görülmektedir (Herold ve Greller, 1977).

Birey bilişsel süreçlerinin işlevselliğini bilgiyi kullanarak görmeye çalışır. İşlevselliğini çevresiyle uyumlu ve anlamlı kılmak için de araştırmaya devam eder. Bu durumun bir örgütlenme olarak ele alınmasıyla; bilgisi ile bilgisinden aldığı dönütün birbiriyle uyum sürecini etkinleştirme çabası olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda “geri bildirim” ifadesini hedeflerine ulaşmasında davranışlarına yönelerek kullanmaktadır (Ashford, 1986).

Öğrenme, öğrenci ve çevresi arasında karşılıklı etkileşim sürecidir ve geri bildirim olmaksızın bu etkileşim süreci başarılı olmaz. Geri bildirimde birey başarısını olması gereken başarı düzeyinde olup olmadığını kıyaslayabileceği bir ölçüt barındırır (Bangert-Drowns ve diğerleri, 1991).

Geri bildirim, “*sistemde üretilen bilginin sisteme geri dönütüdür*”. Birey edindiği bir bilgiyi davranışına dönüştürdüğünde sonuç olarak başarılı olup olmadığının farkına varabilmektedir (Collins Cobuild English Language Dictionary, 1987).

**Yazma becerisinde geri bildirim rolü.** Geri bildirim öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Ne tür geri bildirim daha etkili olacağı yapılan araştırmalara konu olmuş sonuç olarak geri bildirim ne türde olursa olsun öğrencinin başarısını ve performansı arttırdığı saptanmıştır (Barringer ve Gholson 1979).

Öğrencinin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili uyararak performansını ve yapacağı çalışmalarını geri bildirim aldığındaki dönüt sonrasında şekillendirmesini sağlar (William, 1999; Vollmeyer ve Rheinberg, 2005).

Geri bildirim öğrencinin kendine güveni ve kontrolü üzerinde etkili olduğu kadar bilişsel, duyuşsal süreçleri üzerinde de etki yaratır, motivasyonunu artırır (Vollmeyer ve Rheinberg, 2005).

Öğrenciye performansı ile ilgili geri bildirimde bulunmak, öğrenme sürecinde başarısını arttırdığı gibi (Hattie ve Timperley 2007), başarıyı etkileyen 26 unsur arasında geri bildirim üçüncü sırada yerini almaktadır (Wallberg, 1984).

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) araştırmasında yazılı anlatımın düzenlenmesi üzerine geri bildirim akran değerlendirmesi ile sağladığı verimliliği gözlemlemiş ve öğretim etkinliği olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Geri bildirim öğrenmede etkisinin yanı sıra geri bildirim almayı isteyen öğrencilerinde muhtelif amaçları olduğu şu şekilde sıralanmıştır:

1. Belirsizlikten çıkarak amacına ulaşmakta kolaylık istemek,
2. Kişisel becerilerini gözlemlemek,
3. Öz saygısı zarar görmeden destek almak,
4. Kendinde keşfettiği yeni becerilerle olumlu izlenim yaratmaktır (Mazdar,1997).

**Geri bildirim kaynakları.** Yazılı metnin geri bildirimi değerlendirildiğinde iki kaynaktan bahsedilir. Birincisi akran geri bildirimi ikincisi de öğretmen geri bildirimidir.

**Akran geri bildirimi.** Öğrencinin aynı konumda olduğu arkadaşlarının yazdığı metni değerlendirmesidir. Arkadaşıyla benzer zorluk yaşadığını bilen öğrenci aldığı geri bildirim ile nelere dikkat etmesi gerektiğini farklı bir bakış açısı ile gözlemleyebilir. Yazma becerisinde kendi tekstini değerlendirme fırsatı bulur, özgüveni artar (Chaudron, 1984; Cheng ve Warren, 1996; Mendoca ve Johnson, 1994).

Farklı bir avantajının da akran kabul edilen öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin güçlendiği ve birbirlerine karşı objektif bakış açısı ile eksikliklerini gidermek için yardımlaşma yaklaşımında oldukları yönündedir (Ellington, Earl ve Cowan, 1997).

Öğretmenin otorite olarak kabul edildiği bir ortamda akranlarının verdiği geri bildirim önemsenmeyerek etkili olmaz (Hyland ve Hyland, 2006). Aynı görüşü Nelson ve Murphy (1993) öğretmen geri bildirimimin akran geri bildirimine göre daha etkili olduğunu ve öğrencinin öğretmenin kullandığı değerlendirme yöntemini daha güvenilir bulduğunu ifade ederek desteklemişlerdir.

Geri bildirim alanında uzman birisi tarafından yapılmadığı sürece kaliteli bir bilgi sağlaması yapılamayacağı gibi akranının yaptığı geri bildirim, bilgi ve becerisi kadar olacaktır (Topping, 1998).

**Öğretmen geri bildirimi.** Öğretmenin, öğrenciyi yazmaya teşvik eden, yazma becerisini geliştiren, bilgisi ve deneyimi ile cesaretlendiren değerlendirmesidir (Hyland ve Hyland, 2006). Geri bildirim öğretmenin öğrenciyi belli ipuçları ile doğru yanıtı yönlendirmesidir. Bunu öğrencinin ihtiyacına göre bireysel ya da sınıf içinde toplu şekilde de uygulayabilir (Johnson ve Johnson, 1993).

**Öğretmen geri bildirim türleri.** Öğrenciler, öğretmenin yapmış olduğu geri bildirimini daha güvenilir ve etkili bularak kendilerine verilen geri bildirimini otorite olarak gördükleri için öğretmeninden almayı tercih etmektedirler (Beach ve Friederich, 2006).

Alan yazında yazma becerilerinin gelişmesine ilişkin daha çok yapıcı, yıkıcı, olumlu, olumsuz, yazılı, sözlü geri bildirim türlerine yer verilmiştir.

**Yapıcı geri bildirim.** Eksikliği gözlenen mevzu bahis alanlarda bireyin performansını arttırmak amacıyla bilgiyi niteleyen, kişiye dönük yapıcı eleştiri içeren bilgidir (Kaymaz, 2009).

Öğrencinin motivasyonunu arttırmak adına yazılan metnin doğru ve iyi niteliklerini göstererek daha iyi hale gelmesine çalışılır (Nelson ve Schunn, 2009).

Bireyin öğrenimini pekiştirmesine ve üretken bir üslup geliştirmesine zemin hazırladığı yapıcı geri bildirim sağladığı katkılar arasındadır (Harris, 2012). Yapıcı geri

bildirim bireyin göstermiş olduğu performansta zayıf yönlerini geliştirecek stratejiler sunmasıdır (Sommer ve Kulkarni, 2012). Yapıcı geri bildirim öğrenciye cevap niteliği taşıyan, metnin nasıl geliştirilebileceğine ve karşdakine nasıl bir etki yarattığını gösterir bildirimdir (Hyland, 2003).

McGrath (2011) yapıcı geri bildirim övgü biçiminde verilmesinin uygun olduğu gibi övgü ile hafif eleştirinin birlikte olabileceğini savunmuştur. Motive ettiği düşünülen yapıcı geri bildirim açık ve nesnel yönü ile alıcıya verdiği bilgilerle öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durum “ne, kim, nasıl, ne zaman” sorularına yanıt vermesiyle vurguladığı içerikten de anlaşılmaktadır. Özellikle bireyin sergilemiş olduğu performans sonrası (zihninde canlı tutarken) kısa sürede geri bildirim verilmesi performans üzerinde daha etkilidir. (Brinko, 1993; Hathaway, 1998).

Bu görüşü destekleyen araştırmacılar da geç verilen geri bildirim performans üzerinde etkili olamayacağını belirtmişlerdir (Ilgen, Fisher ve Taylor, 1979). Açıklamadan anlaşılacağı üzere “ne zaman” sorusu zamanlamanın önemini göstermektedir.

Yapıcı geri bildirim, önemsenerek samimiyetle gösterildiğinde bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirir (Hathaway, 1998). Değerlendiren kişi sempatik, güvenilir görülür ve karşısındaki bireyle olumlu iletişim kurar. Bu durumda başarıyı artırır (McGrath ve diğerleri, 2011).

*Yıkıcı geri bildirim.* Öğrencinin düşüncelerinin yanı sıra şahsiyetine de eleştiride bulunulan, cesaretini kıran değerlendirme biçimidir (Beach ve Friederich, 2006).

Agresif, kaba biçimde verilen yıkıcı geri bildirim kişisel özelliklere yönelik bir bildirimdir (Oktuğ, 2011). Öğrencinin yazma cesaretini kıran hatta ceza niteliği taşıyan öğrencinin de sevmediği değerlendirmedir (Beach ve Friederich, 2006). Yıkıcı geri bildirim öğrencinin kişiliğine zarar verebilen ve öğretmenine karşı olumsuz bakış açısına yol açabilen bir değerlendirmedir (Hyland ve Hyland, 2006). Geri bildirim yıkıcı bir mahiyet taşıdığında

öğrenci geri bildirim almak istemeyebilir. Geri bildirimden dolayı kendi becerilerini değersizleştirebilir (Elbow, 1998).

*Olumlu geri bildirim.* Bireyin performansına yönelik takdir edici, güzel ifadelerin ve göstermiş olduğu becerileri geliştirmeyi, eksiklikleri gidermeyi amaçlayan, ön görülerin yer aldığı geri bildirim türlerindedir (Kaymaz, 2007).

Birey kendini tehdit eden bilgilerden koruma ihtiyacı hisseder ve olumlu aldığı geri bildirimini kabullenerek bilişsel değerlendirme çabasına girer. Bu durum bireyin öz algısı ile ilgilidir (Anseel ve Lievens, 2006).

Olumlu geri bildirim özellikle yazma becerisinde zayıf öğrencileri motive eden, bir sonraki yazma çalışmalarında motivasyonunu artıran bildirimdir (Nguyen, 2009).

*Olumsuz geri bildirim.* Olumsuz geri bildirim bireylerde yargılama anlamı taşıyabilmekte dolayısıyla olumsuz düşünülmektedir. Oysaki amaç ortaya çıkarılan ürünün nesnel bir ileti olarak geliştirilmesini sağlamaktır (Harris, 2012).

Olumsuz geri bildirim sadece sorunu göstererek ya da sadece çözümü göstererek yapıldığını belirten görüşler vardır. Sorun çözmek istenirken; hiçbir düzeltme yapmadan öğrencinin hatasının yeri belirtilerek kendisinin düzeltilmesi istenmektedir. Yeterlilik düzeyi az olan öğrenci bu hatayı düzeltemeyebilir (Ferris ve Hedgcock, 2005). Çözümü göstererek geri bildirimde bulunulurken ise düzeltme sebebini belirtmeden ne yapılması gerektiği istenmektedir (Connors ve Lunsford, 1993; Hyland ve Hyland, 2006).

*Yazılı geri bildirim.* Öğrencinin yazdığı metin üzerinde yol gösteren ve yazılı değerlendirmede bulunan bildirimdir. (Nelson ve Schunn, 2009). Yazılı geri bildirim, yazılan metin üzerinde daha iyi olabilmesi için metnin üzerinde yapılan bir değerlendirme de olabilir (Hyland ve Hyland, 2006).

Eylenen (2008), yapmış olduğu bir geri bildirim çalışmasında öğrencilerin yazmış olduğu metinler üzerinde doğrudan düzeltme, altını çizme ve kodlama yaparak her metinde



yazılı geri bildirimde bulunmuştur ve kodlayarak yapılan geri bildirim etkili olduğunu gözlemlemiştir.

Detaylı, örneklendirilen veya ilave edilerek yapılan yazılı geri bildirimler metni geliştirmeye yönelik başarıyı arttırıcı bildirimlerdir (Beach ve Friederich, 2006).

Yazılı geri bildirim verirken farklı yazılar veya semboller kullanıldığı görülmektedir. Rod Ellis (2009) öğrencilerin yazdığı metinler üzerinde dilsel hataları saptayarak tipolojik sınıflandırmayı özetlemiştir. Temel bir ayrımın yapılabilmesi için öğrencinin katılımına önem vermiştir. Yazılı geri bildirim çalışması aşağıda gruplandırılmıştır.

Tablo 1

*Yazılı Geri Bildirim Sınıflandırması*

Doğrudan geri bildirim	Doğrudan yanlış kelimenin üzeri çizilerek doğru kelimenin hemen yakınına yazıldığı ya da yanlış kelimenin çıkarılarak doğrusunun yazıldığı bildirimdir
Dolaylı geri bildirim	Metin üzerinde bulunan hata altı çizilir ya da yanlış anlamında sembol konulur
Meta-dilbilimsel geri bildirim	Öğrencinin yapmış olduğu hatalı yazının niteliğine yönelik düzeltme içerir. Önceden öğrenciye verilmiş hataların belirlendiği kodlamalar vardır. Anlamını bilen öğrenciye kodlar hatanın üzerine ya da yanına işaret edilerek verilir
Odaklı / odaksız geri bildirim	Odaklı geri bildirim dilbilgisine yönelik iken odaksız geri bildirim bütün hataları düzeltmeye yöneliktir
Elektronik geri bildirim	Yazılım programlarından yararlanılarak arama motoru ile ulaşılan ve öğrenciye yardım etmeye çalışan bilgi dönütüdür
Yeniden düzenlenen geri bildirim	Öğrencinin hatasını düzeltmek için kendisinin karar alabileceği ancak öğretmenin hataya yönelik doğru kullanımı ve kaynak sunduğu bildirimdir

Tablo 1 incelendiğinde Rod Ellis (2009) bu sınıflandırmada, her bir yazılı bildirim birbiri ile kıyaslanmış ve hepsinin etkili, öğrencinin yazma becerisini geliştirmesinde başarılı olduğunu özellikle doğrudan geri bildirim yaygın kullanıldığını diğer bildirimlerin de uzun vade de olsa etkili olduğunu savunmuştur.

Doğrudan geri bildirim başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin dil yapısını öğrenirken özellikle de dilbilgisel yapının öğrenilmesinde oldukça etkilidir (Sheen 2007; Bitcheren 2008).

*Sözlü geri bildirim.* Öğrencinin yazmış olduğu yazıya, öğretmenin sesli ve yüz yüze görüşünü bildirmesi ile yapılmaktadır. Zaman kaybetmeden sunulan yazılı çalışmaya bir değerlendirmede bulunmak iletişimi geliştirdiği gibi öğrencinin verimini de arttırmaktadır. *Ancak öğrenciye sözlü geri bildirimde bulunurken yaklaşım önemlidir. Öğretmeni ile iletişim içerisinde olan öğrenci aktif olarak katılım sağlayacağı gibi yazısına da olumlu aktarımlar olacaktır* (Hyland ve Hyland, 2006).

Doğal gelişen sözlü geri bildirim, öğrencinin yazdığı metni kendi perspektifinden değerlendirme olanağını zaman kaybetmeden yerine getirebileceği gibi iletişimsel faktörler göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin kültürel ve öğrenme ihtiyaçlarını da yanıtlayacaktır. Anlam kargaşası olmadan belirsizlikler çözülecektir. Bütün öğretim yöntemlerinde ortaya çıkabilen olumlu ya da olumsuz gelişmeler sözlü geri bildirimde de yaşanabileceği göz önünde bulundurularak planlı davranmak önem arz etmektedir. Bunu da anlaşılması güç yorumlar yerine anlaşılır, net ve düzenleyici konuşma dili ile gerçekleştirmek mümkün olacaktır. Öğretmenin bu yaklaşım ile gösterdiği sözlü geri bildirim öğrencinin yazı yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olacaktır (Hyland, 2003).

Todd, Mills, Palard ve Khamcharoen (2001) yapmış oldukları çalışmalarında sözlü geri bildirim için öğrencinin yazdığı yazının belli noktalarına odaklandığını, öğretmeninde pozitif bir iletişim içerisinde olduğunu gözlemlemişlerdir.

Sözlü geri bildirim de muğlak yorumlar yapılmamasını açık ve anlaşılır olması gerektiği savunulmuştur (Nelson ve Schunn, 2009).

Geri bildirimde zaman kavramı sözlü geri bildirimde de karşımıza çıkmaktadır. Yazılı geri bildirim için harcanan zaman sözlü geri bildirimde daha kısadır. Sözlü geri bildirimde

daha fazla bilgi aktarımı olabileceği gibi yazıyı gözden geçirerek yapılandırma için daha fazla zaman kalmaktadır (MacArthur, Graham ve Fitzgerald, 2006).

Lyster ve Ranta (1997) sözlü geri bildirim için; öğrenci ile yüz yüze durumlarda öğrencinin cümlesini doğrudan düzelterek “Yeniden biçimlendirme”, hatayı açıkça belirttiği “Belirgin düzeltme”, öğrencinin cümlesini tekrar ederek soru sorarak vurguladığı “Vurguyla dikkat çekme”, hatalı kısma vurguladığı “Tekrarlama”, yanlış anlaşılma mı yoksa hata mı ayrımını yapmaya yönelik “Açıklama” sınıflandırmalarını yapmıştır (Lyster ve Ranta, 1997).

**Geri bildirim olumlu özelliklerini savunan görüşler.** Küçük bir onaylayıcı tebessümden kısa nota kadar gösterilen her türlü geri bildirim öğrencilerin çalışmalarını olumlu yönde etkiler ve motivasyonlarını artırır (Overall ve Sangster, 2006).

Yapılan çalışmadan sonra zaman kaybetmeden kullanılan geri bildirim, öğrenmenin desteklediği anlamını taşıdığı gibi başarı kaydedilmesinde de yardımcı olur (Karaaliolu, 1992).

Geri bildirim ile öğrencilerin yazdığı metne yönelik dil bilgisi ve içeriğe ilişkin düzeltme yoluna gitmeleri sağlanmıştır (Fathman ve Whalley, 1990).

Öğrencinin çalışmasına geri bildirimde bulunmamak onu görmezden geldiği hissini uyandıracak gibi bir sonraki çalışmasında da güdüleyici faktörü ortadan kaybolacaktır. Kendisinin çalışmanın hangi boyutunda doğru ya da yanlış yaptığını algılayabilmesi için geri bildirim öğretmen tarafından kullanılması gerekli değerlendirme yöntemidir. Böylece hata oranı düşecektir (Temizkan, 2009).

Geri bildirim, öğrenime dair izlenecek yolda bir sonraki adımı görmeye yardımcıdır (Göçer, 2007).

Öğrencinin dil düzeyine uygun, yaptığı çalışmayı tanımlayıcı, netlik kazandıran, yergi içermeyen, düzeyine uygun yapıda kullanılan geri bildirim olumlu gelişim etkisi gösterir (Beach ve Friederich, 2006).

Hataların direk gösterildiği geri bildirimlerde, öğrencinin kendi kendini düzeltmeye yönlendirdiği bu anlamda aldığı geri bildirimlere olumlu baktıkları görülmüştür (Arndt, 1993; Saito, 1994).

Düzenli olarak öğrencilerin çalışmalarını inceleyip hatalarının düzeltildiği geri bildirimde bulunmak, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Chandler, 2003).

Sosyal öğrenme kuramı, çevre ile öğrenme arasında ilişkiyi betimler. Thorndike, ilk defa deneysel olarak gözlem ile çalışmıştır (Senemoğlu, 2000). Ancak sosyal öğrenme kuramının en önemli ismi Albert Bandura'dır.

Bandura, çevrenin davranış ve öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekmeye çalışmıştır. Bireyin öğrenmeyi diğer insanlarla iletişim içerisinde olarak gerçekleştirmesi daha mümkündür (Bacanlı, 2001). İletişimsel özelliği dolayısıyla geri bildirim sosyal öğrenme kuramı ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünüldüğünde geri bildirim sadece bilgi aktarımı değildir aynı zamanda iyi bir iletişim aracıdır (Hyland ve Hyland, 2006). Geri bildirim ile öğrencinin yazısındaki detaylarla ilgilenilmesi öğrenciyi daha iyi yazması için motive edici unsurdur (Goldstein, 2004). Öğrenci yazının içeriğine dönük geri bildirim aldığı anda kendi yorumlama yeteneği de gelişmekte olup bir sonraki yazısında değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak yazmaktadır (Nelson ve Schunn, 2009). Fathman ve Whalley (1990) içerik ve biçime yönelik geri bildirim yazma becerisine olumlu etkisi olduğunu savunmuştur.

Geri bildirim olumsuz özelliklerini savunan görüşler. Öğretmen, kimi öğrenci için yetkili, otorite sahibi olarak algılanmaktadır. Öğrenci, yazmış olduğu yazı değerlendirildiğinde sosyal ve kültürel farklılıkların varlığından kendini rahat hissetmemekte öznel bir yaklaşım olduğunu düşünmektedir. Bu durumda kendini pasifize etme ihtimali olduğu unutulmamalıdır (Goldstein ve Conrad, 1990).

Akran geri bildirim için; eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin akranları için yapmış olduğu geri bildirim değerlendirmelerinde dil yapılarından kaynaklanan farklılık olumsuz karşılanabilmektedir (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011).

Öğrencinin düzeltme yapması istenildiğinde geri bildirim yoldırıcı bir etken olduğunu düşünmesi mümkündür (Ferris, 2003). Yazılı geri bildirim otoriterlik ve şekilcilik kavramlarıyla ilişkilendiren öğrenciler vardır (Connors ve Lunsford, 1993; Zamel, 1985). Ayrıca Connors ve Lunsford (1993) öğrencilerin geri bildirim eleştirel bulup, motivasyonu düşürdüğünü savunmuşlardır.

Hyland (1990) yapmış olduğu çalışmada geri bildirimde bulunurken yazılı olmayan, sembol kullanılarak yapılan değerlendirmenin anlaşılmaz ve sayıca fazla olduğunda anlam karışıklığına neden olduğunu belirtmiştir.

Truscott (2004) ise geri bildirim zaman açısından ele alarak sınıf içerisinde çalışma etkinliklerini kısıtladığını zamanın düzeltme yaparak geçirilmesinin verimsizliğine değinmiştir. İçerik göz ardı edilerek sadece biçime yönelik geri bildirimde bulunulduğunda yazının gelişimine katkı sağlanmaz (Radecki ve Swales, 1988). Yazı yazarken doğrudan düzeltme yaparak geri bildirimde bulunulduğunda açıklama yapılmadığından konunun anlaşılmasında sıkıntı yaşanabilir (Nelson ve Schunn, 2009).

## **Bölüm II: Yöntem**

Bu bölümde veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi açıklanmıştır. Geri bildirim, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan 31 maddelik 5'li likert tipi geri bildirim ölçme soruları sorulmuştur

### **Araştırma Modeli**

Yabancı uyruklu Türkçe öğrenen öğrencilere, yazma becerilerinin gelişiminde geri bildirimle ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Eğitim alanında en yaygın kullanılan betimsel tarama çalışmalarıdır. Karasar (2012) tarama modelini “*geçmişte veya halen var olan durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma*” olarak tanımlamıştır. Tarama araştırmalarından betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve titizlikle özetlemeye çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılmaktadır (Kaptan, 1998).

### **Evren ve Örneklem**

Evren, araştırma sonuçlarının genellendiği öğelerin bütünüdür (Karasar, 1999). Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Bahar Dönemi ile 2017-2018 Güz Dönemi Yükseköğretim Kurumlarına bağlı Üniversitelerin Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) B1, B2, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerden seçilen 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 Bahar Dönemi Eskişehir Anadolu Üniversitesi TÖMER, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER ile 2017-2018 Güz Dönemi

İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER B1, B2, C1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu araştırmada tüm çalışma evrenini kapsayacak imkan olmadığından ve coğrafik alana dağılmış evrenler söz konusu olduğundan küme örnekleme yöntemine gidilmiştir.

Anketin uygulanacağı TÖMER'ler küme örnekleme yöntemine göre belirlenerek öğrenci sayılarındaki farklılıklar göz önünde tutularak rastgele seçilmiştir.

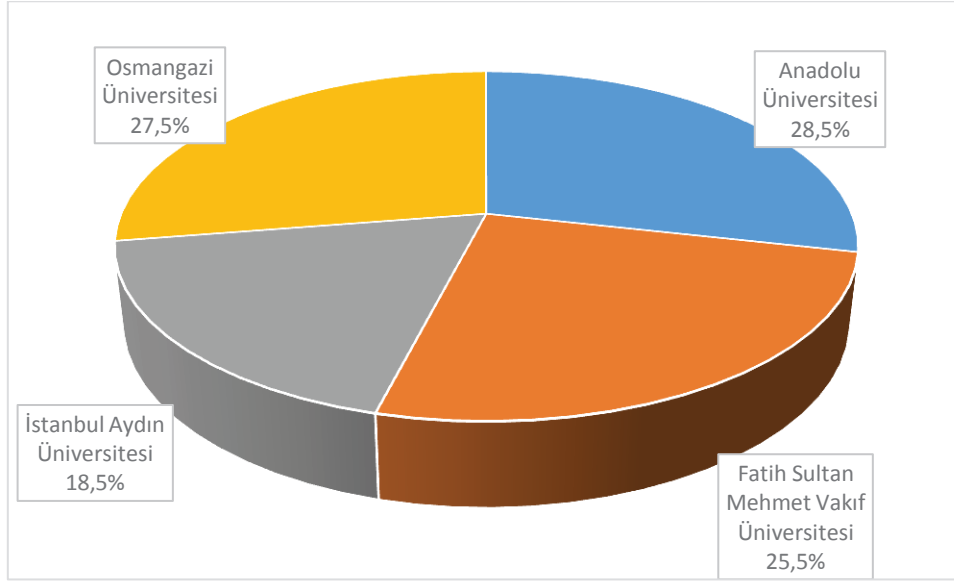
Araştırma kapsamında örneklemin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

*Üniversitelere Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
Anadolu Üniversitesi	57	28,5
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	51	25,5
İstanbul Aydın Üniversitesi	37	18,5
Osmangazi Üniversitesi	55	27,5
<b>Toplam</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada 200 öğrencinin katılım sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin %28,5'i Anadolu Üniversitesi TÖMER, %25,5'i Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER, %18,5'i İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER ve %27,5'i ise Osmangazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrendiği görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite dağılımına göre orantılı olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Üniversitelere göre dağılımlar

Araştırmaya katılan örneklem grubunun dağılımı yukarıda şekilde ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında örneklemin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir:

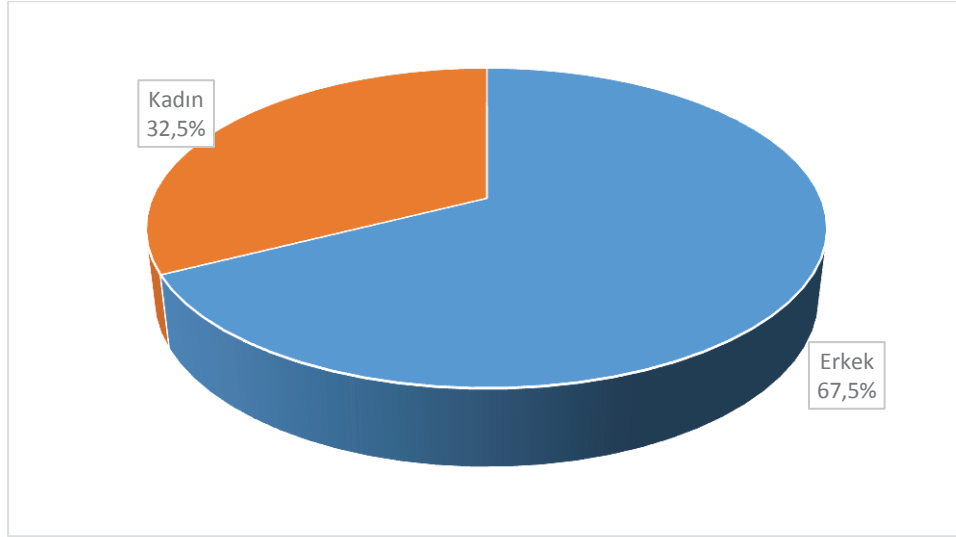
Tablo 3

*Cinsiyete Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
Erkek	135	67,5
Kadın	65	32,5
Toplam	200	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, % 67,5'ni erkek öğrenciler % 32,5'ini kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına göre büyük çoğunluğun erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Grafikte gösterilmiştir.





Şekil 3. Cinsiyete göre dağılımlar

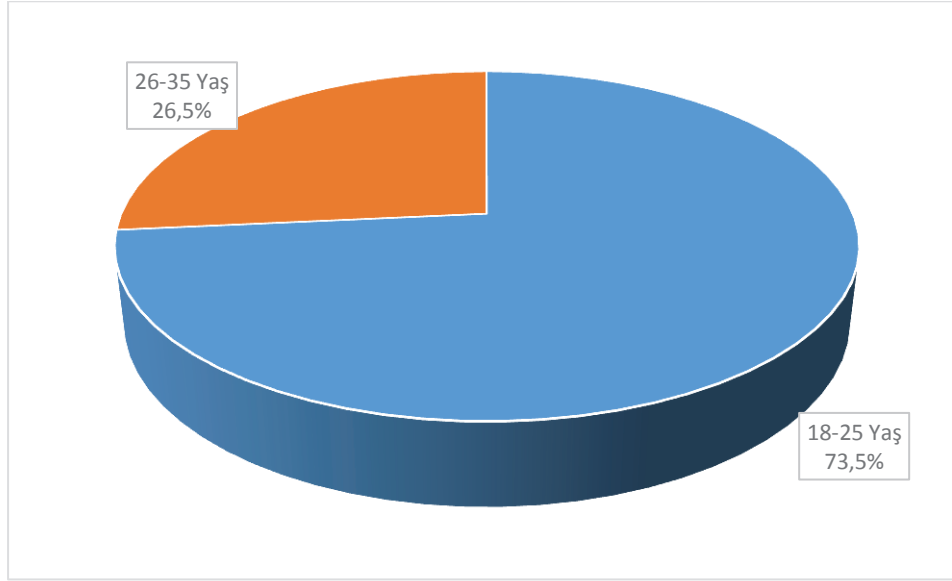
Araştırma kapsamında örneklemin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4

*Yaş Gruplarına Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
18-25 Yaş	147	73,5
26-35 Yaş	53	26,5
Toplam	200	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 73,5'i 18-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların % 26,5'lik kısmını 26-35 yaş aralığındaki öğrenciler tamamlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımlarında 18-25 yaş aralığındaki öğrenciler çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.



Şekil 4. Yaş gruplarına göre dağılımlar

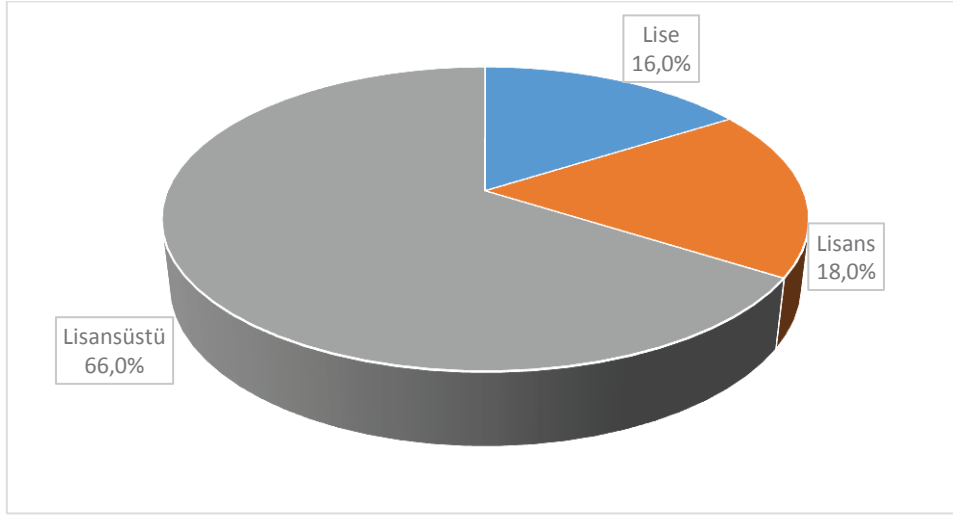
Araştırma kapsamında örneklemin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5

*Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
Lise	32	16,0
Lisans	36	18,0
Lisansüstü	132	66,0
Toplam	200	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 16'sının eğitim düzeyi lise, % 18'inin lisans, % 66'sının eğitim düzeyi lisansüstü olduğu görülmektedir. Tabloda ve grafikte gösterildiği üzere lisansüstü eğitim gören öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.



Şekil 5. Eğitim düzeylerine göre dağılımlar

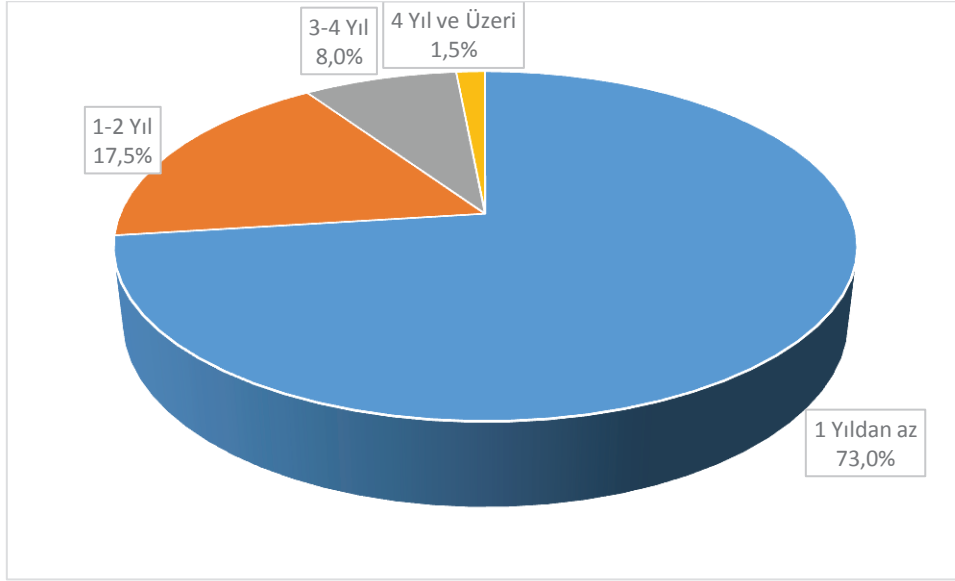
Araştırma kapsamında örneklemin Türkiye’de yaşama sürelerine göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6

*Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
1 Yıdan az	146	73,0
1-2 Yıl	35	17,5
3-4 Yıl	16	8,0
4 Yıl ve Üzeri	3	1,5
Toplam	200	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, % 73’ü Türkiye’de 1 yıldan daha az süre, %17,5’i Türkiye’de 1 ile 2 yıl arasında, %8’i Türkiye’de 3 ile 4 yıl arasında yaşadığı görülmektedir.



Şekil 6. Türkiye’de yaşama sürelerine göre dağılımlar

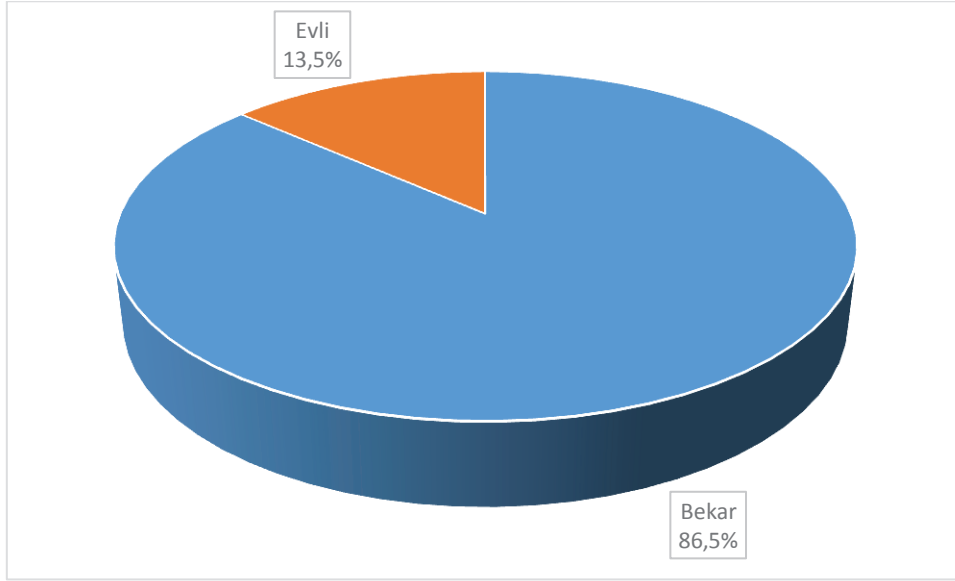
Araştırma kapsamında örneklemin medeni duruma göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7

*Medeni Duruma Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
Bekar	173	86,5
Evli	27	13,5
Toplam	200	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin medeni durumlarına bakıldığında bekar öğrencilerin oranı % 86,5 olduğu, evli öğrencilerin oranı % 13,5 olduğu görülmektedir. Evli öğrenciler azınlıkta olduğu saptanmıştır.



Şekil 7. Medeni duruma göre dağılımlar

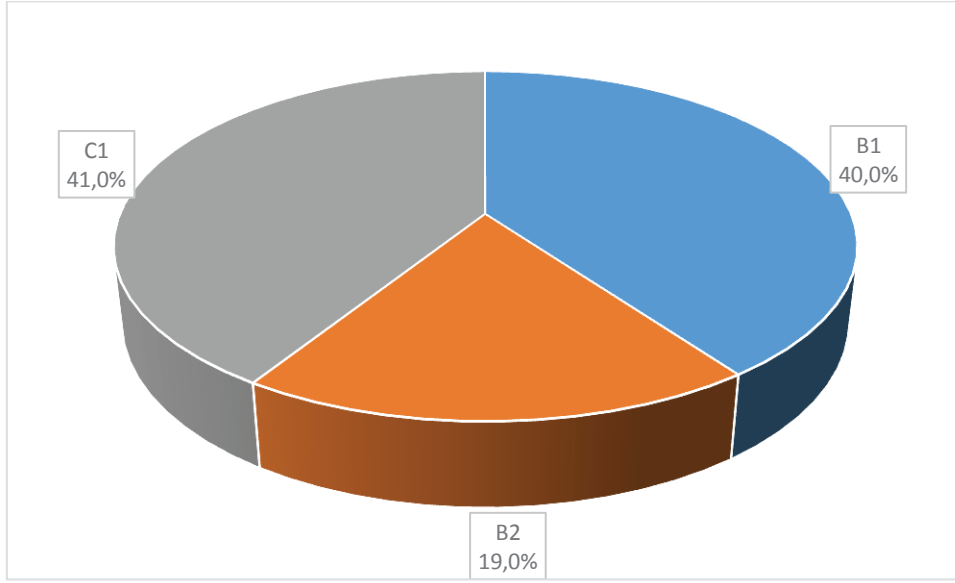
Araştırma kapsamında örneklemin Türkçe seviyelerine göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8

*Türkçe Seviyelerine Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
B1	80	40,0
B2	38	19,0
C1	82	41,0
Toplam	200	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri %40’ı B1 düzeyinde, %19’u B2 düzeyinde, %41’i C1 düzeyinde olduğu görülmektedir. B1 ve C1 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dağılımının orantılı olduğu ve çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.



Şekil 8. Türkçe seviyelerine göre dağılımlar

Araştırma kapsamında örneklemin geline ülkeye göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 9

*Gelinen Ülkeye Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
Suriye	30	15,0
Afganistan	16	8,0
Endonezya	12	6,0
Mısır	12	6,0
Cezayir	10	5,0
Pakistan	9	4,5
Etiyopya	8	4,0
Filistin	8	4,0
İran	8	4,0
Suudi Arabistan	8	4,0
Ürdün	7	3,5
Afrika	6	3,0
Irak	6	3,0
Çin	5	2,5

Tablo 9'un devamı

	<i>n</i>	%
Kosova	4	2,0
Somali	4	2,0
Uganda	4	2,0
Malezya	3	1,5
Moğolistan	3	1,5
Nijerya	3	1,5
Tayland	3	1,5
Türkmenistan	3	1,5
Yemen	3	1,5
Arnavutluk	2	1,0
Azerbaycan	2	1,0
Benin	2	1,0
Doğu Türkistan	2	1,0
Gürcistan	2	1,0
Hindistan	2	1,0
Kamerun	2	1,0
Tacikistan	2	1,0
Ukrayna	2	1,0
Amerika	1	0,5
Beyaz Rusya	1	0,5
İngiltere	1	0,5
İsrail	1	0,5
Kolombiya	1	0,5
Lübnan	1	0,5
Özbekistan	1	0,5
Toplam	200	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler incelendiğinde % 15'nin Suriye'den geldiği ve çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında örneklemin konuşulan dile göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10

*Konuşulan Dile Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
Arapça	84	42,0
İngilizce	21	10,5
Farsça	17	8,5
Urduca	9	4,5
Uygurca	9	4,5
Arnavutça	6	3,0
Özbekçe	6	3,0
Tigrinya	5	2,5
Luganda	4	2,0
Somalice	4	2,0
Amharca	3	1,5
Fransızca	3	1,5
Malayca	3	1,5
Moğolca	3	1,5
Tayca	3	1,5
Azerice	2	1,0
Gürcüce	2	1,0
Hintçe	2	1,0
Tacikçe	2	1,0
Ukraynaca	2	1,0
Azerice/ Farsça	1	0,5
Çince	1	0,5
Dari/Farsça	1	0,5
Fransızca/ İngilizce	1	0,5
İngilizce/ Arapça	1	0,5
İspanyoca	1	0,5
Rusça	1	0,5



*Tablo 10'un devamı*

	<i>n</i>	%
Şikomor	1	0,5
Türkmen Dili	1	0,5
Türkmençe	1	0,5
Toplam	200	100,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 42'sinin konuştuğu dil Arapçadır. % 0,5 oranında konuşulan Azerice/Farsça, Çince, Dari/Farsça, İspanyolca, Rusça, Türkmençe azınlıkta kullanılan diller olduğu söylenebilir.

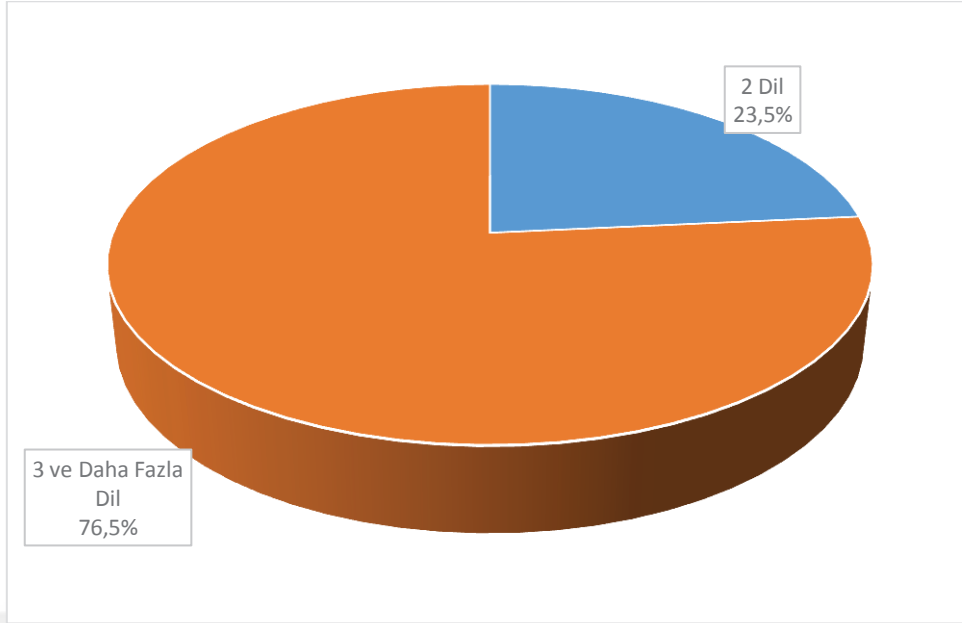
Araştırma kapsamında örneklemin bildiği dil sayısına göre dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11

*Bildiği Dil Sayısına Göre Dağılımlar*

	<i>n</i>	%
2 Dil	47	23,5
3 ve Daha Fazla Dil	153	76,5
Toplam	200	100,0

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden üç ve daha fazla dil bilenlerin oranı % 76,5 olduğu, iki dil bilenlerin oranı %23,5 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bildikleri dil sayısı dağılımına bakıldığında üç ve daha fazla dil bilenlerin çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.



Şekil 9. Bildiği dil sayısına göre dağılımlar

Şekil 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bildiği dillere göre dağılımları görülebilmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Seçilen örneklem üzerinde anket uygulanarak veriler toplanmış evren ile ilgili genelleme yapılmaya çalışılmıştır. Alan yazın taranarak ne tür veri toplama aracı kullanacağı araştırılmış ve öğrencilerin görüşlerini almak üzere geri bildirim anketi uygulanmıştır. Anketin ölçme ve değerlendirme aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada geri bildirim yazma becerisinin gelişimindeki önemini değerlendirmek amacıyla Yabancı Uyruklu Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşlerini almak için Marrs (2016) tarafından geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan geri bildirim ölçeği birebir çevrilerek kullanılmıştır.

Veri toplama aracında öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı (yaş, cinsiyet, uyruk, eğitim, Türkiye’de kaldığı süre, medeni durum, Türkçe dil seviyesi, İngilizce dil seviyesi, geldiği ülke, ana dili, bildiği dil sayısı) 11 maddelik sorular yer almaktadır. Anketin devamında öğrencilerin görüşlerinden oluşan 31 madde soru bulunmaktadır. Bu sorulara

verilen cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Karasızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeğidir.

Veri toplama aracı son halini aldıktan sonra Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’lerdeki öğrenci sayı kadar çoğaltılarak öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan anket sorularına bazı öğrencilerin Türkçe soruları daha iyi anlamak için anket üzerinde ana dillerine çevirerek cevapladıkları gözlemlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın amacına ulaşması için verilerin toplanmasında; ilgili literatür taranmış ve uygulanacak anket formu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından gerekli yasal yazışmalar yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Bu izin ile İstanbul Aydın Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde 200 Yabancı Uyruklu Türkçe öğrenen öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmaya katılan 200 öğrencinin verileri IBM SPSS Statistics 23 paket programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Veriler analiz edilirken kategorik değişkenler için sıklıklar (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) verilmiştir.

Verilerin normal dağılımlarını sağlamak amacıyla Levene ve Kolmogorov - Simirnov testinden faydalanılmıştır. Bu teste göre  $p > .05$  şartını sağladığında “istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur” hipotezi kullanılmıştır.

Geri Bildirim Ölçeği için Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. Uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda 31 maddeden oluşan Geri Bildirim Ölçeği’nin güvenilirlik seviyesinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir

( $\alpha > 0,7$ ). Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayılarının yorumları şöyle ifade edilmiştir (Kalaycı, 2010; s. 404):

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu açıklamaya göre araştırmada kullanılan anketin güvenilir bir anket olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma kapsamında çalışmanın güvenilirlik analizi yapılmış ve güvenilir olduğu sonucu Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12

*Geri Bildirim Ölçeği Güvenirlik Analizi*

	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa	Güvenirlik Düzeyi
Geri Bildirim Ölçeği	31	.74	Güvenilir

Tablo 12 incelendiğinde araştırmada uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda 31 maddeden oluşan Geri Bildirim Ölçeği'nin güvenilirlik seviyesinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir ( $\alpha > .70$ ).

Araştırmaya katılan 200 öğrencinin Geri Bildirim Ölçeğindeki 31 maddeden oluşan sorulara verdikleri “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Karasızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarının ortalaması alınarak geri bildirim almak isteklerinin oranı hesaplanmıştır.

İki bağımsız grup arasındaki farklılıkları incelerken bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, bildiği dil sayılarına ve medeni durumlarına göre geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi bu farklılıklara göre saptanmıştır. İki'den fazla bağımsız grup arasındaki farklılıklara ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Öğrencilerin eğitim durumları, Türkçe dil seviyeleri, eğitim aldıkları üniversitelere göre geri bildirim ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) farklılık çıkması durumunda farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını yorumlamak için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

### Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracından yararlanılarak elde edilen verilerden çıkan bulgulara yer verilecektir. Bulgular, araştırmacı tarafından genel bir çerçevede aktarılmıştır.

Araştırmada kullanılan geri bildirim ölçeği için tanımlayıcı istatistiksel durum incelemesi Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13

#### *Geri Bildirim Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistikler*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
Geri Bildirim Ölçeği	200	3.50	0.36	2.06	4.39

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anket maddelerine verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri ortalama değeri  $3,50 \pm 0,36$  olarak tespit edilmiştir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili görüşlerini bildiren öğrenci cevaplarının dağılımları ve ortalamaları.** Çalışmanın birinci alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin geri bildirimle ilgili cevaplarının dağılımları Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14

*Geri Bildirim Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımları ve Ortalamaları*

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	
Geri bildirim almak bana iyi bir yazar olduğumu hissettirir	11	5.5	13	6.5	29	14.5	90	45.0	57	28.5	3.85
Her şeyi yazılı olarak denemesem de geri bildirim almam gerektiğini düşünüyorum	6	3.0	8	4.0	36	18.0	96	48.0	54	27.0	3.92
İyi bir not aldıysam geri bildirim alıp almadığının bir önemi yoktur	56	28.0	66	33.0	32	16.0	23	11.5	23	11.5	2.46
Yazdıklarım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim	16	8.0	22	11.0	57	28.5	65	32.5	40	20.0	3.46
Yazdıklarımдан edindiğim geri bildirimler benim daha iyi bir yazar olmak istememi sağlar	6	3.0	14	7.0	32	16.0	92	46.0	56	28.0	3.89
Yazdıklarımla alakalı geri bildirim. bir dahaki sefere daha iyi sonuç vermem için beni teşvik eder	13	6.5	18	9.0	23	11.5	91	45.5	55	27.5	3.79
Yazdıklarım üzerine aldığım geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor	50	25.1	66	33.2	47	23.6	22	11.1	14	7.0	2.42
Yazdığım la alakalı geri bildirim almak önemlidir	0	0	5	2.5	16	8.0	91	45.5	88	44.0	4.31
Yazdığım la alakalı geri bildirim almak benim notumu açıklanması gibi önemlidir	4	2.0	16	8.0	42	21.0	78	39.0	60	30.0	3.87
Yazdıklarımla alakalı geri bildirim almak isterim	7	3.5	6	3.0	23	11.5	81	40.5	83	41.5	4.14
Yazdıklarımдан aldığım geri bildirimler almanın çok eleştirel olduğunu düşünüyorum	32	16.0	48	24.0	56	28.0	50	25.0	14	7.0	2.83
Geri bildirim, kişiye özeldir	23	11.5	29	14.5	44	22.0	68	34.0	36	18.0	3.33
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak bana göre olumlu bir davranıştır	11	5.5	8	4.0	34	17.0	88	44.0	59	29.5	3.88

Tablo 14'ün devamı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	
Yazdığım üzerine geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır	43	21.5	70	35.0	37	18.5	32	16.0	18	9.0	2.56
Geri bildirim, yazdıklarımda yanlış yaptığım şeyi açıklar	10	5.0	14	7.0	27	13.5	89	44.5	60	30.0	3.88
Geri bildirim, yazdıklarımda neyi iyi yaptığımı ve neyi kötü yaptığımı anlatır	12	6.0	26	13.0	24	12.0	81	40.5	57	28.5	3.73
Bir yazma ödevini yaptıktan kısa bir süre sonra geri bildirim alırım	3	1.5	30	15.0	46	23.0	72	36.0	49	24.5	3.67
Geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur	4	2.0	11	5.5	25	12.5	82	41.0	78	39.0	4.10
Yazdığım la alakalı geri bildirimler faydalıdır	9	4.5	5	2.5	16	8.0	74	37.0	96	48.0	4.22
Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar	7	3.5	20	10.0	31	15.5	63	31.5	79	39.5	3.94
Yazdıklarım dan aldığım geri bildirimleri okurum	4	2.0	11	5.5	27	13.5	78	39.0	80	40.0	4.10
Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur	1	0.5	11	5.5	30	15.0	92	46.0	66	33.0	4.06
Yazdığım la alakalı geri bildirim bana kendimi geliştirmem konusunda yardımcı olur	1	0.5	11	5.5	30	15.0	93	46.5	65	32.5	4.05
Geri bildirim bana yazdıklarımı nasıl daha iyi hale getireceğimi anlatır	16	8.0	20	10.0	29	14.5	85	42.5	50	25.0	3.67
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak yazmaktan vazgeçmemi sağlar	65	32.5	57	28.5	44	22.0	26	13.0	8	4.0	2.28
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettiriyor	47	23.5	79	39.5	37	18.5	30	15.0	7	3.5	2.36
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettiriyor	55	27.5	71	35.5	38	19.0	28	14.0	8	4.0	2.32



Tablo 14'ün devamı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni hayal kırıklığına uğramış hissettiriyor	39	19.5	70	35.0	58	29.0	26	13.0	7	3.5	2.46
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gururlandırıyor	19	9.5	15	7.5	62	31.0	79	39.5	25	12.5	3.38
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni güvende hissettiriyor	7	3.5	8	4.0	50	25.0	97	48.5	38	19.0	3.76
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettiriyor	6	3.0	7	3.5	38	19.0	83	41.5	66	33.0	3.98

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğrencilerin Geri Bildirim Ölçeği ifadelerine verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında;

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Yazdığım ile alakalı geri bildirim almak önemlidir” ve “Yazdıklarım ile alakalı geri bildirim almak isterim”, ifadelerine büyük çoğunluğu katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Bu sonuç; çalışmanın problem cümlesinin yanıtı olarak “öğrenciler geri bildirim almayı istemektedir” yargısına ulaştırmaktadır.

Öğrencilerin geneli “Yazdığım ile alakalı geri bildirimler faydalıdır” düşüncesindedir. Bu bulgu doğrultusunda, yazma becerisinde geri bildirimde bulunmanın etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu Chandler (2003), Hattie ve Timperley (2007), Straub (1997) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “Geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur”, “Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettiriyor”, “Yazdıklarım ile alakalı geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi sonuç vermem için beni teşvik eder” ifadelerine katılıyorum cevabını vermiştir. Bu bulgu, Goldstein (2004),

Göçer (2007), McGrath (2011) ve Nyuyen (2009), olumlu ve yapıcı geri bildirim türleri üzerinde yaptıkları çalışmaların bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada yer alan “Geri bildirim, yazdıklarımnda neyi iyi yaptığımı ve neyi kötü yaptığımı anlatır” ve “Yazdığımıla alakalı geri bildirim bana kendimi geliştirmem konusunda yardımcı olur” ifadelerine öğrencilerin büyük çoğunluğu katılıyor demıştır. Bu bulgu çalışmanın önemini destekler niteliktedir. Çalışmanın önemi ile ilişkilendirildiğinde; geri bildirim yönlendirici, ikna edici, sorumluluğu ve öğrenmeyi arttıran özellikleri; öğrencinin geri bildirim ile kendini geliştireceği düşüncesinde olması geri bildirim sağladığı kazanımları desteklediği söylenebilir. Sırkıntı (2007), Sommer ve Kulkarni (2012), Vollmeyer ve Rheinberg (2005), Wiliam (1999), çalışmalarının sonucu; geri bildirim öğrencilerin iyi ve kötü yanlarını tespit etmelerinde yararlıdır görüşleri ile örtüşmektedir.

Çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun “Yazdıklarım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim” ve “Bir yazma ödevini yaptıktan kısa bir süre sonra geri bildirim alırım” ifadelerine verdikleri cevap doğrultusunda geri bildirimde bulunulduğunda “zaman” kavramının önemli olduğu söylenebilir. Öğrenciye çalışmasının değerlendirilip kısa sürede geri bildirimde bulunulması, öğrencinin verimini arttıracakı söylenebilir. Bu bulguyu, Brinko (1993), Hathaway (1998), Ilgen, Fisher ve Taylor (1979), Karaalioğlu (1992) ve MacArthur, Graham, Fitzgerald’ın (2006) çalışmaları destekler niteliktedir.

Zimmerman ve Bandura (1994) öğrencilerin iyi bir not alarak sınavda başarılı olmak için yazdığını belirten çalışması ile örtüşen çalışmanın “İyi bir not aldıysam geri bildirim alıp almadığımın bir önemi yoktur” anket maddesine öğrencilerin çok azı katılıyor demıştır.

Oran olarak düşük olsa da sınıf içerisinde bu düşüncede olan öğrencilerin olması, öğreticilerin özellikle bu öğrencilere yönelik çalışmalarını düzenlemesini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden, genelleme yapılamayacak kadar sayıca az olan bazı öğrenciler, geri bildirim ile ilgili “Yazdığım üzerine geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır”,

“Yazdıklarımın aldığım geri bildirimler almanın çok eleştirel olduğunu düşünüyorum”, “Yazdıklarım üzerine aldığım geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor”, “Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak yazmaktan vazgeçmemi sağlar”, “Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettiriyor” ve “Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettiriyor” ifadelerine katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir.

Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin geri bildirim üzerine olumsuz ifadelerinin oranı, olumlu ifadelerinin oranına göre oldukça düşük olduğundan, öğrencilerin büyük çoğunluğu geri bildirim almayı istediği ve önemli bulduğundan; çalışmada olumsuz düşünen öğrencilerin de olduğu gösterilmek istenmiştir. Alan yazında geri bildirim olumsuz yönlerini anlatan çalışmalar mevcuttur (Connors ve Lunsford, 1993; Ferris, 2003; Goldstein ve Conrad, 1990; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Nelson ve Schunn, 2009; Radecki ve Swales, 1988; Truscott, 2004; Zamel, 1985;).

Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanarak iyi bir biçimde yazabilmeleri için geri bildirim almayı istedikleri ve önemli buldukları söylenebilir. Özellikle öğreticilerin geri bildirimde bulunmaları öğrencilerin yazma becerilerinin en üst seviyeye çıkarmalarında önemli bir rolü olduğu ve sınıf başarısının artacağı sonucuna varılabilir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin cinsiyetlere göre incelenmesi.** Çalışmanın ikinci alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyetlerine göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo 15

*Cinsiyetlere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
Erkek	135	3.49	.36	-.63	.52
Kadın	65	3.53	.37		

Tablo 15 incelendiğinde erkek öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleriyle geribildirimle ilgili anket sorularına verdikleri cevap arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin yaşlara göre incelenmesi.** Çalışmanın üçüncü alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaşlarına göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 16’da gösterilmiştir:

Tablo 16

*Yaş Gruplarına Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
18-25 Yaş	147	3.52	.34	.93	.36
26-35 Yaş	53	3.46	.40		

Tablo 16 incelendiğinde uygulanan tek bağımsız örneklem t testi sonucunda 18-25 ve 26-35 yaş grupları arasındaki öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ( $p>0,05$ ).

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin medeni durumlara göre incelenmesi.** Çalışmanın dördüncü alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin medeni durumlarına göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17

*Medeni Durumlara Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
Bekar	173	3.51	.35	.53	.60
Evli	27	3.47	.42		

Tablo 17 incelendiğinde uygulanan tek bağımsız örneklem t testi sonucunda bekar ve evli öğrenciler arasında geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin geldiği bölgelere göre incelenmesi.** Çalışmanın beşinci alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle geldiği bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin geldikleri bölgelere göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18

*Türkiye'ye Geldikleri Bölgelere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	<i>f</i>	<i>p</i>
1.Asya	149	3.52	.37		
2.Avrupa/Amerika	12	3.52	.19	.57	.57
3.Afrika	39	3.45	.38		

Tablo 18 incelendiğinde Türkiye'ye Asya Bölgesinden gelen öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri bölgelere göre geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin eğitim aldığı üniversitelere göre incelenmesi.** Çalışmanın altıncı alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle eğitim aldığı üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin eğitim aldıkları üniversitelere göre geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 19

*Üniversitelere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Anadolu Üniversitesi	57	3.34	0.34			
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	51	3.46	0.37			
İstanbul Aydın Üniversitesi	37	3.68	0.36	9.19	<b>0.00*</b>	1-3,4 2-3

Tablo 19'un devamı

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Osmangazi Üniversitesi	55	3.60	.31		

\*p&lt;.05

Tablo 19 incelendiğinde uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversitedeki geri bildirim düzeyleriyle üniversitelere göre geri bildirimle ilgili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0.05).

Buna göre Anadolu Üniversitesindeki öğrencilerin geri bildirim almak istedikleri düzey, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesindeki öğrencilerden anlamlı derecede daha düşük olduğu; Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesindeki öğrencilerin geri bildirim almak istedikleri düzey İstanbul Aydın Üniversitesi Üniversitesindeki öğrencilerden anlamlı derecede daha düşük olduğu söylenebilir. Üniversitelere göre geri bildirimle ilgili görüşler değerlendirildiğinde; İstanbul Aydın Üniversitesinde katılım sağlayanların çoğunluğu B1 dil düzeyinde öğrenim gören öğrencilerdir. B2 ve C1 dil düzeyinde olan öğrencilere göre yazma gelişimleri daha geride olduğu varsayılarak geri bildirim alma istekleri daha fazla olduğu düşünülmektedir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin mevcut Türkçe düzeylerine göre incelenmesi.** Çalışmanın yedinci alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle mevcut Türkçe düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin mevcut Türkçe dil seviyelerine göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20

*Türkçe Seviyelerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark (Tukey)
B1	80	3.58	.39			
B2	38	3.36	.33	4.88	<b>0,01*</b>	1-2
C1	82	3.50	.33			

\*:p&lt;0,05

Tablo 20 incelendiğinde uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin Türkçe seviyeleriyle geri bildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre yazma becerisi B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilere göre daha az gelişen B1 öğrencilerinin daha fazla geri bildirim almayı istemeleri anlamlı derecede daha fazla olduğu söylenebilir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin eğitim düzeylerine göre incelenmesi.** Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin eğitim düzeylerine göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 21’de gösterilmiştir:

Tablo 21

*Eğitim Düzeylerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Lise	32	3.55	0.33	1.77	.17



Tablo 21'in devamı

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Lisans	36	3.58	.40		
Lisansüstü	132	3.47	.36		

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim düzeyleriyle geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin bildikleri yabancı dil sayısına göre incelenmesi.**

Çalışmanın onuncu alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle bildikleri yabancı dil sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin bildikleri dil sayısına göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 22’de gösterilmiştir:

Tablo 22

*Bildikleri Dil Sayısına Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
İki Dil	47	3.37	.35	-2.97	<b>0,00*</b>
Üç ve Daha Fazla	153	3.54	.36		

\*:p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bildikleri dil ile geri bildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p<0.05). Buna göre üç ve daha fazla dil bilen öğrencilerin geri bildirim aldıklarında dil edinimlerinde kazanımları tecrübe ettikleri varsayılarak, iki dil bilen öğrencilerden anlamlı derecede istekli oldukları söylenebilir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin Türkiye’de öğrenim görmek için kaldıkları süreye göre incelenmesi.** Çalışmanın onbirinci alt problemi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleriyle Türkiye’de öğrenim görmek için kaldıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları süreye göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 23’de gösterilmiştir:

Tablo 23

*Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
1 Yıldan az	146	3.49	0.38		
1-2 Yıl	35	3.55	0.32		
3 Yıl ve Üzeri	19	3.50	0.32	.31	.73

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleriyle geribildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

## **Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere geri bildirim uygulanmasına yönelik görüşlerine bağlı bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilerek bu sonuçlarla geri bildirim ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları tartışılacaktır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Geri bildirim öğrenmeyi ve öğrencilerin performansını arttırdığı söylenebilir. Buna göre; genel olarak öğrencilerin geri bildirim üzerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda geri bildirim almayı istedikleri, yazma becerisinde zayıf ve güçlü yanlarını geri bildirim ile giderebileceği, geri bildirimde bulunduğu dikkate aldıkları, her yazma etkinliğinde daha iyi yazma çabasına girdikleri sonucuna varılabilir.

Vollmeyer ve Rheinberg (2005), yapmış olduğu çalışmada geri bildirim öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını arttırdığını ve yol gösterici olduğundan bahsetmişlerdir. Straub (1997), yapmış olduğu araştırma sonucunda da öğrenciler kendilerine yapılan açıklayıcı ve teferruatlı özel değerlendirmeleri (geri bildirim) istemektedir. Kreye ve Schoen (1974), öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi için verilen geri bildirim farkındalık yarattığını ve öğrencinin tekrarlamamak için hatırd tuttuğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin geri bildirim almayı istemeleri alan yazın ile uyumlu olduğu düşünülebilir.

Aynı çalışmada öğrencilerin geri bildirim ile ilgili cevaplarından çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin yazma çalışmalarının öğretici tarafından değerlendirildiğinde kendilerini güvende, mutlu hissettikleri ve memnuniyet duydukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde sonuç aynıdır, anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin geri bildirim düzeyi erkeklerde  $3.49 \pm 0.36$ , kadınlar da  $3.53 \pm 0.36$  olduğu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Literatürde cinsiyetin farklı alanlardaki (zeka, öğrenme, vb.) etkisine bakıldığında cinsiyetin anlamlı farklılıklara sebep olmadığı saptanmıştır (Bilge ve Arslan, 2000; Terzi, 2001; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000). Ancak geri bildirim düzeyleri az bir farkla kadında daha yüksek çıkmıştır. Şen (2006) yapmış olduğu bir araştırmada bilişsel ve duyuşsal alanda ders çalışma stratejilerinin cinsiyet açısından değerlendirdiğinde kadınlarda biraz daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bir dili öğrenirken dört temel beceriyi edinmenin yanında o dilin kullanıldığı ülkenin kültürünü, yaşam şeklini orada yaşayan insanlarla iç içe gerek yazılı gerek sözlü olarak iletişim kurarak öğrenmeyi gerektirir (Edmonson ve House 1993, s. 82). Bu çıkarım göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkiye'de yaşama süreleri Türkçe'yi öğrenmelerinde ve geri bildirim düzeylerinde çok etken olmamıştır. Türkiye'de bir yıldan az yaşayan öğrencilerin geri bildirim düzeyi  $3.49 \pm 0.38$  iken üç yıl ve üzeri olan öğrencilerin ise  $3.50 \pm 0.31$ 'dir ( $p > 0.05$ ). Ancak öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelere göre geri bildirim alma istediklerini yönelik geri bildirim düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi, Türkçe öğreticilerinin alanda yetkinliği, geri bildirimde bulunma yöntemleri ve kurumların kullandığı ders materyallerinin farklılığı olabilir. TÖMER'lerde görev yapan öğreticilerin bir kısmı Türkçe eğitimi, Türk dili edebiyatı mezunu iken, bir kısmı yabancı diller mezunudur. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinde farklılık olduğu düşünülebilir. Türkçe öğretimine ilişkin birçok farklı yazılı materyal mevcuttur. Bütün öğretim materyallerinin AOBM kriterlerini içermek ortak noktası olsa da konu başlıklarından, dilbilgisi öğretim şekillerine kadar yapılacak etkinlikler farklılık göstermektedir. Ankara Üniversitesi'nin ürünü "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" setleri, Yunus Emre Enstitüsünün çıkardığı "Yedi İklim Türkçe Seti", "Türkçe Öğreniyorum Seti", "Çocuklar İçin Türkçe Seti", İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanan "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı" bazılarıdır. Buna göre geri bildirim düzeyi en düşük

çıkan Anadolu Üniversitesi TÖMER Yedi İklim Türkçe Setini, en yüksek çıkan İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nı kullanmaktadır.

Uygulama yapılan öğrencilerin geldiği ülkeler, eğitim durumları, medeni durumları gibi bireysel farklılıklarından elde edilen verilerde anlamlı istatistiki değerin olmaması, öğreticilerin alanlarında uzman kişilerden oluşması ancak ortak yöntem ve teknikleri kullanmamasından, kurumların kendilerince en iyisi olarak değerlendirdiği farklı materyaller kullanmasından dolayı geri bildirim düzeyindeki farklılığa neden olduğu varsayılabilir.

Hizmet içi kapsamında öğretmenlerin deneyimlerini, kullandıkları ders materyallerini paylaşımları için bir araya gelmeleri faydalı olabilir. Bu alanda yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmalarını sağlaması da nitelikli ve verimli çalışmaların ortaya çıkarılmasında yardımcı olduğu düşünülmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Meslektaşların birlikte iletişim içerisinde olmaları, pedagojik sorunların dile getirilerek ortak çözüme ulaştırmaları ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanan aksaklıkların giderilmesi açısından hizmet içi eğitim önemli rol oynamaktadır (Bryan, 1994).

Araştırmada öğrencilerin bildikleri dil ile geribildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Avrupa Konseyi Tavsiye Kararında dil politikasının temelinde çok kültürlülük ve çok dillilik vardır (AOBM, 2001). İnsanların kültürel mirasını aktarmasında, iş birliği içinde olmasında ve kültürel zenginliğin artırılmasında atılan en büyük adımdır. Birçok gelişmiş ülkelerinde hedefinde çok dilli bireyler yetiştirmek vardır. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda görüldüğü üzere çok dilli olmak bireyin geri bildirim düzeyini arttırdığı düşünülebilir.

Araştırmalar çok dilli bireylerin zihinsel süreçleri daha avantajlı, etkin geçirdiklerini söylemektedir (Kovacs, 2009). Yabancı dil bilmek çok kültürlülüğü beraberinde getirmektedir. Her dil o dili kullanana farklı dünya rüya görüşü sunduğu gibi algılamasında da ayrıcalık kazandırır (Demircan, 1990). Öğrenci daha önce bildiği dile ilişkin öğrenme

stratejilerine sahiptir. Dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme başarısı doğru orantılıdır (Altan, 2003). Birden fazla dil bilen öğrencilerin dil becerileri ve geri bildirim düzeyleri yüksektir. Öğrencinin öğrenmeyi bir nevi alışkanlık haline getirdiği düşünülebilir.

Özellikle çalışmada A1, A2 ve C2 dil düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. A1 ve A2 dil düzeyinde öğrencilerin yazma eğitimi henüz temel seviyede olduğundan anlama sıkıntısı yaşanabileceği ihtimali ile bu gruptaki öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. C2 dil düzeyinde öğrenci ise uygulamanın yapıldığı dönemde bulunmadığından araştırmada yer almamıştır. Bilindiği üzere C1 dil düzeyini tamamlayan öğrenciler bölümlerine geçme hakkı kazandığı için TÖMER’lerde C2 dil düzeyi açılmamakta ya da az sayıda öğrenci ile öğretim gerçekleştirilmektedir.

Bu bilgiye istinaden; Türkçe seviyeleri B1 olan öğrencilerin geri bildirim düzeyleri Türkçe seviyesi B2 olan öğrencilerden anlamlı derecede daha fazladır. Öğrenciler geri bildirim almayı istemektedir. Bu durum B1 seviyesindeki öğrencinin dile gereksinimi daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenci, dilin temel becerilerine sahip oldukça kendi yorumlaması ve dil becerilerini kullanmada daha yetkin olacağı bir gerçektir. C1 ve B2 öğrencisi B1 öğrencisine göre daha üst düzeydedir. Yetkin, düşüncelerini yazılı metne dönüştüren öğrencilere geri bildirimde bulunulduğunda öğrenciler yazmış oldukları metne yeni yorumlar getirebilmektedir (Nelson ve Schunn, 2009).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre B2 ve C1 öğrencileri daha az geri bildirim istemeleri benzerlik göstermektedir. Üst düzeydeki öğrenciler dil becerilerinde daha az sorun yaşamadığı, zaman içerisinde daha çok etkinliğe katılarak sosyo-kültürel ilişkilerini ilerleterek dil becerilerini de arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

## Öneriler

Araştırmada bulgular değerlendirildikten sonra elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara, karar alıcı kurumlara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir

1. Yazma eğitiminde geri bildirim birçok türü ve her türün bazı avantaj ve dezavantajları vardır. Her zaman ve her durumda “en yararlı” olan bir geri bildirim türü yoktur. Bu açıdan öğrencinin, düzeyine, algılama yeteneğine, hatanın türüne ve sayısına göre farklı türdeki geri bildirimler avantajlı hâle gelebilir. Öğretmenlerin bu geri bildirim türlerini ve hangisini nerede daha etkili biçimde kullanabileceğini öğrenmesi gerekir. En önemlisi yapıcı bir dil kullanmalarıdır.

2. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin geri bildirim almayı istedikleri ve geri bildirim aldıklarında daha iyi yazabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin daha önce edindiği dil yetenekleri geri bildirim üzerinde etkili olmuştur. Öğreticilerin geri bildirimde bulunmaları öğrencilerin beklentilerini karşılayacaktır. Öğrencilerin geri bildirim almakta istekli oldukları ve motivasyonlarının artacağında ısrarcı oldukları düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin geri bildirim almadıklarında yazma becerilerinde yetersiz kaldıkları, sınırlı bilgileri ile doğru yazım kurallarını kullanamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için yönlendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle temel seviyede olup yeni Türkçe öğrenmeye başlayan öğrencilere sıklıkla geri bildirimde bulunulması öngörülmektedir. Böylece ileri seviyelerde öğrenci dile daha hakim olacak ve kendini geliştirme imkanı bulacaktır.

4. Öğrencilerin geldikleri ülkelere ve bölgelere göre sahip oldukları ana dilleri ile yeni öğrendikleri Türkçe arasında dil yapısındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak Türkçe dil yapısından uzak ana dili olan öğrencilere daha fazla geri bildirim kullanmak hedeflenmelidir.

5. Üniversitelere bağı TÖMER’lerde kullanılan öğretim materyallerinin özellikle yazılı kaynakların farklı olduğı ve öğrencilerin gerek Türkçe gerek geri bildirim düzeylerinde farklılıklar olduğı tespit edilmiştir. TÖMER’lerin AOBM ye bağı kalarak hazırlanan ve bugüne kadar öğrencilerin memnuniyeti ve öğrenme sürecindeki gelişimine dikkat ederek ortak materyallerin kullanılmasında mutabık kalınmalıdır.

6. TÖMER’lerde çalışan öğretilere belli aralıklarla hizmetiçi eğitimi kapsamında bir araya getirilerek kurumların öğretim programlarının paylaşılması sağlanmalı ve fikir alışverişinde bulunmalarına ortam hazırlanmalıdır.





### Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kuzey Kıbrıs.
- Akalın, Ş. H. (2009). Türk dili: Dünya dili. *Türk Dili*, 687, 195-204.
- Akkaya, A. ve Polat, H. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde seslere dayalı alfabe öğretimi. A. Okur ve M. Durmuş (Editörler), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. (249-258), Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aktaş, S.ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altan, Z. M. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 25-31.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Anseel, F. ve Lievens, F. (2006). Certainty as a moderator of feedback reactions? a test of the strength of the self-verification motive. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 79, 533–551.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. London: Routledge.
- Askew, S. ve Lodge, C. (2000). *Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning*. The BERA Conference. Cardiff University, 7-10.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Aygün, M. (1997). Yabancı dil dersinde yazma becerisinin geliştirilmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 57, 15-22.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, H. ve Başar U. (2013). Yazma eğitimi (Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içerisinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baker, D. F. ve Buckley, M. R. (1996). A historical perspective of the impact of feedback on behaviour. *Journal of Management History*, 2(4), 21-33.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik C. L. C., Kulik, J. A. ve Morgan M. T. (1991). *The instructional effect of feedback in test-like events*. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Barringer, C. ve Gholson, B. (1979). Effects of type and combination of feedback upon conceptual learning by children: Implications for research in academic learning. *Review of Educational Research*, 49(3), 459-478
- Beach, R. ve Friederich, T. (2006). Response to writing. In C. A MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.). In *handbook of writing research*. The Guilford Press. New York, ABD.
- Benson, P. C. and Hjelt, C. (1978). Listening competence: A prerequisite to communication. *Modern Language Journal*, 62(1), 85-89.

- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. assessment in education: principles. *Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Bitchener J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Brinko, K. T., (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective?. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Bryan, B., C. (1943). In-service education in elementary science. *Education in Elementary Science*, 27(3), 99-103.
- Burger, G. (1994). *Hörverstehenstraining mit rundfunkwerbung*. Zielsprache Deutsch Hueber Verlag. München.
- Bülbül A. ve Güven Z. Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 83-91.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. New York: Longman.
- Çakır, İ. (2009). *Yazma becerisinin kazandırılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? IV*. Sosyal Bilimler Kongresi, İstanbul.
- Carlson, C. R. (1979). Feedback for learning. Milton, O. (Eds.). In *On college training*. San Francisco CA.

- Çelebi, S. ve Kibar, M. H. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hale getirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 367-380.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15(2), 1-15.
- Cheng, W. ve Warren, M. (1997). Having second thoughts: students perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22(2), 233-239.
- Collins Cobuild English Language Dictionary (1987). London.
- Connors, R. J. ve Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Coşkun, E. (Ed) (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: D&R Yayıncılık.
- Demir, N. Ve Yazıcı, N. (2012). En güçlü çağında Türk dili: genel değerlendirme ve beklentiler. *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler*, 1, 175-197.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/167/index3-demirel.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/index3-demirel.htm)
- De Saint Laurent, R. (1967). *Konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 16(34), 16-34.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Eggers, D. (1976). Einführung in kritisches sehen, hören und verstehen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg.
- Ellington, H., Earl, S. and Cowan, J. (1997). *Making effective use of peer and self assessment*. England: The Robert Gordon University.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12, 17-22
- Evans, J. (2001). *Learning and teaching the complexities of writing*. Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration. Portsmouth NH: Heinemann.
- Ferris, D. and Hedgcock, J. (2005). Teaching ESL composition: *Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MEB (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi* (2. Baskı). Telc GmbH: Frankfurt/Main, Almanya
- Genç, H. N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama*, Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirisi, Bursa.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış, *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçora, İ. H. (2004). Bilim dili olarak Türkçe. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(2), 7-12.

- Gremmo M. J. (1985). Learning a language or learning to read. *Discourse and Learning*, New York.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe'nin el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Harris, O. J., (2012). *Geri bildirim*. (Çev: Ahmet Kardam), İstanbul: Optimist Yayınlar.
- Hathaway, P. (1998). *Giving and receiving feedback: Building constructive communication*. Boston, MA: Thomson Course Technology.
- Hattie, J. A. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Higgins, R. (2000). *"Be more critical!" Rethinking assessment feedback*. Paper Presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. & Hyland, F. (Ed.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D. and Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-71.

- İnal, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşçan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.
- Johnson, D. and Johnson, R. T. (1993). Cooperative learning and feedback in technology based instruction. J. V. Dempsey ve G. C. Sales (Ed.), In *Interactive Instruction and Feedback*. New Jersey: Englewood Cliffs
- Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji bölümündeki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunları. *Turkish Studies*, 8(4), 939-950.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içerisinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymaz, K. (2009). *Performans değerlendirme ve çalışan verimliliği*. Bursa: Dora Yayınları.
- Keçik, İ. (2004). *Dinleme edimi*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Yayıncılık.
- Keskin, F. ve Okur, A. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları

- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kovacs, A.M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12, 48-54.
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Köster, D. (1994). *Lernmaterial für mediotheken. Zielsprache Deutsch*. Hueber Verlag 2. München.
- Lew, D. N. M., Alwis, W.A.M. ve Schmidt, G. H. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135–156.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), 689-708.
- Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- MacArthur, C., Graham, S. and Fitzgerald, J. (2006). *The handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Marshall L. A. and Rowland F. (1998). *A guide to learning independently*. Open University Press.
- Mazdar, Svjetlana (1997). Hungry for feedback?. *Management Development Review*, 6(7), 246.
- McGrath, A. L. Taylor, A. and Pchyl, T.A. (2011). Writing helpful feedback: The influence of feedback type on students' perceptions and writing performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.



- Melanliođlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404
- Mendoca, C. and Johnson, K. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745–768.
- Nelson, G. ve Murphy, J. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?. *TESOL Quarterly*, 27(1), 135–141.
- Nelson, M. ve Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nguyen, T.H.T. (2009). *Relationship between teacher written feedback and progress of the freshmen in writing*. Hanoi: Vietnam National University Press.
- Nurlu, M. ve Kutlu A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 2(25), 67-87.
- Okur A. ve Göçen, G. (2012). Güzel konuşmada televizyonu kullanabilmek ve bir model örneği önerisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 87-103.
- Oscarson M. (1997). *Self-assessment of foreign and second language proficiency*. In the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve etkili konuşma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından gelen Türk soylu yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştığı problemler. *Turkish Studies*, 4(3), 1819- 1861.
- Pamuk, O. (1999). *Öteki renkler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, H. (2014). *Türkçe öğrenen Rusların yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Radecki, P. ve Swales, J. (1988). ESL Student reaction to Wwritten comments on their work, *System*, 16(3).
- Raimes, A. (1983). *Tecniques in teaching writing*. Oxford University Press, New York.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28, 4-13.
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. San Francisco.
- Sebba, J., Deakin Crick, R., Yu, G., Lawson, H. and Harlen, W. (2008). *Impact of self and peer assessment on students in secondary schools*. echnical report, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University, London.
- Sheen Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on esl learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan ürün seçki dosyası (portfolyo) hakkında görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sommer, K.L. ve Kulkarni, M. (2012). Does constructive performance feedback improve citizenship intentions and job satisfaction? The roles of perceived opportunities for advancement, respect, and mood. *Human Resource Decision Quarterly*, 23(2), 177-201.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-2.

- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şeref, İ. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımının kullanımı için model önerisi. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1(1), 43-60.
- Taras, M. (2005). Assessment Summative and Formative Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- TDK (2017). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=OKUMAK](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=OKUMAK) adresinden 22 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, T. (2013). *Tarih boyunca Türkçenin yazısı*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi (Sözlü Anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi
- Tercanlıoğlu, L. (1994). Yabancı dilde konuşmanın altı özelliği. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*. 24, 49-53.
- Terzi, Ş. (2001). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongre Bildirisi, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Todd, R. W., Mills, N., Palard, C. ve Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *ELT Journal*, 55(4), 354-359.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tok, M. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.

- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Trang, N.T.H. (2009). *Relationship between teacher written feedback and progress of the freshmen in writin*. (Unpublished master thesis). Vietnam National University.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanırları, *International Journal of Social Science*, 6(3), 729-745.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliğı öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değışkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching*. Cambridge Uni. Pres.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 280-300.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Vollmeyer, R. and Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 589-602.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics part 2: feedback. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 7(4), 545-563.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı*. İlköğretimde Türkçe Öğretimi Modül 4. Ankara: MEB Yayınları.

- Yelok, V. S. Ve Büyükikiz, K. K. (2010). *Türkçe öğrenen yabancıların okuma sırasında yaptıkları hatalar üzerine tespitler*, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni çalışmalar, 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, O. (2015). Yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine katkısı üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 629-640.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

**Ekler**

## EK-A) Öğrenci Geri Bildirim Anketi

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” konulu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde yürütülen yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Çalışmanın başarısı büyük ölçüde sizin değerli katkılarınıza bağlı olacaktır. Bu nedenle soruların dikkatle cevaplanması, sonuçların geçerliliği ve anlamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Anket sonuçları sadece akademik amaçlarla kullanılacak olup, verilen cevaplar gizli tutulacaktır.

Değerli vaktinizi ayırarak çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarız.

Cinsiyet	Yaşınız	Uyruğunuz	Eğitim	Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?	Medeni Durumunuz
( ) Kadın	( ) 18- 25 ( ) 26- 35 ( ) 36- 45 ( ) 46 ve üstü		( ) İlköğretim ( ) Orta Öğretim ( ) Lise ( ) Önlisans/Lisans ( ) Lisansüstü	( ) 1 yıldan az ( ) 1 ile 2 yıl ( ) 3 ile 4 yıl ( ) 4 yıl ve üzeri	( ) Evli ( ) Bekar

Türkçe Dil Seviyeniz			İngilizce Dil Seviyeniz			Geldiğiniz Ülke	Ana diliniz
( ) A1 ( ) A2	( ) B1 ( ) B2	( ) C1 ( ) C2	( ) A1 ( ) A2	( ) B1 ( ) B2	( ) C1 ( ) C2		
Bilddiğiniz Diller							

### GERİBİLDİRİM ÖLÇEĞİ

1 = Kesinlikle katılmıyorum; 2 = katılmıyorum; 3= kararsızım; 4= Katılıyorum; 5 = Kesinlikle katılıyorum

Maddeler	1	2	3	4	5
1 Geri bildirim almak bana iyi bir yazar olduğumu hissettirir.					
2 Her şeyi yazılı olarak denemesem de geri bildirim almam gerektiğini düşünüyorum.					
3 İyi bir not aldıysam geri bildirim alıp almadığının bir önemi yoktur.					
4 Yazdıklarım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim.					
5 Yazdıklarımından edindiğim geri bildirimler benim daha iyi bir yazar olmak istememi sağlar.					
6 Yazdıklarımınla alakalı geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi sonuç vermem için beni teşvik eder.					
7 Yazdıklarım üzerine aldığım geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor.					
8 Yazdığımınla alakalı geri bildirim almak önemlidir.					
9 Yazdığımınla alakalı geri bildirim almak benim notumu açıklanması gibi önemlidir.					
10 Yazdıklarımınla alakalı geri bildirim almak isterim					
11 Yazdıklarımından aldığım geri bildirimler almanın çok eleştirel olduğunu düşünüyorum					
12 Geri bildirim, kişiye özeldir.					
13 Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak bana göre olumlu bir davranıştır.					

14	Yazdığım üzerine geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır.					
15	Geri bildirim, yazdıklarımnda yanlış yaptığım şeyi açıklar.					
16	Geri bildirim, yazdıklarımnda neyi iyi yaptığımı ve neyi kötü yaptığımı anlatır.					
17	Bir yazma ödevini yaptıktan kısa bir süre sonra geri bildirim alırım.					
18	Geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur.					
19	Yazdığımımla alakalı geri bildirimler faydalıdır.					
20	Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar.					
21	Yazdıklarımımdan aldığım geri bildirimleri okurum.					
22	Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur.					
23	Yazdığımımla alakalı geri bildirim bana kendimi geliştirmem konusunda yardımcı olur.					
24	Geri bildirim bana yazdıklarımı nasıl daha iyi hale getireceğimi anlatır.					
25	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak yazmaktan vazgeçmemi sağlar.					
26	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettiriyor.					
27	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettiriyor.					
28	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni hayal kırıklığına uğramış hissettiriyor.					
29	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gururlandırıyor.					
30	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni güvende hissettiriyor.					
31	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettiriyor.					



## Özgeçmiş

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Melahat KAPTI

Doğum Yeri : Berlin/Almanya

Doğum Tarihi : 21/08/1976

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller : Almanca, İngilizce

### İŞ DENEYİMİ

2002-2003 : İstiklal İlköğretim Ortaokulu/Eskişehir

2003-2005 : EsMef Dil Okulu/Eskişehir

2007- ... : Anadolu Üniversitesi/Eskişehir

### İLETİŞİM

E-posta Adresi : mkapti4@gmail.com