

T.C
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SAKARYA TÖMER'DE TÜRKÇE ÖĞRENEREN YABANCI
ÖĞRENCİLERİN İYELİK VE HÂL EKLERİNİ
ÖĞRENMELERİNDE DOLAYLI VE DOĞRUDAN
GERİBİLDİRİMİN ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR KILIÇ

DANIŞMAN

PROF. DR. FİRDEVS KARAHAN

MART 2017

T.C
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SAKARYA TÖMER'DE TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI
ÖĞRENCİLERİN İYELİK VE HÂL EKLERİNİ
ÖĞRENMELERİNDE DOLAYLI VE DOĞRUDAN
GERİBİLDİRİMİN ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR KILIÇ

DANIŞMAN

PROF. DR. FİRDEVS KARAHAN

MART 2017

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İlknur KILIÇ



ÖN SÖZ

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinin önemi büyüktür. Konuşma, okuma ve dinleme becerilerinin yanı sıra yazma becerisinin geliştirilmesi dil eğitiminin amaçlar arasındadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ise her geçen gün gelişen bir alandır. Özellikle öncesinde Arap alfabesi kullanılmış öğrencilerde yazmanın öğretimi daha da zordur. Türkçenin sesletimindeki farklılıklar yazma becerisinin geliştirilmesini geciktirmektedir.

Geribildirim öğrenme sürecine etkisi inkâr edilemez. Ancak, geribildirim zamanlaması da doğru geribildirim türünün seçilmesi kadar önemlidir. Burada öğretmenlere çok büyük bir görev düşmektedir. Öğretilen konu ve öğrencilerin dil gelişimine en uygun geribildirim seçilmesi başarıya ulaşmakta birinci koşuldur. Bununla birlikte, öğretmenin geribildirim konusunda tutarlılık ve istikrar göstermesi de ödün verilmemesi gereken bir konudur.

Bu çalışmayı yürütmem için bana destek olan danışmanım Prof. Dr. Firdevs Karahan'a, istatistiksel hesaplamalarda danıştığım başvurduğum Doç. Dr. İsmail Önder'e, görüşme sorularını hazırlamamda yardımcı olan Doç. Dr. Aysun Öztuna'ya ve Sakarya TÖMER'deki hocalarım Doç. Dr. Alparslan Okur'a, Erdal Özcan'a ve her zaman yanımda olan aileme teşekkür ederim.

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN İYELİK VE HÂL EKLERİNİ ÖĞRENMELEİNDE DOLAYLI VE DOĞRUDAN GERİBİLDİRİMİN ETKİSİ

Kılıç, İlknur

Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılara
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Firdevs Karahan

Mart, 2017. xiii+ 108 Sayfa.

Bu çalışma yurt dışından Türkiye'ye gelmiş olan A1 düzeyindeki yabancı öğrencilere yazılı olarak verilen doğrudan ve dolaylı geribildirim hal ve iyelik eklerini öğrenmelerindeki etkisini sunmayı amaçlamaktadır.

Ön değerlendirme ve son değerlendirmeli yarı deneysel ve zaman serisi araştırma deseni olan bu çalışmada öğrencilere her hafta için müfredata uygun bir yazma konusu verilmiştir. Çalışmaya 19 ve 21 kişiden oluşan iki sınıf katılmıştır. Çalışmanın başında ön değerlendirme olarak ve çalışmanın sonunda son değerlendirme olarak yazma konuları verilmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları paragraflar incelenerek iyelik ve hâl ekleri konusunda ne kadar bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında beş hafta farklı konular üzerine paragraflar yazmışlardır. Yazılan her paragraf için geribildirim verilmiş ve bu geribildirimlerden yararlanarak aynı paragrafı düzelterek yeniden yazmışlardır. Bir sınıfa doğrudan geribildirim verilirken diğer sınıfa hatanın sadece altının çizilmesi ile dolaylı geribildirim verilmiştir. Son değerlendirmede ise yine farklı bir konu verilerek yeni bir paragraf yazdırılmıştır. Her iki gruba verilen tüm yazma konuları aynı olmakla beraber yazma etkinlikleri aynı haftalarda eşgüdümlü yürütülmüştür. Tüm yazma etkinlikleri sınıf içinde öğretmen gözetiminde yapılmıştır.

Nicel (quantitative) bir çalışma yürütülmüş olup veriler yüzdeler şeklinde hesaplanarak yazılı düzeltici geribildirim öğrencilerin hatalarını düzeltmelerindeki etkisi incelenmiştir. Frekans analizi ile önce öğrencinin hata sayısı belirlenmiş, ardından geribildirim aldıktan sonra öğrencinin ne kadar düzeltme yaptığı

belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen verileri desteklemek amacıyla çalışma sonunda yapılan görüşmeler ise bu çalışmanın nitel (qualitative) kısmıdır. Bu nedenle, bu çalışma karışık desenli bir çalışmadır.

Sonuçlar, doğrudan geribildirim öğrencilerin özellikle hâl eklerini öğrenmelerinde daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, sonuçlar dolaylı geribildirim A1 düzeyinde öğrencilerin için yeterince açıklayıcı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Düzeltici Geribildirim, Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Etkisi, Öğrenci Tutumları



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIRECT AND INDIRECT FEEDBACK ON POSSESSIVE AND POSITIONAL SUFFIXES IN TURKISH AT SAKARYA UNIVERSITY LANGUAGE CENTER (TÖMER)

Kılıç, İlknur

Master Thesis, Department of Turkish Education, Program of Teaching Turkish to
Foreigners

Supervisor: Prof. Dr. Firdevs Karahan

March, 2017. xiii+ 108 Pages.

This present study aims at providing data on the effects of two types of written corrective feedback (direct feedback and indirect-underlining the incorrect part) on foreign students learning Turkish.

The present study has a quasi-experimental and time-series research design. In this study, students were given writing topics appropriate to the curriculum for each week. Two classes of 19 and 21 students participated in the study. Writing topics were given as pretest at the beginning of the study and as posttest at the end of the study. In the pretest, the students wrote a paragraph. The pretest revealed how much the students already knew about the possessive suffixes and positional suffixes in Turkish. Students wrote paragraphs on different topics for five weeks between pretest and posttest. They received written corrective feedback and they were expected to rewrite their paragraphs by considering the feedback they received. One class was given direct feedback whereas the other was given indirect feedback in the form of underlining the mistake. In the posttest, a new paragraph was assigned to students. Writing activities were carried out in the same weeks with the same writing subjects for both groups. All writing activities were held in the classroom under teacher supervision.

The data were computed as percentages and were analyzed under the framework of effect of two different corrective feedback types in correcting students' mistakes. In this study, the effect of indirect and direct feedback on students' learning of possessive suffixes and positional suffixes was investigated.

The results illustrated that direct feedback is more effective for students in learning positional suffixes in Turkish. In addition, the results show that indirect feedback is confusing for students at level A1; therefore, it is not sufficiently descriptive.

Keywords: Written Corrective Feedback, the Effect of Indirect and Direct Feedback, Student Attitudes



İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Önsöz	iv
Türkçe Özet	v
İngilizce Özet	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiii
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Varsayımlar	3
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar	5
2. Bölüm, Araştırmanın Kurumsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar	11
2.1 Yazma Eğitimi	11
2.1.1 Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Yazma Becerisi	16
2.1.2 A1 Ve A2 Seviyelerinde Yazma Becerisi Öğretiminin Amaçları	17
2.2 Yabancı Dil Öğrenimi/Öğretimi Ve Geribildirim.....	18
2.3 Düzeltici Geribildirim Ve İlgili Terimler Ve Tanımları	20
2.4 Hangi Hataya Geribildirim Verilmeli?	23
2.5 Düzeltici Geribildirim Türleri	27
2.5.1 Rod Ellis'in Geribildirim Sınıflaması	27

2.5.1.1 Doğrudan Verilen Geribildirim.....	27
2.5.1.2 Dolaylı Şekilde Verilen Geribildirim.....	28
2.5.1.3. Meta-Dilbilimsel Geribildirim	29
2.5.1.4. Odaklı ve Odaksız Geribildirim	31
2.5.1.5. Elektronik Geribildirim.....	32
2.5.1.6. Yeniden Biçimlendirme Yönünde Verilen Geribildirim.....	33
2.5.2 Cathrine Van Beuningen'in Geribildirim Sınıflaması	33
2.5.2.1. Form Odaklı Düzeltici Geribildirim.....	34
2.5.2.2 Fark Etmeyi Kolaylaştıran Düzeltici Geribildirim.....	34
2.5.2.3 Zorunlu Çıktı Ve Düzeltici Geribildirim.....	34
2.5.3 Lyster Ve Ranta'nın Geribildirim Sınıflaması	35
2.5.3.1 Yeniden Biçimlendirme (Recast)	35
2.5.3.2 Belirgin Düzeltme Explicit (Correction)	36
2.5.3.3 Meta-Dilbilimsel Geribildirim (Metalinguistic Cf)	36
2.5.3.4 Vurguyla Hataya Dikkat Çekme (Elicitation)	36
2.5.3.5 Tekrarlama (Repetition)	36
2.5.3.6 Açıklama (Clarification)	37
2.6 Geribildirim Verilmesine Karşı Olan Görüşler.....	37
2.7 Geribildirim Verilmesini Destekleyen Görüşler	39
2.8 Çalışmada Karşılaştırılan Doğrudan Geribildirim Ve Dolaylı Geribildirimi Karşılaştıran Çalışmalar	41
3. Bölüm, Yöntem	44
3.1 Çalışmanın Amacı.....	44
3.2 Katılımcılar	44
3.3 Araçlar.....	47
3.3.1 Ön Değerlendirme	47

3.3.2 Yazma Etkinlikleri	47
3.3.3 Son Değerlendirme	47
3.3.4 Odak Grup Görüşmesi.....	48
3.4 Çalışmanın Deseni	49
3.5 Veri Toplama	51
4. Bölüm, Bulgular	52
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç Ve Öneriler.....	64
5.1 Tartışma.....	64
5.2 Sonuç.....	74
5.3 Öneriler	75
5.3.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	75
5.3.2 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	76
Kaynakça.....	77
Ek1	86
Ek2	101
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	108

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Dolaylı Geribildirim Türleri	6
Tablo 2. Arap Öğrencilerin Sesletim Hataları	16
Tablo 3. A1 ve A2 Seviyelerinde Yazma Becerisi Öğretimini Kazanımları	17
Tablo 4. Rod Ellis Geribildirim Sınıflaması	27
Tablo 5. Cathrine Van Beuningen'in Geribildirim Sınıflaması	33
Tablo 6. Lyster ve Ranta'nın Geribildirim Sınıflaması	35
Tablo 7. Dolaylı ve Doğrudan Geribildirimi Karşılaştıran Çalışmalar	42
Tablo 8. Katılımcıların Yaşları	45
Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyeti	46
Tablo 10. Öğrencilerin Lisede Almış Oldukları Eğitimin Türü	46
Tablo 11. Çalışma Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı	46
Tablo 12. Çalışmanın Haftalara Göre Dağılımı	48
Tablo 13. Doğrudan Geribildirim İyelik Eki Öğretime Haftalara Göre Etkisi	52
Tablo 14. Doğrudan Geribildirim Hâl Eki Öğretime Haftalara Göre Etkisi	53
Tablo 15. Doğrudan Geribildirim İyelik Hâl Eki Öğretime Haftalara Göre Etkisi	54
Tablo 16. Doğrudan Geribildirim Ön Test ve Son Test Karşılaştırması	54
Tablo 17. Dolaylı Geribildirim İyelik Eki Öğretime Haftalara Göre Etkisi	55
Tablo 18. Dolaylı Geribildirim Hâl Eki Öğretime Haftalara Göre Etkisi	56
Tablo 19. Dolaylı Geribildirim İyelik Hâl Eki Öğretime Haftalara Göre Etkisi .	57
Tablo 20. Dolaylı Geribildirim Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Karşılaştırması	57
Tablo 21. Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması	59
Tablo 22. Gruplar Arası Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Karşılaştırması	60
Tablo 23. İki Grubun Görüşme Sonuçları	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yazma Üretim Aşamaları	13
---------------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Yabancı dil ve ana dili öğretiminde temel dil öğretim becerileri arasında yer alan yazma becerisi, diğer beceriler ile karşılaştırıldığında öğrenimi en zor ve en geç geliştirilen beceridir. Derste çok vakit aldığı için öğretmenler tarafından genellikle ödev olarak verilen yazma etkinlikleri, yabancı dil öğretiminin özellikle ilk düzeylerinde göz ardı edilmekte ya da geri plana atılmaktadır. Yazma becerisini diğer becerilerden daha zor kılan ise öğrencinin dilbilgisi ile yazım kurallarını doğru uygulaması ve sözcükleri doğru seçmesinin yanı sıra fikirlerini de belli bir mantıksal sıra içerisinde sunmasının gerekmesidir. Bu nedenle öğrencileri yazmaları için güdülemek oldukça zordur.

Birçok açıdan, yazmanın yabancı dil öğretim sürecini desteklediği düşünülmektedir. Öğrenilen yeni cümle yapılarını, sözcükleri, kalıp ve ifadeleri bağlam içerisinde kullanma olanağı sağlar. Öğrencilere kendi görüşlerini paylaşmaları için fırsat tanır. Sınıf içi etkinliklerine çeşitlilik kazandırarak dersi monotonluktan kurtarır. Öğrencilere konuşma dilinden farklı olarak yazı dilini öğretir, yani günlük dil ile resmi dil arasındaki farklarının kavranmasına yardımcı olur.

Öğretmen açısından bakıldığında ise, yazma etkinlikleri, yeni bir dili öğrenen öğrencinin dile ne kadar hâkim olduğunu açıkça gösteren etkinliklerdir. Öğretmen öğrenci hatalarından yola çıkarak eksik kalan konuları tespit eder ve bunlara yönelik düzenlemelere gidebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi oldukça zordur. Öğrencilerin kendi ülkelerinde Latin alfabesini kullanmıyor olmaları Türkçenin öğrenimini zorlaştıran önemli bir etkidir. Buna ek olarak bazı seslerin de öğrencilerin ana dillerinde olmayışı telaffuzda sorunlara neden olmaktadır.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

- 1) Yabancılara Türkçe öğretirken yazma becerisinin geliştirilmesinde düzeltici geribildirim etkisi nedir?
- 2) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan düzeltici geribildirim karşı tutumları ve algıları nelerdir?
- 3) Yazmış oldukları paragraflardaki hatalarına yönelik geribildirim alan A1 düzeyindeki yabancı öğrenciler iyelik eki ve hâl eklerinin kullanımında nasıl bir gelişme gösterirler?

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Öğrenci yazdığı metne dair geribildirim alarak hatalarının farkına varır. Ancak bu farkındalık kazanıldığında, öğrenci hatalarını düzeltme yoluna gider. Birçok faktör geribildirim yararlı sonuç vermesine etki eder. Bu da uygulamada farklılıklara neden olur.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken dolaylı geribildirim ile doğrudan geribildirim alan öğrencilerinin öğrenmelerindeki ilerlemeyi kaydetmek ve bu iki geribildirim etkilerini karşılaştırmaktır.

1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırma yukarıdaki genel amacın yanında aşağıdaki alt amaçları da gerçekleştirmeye yönelik yürütülmüştür.

- a. Hatalarına yönelik geribildirim alan öğrenciler, hangi tür geribildirimle daha çok gelişme göstermiştir?

- a. İyelik ve hâl eklerine yönelik verilen geribildirimler ışığında öğrenciler yazdıkları metinlerde iyelik ve hâl eklerinin kullanımında ne oranda gelişim göstermiştir?
- b. Öğrencilerin düzeltici geribildirimle ilgili tutumu ne yöndedir, algıları nasıldır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sakarya Üniversitesi lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yabancı öğrencilere öğrenim vermektedir. Bu öğrencilerin bölümlerine geçtiklerinde dersleri takip edebilmeleri ve akademik yönden gelişim gösterebilmeleri için Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için bir yıllık hazırlık programında öğrenim görürler ve sene sonunda yeterli düzeyde Türkçe öğrenenler bölüme geçmeye hak kazanırlar. Hazırlık eğitimi boyunca dört temel dil becerisinin kazandırılması hedeflenir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri derslerde eşit olarak yer alır. Öğrenciler yazma ve konuşma becerilerinde üretken konumdadır ve bu becerilerin öğretiminde geribildirim verilmesi şarttır. Yazma becerisini kazandırırken öğretmen düzeltici geribildirim verdiği zaman öğrenci hatanın farkına varır ve düzeltme yönünde çaba harcar. Hataları düzeltme, öğrenme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Araştırma, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere verilen doğrudan ve dolaylı düzeltici geribildirim iyelik ekleri ve hâl eklerinin öğrenilmesindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi alanında geribildirim ve geribildirim akademik başarıya etkisi ilk kez bu çalışmada incelenmiştir. Bu çalışma, bu anlamda bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmanın plânlanıp yürütülmesinde, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Deney gruplarına verilen geribildirimlerin araştırmada sonuca varmak için yeterli

olduğu,

3. Çalışmada yer alan iki sınıfın da dil seviyelerinin eşit olduğu,

4. Uygulanan yazma etkinliklerinin öğrencilerin dil düzeyine uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu çalışma katılımcılar açısından Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER’de 2016 güz döneminde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile sınırlıdır. Çalışma, eğitim süreci içinde öğrencilere hiç geribildirim vermemenin etik ve adil olmayacağı düşünülerek, kontrol grubu olmadan yürütülmüştür. Dolaylı ve doğrudan geribildirim türleri ile sınırlıdır. Bir gruba doğrudan geribildirim verilirken diğerine dolaylı geribildirim verilmiştir. İki gruba farklı geribildirim verilerek sonuca varılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin dil düzeyleri dikkate alınarak iyelik eklerine yönelik geribildirim verilmiştir. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin henüz dil bilgisi konularının birçoğuna vakıf olmamalarından dolayı en temel konulardan biri olan iyelik ekleri ve hâl ekleri tercih edilerek çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir.

Çalışma deseninin yarı deneysel olmasının temel nedeni bu çalışmada kontrol grubunun bulunmayışdır. TÖMER’de eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışma esnasında her iki grup da belli bir süre sonra aynı kur bitirme sınavına girecektir. Dolayısıyla üçüncü bir grubu kontrol grubu olarak seçip, hiç geribildirim vermemenin etik olmayacağı düşünölmüştür.

Ayrıca, yazma becerisini doğası gereği geribildirim olmaksızın geliştirmek mümkün değildir. Öğrenci tüm öğrendiklerini üretken bir şekilde kullanarak yeni bir metin oluşturuyor. Bu üretken süreçte öğrencinin geribildirimlerle yönlendirilmesi ve güdülenmesi gerekmektedir. Her hafta öğretmen tarafından verilen bir konu üzerine yazmaları istenmiştir. Gerek çalışmaya katılımın devamını sağlamak gerekse öğrencinin kendi dilinde var olmayan yapıları kullanırken desteklenmesi ve düzeltilmesi için geribildirim şarttır. Konuşma becerisinin öğretiminde, öğrencinin kullanıldığı her yanlış yapı veya sözcük için geribildirim verilmeyebilir. Bu

yaklaşımın öğrencinin hevesini, cesaretini kırmamak adına konuşma becerisi öğretiminde kullanılmasının haklı yanları vardır. Ancak, yazmada durum farklıdır. Geribildirim verilmeyen her hatayı öğrenci, öğretmen tarafından onay görmüş doğru kullanım olarak algılamaktadır. Bu sebeple, öğrenci yazmış olduğu metinlerde geribildirim beklemektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim geçmişleri dikkate alındığında, geleneksel bir eğitimden geldikleri görülmektedir. Bu durum onların doğrudan geribildirime olan gereksinimlerini artırmaktadır. Irak ve Suriye gibi iki farklı ülkenin hâkim olduğu gruplarda, geleneksel eğitim sisteminden gelmelerinin etkileri gözlemlenmiştir. Öğrenci özerk olamamış, fazlasıyla öğretmene bağımlıdır. Batının aksine, bu bölgelerden gelen öğrenciler her konuda yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Modern eğitim sisteminde Yapılandırmaca Yaklaşımın ve Bilişsel Öğrenme Metodunun da etkisi ile öğrencin keşfederek öğrenmesi, öğrenme süreci boyunca sorumluluk alması, kendi öğrenme sürecinin farkında olup bunu geliştirmekte üretken ve etken olması beklenmektedir. Geleneksel bir eğitim geçmişine sahip olan öğrenciler, öğretmenin her hatayı anında düzeltmesine alışmış olup bu yönde beklenti içindedirler. Bu beklentileri karşılanmadığı zaman öğrenme sürecinin sekteye uğradığını düşünerek isteklerini kaybetmektedirler. Bu nedenle, her iki gruba da geribildirim verilmiştir.

1.6 TANIMLAR

Geribildirim: Öğrencilerin yapmış oldukları hataların farkına varmalarını sağlayan her türlü dönüt geribildirim olarak tanımlanmaktadır.

Düzeltilici Geribildirim: Öğrencilerin yapmış oldukları hataları düzeltmeleri yönünde ipuçları veren, yönlendiren, haberdar eden veya tamamen hatayı düzelten dönütlerin tümüne kapsamaktadır. Öğrencinin rolü ve sorumluluk alma payı düzeltilici geribildirim türüne bağlı olarak değişmektedir. Aynı şekilde, öğretmenin de hatayı düzeltmedeki rolü geribildirim türüne göre değişkenlik göstermektedir.

Doğrudan Düzeltici Geribildirim: Bu tür bir yazılı geribildirime, öğretmen öğrencinin yazmış olduğu bir metinde yapılan hatalara doğrudan doğru yanıtı vererek geribildirim sağlamaktadır. Hendrickson (1980) doğrudan geribildirimini “öğretmenin öğrenciye doğru formu vermesi (overt correction) olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, doğrudan geribildirim olarak adlandırılan geribildirim türü, aslında geribildirim olmaktan daha ziyade bir “düzeltmedir. Öğretmen düzeltme işleminden sorumludur, öğrenci alıcı konumdadır.

Dolaylı Düzeltici Geribildirim: Dolaylı şekilde verilen geribildirim öğrencinin hatasını açıkça düzeltmeden verilen geribildirimdir. Öğretmen öğrencinin yanlışını işaret eden X işareti kullanılabileceği gibi hatalı kısmın altına da çizebilir. Burada amaç öğrencinin yapmış olduğu hatanın farkına varmasını sağlamak ve bu hatanın düzeltebilmesi için ona fırsat tanımaktır. Bu türden bir geribildirimde öğrenci hatalı kısım hakkında düşünmeye yönlendirilir, ama asla düzeltilmez. (Robb ve diğerleri, 1986) Bu durumda, dolaylı geribildirim, doğrudan geribildirim aksine, bir düzeltme şekli değildir. Hatasını bulması konusunda öğrenciye yönlendirici ipuçlarının verilmesini öngörür. Öğrenciyi kendi hatası konusunda haberdar ettiği kadar öğrencinin sorumluluk almasını da gerektirir. Bu durumda hem öğrenci hem de öğretmen sorumluluk almaktadır. Her iki taraf da aktif şekilde geribildirime katkıda bulunmaktadır. (Lee, 1997)

Dolaylı geribildirim bir çok farklı türü vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

Tablo 1. Dolaylı Geribildirim Türleri

Dolaylı Geribildirim
Hatanın Kodlanması
Hatanın Yuvarlak İçine Alınması
Hatanın Altının Çizilmesi
Hatanın Altının Çizilmesi ve Kodlanması
Hatanın Altının Çizilmesi ve Hatanın Türünün Tanımlanması
Sayfanın Sol Kenar Kısmında Hata Sayısının Belirtilmesi (Kodlama ve İşaretleme Yapmadan)

İyelik Eki: Sahiplik eki olarak da bilinen iyelik eki, isim veya isim görevindeki kelimelerin sonuna eklenerek kime veya neye ait olduğunu bildiren ektir. Altı şahsa göre çekimlenir.

1. Tekil şahıs iyelik eki (**BEN**): -im, -im, -um, -üm
2. Tekil şahıs iyelik eki (**SEN**): -ın, -in, -un, -ün
3. Tekil şahıs iyelik eki (**O**): -ı, -i, -u, -ü
1. Çoğul şahıs iyelik eki (**BİZ**): -mız, -miz, -muz, -müz
2. Çoğul şahıs iyelik eki (**SİZ**): -nız, -niz, -nuz, -nüz
3. Çoğul şahıs iyelik eki (**ONLAR**): -ları, -leri

Örneğin:

Benim ev**im**

Senin ev**in**

Onun ev**i**

Bizim ev**imiz**

Sizin ev**iniz**

Onların ev**i**

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin A1 düzeyinde en sık kullanmaları gereken ek iyelik ekidir. Öğrenciler kendilerini tanıtırken, yaşadıkları mekânları veya geldikleri ülkelerden bahsederken, kısacası günlük hayattan bahsederken kullanılması gereken bir ek olduğu için iyelik ekleri çalışmanın konusu olarak seçilmiştir. Ayrıca; şahıslara göre iyelik ekinin çekimlenmesi başlangıç düzeyindeki öğrencilerin oldukça zorlandığı bir konudur. Bunun için, seçilen geribildirimlerin bu ekin kullanımına dair etkisi çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir.

Hal Eki: Adlar buldukları duruma ve aldıkları durum eklerine göre beşe ayrılırlar.

- Yalın Durumu (Nominative): ev
- Belirtme Durumu (Accusative): evi
- Yönelme Durumu (Dative): eve
- Kalma Durumu (Lokative): evde
- Çıkma Durumu (Ablative): evden

Yalın Durum: Yalın durumda sözcükler herhangi bir ek almaz.

Paket İstanbul'a gönderildi.

Ayşen mektupları yazdı.

Dün büyük bir **masa** satın aldık.

Belirtme Durumu: -ı (-i, -u, -ü) Adın eylemden doğrudan doğruya etkilenme ve ilgi durumu belirtme durumu olarak adlandırılır. Yükleme **neyi, kimi** soruları sorulur.

Neyi gördün? – Köpeği gördüm.

Neyi arıyorsun? – Çantamı arıyorum.

Neyi istiyorsun? – Defteri istiyorum.

Kimi arıyorsun? – Annemi arıyorum.

Kimi soruyorsun? – Ayşen'i soruyorum.

Türkçede iki ünlü arasına **y** ünsüzü gelir.

Neyi satıyorsun? – Arabayı satıyorum.

Kimi soruyorsun? – Ayla'yı soruyorum.

Yönelme Durumu: -a (e) Yaklaşma, girme durumu gösterir. Yükleme **nereye, kime** soruları sorularak yönelme durumu bulunur.

Nereye koşuyorsun? – Okula koşuyorum.

Nereye gidiyorsun? – Eve gidiyorum.

Nereye dönüyorsun? – Almanya'ya dönüyorum.

Kime gidiyorsun? – Arkadaşıma gidiyorum.

Kime gidiyorsunuz? – Ahmetlere gidiyoruz.

Kalma Durumu: -da (de) Adın kalma durumunu bulmak için yükleme **nerede** veya **ne zaman** soruları sorulur.

Nerede oturuyorsun? - Sakarya’**da** oturuyorum.

Nerede kalıyorsun? – Okul**da** kalıyorum.

Nerede çalışıyorsunuz? – Üniversite**de** çalışıyoruz.

Sabah ne zaman uyanıyorsun? Sabah sekiz**de** uyanıyorum.

Çıkma Durumu: -dan (den) Uzaklaşma, gelme ve girme durumu gösterir. Yükleme **nereden** sorusu sorularak bulunur.

Nereden geliyorsun? – Ankara’**dan** geliyorum.

Nereden geliyorsunuz? – Suriye’**den** geliyoruz.

Bir yerden çıkmak, başka bir yere girme anlamı da verir.

Ali pencere**den** sınıfa girdi. (girme anlamı) (Hengirmen, 2005)

A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler kendilerini tanıtırken, nereden geldiklerini, neyi sevip sevmediklerini dile getirmek istediklerinde hâl eklerine ihtiyaç duymaktadırlar. Dersin akışında anlamadıkları bir yapıyı öğretmene sorarken, günlük hayatta alışverişte veya farklı bağlamlarda birinden herhangi bir şey isterken hâl eklerini kullanmaları gerekmektedir. Dışarıda yol sorup bir yeri nasıl gidileceğini tarif ederken bu eklerin kullanımını dair bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. A1 düzeyi kazanımlarını dikkate aldığımızda, öğrencilerin kısaca kendilerinden bahsederek kendilerini tanıtabilmeleri hedeflenmektedir. Bunu hâl eklerini kullanarak yapabileceklerdir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışma A1 düzeyi öğrencisinde kazanım olarak belirlenmiş iyelik ve hâl ekleri üzerine odaklanarak yürütülmüştür.

Tutum (Attitude): Tutum, bireylerin bir olay, durum ya da nesne karşısında ortaya koyması beklenen davranış biçimidir (İnceoğlu, 2004). Ancak tutum, gözlenemeyen duygusal ve zihinsel (bilişsel) öğelerden oluşmaktadır. Her ne kadar gözlemlenemese de çeşitli duygu ve davranışlardan bireylerin tutumları hakkında çıkarımlar yapılabilmektedir (İnceoğlu, 2004). Güdülenme, tutumun belirlenmesi noktasında davranışı belirleyen duygulardan birisi olarak düşünülmektedir. Nitekim Wlodkowski (1978), davranışa teşvik etme ve davranışı harekete geçirme, davranışın sürekliliğini sağlamada bireylerin güdülenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğrenme konusunda güdülenmesi yüksek öğrencilerin hataya bakış açısı, hatayı algılayışı ve hataya karşı geliştirmiş olduğu tutum farklı olmaktadır. Bu duygusal ve bilişsel davranış biçimi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmelerinde de belirleyici olmaktadır. Bireysel farklılıklar temelinde tutum ve algılamadaki farklılıklar yatmaktadır.

Algılama (Perception): Algı, psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir. Algı kelimesi (perception) Latince "almak" anlamına gelen "capere", kelimesinden gelir. Önündeki "per" takısı "tamamen" anlamındadır (www.tukcebilgi.com). Yabancı dil öğrencilerinin algıları öğrenme sürecine etki eden en önemli faktörlerden biridir. Bu çalışmada, çoğunluğunu Irak ve Suriyelilerden oluşan öğrencilerin yapmış oldukları hataları algılamaları ve buna yönelik bir düzeltmeye gitmeleri hedeflenmiştir. Bilgi düzeyindeki farklılık, kültürel altyapı, yaş, geçmişte alınan eğitim ve bunun türü çalışmada algılama farklılıklarının başlıca nedenlerindedir. Düzeltmenin yapılabilmesi için öncelikle hatalı yapının ve hatanın kaynağının doğru algılanması gerekmektedir. Bu nedenle, çalışmaya katılan öğrencilerin hatayı algılamadaki başarıları çalışmanın sonucu açısından belirleyici bir etken olmuştur.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde yazma becerisi ve öğretiminin önemi, öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bunların sebepleri konu edilmiştir. Sakarya TÖMER’de eğitim gören öğrencilerin ve bu çalışmaya katılan öğrencilerin Arap kökenli olup, Latin alfabesini kullanıyor olmalarının getirdiği güçlükler ve bunların öğretim ve öğrenim sürecine yansımalarına da değinilmiştir. Ayrıca, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programına göre A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri dersi için kazanımları verilmiştir. Bunların yanında, geribildirim yabancı dil öğretimindeki önemi, geribildirim ile ilgili yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar ışığında yapılan geribildirim sınıflandırmalarına yer verilmiştir. Bu bölümde geribildirim verilmesini destekleyen görüşler, bu görüşe karşı olan çalışmalar ve onların sonuçları incelenmiştir. Çalışmada karşılaştırılan dolaylı ve doğrudan geribildirim ile ilgili diğer çalışmalar da bu bölümde konu edilmiştir.

2.1 YAZMA EĞİTİMİ

Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2009). İnsanlar duygu, düşünce, görüş ve hayallerini sözel olarak ifade ederler. Yazma da insanın kendini ifade etmesinin bir yoludur. Bu anlamda, dil gelişiminde yazmanın büyük önemi vardır. Yazma becerisi diğer temel dil becerileri olan okuma, dinleme ve konuşma ile sıkı ilişki içerisinde ve bu becerilerden daha kapsamlı olduğu için beklenen yetkinliğe ulaşmak zaman alıcı olduğu kadar zordur. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde sona bırakılmaktadır. Genellikle ders içi etkinlik olarak yapılmamakla birlikte eve ödev olarak

verilmektedir. Oysaki yazma becerisinin kazandırılmasının eğitim öğretim sürecine katkısı inkâr edilemez.

Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Yazma, öğrenme sürecinde öğrenciyi üretken kılar.
2. Yazma, bağlamın öğrenilmesini sağlar.
3. Yazma, bir dil öğrenirken o dilin ne oranda öğrenildiğinin görülmesini sağlar.
4. Yazma, sınıf-içi etkinliklerinde çeşitlilik sağlar.
5. Yazma, günlük ve resmi dilin ne anlama geldiğinin ve kullanım alanlarının öğrenilmesini sağlar (Byrne, 1988:8).

Evans (2001:1), yazma becerisinin temel beceriler içerisinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içerisinde barındırması bakımından bireyleri zorlayan karmaşık bir alan olduğunu belirtir. Yazma, bir ürün ortaya koyma sürecinde bilişsel becerilerin üst düzeyde kullanıldığı etkin bir beceri alanıdır. Yazma etkinliğini pek çok etken diğer becerilerden daha karmaşık hale getirir (Tok, 2015). Yazan kişinin seçmiş olduğu sözcük ve tümce yapısı, iletilmek istenen mesajı doğru biçimde aktarmaya hizmet etmelidir. Aynı zamanda, yazım kurallarının da doğru kullanılması gerekmektedir. Yazma becerisi dilin sözcüklerini bilmeyi, bu sözcükleri bağlamda anlayabilmeyi ve kullanabilmeyi gerektirir. Bunlara ek olarak, hedef dilin dilbilgisi kurallarını ve sözdizimini kavramış olmayı gerektirir. Tüm bu yetilere sahip öğrencinin ürettiği düşünceleri tümceye, tümceden paragrafa, paragraftansa metne dönüştürebilmesi gerekmektedir. O nedenle yazma, "ifadelerin tümcelerin belli bir düzen içerisinde, belli kurallar çerçevesinde anlamlı bir bütünlük içerisinde bir araya gelmesi "olarak da tanımlanabilir. Konuşma becerilerinde de üretim söz konusu olsa da yazma becerilerinde bu durumun daha yoğun bir şekilde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Aynı konu üzerinde konuşma yoluyla düşünmek ile yazma yolu ile düşünmek arasında fark olduğunu söylenebilir (Raimes, 1983). Yazarken daha çok zamana sahip olunur ve düşüncelerin daha belirgin hale getirildiği görülür. Bu yüzden, TDK Türkçe Sözlük yazıyı "düşüncelerin belli işaretlerle tespit edilmesi" olarak tarif ederken; Güneş (2007:161) yazmayı, "üst düzeyde düşünme aracı,

düşünme üzerinde düşünme” olarak tanımlar. Defazio, Jones, Tennant, Hook (2010); yazmanın öğrenme, anlama, uygulama ve yeni bilgilerin sentezini içerdiğini, ayrıca yaratıcı düşünceleri, problem çözmeyi ve tamamlanmış bir yazının yansımalarını ve yeniden yapılandırılmasını kapsadığını belirtir. Yazma becerisinin, bilişsel süreçleri içinde barındırması, içerik, planlama, okuyucular, amaç, yazma süreci, tür, kelime, cümle yapıları vb. unsurlar (Raimes, 1983) da düşünüldüğünde zor bir beceri alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Yazma süreci kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir (Temizkan, 2010).



Şekil 1: Yazma Üretim Aşamaları (Raimes, 1983:6)

Yazma becerilerinin geliştirilmesi kolay olmamakta ve zaman alabilmektedir. Şekil 1 de de görüldüğü üzere yazma organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dilbilgisi, mekanikler gibi farklı üretim aşamalarından oluşmaktadır ve yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her biri ortaya çıkacak olan metnin oluşturulmasında dikkate alınmalıdır. Bunlardan herhangi birinin atlanması yazının niteliğini etkiler. Alan yazında yazma ile ilgili yapılan

çalışmalardan bu sorunlara çözümler üreten uygulamaları içermesi ve zor olarak kabul edilen bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında farklı yolları göstermesi beklenmektedir.

Yazma durağan olmayan, hareketli ve akıcı bir süreçtir. Yazma esnasında kişi içsel bir keşiftedir. Bu keşfi yazma süreci olarak adlandıracak olursak, oldukça karmaşık olan bir süreç olduğu açıktır. Yazma süreci, *yazma öncesi*, *yazma* ve *yazma sonrası* olmak üç aşamadan oluşmaktadır. Bu süreçlerden ilki olan yazma öncesinde öğrenci amacını ve hitap ettiği kitleyi belirler. Buna göre dil kullanımını düzenler, tarz belirler, planlama yapar. Gerek duyarsa konuya dair araştırma yapar, materyal inceler. Beyin fırtınası, listeleme, gruplama/kümeleme, sınıf içi tartışma gibi tekniklerle konuyla ilgili düşüncelerini ortaya koyar. İkinci aşama yazının kendisi yani ilk taslak olarak da bilinmektedir. Öğrenci düşüncelerini nasıl ifade edeceğini düşünür, bir plan doğrultusunda yazmaya koyulur. Son olarak ise kontrol aşaması yer almaktadır. Öğrenci yazmış olduğu metni son olarak kontrol eder, özellikle yazım hatalarına yönelik düzeltmeler yapar, dilbilgisi ve noktalama işaretlerini tekrar gözden geçirir. Bu aşamadan sonra isterse metni tekrar yazabilir. Yazdığı metinde düşünceler arasında bağdaşıklık, tutarlılık olup olmadığını da kontrol eder.

Yazmada birçok öge iş birliği içinde olmalı ve bu durum öğrencilerin işini daha da güçleştirmektedir. Yazmanın zor olmasına neden olan bu öğeler Çakır (2010) tarafından şu şekilde listelenmiştir.

1. İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır.
2. Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur.
3. Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır.
4. Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir.
5. Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zorundadır.
6. Anlamli cümleler kurmak gerekir (Çakır, 2010:171).

Açık (2008) TÖMER Öğretim Merkezlerinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en çok yazmada (%40); daha sonra konuşmada (%33), sonra dinlediğini anlamada (%17) ve son olarak da okuma-

anlama becerilerinde (%16) zorlandıklarını gözlemlemiştir. Aynı çalışmayı İngilizce öğrenen öğrencilerle de yapmış olan Çakır (2010), öğrencilerin %87 sinin yazmada zorlandığını savunmuştur.

Ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrenciler için yazma becerilerini kazandırmak zordur. Ses eğitimi yazma öğretiminin ön aşamasında önem arz etmektedir. Harf ve harfin isleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için on koşul niteliğinde olan sözlü dil becerisi ise fonolojik farkındalık olarak adlandırılmaktadır. Fonolojik farkındalık; okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, gelişen ve sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma, manipüle etme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevleri ile ilgili bir beceridir (Anthony ve Francis, 2005). Yazma eğitimi içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olan fonolojik farkındalık yazım hataları yapılmasını engellemektedir.

Yabancılarla çalışan kurumlarda, eğitim ilk olarak alfabedeki sesleri tanıyarak başlamalı. Türkçe’ de ünlü-ünsüz uyumun öğrenimine önem verilmelidir. Temel olarak alfabe, ses, harf, hece, ünlü-ünsüz uyumu, ünsüz yumuşamasının öğretilmesi yazma becerileri öğretiminde gereklidir. Özellikle Latin Alfabesinde bulunmayan ancak Türkçenin ses özelliklerini yansıtan bazı seslerin yabancı öğrenciler için zorluk teşkil ettiği gözlemlenmiştir. Buna örnek verecek olursak, Afrika ülkelerinin dillerinde (Uganda, Kenya, Somali; Tanzanya gibi) *ü, ö, ı* sesleri bulunmadığı için bu ülkelerden gelen öğrenciler bu sesleri çıkarmakta güçlük yaşamaktadırlar (Yıldız ve Tunçel 2012: 133).

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı bir diğer problem ise geldikleri ülkede Latin Harfleri olmayışından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Arap ve Çin Alfabesini kullanan öğrenciler, yeni alfabe ile karşılaştıklarında, yeni yazı sistemine alışana kadar problem yaşamaktadırlar. Birçok öğrenci Türkçe sesleri kendi alfabelerinde olduğu gibi okuma eğilimindedirler. Aşağıdaki tabloda bu türden yanıtlara örnekler verilmektedir.

Tablo 2. Arap Öğrencilerin Sesletim Hataları (Okutan, 2012)

betmak=bitmek	donya=dünya	kvaltı=kahvaltı	albisa=elbise
görütüm=görüştü m	vergün=virgül	öğrangiler=öğrenciler r	kümor=kömür
kaydım=giydim	belyorum=biliyoru m	cifıcı=çiftçi	banki=banka
supu=soba	angak=ancak	Ütobos=otobüs	donatis=domate s
değir=diğer	mevzi=müze	magon=macun	dopren=deprem
pilislik=polislik	astrarahat=istirahat	uklum=iklim	seksin=seksen
hipsi=hepsi	saliş=çalış	balir=bilir	cirik=çeyrek

2.1.1 Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Yazma Becerisi

Avrupa ülkelerindeki dil öğretim uygulamaları, ülkemizin Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını hedefleyen Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmasıyla ülkemiz tarafından da kabul görür benimsenmiştir. Bu program, yabancı dil öğrenen öğrencilerin dili iletişim kurmada kullanabilmeleri için neyi ne kadar bilmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Öğrenmenin her aşamasında ulaşılması gereken dil yeterlilik düzeyini tanımlamaktadır.

A1: Kısa ve basit cümlelerle kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kendini tanıtan kısa bir paragraf yazabilir.

A2: Kısa, basit mesajlar, kişisel mektuplar yazabilir.

B1: Dersin kapsamında olan veya ilgi alanına giren bir konu hakkında kısa bir paragraf yazabilir, deneyim ve görüşlerini ifade edebilir.

B2: Öğrenci ilgi alanına giren birçok konu hakkında, daha detaylı metinler yazabilir. Kendi görüşünü savunurken, başka bir bakış açısını destekler veya karşı çıkabilir. Daha kapsamlı kişisel mektuplar yazabilir.

C1: Öğrenci kendi düşüncelerini ayrıntılı biçimde, organizasyon bakımından iyi yapılandırılmış metinler yazarak ifade edebilir. Kompozisyon, izlenim raporu, mektup yazabilir. Üslup konusunda seçici olabilmektedir.

C2: Uygun üslupla, akıcı ve detaylı metinler yazabilir, akademik anlamda fikir beyan eden metinler, raporlar yazabilir. Metinleri yapılandırmada mantıksal bir sıra izleyebilir. Mesleki ya da edebi alanlarda eleştirel metinler yazabilir.

Bu sınıflandırmaya baktığımızda öğrencinin A1 düzeyinde günlük hayata dair yazma uygulamaları, B düzeyinde belli başlı konular ile ilgili duygu ve düşüncelerin aktarılabilirdiği, C düzeyinde ise öğrencinin dil kullanımında özerklik kazandığı, farklı yazı türlerinden de haberdar olarak, bireylerin hedef dili de ana dilleri kadar yetkin kullanabilmesi dikkat çekmektedir.

2.1.2 A1 ve A2 Seviyelerinde Yazma Becerisi Öğretiminin Amaçları

Aşağıdaki Tabloda Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programına göre A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri dersi için kazanımları verilmiştir:

Tablo 3. A1 ve A2 Seviyelerinde Yazma Becerisi Öğretimini Kazanımları

(Kara, 2011)

A1	A2
Yazma kuralları uygulama	Yazma kuralları uygulama
Söz varlığını geliştirme	Söz varlığını geliştirme
Temel bilgilerle ilgili basit ve anlaşılır cümleler oluşturma	Kısa, basit not veya ileti yazma
Kısa ve basit cümlelerle kartpostal yazma	Kısa ve temel olay ve etkinlikleri belirleme
Sözlükten yararlanarak kişisel mektup	Teşekkür veya özür dilemek için basit mektup yazma
	Beğendiği veya beğenmediği bir konu

yazma

hakkında fikir beyan eden açıklama
yapma

Yaşadığı yeri, ailesini ve yaşam şartlarını
anlatan kısa metin yazma

2.2 YABANCI DİL ÖĞRENİMİ/ÖĞRETİMİ VE GERİBİLDİRİM

Dil öğretim yaklaşımları öğrenci hatalarını değerlendirme konusunda da birbirinden farklı yollar izlemişlerdir. Hatanın ne denli önemli olduğu, düzeltilmesi mi yoksa düzeltilmeden öğrencinin hatayı keşfetmesi yönünde açıklamalar mı yapmak gerektiği konusu uzun zamandır tartışılan bir konudur. Geribildirim gerçekten gerekli midir, öğrencinin dil öğrenimine katkısı olumlu mu ya da aksine olumsuz mudur? Düzeltilmeyen hatalar dil öğrenim sürecini ne yönde etkiler? Ne kadar açıklayıcı olmalı? Bu sorular, ikinci dil edinimi sürecinde hata ve bu hatalar karşısında izlenilecek tutum konusunda görüş ayrılıklarına neden olmuştur.

Davranışçı Yaklaşım hatalar konusunda oldukça katı bir tutum izlemiştir. Hatalar konusunda hiçbir şekilde ılımlı bir tutum savunmayan bu yaklaşım, hatanın derhal düzeltilmesi konusunda ısrarcı olmuştur. Hatalar dil öğretim sürecinde hiç ertelenmeden, öğrencinin kendi hatasını fark etmesini dahi beklemeden öğretmen tarafından düzeltilmeli görüşü hâkimdir. Geleneksel eğitim sistemine bakıldığında da en çok bu yaklaşımın etkileri görülmektedir. Öğrenci hataları asla hoş görülemez ve derhal düzeltilmelidir. Ancak, zamanla bu tutumun öğrenme sürecinde olumsuz etkilerinin farkına varılarak yeni yaklaşımlar gündeme gelmiştir.

Dilbilimci Bloomfield'in dil öğrenimini yapıları aşırı öğrenme olarak değerlendirdiği görüşünden yola çıkarak geliştirilen İşitsel-Dilsel Yöntem de öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi konusunda sert ve kararlı bir tutum sergilemiştir. Tıpkı Davranışçı Yaklaşımında olduğu gibi dil öğrenimi alışkanlık oluşturma süreci olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle ezbere dayalı bir öğretim verilir ve hatalar yanlış öğrenmelere sebep olacağı için geciktirilmeden düzeltilmelidir. Düzeltilmeyen hatalar kalıcı yanlış alışkanlıklara neden olacaktır; öğretmen hataları derhal düzelterek hatalarının kalıcı olmasına engel olmalıdır. Öğrenci açısından ele

alındığında hatalara derhal öğretmenin müdahale etmesinin birçok istenmeyen sonuçlar doğurduğu fark edilmiş ve bu yönüyle bu yaklaşım da eleştirilmiştir.

1970'li yıllarda Fransa'da İşitsel-Dilsel Yaklaşım tepki olarak geliştirilen İletişimsel Yaklaşım, dil öğretiminde yeni bir çığır açmıştır. İletişimsel Yaklaşım göre dil bir iletişim aracıdır. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar aslında öğrencinin dil gelişiminin doğal bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Bu bakış açısı ile Davranışçı Yaklaşımından ayrılmaktadır. Yapılan hatalar öğrencinin dili öğrenmekte olduğunun birer kanıtı olarak algılanmalıdır. Hataların düzeltilmesi konusunda Davranışçı Yaklaşım göre daha anlayışlı ve esnek bir tutum izlenmektedir. Dilde akıcılığın kazanılmasının da ancak bazı hatalara göz yumarak sağlanabileceği görüşü savunulmaktadır. Hatanın anında düzeltilmesi dil kullanımında öğrencinin doğru kullanımı öğrenmesini engelleyeceği için bazı hatalar düzeltilmeyerek öğrenciye kendini ifade etmesi konusunda fırsat tanınmalıdır.

Geleneksel eğitimin aksine, İletişimsel Yaklaşım, öğrenilen dilin gerçekçi ve anlamlı bir şekilde iletişimde kullanılması amaçlanmıştır. Öğrencilere anlamlı girdi sunularak, dilin anlamlı bir şekilde kullanılmasına fırsatlar yaratmak önemlidir. Bu bağlamda İletişimsel Yaklaşım, doğal edinim sürecini, tesadüfi ve üstü kapalı öğrenmeyi desteklemektedir. Doğuşancılar, insanların dile özel bir yeterlilikle ile dünyaya geldiğini ve bu yeterliliğin çevreden neredeyse hiç etkilenmediğini savunmuşlardır. Davranışçı Yaklaşımı eleştirip, taklidin dil öğrenimine yararlı olmayacağını ileri sürmüşlerdir. Günümüz doğuşancılarından Chomsky, taklide dayalı bir öğrenme yöntemini reddetmektedir; her sağlıklı bireyin dil edinimini mümkün kılan özel dilbilimsel bir sistemle doğduğunu ifade etmiştir. Bu mekanizma "Dil Edinimi Aygıtı" olarak adlandırılmıştır. Chomsky, cümlenin yüzey yapısını ve derin yapısını birbirinden ayırmıştır. Yüzey yapı, konuşulan sözcüğün cümlenin kendisiyken, derin yapı ise cümlenin anlamıdır. Cümlenin içerdiği temel düşünce de derin yapı olarak nitelendirilebilir. Yeterince anlamlı girdiye maruz bırakılmanın gerekliliğine inanan Krashen'e göre, ikinci dil edinimi sürecinde öğrencilerin sunulan girdiyi anlamaları ve dil bilgisine kurallarının da desteği ile yorumlamaları gerekmektedir.

Ancak, yabancı dil öğrenimi ile ana dil edinim süreci birbirinin aynısı değildir; bilişsel süreçler açısından farklar bulunmaktadır. Doğuşancı Yaklaşım ışığında yapılan araştırmalar bu hipotezi destekler sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin, Kanada'da

bir Fransız daldırma (immersion) sınıfında yapılan araştırma yabancı dil öğrencilerinin, yapılan uygulama ve sürekli dile maruz bırakılmalarına rağmen, anadil konuşucularının sahip olduğu dil bilgisi yeterliliğine ulaşamadıklarını açığa çıkarmıştır. Öğrenciler dilde akıcılık kazanmalarına karşın, hedef dilde ulaşılması hedeflenen doğruluk düzeyine ulaşamamıştır. Yapılan bu çalışma anlaşılır girdinin, her ne kadar gerekli ve önemli olsa da ikinci dil öğrenirken, tek başına dilin doğru kullanımını sağlamada yeterli olmayacağını ortaya koymuştur. Dili anlamak ve edinmek madalyonun iki farklı yüzü gibi görülmemelidir. Çünkü anlama dil bilgisi kurallarını tamamen edinmeden de mümkündür. Başka bir deyişle, metindeki ipuçlarından yararlanarak ya da edinilmiş sınırlı dil kurallarını kullanarak da anlama gerçekleşebilir. Bu durumda anlamı işlemede biçim bilimsel (morphosyntatic) kodlama göz ardı edilmektedir. Öğrenciler dili bağımsız bir şekilde kullanmayı öğrendiklerinde dahi, biçim bilimsel açıdan yüzde yüz doğruluğa ulaşamadıkları gözlemlenmiştir. Hedef dilde anlaşılır düzeyde, iletişimsel açıdan yeterli olacak kadar üretim yaparken, tamamen doğruluğun sağlanamadığı Skehan ve Foster (2001) tarafından da iddia edilmiştir. Zayıf dil bilgisine rağmen dil iletişimsel işlevini yerine getirebilmektedir. Yapısal hatalara rağmen anlamın telafisi mümkündür. Öğrenciler hedef dilde benzeri olmayan dilbilimsel çözümlerle iletişim problemlerine çözüm getirebilirler. Bu tür dil kullanımı hataların fosilleşmesine ortam hazırlamaktadır. Her anlamda dil kullanımında yetkinlik kazanmanın sadece anlama odaklanmış bir yaklaşımla sağlanamayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, dilbilimsel yapıların öğretimi de gereklidir.

2.3 DÜZELTİCİ GERİBİLDİRİM VE İLGİLİ TERİMLER VE TANIMLARI

Öğrencilerin yazmış oldukları metinlere geribildirim geniş bir yelpazede verilmektedir. Kimi zaman içerik odaklı, fikirlerin düzenlenip yazıya aktarılması ve doğru kelime seçimine yönelik geribildirim verilirken, kimi zaman da yapılarla yönelik geribildirim verilmektedir. Araştırmalara en çok konu olan ise dil bilgisine yönelik verilen geribildirimler olmuştur. Hatalara yönelik bu türden bir tepki ya da iyileştirme yönünde bir girişim *düzeltilici geribildirim* (corrective feedback) ya da *hata düzeltimi* (error correction) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalar, ikinci bir dil öğrenen öğrencilerin geribildirimler yardımı ile nasıl kendi başlarına düzeltme

yetisini geliştireceklerini araştırmaya yöneliktir. Dil öğreniminin *yazmayı öğrenme boyutu* (learning to write) olarak adlandırılan süreçte geribildirim etkisi ve rolü incelenmiştir. Geribildirim ve etkisini sorgulayan beş soruya aranan yanıtlar üzerine araştırmalar yapılmıştır.

1. Öğrencilerin hataları düzeltilmeli mi?
2. Hatalar ne zaman düzeltilmeli?
3. Hangi hatalar düzeltilmeli?
4. Hatalar nasıl düzeltilmeli?
5. Düzeltmeyi kim yapmalı?

Yaklaşık yirmi yıldır dil bilimciler bu soruların yanıtlarını aramaktadırlar. Geribildirimlerin ikinci dil edinimi/öğrenimine etkisi tartışma konusu olmuştur. Öğrencilerin düzeltici geribildirimler sayesinde yazma becerilerinin ne denli geliştirildiği ön test ve son test kullanılarak araştırılmıştır.

Hataların nasıl ele alınması gerektiği dil öğrenim sürecine katkıları açısından birçok araştırmaya konu olmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye ve yazma konusunda güdülenmelerini artırmaya yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken kendilerinin de hatalarına yönelik geribildirim bekledikleri gözlemlenmiştir.

Chomsky (1975) *olumsuz kanıtın* hataları düzeltmede etkisinin çok az olduğunu savunmuştur. Ona göre dilin edinimini sağlayan şey Evrensel Dil Bilgisi (Universal Grammar) yani tüm dillerin sahip olduğu kurallar ve ilkelere oluşan bir sistemdir. Dil edinimini mümkün kılan şey aslında bu sistemin kendisi ve doğuştan getirilen dilsel bir mekanizmadır.

Krashen (1982,1985) ise ikinci dil ediniminde *anlaşılır girdinin* önemini vurgular. Olumsuz kanıtın ikinci dil edinimde fark edilir bir etkisinin olmadığından söz etmiştir. Krashen'in görüş ve teorilerine karşı çıkanlar olmuştur. İkinci dil edinimi için anlaşılır girdinin gerekliliği fikrine katılırken, bunun tek başına öğrenme sürecinde yeterli olmayacağını savunmuşlardır. “*Noticing*” yani *farkına varmanın* önemi ve gerekliliğini savunmuşlardır. Girdinin alınması ve anlamlandırılması için bir miktar farkındalığın gerekliliği vurgulanmıştır. Hedef dildeki normlar ve öğrencinin kendisinin geliştirmiş olduğu *ortak dil* (interlanguage) arasındaki boşluğu

fark etmeyi tetikleyecek unsurun düzeltici geribildirim olduğunu öne sürerek bu farkındalığın dilsel anlamda yeniden yapılanmaya yol açacağı fikri ön plandadır.

Gass (1988, 1990, 1991) öğrencilerin dil edinimi sürecini etkileyen şeyin sadece *anlaşılır girdiden* ibaret olmadığını, aynı zamanda girdi ve kendi dil sistemleri arasındaki uyumsuzluğu fark etmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Dil edinimi sürecinde, girdilerin bilinçli olarak fark edilmedikleri takdirde, öğrencilerin var olan dil sistemlerinde mevcut olamayacaklarını belirtmiştir. Gass (1991) düzeltici geribildirimini *dikkat çeken bir cihaz* olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak, girdiye doğrudan ve sıkça yapılan ve öğrencinin geliştirdiği dil ile hedef dil arasındaki tutarsızlıkları belirlemesine olanak sağlayan düzeltici geribildirim olmazsa hataların kalıcı hale geleceğini yani fosilleşeceğini iddia etmiştir. Benzer bir şekilde, Ellis (1991) dil öğrenme sürecinin *farkına varma*, *karşılaştırma* ve *kaynaştırma* gibi üç adımı içerdiğini belirtmiştir.

White (1988) olumlu kanıtın tek başına yeterli olamayacağını vurgulamıştır. Bazı durumlarda X den Y ye geçişin yani değişimin olumsuz kanıtla olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, ikinci dil ediniminde *bilişsel beceri edinimi* (cognitive skill acquisition) sorusunu gündeme getirmektedir. Bu tür dil edinimi, girdi ile etkileşim, bilişsel sistem ve öğrencinin algısal motor sistemini içermektedir. Bu modelde bir dil öğreniminde geribildirim şarttır.

Schachte'e göre (1991) öğrencinin yanlış hipotezini terk ederek yeni bir yapıyı formüle etmesi düzeltici geribildirim sayesinde mümkündür. Geribildirim açık olarak verilebilir, örneğin dilbilgisi açıklaması veya açık bir şekilde hatanın düzeltilmesi gibi, ya da üstü kapalı olarak da geribildirim verilebilir. Üstü kapalı geribildirim farklı birçok türde olabilir: söylenenin onaylanmasının kontrol edilmesi, tekrarlama, yeniden biçimlendirme, açıklama isteği, sessizlik ve bir sorun olduğunu ima eden yüz ifadeleri şeklinde verilebilir.

Long (1996) geribildirimini daha kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Ona göre hedef dil öğrenenlere sunulan çevresel girdiler iki türdür: olumlu kanıt ve olumsuz kanıt. Olumlu kanıt öğrenenlere hedef dilde doğru ve kabul gören girdiler sunmaktır; olumsuz kanıt ise öğrenenlere hedef dilde kabul göremeyen durumları doğrudan ya da dolaylı yolla göstermektir.

Doughty ve Varela (1998) öğrencinin dikkatini dilin iletişimsel amacından uzaklaştırmadan nasıl dilin yapısal özelliklerine çekilebileceğini araştırmışlardır. Çalışma ön test, son test ve kontrol grubu deseni ile ele alınmıştır. Bir grup bilim ve form üzerine bilgilendirilirken, kontrol grubuna sadece form odaklı bilgi sunulmuştur. Meta-dilbilimsel bir tartışma olmaksızın sadece belli başlı iki forma değinilmiştir. Sonuçta karşılaştırma gruplarının bu iki yapıyı kullanımlarında çok ufak değişim görülürken, diğer grubun bu yapıları kullanımında daha bariz bir gelişim gözlemlenmiştir.

Otha (2001) düzeltici geribildirim bir adım daha ileriye taşımıştır. Doğru formu vermeyen düzeltici geribildirim sayesinde, öğrencinin kendi kaynaklarını kullanarak yeniden yapılandırmaya gideceğini savunmuştur. Bu görüşlerin ışığında Schachter'in (1991) de savunduğu gibi, öğrencinin yanlış hipotezini terk ederek yeni bir yapıyı formüle etmesi düzeltici geribildirim sayesinde mümkündür.

Öğrencilere kendi hatalarını düzeltme fırsatı vermenin direkt doğru cevabı hazır olarak vermekten çok daha yararlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen geribildirimlerinde tutarlı olmalı, geribildirim verme süreklilik arz etmeli, öğrencilerin anlayabileceği açıklıkta olmalı ve anlaşılabilir olmalı, verilen geribildirim her defasında tek bir hatayı işaret etmeli. Öğretmenin düzeltmeyi hedeflediği ile öğrencinin hatayı algısı arasında bir uyum olmalıdır.

2.4 HANGİ HATAYA GERİBİLDİRİM VERİLMELİ?

Hangi tür hatanın düzeltilmesi gerektiği, geribildirim düzeltmeyi hedeflediği hata türü ne olmalı uzun zamandır tartışılan konular arasındadır. Tüm dil bilgisi hatalarının aynı oranda düzeltilmeye yatkın olması beklenemez. Çünkü morfolojik (kelime biçimlerinin yapısı), sözdizimsel ve sözcüksel hataların her biri farklı alanlara ait eksikliklere işaret eder. Hangi hatalara yönelik geribildirim verilmesinin doğru olacağı hala tartışmaya açık konular arasındadır. En uygun geribildirim türünün ne olması gerektiği birçok araştırmaya konu olmuştur. Lalende (1982) on iki hata türü üzerine inceleme yapmış ve öğrencilerin geribildirimle sadece yazım hatalarını (orthographical errors) düzelttiklerini bildirmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra, Ferris (2006) beş farklı hata türünü incelemiştir. Bu hatalar: fiil hataları, isim hataları,

belirli/belirsiz tanımlık (article) hataları, kelime ve cümle hatalarıdır. Çalışma sonucunda geribildirim alan öğrencilerin ön test ve son testte sadece fiil hatalarını düzeltmeye çalıştıkları gün ışığına çıkmıştır.

Corder (1967) öğrenci hatalarını iki başlık altında incelemiştir. Sistemik olup öğrencinin bilgi eksikliğine işaret eden hatalar (error) ve sistemik olmayan ve hatalar (mistakes). Corder sistemik hataların düzeltilmesi gerektiğini, sistemik olmayanların ise düzeltilmesinin gerekmediğini savunmuştur.

Burt (1975), Burt ve Kiparrsky (1972) *küresel* (global) ve *yerel* (local) olmak üzere hataları sınıflandırmıştır. İletişim kopukluğuna neden olan hatalara (söz dizimi, sözcük hatası) *küresel*, daha az önemli olan ve iletişimsel bir sorun yaratmayan dil bilgisi kurallarının ihlali gibi hatalar ise *yerel* hatalar olarak adlandırılmıştır.

Her ne kadar Krashen (1981, 1982, 1985) düzeltici geribildirim ikinci dil edinimindeki rolünü inkâr etmişse de öğrencilerin kendi dil çıktılarını izlemelerinin yararlı olacağını belirtmiştir. Ancak, bu yararlı kolaylaştırıcı etkinin çok basit yapılarla sınırlı olduğunu eklemiştir. Örneğin, İngilizce ‘de üçüncü tekil şahıs için “s” takısının kullanımı gibi basit hataların düzeltilmesi hedeflenmelidir.

Schmidt (1995, 2001) “*noticing*” yani *fark etme* ve “*understanding*” yani *anlama* boyutlarına dikkat çekmiştir. *Fark etme* boyutunda öğrenci cümlede “a, an, the”nin kullanıldığını fark ederken *anlama* boyutunda öğrenci bu üçünün kullanımını gerektiren durumlara dair kuralları bilir ve kavrar. Örneğin, bir şeyden ilk kez bahsediyorsak “the” kullanması gerektiğini *anlama* boyutundaki öğrenci bilir. Bu nedenle Schmidt yapmış olduğu çalışmalarla da destekleyerek, *anlama* boyutunu geliştiren meta dilbilimsel geribildirim türünün uzun vadede öğrenmeyi daha çok desteklediğini savunmuştur.

Truscott (1996, 2001, 2007) geribildirim yararlı etkisine inanmamakla birlikte, eğer olumlu bir etkisi varsa da bunun dil bilgisi hataları üzerine olamayacağını belirtmiştir. Fakat yapılan çalışmalar dil bilgisi hatalarının da düzeltmeye açık olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalarda doğrudan geribildirim dil bilgisi (morfolojik ve sözdizimsel) hatalarını düzeltmede daha etkili olduğu, yazım ve noktalama hatalarının ise dolaylı yolla geribildirim verilerek düzeltilmesinin daha yararlı olduğu ispatlanmıştır. Truscott ve Ferris’in görüşleri hatanın geribildirimle açık/uygun olup olmadığı yönünde farklılıklar göstermektedir. Truscott (2001)

sözcüksel hataların geribildirim almalarını savunurken, Ferris'e göre sözcüklerin yapısal özellikleri onları geribildirime uygun kılmamaktadır.

Ferris (1999, 2002) hataları düzeltilebilir ve düzeltilemez hatalar olarak iki grupta ele almıştır. Deyimsel olmayan (non-idiomatic) ve kendine özgü dil kullanımına dair hatalar müdahale edilemez yani düzeltilemez (untreatable) olarak sınıflandırılırken, kurala dayalı hataları ise müdahale edilebilir yani düzeltilebilir olarak sınıflandırmıştır. Ferris'e göre tedavi edilebilir haralara yönelik düzeltici geribildirim verilmelidir. Ancak Ellis, hangi hatanın hangi gruba ait olduğunu tayin etmenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Sistemik olup olmadığı, tedavi edilebilir olup olmadığı kesin bir çizgi ile ayrılmamıştır.

Bitchener (2005) ise üç hata türünü hedef alarak çalışmıştır ve düzeltici geribildirim İngilizcede geçmiş zaman olan Simple Past Tense ile ilgili hataların düzeltilmesinde, belirli/belirsiz tanımlık (articles) ve edat (preposition) kullanımına dair hataların düzeltilmesinde olduğundan daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bitchener bu çalışmada birinci grupta doğrudan geribildirim sözlü ve yazılı meta dilbilimsel açıklamalarla desteklemiştir. İkinci grupta, doğrudan geribildirim sadece yazılı meta dilbilimsel açıklamalar ile desteklemiştir. Son gruba ise doğrudan geribildirim herhangi başka bir geribildirim türü ile desteklemeden vermiştir. Birinci grup, belirgin bir şekilde diğer iki gruptan daha başarılı olmuştur.

Sheen (2007) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmekte olan 91 öğrencinin yedi hafta boyunca belirli/belirsiz tanımlık (articles) öğrenimini incelemiştir. Öğrencileri üç gruba ayırmıştır. İlk grup doğrudan geribildirim almış, ikinci grup meta dilbilimsel geribildirim alırken son grup kontrol grubu olarak hiç geribildirim almamıştır. Sonuç geribildirim alan iki grubun da kontrol grubundan daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, uzun vadede meta dilbilimsel geribildirim alan öğrencilerin çalışma bittikten birkaç hafta sonra yapılan son testte en başarılı grup olduğu gözlemlenmiştir.

Bitchener ve Knoch (2008) birlikte Bitchener 'in daha önce yapmış olduğu çalışmayı geliştirerek belirli/belirsiz tanımlık (articles) üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Üç grup geribildirim almış ve kontrol grubu olan son grup geribildirim almamıştır. Bu çalışmada da kontrol grubu en başarısız grup olmuştur. Bitchener ve Knoch (2009) on aylık bir sürede farklı öğrencilerle bir çalışma daha yürütmüşlerdir. Belirli/belirsiz

tanımlık (articles) üzerine yapılan bu son çalışmada, odaklı geribildirim kapsamı geribildirimden çok daha etkili olduğu ispatlanmıştır.

Bu alanda Türkiye’de yapılan çalışmalar da farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Eyllen (2008) çalışmasında on hafta boyunca 68 öğrenciyi incelemiştir. Eyllen yazılı geribildirim üç farklı uygulamasını karşılaştırmıştır: doğrudan düzeltme, altını çizme ve kodlamalı düzeltme. Öğrencilerin tüm hatalarına geribildirim verilmiştir. Sonuçta, kodlama yoluyla verilen geribildirim doğrudan geribildirim vermekten ve hiç geribildirim vermemekten daha etkili olduğunu gözlemlenmiştir.

Eş (2003) üç grupta İngilizce şartlı cümleleri (conditionals) 65 öğrencide iki hafta boyunca gözlemlemiştir. Bu çalışmada Eş form odaklı bilgilendirmenin, birçok konuya yönelik verilen bilgilendirmeden daha iyi sonuçlar verdiğini gözlemlenmiştir.

Çağlar (2006) çalışmasında altı öğrenciyi gözlemlemiştir. Çağlar’ın çalışması katılımcıların azlığı nedeniyle bir vaka çalışmasıdır. Ancak, ulaşılan sonuç açısından önemlidir. Bu çalışmanın sonucuna göre, dolaylı yolla verilen (indirect) geribildirim öğrenciler tarafından anlaşılması güçtür.

Telçeker (2007) 16 öğrenci ile çalışmıştır. Katılımcılar üç taslak yazmışlardır ve kodlama yoluyla geribildirim almışlardır. Çalışma yazılı geribildirim, içerikle ilgili (content related) veya yüz yüze görüşmede (one-to-one conferance) verilen geribildirimden çok daha etkili olduğunu gün ışığına çıkarmıştır. Fakat, Telçeker yazılı geribildirim uzun vadede etkilerine değinmemiştir.

Ergünay (2008) çalışmasında İngilizcedeki durum fiillerini incelemiştir. Çalışma üç gruba yürütülmüştür. Birinci grup doğrudan geribildirim alırken, ikinci gruba hataların sadece altı çizilerek geribildirim verilmiştir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olduğu için hiç geribildirim almamıştır. Hatalar konusunda seçici davranılmayıp tüm hatalara geribildirim verilmiştir. Çalışma sonunda geribildirim alan her iki grubun da kontrol grubuna kıyasla daha fazla gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Her ne kadar öğrencilerin genel dil gelişimlerine dair bilgi verilmemiş olsa da durum fiillerinin öğrenilmesi ile ilgili olumlu gelişmelerin gözlemlendiği çalışmanın sonucunda belirtilmiştir.

Demirci (2010) üstü kapalı ve belirgin geribildirim İngilizcede geçmiş zamanının öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada Bitchener’ı

destekleyen bir sonuca varılmıştır. Üstü kapalı verilen geribildirim olumlu katkısının olmadığı gözlemlenmiştir.

2.5 DÜZELTİCİ GERİBİLDİRİM TÜRLERİ

Öğrenci hatalarına yazılı olarak düzeltici geribildirim vermenin farklı birçok türü vardır. Öğrenciye yazılı olarak geribildirim verme ve öğrencinin geribildirimlere vermiş olduğu tepkiler bakımından sınıflandırılma yapılmıştır. Rod Ellis'in (2009) yapmış olduğu geribildirim sınıflamasında altı farklı yazılı göze çarpmaktadır. Cathrine Van Beuningen ise geribildirimi üç tipte incelemeye almıştır. Lyster ve Ranta (1997) düzeltici geribildirimi altı başlık altında incelemiştir.

2.5.1 Rod Ellis'in Geribildirim Sınıflaması

Tablo 4. Rod Ellis Geribildirim Sınıflaması

Rod Ellis
1. Doğrudan verilen geribildirim (Direct CF)
2. Dolaylı şekilde verilen geribildirim (Indirect CF)
3. Meta-dilbilimsel geribildirim (Metalinguistic CF)
4. Odaklı ve odaksız (kapsamlı) geribildirim (Focused/Unfocused CF)
5. Elektronik geribildirim (Electronic CF)
6. Yeniden biçimlendirme yönünde verilen geribildirim (Reformulation)

2.5.1.1 Doğrudan verilen geribildirim

Bu tür bir yazılı geribildirime, öğretmen öğrencinin yazmış olduğu bir metinde yapılan hatalara doğrudan doğru yanıtı vererek geribildirim sağlamaktadır. Ferris'e göre (2006) öğretmen bunu farklı şekillerde yapmaktadır. Örneğin yanlış kelimenin

üstünü çizerek, doğru yanıtı hatalı kelimenin üzerine ya da yakınına yazarak veya eksik kelimeyi cümlede olması gereken yerden o çıkararak yazmak şeklinde geribildirim verilmektedir. Örneğin:

Okula otobüsten geldim.

otobüsle

Dün sınıfımıza yeni ↓ öğrenci geldi.

bir

Doğrudan geribildirim öğrenciye hatasını düzeltmesi konusunda açıkça yol göstermektedir. Bu sebeple, öğrencilerin hatalarını düzeltme konusunda yetkin olmadıkları durumlarda fayda sağlamaktadır. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler henüz doğru formu bulup hatalı kısmın yerine yerleştirmede zorlanacakları için doğrudan geribildirim onlarda daha etkili sonuçlar vermektedir. Fakat öğrenci fazla bir çaba harcamadan doğruya ulaşmaktadır. Her ne kadar hatalarını düzeltilmiş şekilleri ile yeniden yazan öğrenci dilin doğru kullanımını zamanla öğrenecekse de zihinsel olarak aktif bir çaba harcamadan ulaşılan bilginin kalıcılığı ve uzun süreli belleğe aktarımı konusunda doğrudan geribildirim vermenin katkısı sınırlı kalmaktadır.

2.5.1.2. Dolaylı şekilde verilen geribildirim

Dolaylı şekilde verilen geribildirim öğrencinin hatasını açıkça düzeltmeden verilen geribildirimdir. Bunu öğretmen farklı şekillerde yapabilir. Yazılı metin üzerinde hatayı bularak altını çizilebilir veya hatanın bulunduğu satırın kenarına yanlış anlamında X işareti konabilir. Aradaki fark hatanın yerini açıkça göstermek konusundadır.

Örneğin:

Okula otobüsten geldim.

Dün sınıfımıza yeni X kız öğrenci katıldı.

X Dün sınıfımıza yeni kız öğrenci katıldı.

Dolaylı geribildirim, doğrudan geribildirime kıyasla dil öğrenimini daha fazla desteklediği gözlemlenmiştir ve bu nedenle daha çok tercih edilmektedir. Öğrenci

hatasını bizzat kendisi düzelterek sürece katkıda bulunmaktadır. Öğretmen sadece hatanın yerini göstererek rehberlik etmiştir. Öğrencinin problemi kendisinin çözmesi öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Lalende'nin (1982) yapmış olduğu çalışmalar dolaylı şekilde geribildirim vermenin doğrudan geribildirim vermeye göre daha faydalı olduğunu desteklemektedir. Ancak, Ferris ve Robert'in (2001) yapmış olduğu çalışmalarda bu iki tür geribildirim arasında bir fark saptanmamıştır. Ayrıca, bu iki farklı geribildirim verme şeklinin öğrencilere akıcılık kazandırmasına ilişkin hiçbir çalışma yapılmamıştır. Lee'nin 1997 de yapmış olduğu çalışmada dolaylı şekilde geribildirim vermenin iki farklı türünü karşılaştırmıştır. Bu çalışmada hatanın yerinin belirlendiği ve işaretlendiği geribildirim vermenin, hatanın bulunduğu satırın başına X işareti ekleyerek yapılan geribildirime göre daha yönlendirici olduğu ve bundan dolayı da öğrenci açısından daha öğretici olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, Lee uzun süreli kazanımlar açısından bir değerlendirme yapmamıştır.

Chandler (2003) 31 üniversite öğrencisi ile 14 haftalık bir çalışma yürüterek kodlamalı dolaylı geribildirim (deney grubu) ve kodlamasız dolaylı geribildirim (kontrol grubu) etkisini araştırmıştır. 23 tür hataya geribildirim verildiği bu çalışmada sonuç kodlamalı geribildirim alan öğrencilerin diğer gruba göre daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, Truscott bu çalışmada tam anlamıyla bir kontrol grubunun bulunmamasını gerekçe göstererek eleştirmiştir. Bu eleştirileri dikkate alan Chandler, (2004) 36 öğrencinin katılımıyla yeni bir çalışma yürütmüştür. Bu defa dört farklı geribildirim etkisi gözlemlenmiştir. Bunlar “doğrudan geribildirim, dolaylı olarak/hatanın altını çizip aynı zamanda hatayı tanımlayarak verilen geribildirim, sadece hatanın türünün tanımlandığı geribildirim ve sadece hatanın altının çizildiği geribildirim. Hatanı altının çizilmesi yoluyla verilen geribildirim türlerinin daha iyi sonuç verdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, Chandler, öğretmenlere hatanın altını çizme yoluyla verilen geribildirimleri önermektedir. Ayrıca, zaman kazandıracak geribildirim türünün seçiminin önemini de vurgulamıştır. Öğretmenin bu iki benzer dolaylı geribildirim türünden hangisinde daha çok zaman tasarruf edecekse onu seçmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.5.1.3. Meta-dilbilimsel geribildirim

Meta-dilbilimsel olarak yapılan geribildirim, öğrencinin yapmış olduğu hatalı bölümün yapısına ya da doğasına yönelik yapılan açıklamalı düzeltme türüdür.

Öğretmenin yapmış olduğu bu açıklamalar iki şekildedir. Öncelikli olarak en sık kullanılan şekliyle hatanın türüne yönelik bilgi verecek bir kısaltma kullanmaktır. Her bir hata için öğretmen ve öğrencinin aşına olduğu kısaltmalar kullanılır. Öğrenci hangi kodun hangi hatayı işaret ettiğini iyi bilmelidir. Bunun sağlamak için yazma derslerinde bu kısaltmaların anlamları ile birlikte liste halinde öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Bu kısaltma ya da kod metnin içinde hatanın üstüne veya aynı satırın sol başına yerleştirilebilir. Ancak, ikinci durumda yani satır başında işaretlemeye hata tam olarak gösterilmez. İlkinde ise hatanın tam üstüne yerleştirilen işaret ya da kısaltma çok daha açık bir şekilde hatayı gösterir. Hangisinin öğrenci açısından daha etkili ve öğretici olduğuna gelince, satır başında verilen işarete bakarak o satır içindeki hatasını bulma yönünde daha etkin olan öğrencinin, hatasını düzeltme sürecinde daha fazla sorumluluk aldığı görülmektedir. Öncelikle hatalı kısmı bulup sonra düzeltmeye gidecek olan öğrenci, sadece hatayı düzeltme durumunda olan öğrenciden daha aktiftir ve daha kalıcı bir şekilde öğrenir.

Lalende (1982) kodlama işareti kullanarak verilen geribildirim ile doğrudan düzeltme yoluyla verilen geribildirim alan öğrencilerin öğrenme süreçlerini karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen bir grup öğrencinin kodlamalı olarak geribildirim aldıklarında yazma becerilerini daha fazla geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Fakat iki grup arasındaki başarı farkının çok belirgin olduğu söylenemez. Robb'un (1986) yapmış olduğu çalışmalar ise kodlama yoluyla verilen geribildirim diğer geribildirim türlerine bir üstünlük göstermediğini ortaya koymuştur. Bir diğer önemli çalışma da Ferris (2006) tarafından yürütülmüştür ve kodlamalı geribildirim sadece birkaç tür hatanın düzeltilmesinde etkili olduğu savunulmuştur. Ferris ve Roberts (2001) kodlamaların öğrenciye hatayı düzeltmesinde yol gösterici rolünün olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, dolaylı yolla verilen geribildirimden daha fazla açıklayıcı ya da daha çok yol gösterici olmadığı da iddia edilmiştir. Tüm bu çalışmalardan çıkarılan sonuç, kodlama yoluyla verilen geribildirim diğer geribildirimlerden daha öğretici ve etkili olduğunu destekleyen yeterince veriye ulaşılamamış olmasıdır. Bu şekilde geribildirim alan öğrencilerin zaman içinde yazma becerilerinde daha başarılı olduğunu destekleyen yeterince bulguya ulaşılamamıştır.

Örnek:

§ *Dün hepimiz derse girdi.*

(Ş=şahıs eki)

İ *Benim üç kardeş var.*

(İ=iyelik eki)

H *Geçen hafta arkadaşım Deniz gördüm.*

(H=hal eki)

T *Öğretmen çocuk babasını aradı.*

(T=tamlama eki)

Hatanın yapısına yönelik açıklama satır başında ya da hatanın tam üstü veya altında verilebilir. Meta-dilbilimsel geribildirim hatanın türüne yönelik kodlama ile olabileceği gibi kodlama yerine hatanın türüne yönelik dilbilimsel açıklama vererek de yapılabilir. Bu durum öğretmen açısından değerlendirildiğinde oldukça zahmetli ve zaman alıcıdır. Ayrıca öğretmenin yapıların isimleri konusunda eksiksiz bilgiye sahip olması gerekmektedir, çünkü birçok hata için doğru isimlendirme ve açıklama yapabilmesi gerekmektedir. Sheen (2007) doğrudan geribildirim ile meta-dilbilimsel geribildirim karşılaştırmıştır. Her iki geribildirim türünün de öğrencinin yazmada akıcılık kazanmasında aynı düzeyde etkili olduğunu savunmuştur. Uzun vadede, meta-dilbilimsel yolla verilen geribildirim öğrenci açısından daha yararlı olduğunun farkına varılmıştır.

2.5.1.4. Odaklı ve odaksız geribildirim

Odaklı ya da odaksız ayrımı düzeltme metodunun ne denli kapsamlı olduğu ile ilgilidir. Odaksız geribildirim (unfocused) tüm hataları, türlerine bakmaksızın, düzeltmeye yönelik bir yaklaşım izler ve bu nedenle kapsamlıdır. Odaklı ya da seçici (focused) geribildirim ise, belirli dil bilgisel özelliklerini hedef alır. Önceden belirlenen bu kategoriye dâhil olmayan hatalar düzeltilmez. Rod Ellis (2008), seçilen hataların düzeltilmesini öngören odaklı geribildirim odaksız geribildirime göre daha yararlı olacağı görüşünün teorik temellere dayandırılabilirliğini belirtmiştir. Öğrencilerin düzeltmeyi hedefledikleri hatalar sınırlandığında, hataları düzeltme ve bu hataların nedenlerini anlama yolunda daha fazla ilerleme gösterdiklerine inanılmıştır. Hatanın anlaşılmasının veya farkına varmasının dil ediniminde gerekli olduğu fikrinden yola çıkarak, Ellis (2008) odaklı geribildirim dil bilgisinin

doğru öğrenilmesinde oldukça büyük bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Sheen (2007) ve Bitchener (2008) de odaklı yapılan geribildirim öğrenicilerin bilgiyi işleme kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle etkili olamayacağını savunmuşlardır. Onlara göre, öğrenciye tek seferde birçok farklı yapıya yönelik geribildirim verilmesi öğrencinin kaldıramayacağı kadar bilişsel bir yüklemeye sebep olur ki bu da geribildirimlerin doğru algılanmasına ket vurur. Bu geribildirim eğer online veya sözlü olarak veriliyorsa, sürenin kısıtlı olması nedeniyle, öğrencinin algı ve dikkatini yoğunlaştırması çok daha güç olacaktır.

Odaklı yani seçici olarak yapılan geribildirim ise çoğu zaman açıkça yapılan dil bilgisi öğretimine dönüşmektedir. Ferris (2010) ve Storch (2010) sadece tek tip bir hat türüne odaklanmanın da yeterli olmadığı görüşünde olup, öğretmenin geribildirim verirken öğrenciye dili doğru kullanılmayı da hedeflemesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Düzeltici geribildirim amacı sadece doğru formu öğrenciye sunmak değil, doğru şekilde bu formları kullanmalarını da sağlamaktır. Buna ek olarak, öğrenci açısından bakıldığında, bazı hatalarının düzeltilirken diğerlerinin düzeltilmemesi kafa karıştırıcı olabilir.

2.5.1.5. Elektronik geribildirim

Google gibi arama motorlarından ulaşılan sitelerin öğrencilere hatalarına yönelik geribildirim vermesidir. Bu türden bir yardıma bazı software programlar vasıtasıyla ulaşılmaktadır. Milton (2006) “Mark My Words” adlı bir software programa dayalı yaklaşım geliştirmiştir. Bu program Çinli öğrencilerin yazmada sıkça karşılaştıkları hatalara yönelik düzeltme ve açıklamalar ve ortalama 100 adet yaygın olarak rastlanan kelime ve dilbilgisi hatası üzerinden açıklamalar sunmaktadır. Ayrıca, bu hatalara ilişkin açıklamaların yanı sıra ilgili konuya yönelik linkler gösterilerek de öğrenci yönlendirilmektedir. Program öğretmene de site üzerinden öğrenci hatalarına yönelik dilbilimsem açıklamalar yapmasına izin vermektedir. Bu açıklamalar öğrencinin kendi hatasını kendisinin düzeltmesine yönelik rehberlik etmektedir.

Bu tarz bir geribildirim verme şeklinin elbette ki yararlı yönleri vardır. Öncelikle, öğrencinin herhangi bir şey üretirken öğretmene olan ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır. Bu yönüyle öğrenci öğrenme sürecinde daha bağımsız hale gelmektedir.

2.5.1.6. Yeniden biçimlendirme yönünde verilen geribildirim

Bu tür geribildirim öğrenciye hatalarını düzeltmede kullanabileceği kaynaklar sunmayı öngörür. Burada öğrenci neyi nasıl düzelteceği konusunda son kararı kendisi verir. Öğretmen öğrencinin yazısında hatalı kısma yönelik doğru kullanım şeklini sunar, aslında o bölümü yeniden yapılandırır. Öğrenci ise metnini tekrar gözden geçirir ve bu önerilen yapılardan hangisini kullanacağına kendisi karar verir. Sachs ve Polio (2007) yeniden yapılandırıcı geribildirim ile doğrudan verilen düzeltici geribildirim arasında bir karşılaştırma yapmıştır. Aradaki temel fark hatanın öğrenciye gösterilme şeklinde ve öğrenciden beklenenler açısındanadır.

Örneğin:

Öğrencimin ilk cümlesi: *Koşarken düşecek tehlikesi atlattı.*

Yeniden yapılandırıcı düzeltme: *Koşarken düşme tehlikesi atlattı.*

Doğrudan düzelterek geribildirim verme: *Koşarken düşecek tehlikesi atlattı.*

Düşme

2.5.2 Cathrine Van Beuningen'in Geribildirim Sınıflaması

Cathrine Van Beuningen üç tür geribildirimden söz etmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Cathrine Van Beuningen'in Geribildirim Sınıflaması

Cathrine Van Beuningen
1. Form Odaklı Düzeltici Geribildirim
2. Fark Etmeyi Kolaylaştıran Düzeltici Geribildirim
3. Zorunlu Çıktı Ve Düzeltici Geribildirim

2.5.2.1. Form odaklı düzeltici geribildirim

Long'a göre (2000) forma odaklanma hedef dili öğrenirken anlama ağırlık verirken dil bilgisine değinmektedir. Burada önemli olan yapıya dair verilen düzeltici geribildirim iletişimsel bir bağlam içerisinde verilmesidir. Bağlam dışı verilen dil bilgisinin eksik kaldığı nokta, öğrencilerin öğrenmiş oldukları yapıları dilin iletişimsel olarak kullanımına taşıyamamalarıdır.

2.5.2.2 Fark etmeyi kolaylaştıran düzeltici geribildirim

Fark etme kavramı haberdar olma (awareness) ve dikkat etme (attention) gibi iki önemli dil bilimsel kavramı içinde barındırmaktadır. Schmidt'in (1990, 2001) Farkındalık Hipotezine (Noticing Hypothesis) göre, girdinin öğrenci tarafından anlamlı bir şekilde alınmasının tek koşulu girdiye bilinçli olarak dikkat etmektir. Bundan dolayı dil öğrenimi için farkındalık önemlidir.

Dikkatin ilişkilendirilebileceği bir diğer önemli rol de öğrencinin üretmiş olduğu dil ile hedeflenen dil arasındaki uyumsuzluğu fark etmesini sağlaması yönündedir. Diğer bir deyişle, hedef dil konuşucularının kullandığı dil ile o dilin öğrencilerinin kullandığı dil arasındaki farklardan haberdar olmayı sağlamaktadır. “*Noticing the gap*” yani *aradaki farktan haberdar olma* olarak bilinen bu kavram Ellis (1995) tarafından “*cognitive comparison*” yani *bilişsel karşılaştırma* olarak isimlendirilmiştir. Ellis'e göre bilişsel karşılaştırma, öğrenciye sunulan girdi ile ürettiği dil arasındaki farklılıklarından haberdar olması anlamına gelmektedir.

2.5.2.3 Zorunlu çıktı ve düzeltici geribildirim

Krashen'e göre ikinci dil ediniminde çıktı, ikinci dil edinimi esnasında kazanılmış yeterliliğin ürünüdür. Çıktı Hipotezine göre, öğrencinin dil çıktıları dil edinimi süreci için oldukça önemlidir. Swain'e göre (1985; 1995) çıktının önemi öğrencinin zorunlu olarak dile derinlemesine odaklanmasını sağlamasıdır. Aynı zamanda, çıktı, dil öğrenirken dinleme ve okumaya göre çok daha çaba gerektirmektedir. Swain çıktının üç önemli görevine değinmiştir.

İlk olarak dilsel çıktı, öğrenciye hedef dilin dil bilgisi kurallarını test etmesine olanak sağlar. İkinci olarak, öğrencinin dil edinimi süreci için yararlı olan meta-dilbilimsel

yansımaları tetikler. Son olarak dilsel çıktı, öğrencinin kendi ürettiği dil ile hedef dildeki farklılıklardan haberdar olmasını sağlamaktadır. Swain'e göre (1991) dilsel çıktının yanı sıra düzeltici geribildirim de gerekmektedir. Yeterince doğru ve yerinde geribildirim olmaksızın dilsel çıktı bu görevlerini yerine getiremez. Bu nedenle, dilsel çıktıya geribildirim verilmesi gerekmektedir.

2.5.3 Lyster ve Ranta'nın Geribildirim Sınıflaması

Lyster ve Ranta (1997) geribildirim sınıflamasında hem yazılı hem de sözlü geribildirimlere birlikte yer vermiştir.

Tablo 6. Lyster ve Ranta'nın Geribildirim Sınıflaması

Lyster ve Ranta
1. Yeniden Biçimlendirme (Recast)
2. Belirgin Düzeltme (Explicit Correction)
3. Meta-dilbilimsel geribildirim (Metalinguistic CF)
4. Vurguyla Hataya Dikkat Çekme (Elicitation)
5. Tekrarlama (Repetition)
6. Açıklama (Clarification)

2.5.3.1 Yeniden biçimlendirme (Recast)

Bu türden bir geribildirimde öğretmen öğrencinin cümlesini doğru biçime getirerek hataya dikkat çeker. Genellikle birebirken yüz yüze durumlarda kullanılmaktadır.

Öğrenci: Dün okul geldim.

Öğretmen: Dün okula geldim.

2.5.3.2 Belirgin düzeltme (Explicit Correction)

Bu geribildirim türünde öğretmen hatayı açıkça belirtir ve yerine doğru formu da verir. Bu geribildirim de sözlü geribildirim türüne girmektedir.

Öğrenci: Dün okul geldim. Öğretmen: Dün okul geldi. dememeliyiz.
(Vurgulayarak)

doğrusu dün *okula* geldim olmalı. (Vurgulayarak)

2.5.3.3 Meta-dilbilimsel geribildirim (Metalinguistic CF)

Öğrenciye doğru formu açıkça vermeden, hatanın dil bilimsel formuna dair bilgi verilir veya buna dair soru sorulur. Hem yazılı hem de sözlü olarak verilebilecek geribildirim türüdür.

Öğrenci: Dün okul geldim.

Öğretmen: Hayır, okul değil. Nereye Geldin? Yönelme eki getirilmeli.

2.5.3.4 Vurguyla hataya dikkat çekme (Elicitation)

Öğretmen bu tür geribildirim verirken kimi zaman öğrencinin sarf ettiği cümleyi hatalı kısmı boş bırakarak tekrar eder veya soru sorarak hataya dikkat çeker ya da öğrenciden hatalı kısmı yeniden oluşturmasını ister. Bu geribildirim de sözlü olarak verilmektedir.

Öğrenci: Ben dün okula geldi.

Öğretmen: Ben dün okula geldi. (Vurgu)

Ben dün okula ? (Vurgu)

2.5.3.5 Tekrarlama (Repetition)

Öğretmen öğrenci hatasını, hatalı kısma vurgu yaparak, aynen tekrar eder. Sözlü geribildirimdir.

Öğrenci: Ben dün okula geldi.

Öğretmen: Ben dün okula geldi. (Vurgu)

2.5.3.6 Açıklama (Clarification)

Öğrenci hata yaptığında, öğretmen bunun bir yanlış anlaşılma mı yoksa hata mı olduğunu sorgulayan bir soru sorarak hataya dikkat çeker. Sözlü olarak verilen geribildirimdir.

Öğrenci: Ben dün okula geldi.

Öğretmen: Anlamadım? / Pardon? (Soru sorma ses tonu ile)

2.6 GERİBİLDİRİM VERİLMESİNE KARŞI OLAN GÖRÜŞLER

Düzeltilici geribildirim yararlı olduğunu savunanlar kadar aslında hiç işe yaramadığını hatta tamamen gereksiz olduğunu savunanlar da bulunmaktadır. Öğretmenin istikrarlı bir şekilde yeterli geribildirim verebilmesi sorgulanırken, öğrencinin de bu geribildirimleri doğru algılaması ve bunları kullanmada yeterli ve istekli oluşu da tartışılır. (Truscott, 1996)

Truscott tarafından karşı çıkılan bir diğer konu ise Krashen'in Doğal Sıra Hipotezi (Natural Order Hypothesis) ile ilgilidir. Corder (1967) dilin bir müfredat ya da öğretmen tarafından zorunlu kılınan sırayla değil, öğrencinin ancak kendi içsel mekanizması ile uyum içinde olan bir sırayla öğrenilebileceği fikrini desteklemiştir. Pieneman'ın Öğretilebilirlik (Teachability) ve Öğrenilebilirlik (Learnability) Hipotezleri öğrencilerin gelişimsel olarak hazır oldukları durumlarla ilgili bilgiyi edinecekleri fikrini ortaya atmıştır. Öğrencinin gelişimsel düzeyinin üstünde olan özellikler öğretilebilir değildir. Bu düşünce Truscott (1996) tarafından da desteklenmiştir. Verilen düzeltilici geribildirim, öğrencinin hali hazırda sahip olduğu ikinci dile dair bilgisine paralel veya uyumlu bir şekilde verilmelidir. Aksi takdirde, eğer öğrenciler hazır bulunurluk düzeylerinin üzerinde bilgiye maruz bırakılırlarsa, bilginin alımı (intake) gerçekleşmeyecektir. Truscott'a göre (1996) uyumlu düzeltilici geribildirim sağlama, uygulanması mümkün görülmeyen bir hedef olarak görülmektedir. Bu sebeple, düzeltilici geribildirim ikinci dil ediniminde yararlı olmayacağını iddia etmiştir.

Düzeltilici geribildirimine karşı görüşü savunanlar, geribildirim ve hataları düzeltmenin doğru dil kullanımına yol açamayacağını savunurken, bunun ikinci dil edinimi sürecinde zararlı olacağı görüşünü de ileri sürmüşlerdir. Truscott (1996, 2004) öğrenci ve öğretmenin hataları düzeltme yönünde harcamış oldukları çaba ve zamanın ilave yazma etkinliği gibi alternatif etkinliklerle değerlendirilmesinin daha doğru olacağını iddia etmiştir.

Diğer bir karşı görüş Krashen (1982) ve Truscott (1996) tarafından ileri sürülmüştür. Öğrencileri hataları konusunda bilinçlendirme yönünde verilen geribildirim, öğrencinin sonraki çalışmalarında stres ve kaygıya yol açacağını savunmuşlardır. Bu durum öğrencinin karmaşık yapıları kullanmasını engelleyecek, basitleştirilmiş yazılar yazmalarına neden olacaktır. Öğrencinin dilsel çıktısı bu kaygıdan etkilenecektir.

İkinci dil kullanımında yetkinlik kazanmakta bilinçli olarak dil bilgisi öğretiminin rolü de tartışılan konular arasındadır. İkinci dilin yapısının bilinçli öğretimi *belirtik* (explicit) ya da *beyan edilen* (declarative) bilgi olarak adlandırılmıştır ve *örtük* (implicit) bilginin zıttıdır. Belirgin bilgi, dil bilgisi kurallarının ve uygun meta-dilbilimsel bilginin bilinçli olarak farkında olma anlamına gelmektedir. *Örtük* bilgi ise bilinçsiz olan, dillendirilemeyen ve nispeten daha kolay edinilebilen bilgi türüdür. Düzeltilici geribildirimine karşı olan Krashen'e göre (1982) ikinci dil edinimi sürecinde belirgin olarak sunulan bilginin öğrencinin performansına katkısı oldukça kısıtlıdır. Krashen örtük bilgi ile belirtik bilgiyi birbirinden ayırmıştır ki bu da *öğrenme* ve *edinim* arasındaki farkla ilintilidir. Öğrenme bilinçli bir çaba ve belirgin dil bilgisi gerektirirken, edinim ise örtülü ve bilinçsiz biçimde edinilmiş bilgiyi kapsamaktadır. Bu düşüncede olan Krashen, düzeltilici geribildirim belirgin olarak öğrenilen bilgiye dönüşeceğini iddia etmiştir. Gerçek öğrenmenin ise tamamen örtük öğrenme ile gerçekleşeceği fikrini ileri sürmüştür. Benzer bir görüş de Truscott (1996) tarafından desteklenmiştir. Düzeltilici geribildirim sadece yapay ve kalıcı olmayan bilgiye yol açacağını yani sözde öğrenme (pseudolearning) ile sonuçlanacağını savunmuştur.

Sheen (2007) doğrudan geribildirim meta dilbilimsel geribildirimle desteklediği zaman daha iyi sonuçlar verdiğini savunmuştur. Ancak, Truscott ve Hsu (2008) Sheen'e şiddetle karşı çıkmışlardır. Onlara göre, Sheen'in çalışması, doğrudan geribildirim meta dilbilimsel geribildirimle desteklenmesinin daha etkili olduğunu yedi hafta sonra yapılan geciktirilmiş son testte gözlemlendiği için güvenilir değildir.

Çalışmayı takiben yapılan son testte bu sonuç gözlemlenmediği için Sheen, Truscott ve Hsu tarafından eleştirilmiştir.

2.7 GERİBİLDİRİM VERİLMESİNİ DESTEKLEYEN GÖRÜŞLER

Lalende (1982) iki farklı tür düzeltici geribildirimün etkisini görmek için öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmadaki öğrenciler yabancı dil öğrenmekte olan üniversite öğrencileridir. Kontrol grubu olarak tanımladığı gruba geleneksel şekilde yani doğrudan geribildirim verilmektedir. Deney grubuna ise kodlamalı yolla dolaylı geribildirim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubunun başarı oranının kontrol grubundan daha yüksek olduğu kaydedilmiştir.

Todd (1990) düzeltici geribildirimün yazma becerisini geliştirirken öğrencinin düzeltilmeye yönelik ihtiyacını karşıladığını savunmuş ve öğrencinin güven duygusu geliştirmesi için geribildirim verilmesinin şart olduğunu belirtmiştir.

Tataway (2002) de düzeltici geribildirimün, belli koşullar dikkate alındığında, ikinci dil ediniminde yararlı olacağı düşüncesini savunmuştur. Bu koşullar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenler geribildirim verirken sistematik yani tutarlı olmalı,
2. Öğrencinin anlayacağı bir dilde açıkça geribildirim verilmeli,
3. Öğrenciye hatasını düzeltmesi için yeterli zaman ve fırsat verilmeli,
4. Öğretmenin düzeltmeyi hedeflediği yapı ile öğrencinin hataya dair algısı örtüşmeli,
5. Tek seferde tek bir yapıya ya da hataya yönelik geribildirim verilmeli,
6. Öğrenci gelişime açık ve hazır olmalıdır.

Adams (2003) yazılı düzeltici geribildirimün, sözel geribildirime göre daha yararlı olduğunu savunmuştur. Her ne kadar ikisi de öğrenciye hedef dil ile öğrenenin dili arasındaki uyumsuzlukları fark ettirmeye olanak sağlasa da öğrencilerin sözel geribildirimler ile bilişsel karşılaştırma yapması her zaman mümkün olmayabilir. Yazılı verilen geribildirimlerde öğrencinin kendi ürettiği dili, almış olduğu geribildirimle karşılaştırması için yeterince zamanı vardır. Oysa ki, sözlü ya da

online/canlı verilen geribildirimlerde öğrencinin bilişsel karşılaştırma yaparak kendi dili ile geribildirim arasındaki farklılıktan haberdar olması için yeterince zamanı yoktur.

Sachs ve Polio (2007) çalışmalarında öğrencilere hatalarına bakmaları için 20 dakika vermişler ve isterlerse not alabileceklerini söylemişlerdir. Bir gün sonra, öğrencilere boş birer kâğıt vererek yazmış oldukları hikâyeyi yeniden yazmalarını istemişlerdir. Yeniden yapılandırıcı düzeltme alan öğrenciler de doğrudan hatanın düzeltilmesi yoluyla geribildirim alan öğrenciler de kontrol grubundan daha iyi başarı elde etmiştir. Fakat hataları doğrudan düzeltilerek geribildirim alan öğrenciler, yeniden yapılandırıcı düzeltme yoluyla geribildirim alan öğrencilere kıyasla daha doğru cümleler kullanmışlardır. Sachs ve Polio'ya göre (2007) yeniden yapılandırıcı geribildirim verme, öğrencinin yüzeysel hatalarından çok cümle içinde kelimelerin dizilişi ve organizasyon hatalarına yönelik farkındalık yaratmak amaçlıdır. Bu nedenle, yazma becerilerinin öğretiminde yeniden yapılandırıcı geribildirim kullanılması önerilmektedir.

Guenette (2007) öğrencilerin hatalarını fark etmelerinin sağlanması ve bu anlamda onlara bu hataları düzeltmeleri konusunda fırsat verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Düzeltici geribildirim etkilerini belirleyen birçok faktör vardır. Geribildirim türüne ek olarak, çalışılan dilde öğrencinin sahip olduğu yetkinlik, ele alınan yazının türü veya içeriği, düzeltilen hataların türü ve öğrencinin doğru yazmasını özendirerek bir etkenin olup olmaması gibi faktörlerden bahsedilebilir. Guenette'ye göre (2007) aslında doğru geribildirim tam bir tanımı yoktur. Bu görüşü Hyland ve Hyland (2006) de bir öğrenci için belli bir durumda faydalı olmuş olan geribildirim, başka bir öğrenci için veya başka bir durumda aynı etkiyi sağlamayabilir iddiası ile desteklemektedir.

Ferris (2006) yapmış olduğu çalışmalarda öğrencilerin %80.4 ünün geribildirim alınca hatanın yerine doğru şekli yazarak, hatalı kısmı atarak veya hatalı kısım yerine başka bir yapı getirerek düzeltmeye gittiklerini gözlemlemiştir. Öğrencilerin sadece %9.9 u hatalarını yeni bir hatalı yapı ile değiştirmişler ve yine %9.9 u hiçbir değişikliğe gitmemiştir.

Sheen (2007) doğrudan geribildirim meta dilbilimsel geribildirimle desteklendiği zaman daha iyi sonuçlar verdiğini savunmuştur. Bu gelişmeyi ancak gecikmeli son

testte gözlemlenmiştir. Kısa vadede görülen fark çok anlamlı olmadığı için bu çalışmanın güvenilirliği tartışılmıştır.

Van Beuningen (2008) kapsamlı geribildirim dili doğru kullanmanın yanı sıra dildeki yapıların öğrenilmesinde de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hataları düzeltilmeyen öğrencilerle kıyaslandığında, odaksız geribildirim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Farklı türden hataların mercek altına alınması ile verilen çok yönlü bir geribildirim daha etkili ve faydalı olacağı fikri desteklenmiştir.

2.8 DOĞRUDAN GERİBİLDİRİM VE DOLAYLI GERİBİLDİRİMİ KARŞILAŞTIRAN ÇALIŞMALAR

Bu çalışma iki tür geribildirim ve bunların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerine etkilerini incelemek üzere yürütülmüştür. Doğrudan geribildirim etkili olduğunu düşünenler kadar dolaylı geribildirimi destekleyen görüşler de bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar farklı sınıflarda farklı süreçlerde yürütülmüş olup belli sonuçlara ulaşmışlardır. Tablo 7 bu çalışmaları sırasıyla göstermektedir. Katılımcılar, onlara verilen geribildirim türü, çalışmanın süresi ve sonucunu belirtmektedir.

Tablo 7. Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Karşılaştıran Çalışmalar (Bitchener, 2008)

Çalışma	Katılımcılar	Geribildirim	Süre	Sonuç
Lalende (1982)	60 Alman Öğrenci (Orta Düzey, ABD)	1.Doğrudan Geribildirim 2.Dolaylı kodlama,	10 Hafta	Dolaylı
Semke (1984)	14 Alman Öğrenci (ABD)	1. Yorum 2.Doğrudan Geribildirim 3.Dolaylı- Kodlama	10 Hafta	Fark Yok
Robb ve diğerleri (1986)	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 134 üniversite öğrencisi (Japonya)	1.Doğrudan 2.Dolaylı-Kodlama 3.Dolaylı-Hatayı işaretleme 4.Dolaylı sayfanın sol marjinde o satıra yönelik geribildirim	1 Yıl (34,5 saat)	Fark Yok
Ferris ve Helt (2000)	İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 92 üniversite öğrencisi (ABD)	1.Doğrudan, 2.Kodlamalı dolaylı, 3.kodlamasız dolaylı, 4.sol marjinde ve yazının sonuna düşülen not	1 Sömestri	Dolaylı
Chandler (2003)	İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 31 öğrenci (Hong Kong)	1.Doğrudan ve altı çizili dolaylı 2.Hatayı tanımlama ve hatanın altını çizerek dolaylı	1 Sömestri	Doğrudan

Bu tabloda da açıkça görülmektedir ki doğrudan geribildirim destekleyenler kadar desteklemeyen sonuçlar da elde edilmiştir. Lalende (1982) yapmış olduğu on haftalık çalışmada 60 Alman öğrenci ile çalışmış, öğrenciler orta düzeyde İngilizce öğrenmekteydiler. Çalışmanın sonunda dolaylı geribildirim daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Semke (1984) yine İngilizce öğrenen Alman öğrencilerle çalışmış, on haftalık çalışmada iki geribildirim arasında fark gözlemlenmemiştir. Robb (1986) Japonya’da İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri ile çalışmış, doğrudan, dolaylı-kodlama, dolaylı-hatayı işaretleme, dolaylı sayfanın sol marjinde o satıra yönelik geribildirim geribildirim türlerini karşılaştırmıştır. Bir yıl süren bu çalışmanın sonunda söz konusu geribildirimler arasında fark bulunamamıştır. Ferris ve Helt (2000) doğrudan geribildirim ile kodlamasız ve kodlamalı dolaylı not düşerek verilen dolaylı geribildirim karşılaştıran bir çalışma yürütmüş ve dolaylı geribildirim daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak ise Chandler (2003) yapmış olduğu karşılaştırmalı çalışmada doğrudan geribildirimle daha başarılı sonuçlara ulaştığını kaydetmiştir.

Geribildirim yabancı dil öğretimindeki yeri inkâr edilemez. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça zor bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin yazmaya güdülenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yazma becerisini geliştirirken geribildirimlerle yönlendirilmesi çok önemlidir. Onların yazma hevesini kırmadan doğru zamanda, doğru seçilmiş bir geribildirim türünün benimsenmesi akademik başarılarının artmasında büyük bir rol oynamaktadır. Bugüne kadar yapılan çalışmalar yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocuklarla yapılmıştır. Ne var ki, Türkçe yapısal olarak İngilizce ‘den çok farklıdır. Bu nedenle, İngilizce için elde edilmiş bulgular, Türkçenin yabancı dil öğretimi için geçerli olmayabilir. Geribildirim türleri, hangi geribildirim ne zaman hangi konu için kullanılmalıdır? Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde geribildirimler ve etkileri henüz çalışılmamıştır. Bu gereksinimden yola çıkarak, dolaylı ve doğrudan geribildirim iyelik ve hâl eklerinin öğretimindeki etkisini ortaya koymak için bu çalışma yürütülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın metoduna değinilecektir. Çalışmanın yürütüldüğü kurum, sınıflar ve çalışmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi verilecektir. Sakarya Üniversitesi TÖMER ve burada uygulanan program tanıtılacaktır. Ayrıca, çalışmanın deseni hakkında da bilgi verilecektir.

3.1 ÇALIŞMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken hangi tür geribildirim daha etkili olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma bu amacın yanında aşağıdaki alt amaçları da gerçekleştirmeye yönelik yürütülmüştür.

- a. Hatalarına yönelik doğrudan geribildirim alan öğrenciler, dolaylı geribildirim alan öğrencilere göre yazmada daha başarılı mıdır?
- b. İyelik eklerine ve hâl eklerine yönelik verilen geribildirimler ışığında öğrenciler yazdıkları metinlerde iyelik eki ve hâl eki kullanımında ne oranda gelişim göstermiştir?
- c. Öğrencilerin düzeltici geribildirimle ilgili tutumlarında uygulama öncesi ve sonrasında bir fark gözlemlenmiş midir?

3.2 KATILIMCILAR

Bu araştırmaya Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören yabancı

uyruklu öğrenciler katılmıştır. İki farklı geribildirim türü için iki ayrı sınıf rastgele seçilmiştir. Bir grup dolaylı geribildirim alırken diğer gruba doğrudan geribildirim verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere hiç geribildirim vermemenin etik olmayacağı düşünülerek kontrol grubu oluşturulmamıştır. Bu nedenle yarı-deneysel çalışma deseni seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %95'i Suriye ve Irak'tan gelmekte olup anadil olarak Arapça konuşmaktadırlar. Geri kalan %5'i ise Brundi, Rusya, Özbekistan, Filistin ve İsrail'den gelmektedirler. Her iki gruba da öğrenciler rastgele yerleştirilmiştir, grupların dil seviyelerinin eşittir.

Tablo 8. Katılımcıların Yaşları

Yaş	Kişi Sayısı	Yüzdelik Oran
17	2	5
18	5	12,5
19	4	10
20	7	17,5
21	3	7,5
23	7	17,5
24	5	12,5
25	2	5
26	2	5
27	1	2,5
32	1	2,5
35	1	2,5
Toplam	40	100

Yukarıda verilen tabloda çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları verilmiştir. Bu öğrenciler Türkçe öğrendikten sonra Türkiye'de eğitimlerine devam etmek istemektedirler. Öğrencilerden çok küçük bir kısmı gelmiş oldukları ülkede üniversite eğitimlerini tamamlamış olup Türkiye'de yüksek lisans yapmayı planlamaktadırlar. Toplam 40 öğrenciden üçü üniversite mezunudur. Yüzde olarak sadece %7.5i üniversitede mezunudur. Bu üç öğrenciden ikisi hukuk, biri siyaset bilimi mezunudur. Yine bu öğrencilerden biri kız, diğer ikisi erkektir. Çalışmanın

başında iki sınıfta toplam 41 öğrenci vardı, ancak çalışma boyunca verilen etkinliklere katılmadığı için bir öğrenci bu çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 9. Katılımcıları Cinsiyeti

Cinsiyet	Kişi Sayısı	Yüzdeler Oran
Kız	10	25
Erkek	30	75
Toplam	40	100

Çalışmada yer alan 40 öğrencinin 10' u kız, 30' u erkektir. Sadece %25 oranında kız öğrenci varken, %75 oranında erkek öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Lisede Almış Oldukları Eğitimin Türü

Eğitim Türü	Kişi Sayısı	Yüzdeler Oran
Sayısal	31	77,5
Sözel	9	22,5
Toplam	40	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin %77,5 kadar bölümü lisede sayısal ağırlıklı bir eğitim alırken %9' u sözel ağırlıklı eğitim almıştır.

Tablo 11. Çalışma Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı

Dil/Diller	Öğrenci Sayısı	Yüzdeler Oran
Hiç	2	5
İngilizce ve Fransızca	2	5
İngilizce	36	90
Toplam	40	100

Tablo 11 de görüldüğü üzere öğrencilerden %5' i hiç yabancı dil eğitimi almamış, %5' i hem İngilizce hem de Fransızca eğitimi almış ve %75' i İngilizce eğitimi almışlardır.

3.3 ARAÇLAR

3.3.1 Ön Değerlendirme

Öğrencilere ilk hafta **ön değerlendirme** yapılarak seviyeleri tespit edilir. Öğrencilere ilk derste kendilerini tanıtmaları için model paragraf verilmiştir. Sonra, benzer bir paragrafı yazmaları istenmiştir. Kelime sınırı ise 100-150 olarak belirtilmiştir. İyelik ve hâl eklerinin kullanımına dair ne kadar bilgiyi sahip oldukları konusunda fikir edinilir.

3.3.2 Yazma Etkinlikleri

Bir kur dönemi 7 hafta olduğu için her hafta için **beş yazma etkinliği** düzenli bir şekilde öğrencilere verilmiştir. İlk hafta ön test, son hafta son test uygulanmıştır. İlk hafta ön test ile eş zamanlı olarak öğrencilere paragraf yazma ile ilgili genel bir şablon öğretilmiştir. Öğrencilere yazmış oldukları paragraflar için her hafta düzenli olarak geribildirim verilir. Aynı paragrafı bu geribildirimler ışığında düzeltmeler yaparak sınıfta öğretmen gözetiminde yeniden yazarlar. Bu düzeltme için öğrencilere 15 dakika süre verilmiştir. Aynı şekilde, verilen yeni konu hakkındaki paragrafı da öğrenciler sınıf içinde öğretmen gözetiminde yazarlar. Öğrencilerin yazma süreci boyunca sözlük kullanmalarına izin verilmiştir. Ortalama 100-120 kelimelik bir paragraf yazmaları için 30 dakika süre verilmiştir.

3.3.3 Son Değerlendirme

Öğrencilere **son test** yapılır. Öğrencilere genel bir konu verilerek 100-150 kelimelik bir paragraf yazmaları istenmiştir. Bu paragraf, çalışmanın etkisini değerlendirmek amaçlı olduğu için, değerlendirmenin sonunda öğrenciye geribildirim verilmemiştir.

Tablo 12. Çalışmanın Haftalara Göre Dağılımı

Çalışmanın Haftalara Göre Dağılımı	
1. HAFTA	Ön test (Kendini Tanıtma)
2. HAFTA	Hayat Nasıl Gidiyor? Düzeltilmiş Yazma (Düzeltilmiş geribildirim aldıktan sonra)
3. HAFTA	Yaşadığım Ev ve Bölümleri Düzeltilmiş Yazma (Düzeltilmiş geribildirim aldıktan sonra)
4. HAFTA	Boş Zamanında Ne Yapıyorsun? Düzeltilmiş Yazma (Düzeltilmiş geribildirim aldıktan sonra)
5. HAFTA	Türkiye’de İlk Günüm Düzeltilmiş Yazma (Düzeltilmiş geribildirim aldıktan sonra)
6. HAFTA	En İyi Arkadaşın Kim? Düzeltilmiş Yazma (Düzeltilmiş geribildirim aldıktan sonra)
7. HAFTA	Son test (15 Yıl Sonra Ben)

Çalışma sürecinde her hafta öğrencilere bir konu verilmiş olup sınıf içinde bu konu hakkında 100 kelime civarında bir paragraf yazmaları istenmiştir.

3.3.4 Odak Grup Görüşmesi

Öğrencilerin almış oldukları geribildirim konusunda düşünce ve tutumlarını öğrenmek amacıyla **odak grup görüşmesi** yapılır.

Odak grup görüşmesi genellikle kişilerim tutum ve düşüncelerini öğrenmek için yapılır. Gruplar en az dört, en fazla sekiz kişiden oluşturulur. Bu çalışmada beşer kişilik gruplar ile görüşme yapılmıştır. Bu türden bir görüşmede katılımcılar birbirilerinin vermiş oldukları cevapları duyacak şekilde yerleştirilir. Diğer yanıtları duyan öğrenciler buna ek olarak söylemek istediklerini veya farklı bir düşüncede iseler bunu belirtmek için yorumlar yaparak görüşmeye katkıda bulunurlar. Katılımcılar aynı düşüncede olabilir ya da olmayabilir. Bu görüşmede amaç, katılımcıların diğerlerinin görüşlerini duyup buna göre kendi görüşlerini sosyal bir ortamda paylaşmalarını sağlamaktır. Fakat odak grup görüşmeleri ne bir tartışma ne bir karar alma grubu ne de bir problem çözme etkinliğidir. Bu nedenle, odak grup

görüşmesinin tek amacı etkileşim halinde olan katılımcıların belirli konu hakkındaki düşüncelerini öğrenmektir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013)

Yapılan bu çalışmanın görüşme soruları, öğrencilerin herhangi bir etki ve baskı altında kalmamaları için olabildiğince tarafsız olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, görüşme soruları ve istatistiksel hesaplamalarda konu ile ilgili alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada katılımcılar A1 düzeyinde Türkçe konuşabildikleri için görüşme onların anadili olan Arapça 'da yapılmıştır. Böylece, öğrencilerin uygulama hakkında düşüncelerini tam olarak aktarabilmelerine fırsat tanınmıştır. Görüşme boyunca ses kaydı alınmış ve sorular Arapça ve anadili Arapça olmayanlara ise hem Türkçe hem de İngilizce olarak sorulmuştur. Görüşme boyunca öğrencilerin iletişim halinde olabilmeleri için sorulara verilen yanıtlar da İngilizce ve Arapça 'ya çevrilmiştir. Anlaşılmayan veya yeterince açıklayıcı olmayan yanıtları daha anlaşılır kılmak; kişinin davranış, tutum ve görüşlerinin kökenine inmek için sondaj soruları sorularak öğrenci görüşlerinin nedenlerine odaklanılmıştır. Görüşmeler tamamlanınca, tüm ses kaydı görüşme esnasında tercümanlık yapan kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir ve metne dökülmüştür.

3.4 ÇALIŞMANIN DESENİ

Deneysel araştırmalar araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımsız değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) Deneysel desenli bir çalışmada temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Fraenken ve Wallen (2006) tüm deneysel araştırmaların altında yatan fikri basit bir şekilde “*bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözle*” olarak ifade etmiştir. Uygun kullanıldığında neden sonuç ilişkilerini test eden geçerli ve güvenilir bir yoldur. Aynı zamanda, bir değişkenin etkilerini gözlemlemede kullanılacak en uygun yöntemdir.

Deneysel desenler *çok denekli desenler* ve *tek denekli desenler* olarak ikiye ayrılırlar. Fraenkel ve Wallen (2006) çok denekli desenleri üç grupta toplamıştır. Birincisi *gerçek deneysel desen* (true experimental design), ikincisi *yarı deneysel desen*

(quasi-experimental design) ve üçüncü olarak da zayıf *deneysel desen* (weak experimental design) olarak isimlendirilmiştir.

Deneysel desenler bağımsız değişken sayısına göre sınıflandığında *tek faktörlü* ve *çok faktörlü* olarak iki grupta incelenmiştir. Bu çalışmada iki ayrı geribildirim öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi inceleneceği için çok faktörlü olarak değerlendirilebilir.

Deneklerin ölçme işlemine tabi tutuldukları deneme koşullarına göre deneysel desenler birbirinden ayrılmaktadır. *Denekler arası* ya da *gruplar arası desen* (between subjects/variables design, completely randomized design) farklı deneme koşullarında bulunan deneklerin veya farklı deneklerden oluşan grupların karşılaştırıldığı desenlere verilen isimlerdir. Aynı deneklerin farklı deneme koşullarında karşılaştırıldığı desenlere ise *denekler içi* ya da *gruplar içi desen* (within subjects/variables design, randomized block design) olarak adlandırılır. Gruplar arası ve gruplar içi desenlerin birlikte yer aldığı araştırma desenleri *karışık desenler* (mixed designs) olarak tanımlanmaktadır. (Ferguson ve Takene, 1989; Hovardaoğlu, 1994; Kirk, 1982) Buna göre, bu çalışma karışık desenli bir çalışmadır.

Deneklerin seçilme yöntemi ise diğer bir sınıflandırma ölçütüdür. Gerçek deneysel desen ile yarı deneysel desen arasındaki fark atamanın seçkisiz (random) veya seçkisiz olmayan (non-randomized) şekilde yapılması ile ilgilidir. Bu durum yarı deneysel araştırmaların bir avantajı olarak görülmektedir. Araştırmacı, hazır bulunan gruplarla hiç zaman kaybetmeden uygulama yapabilmektedir.

Yarı-deneysel (quasi-experimental) çalışma deseninde bağımsız değişkene müdahale edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılır. Bu tür çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Bağımsız değişken sebep, bağımlı değişken sonuç olarak adlandırılmaktadır.

Eşleştirme, *denekleri eşleştirme* ve *grup eşleştirme* olarak iki farklı türdedir. Seçkisiz atamada ise denekler deney ya da kontrol grubuna seçkisiz yani yansız bir biçimde atanır. Bu çalışmada denekler seçkisiz olarak seçilmiş olup, herhangi bir eşleştirme yapılmamıştır. Ayrıca, bir grup üzerinde bir değişken veya işlemin etkisini incelemek amacı taşıyan *zaman serisi deseni* de bu çalışmada kullanılmıştır. Buna göre:

- a. Aynı kişiler üzerinde aynı değişkene ait ölçümler yapılması gerekir.
- b. Değişkenden öncesi ve sonrası kıyaslanır.

- c. Öncesine göre dikkate değer bir değişimin gözlemlenmesi ve bu değişimin sonra da sürmesi, işlemin bağımlı değişkenin üzerinde etkili olduğunu gösterir.

3.5 VERİ TOPLAMA

Ön test ve son test ile birlikte iki grup öğrenci yedi hafta boyunca belirli konular üzerine paragraflar yazmışlardır. Her hafta bir paragraf yazılmış ve o paragraflara geribildirim verilerek öğrencilere gerekli düzeltmeleri yaparak paragrafları yeniden yazmaları istenmiştir. Birinci yazmada üç hata türü tespit edilmiş ve her birinin ayrı miktarı kaydedilmiştir. Aynı şekilde, ikinci yani düzeltilmiş yazmada da öğrencilerin hataları tespit edilmiş ve aradaki fark kaydedilmiştir. Böylece öğrencinin hangi hatada geribildirimden ne kadar yararlandığı gözlemlenebilmiştir. Burada en önemli konu öğrencilerin paragraflarının eşit uzunlukta olmayışıdır. Kimi öğrenci kısa yazarken kimisi daha uzun yazmıştır. Buna bağlı olarak hata yapma olasılığı artmıştır. Bu durumun etkisini ortadan kaldırmak için toplam yazılan kelime sayısına hata sayısı oranlanmıştır. Hata analizinde aşağıda verilen formül kullanılmıştır:

Toplam Hata Sayısı X (100 / Toplam Kelime Sayısı)

Çalışmanın tüm verileri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) toplandıktan sonra, her hafta için birinci ve ikinci yazmanın karşılaştırılması grup içinde bağımlı örneklem *t* test (Paired Sample *t* Test) ile yapılmıştır. Gruplar arası karşılaştırma yine bağımlı *t* test ile yapılmıştır. Buna ek olarak, ANOVA (Analysis of variance) istatistiksel değerlendirme yöntemleri ile elde edilen sonuçlar teyit edilmiştir. Bu nedenle, çalışma çoğunlukla *nicel* (quantitative) bir çalışmadır. Ancak, çalışma sonunda elde edilen verileri desteklemek amacıyla yapılan görüşmeler ise çalışmanın *nitel* (qualitative) kısmını yansıtmaktadır. Bu nedenle, çalışma deseni *karışık* desendir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışma, doğrudan geribildirim ile dolaylı geribildirim etkilerini araştırmak amacıyla Sakarya Üniversitesi TÖMER’de A1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerle yürütülmüştür. Bu iki farklı geribildirim özellikle hâl ekleri ve iyelik ekleri üzerinde etkisi araştırılmıştır. (Ek 2 de örnekler verilmiştir.) Öğrencilerin yapmış oldukları hatalar oranında gelişim düzeyleri kaydedilmiş ve aşağıdaki tablolarda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Doğrudan geribildirim iyelik eki öğretimine haftalara göre etkisi araştırılmıştır. İlk haftada öğrencilerin verilen geribildirim ışığında belirgin olarak hatalarını düzelttikleri gözlemlenmemiştir. Ancak, ilerleyen haftalarda öğrencilerin geribildirim ışığında hatalarını düzeltmelerinde belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Doğrudan Geribildirim İyelik Eki Öğretimine Haftalara Göre Etkisi

	Düzeltilmeden Önce Hata Yüzdesi	Düzeltiltikten Sonra Hata Yüzdesi	p Değeri
1. Hafta	0,32±0,59	0,14±0,47	0,084
2. Hafta	0,22±0,10	0,0	0,04
3. Hafta	0,41±0,81	0,07±0,33	0,02
4. Hafta	0,87±1,4	0,0	0,01
5. Hafta	3,4±3,17	0,28±0,89	<0,001

p<0,05 Anlamlı kabul edildi. Toplam yazılan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Doğrudan geribildirim hâl eki öğretim haftalara göre etkisi araştırılmış ve varılan sonuca göre tüm haftalarda oldukça belirgin bir şekilde düzelme gözlemlenmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Doğrudan Geribildirim Hâl Eki Öğretim Haftalara Göre Etkisi

	Düzeltilmeden Önce Hata Yüzdesi	Düzeltiltikten Sonra Hata Yüzdesi	p Değeri
1. Hafta	3,1 \pm 2,3	0,7 \pm 2,0	<0,001
2. Hafta	4,5 \pm 3,12	0,7 \pm 1,44	<0,001
3. Hafta	6,7 \pm 4,6	0,64 \pm 1,0	<0,001
4. Hafta	3,5 \pm 2,2	0,6 \pm 0,8	<0,001
5. Hafta	2,2 \pm 2,0	0,09 \pm 0,42	<0,001

$p < 0,05$ Anlamlı kabul edildi. Toplam yazılan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Doğrudan geribildirim iyelik ve hâl eki öğretim haftalara göre etkisi incelendiğinde haftalara göre değişken bir seyir göze çarpmaktadır. Bu sonuç, iyelik ve hal ekinin birlikte kullanılmasını gerektiren durumlarda öğrencinin hataları üzerine verilen doğrudan geribildirim çok etkili olmadığını göstermektedir (Tablo 15).

Tablo 15. Doğrudan Geribildirim İyelik Hâl Eki Öğretimine Haftalara Göre Etkisi

	Düzeltilmeden Önce Hata Yüzdesi	Düzeltiltikten Sonra Hata Yüzdesi	p Değeri
1. Hafta	0,5±0,9	0,36±1,3	0,7
2. Hafta	0,11±0,3	0,5±0,24	0,3
3. Hafta	1,22±1,3	0,07±0,32	0,01
4. Hafta	0,19±0,45	0,07±0,32	0,16
5. Hafta	0,0	0,0	1

$p < 0,05$ Anlamli kabul edildi. Toplam yazilan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Doğrudan geribildirim ön test ve son test karşılaştırması yapıldığında hal ekinde anlamlı bir düzelme gözlemlenirken, iyelik ve iyelik hâl ekinde anlamlı bir düzelme gözlemlenmemiştir (Tablo 16).

Tablo 16. Doğrudan Geribildirim Ön Test ve Son Test Karşılaştırması

	Ön test Hata Yüzdesi	Son test Hata Yüzdesi	p Değeri
İyelik Eki	0,7±0,8	0,23±0,66	0,1
Hal Eki	6,4±3,2	1,7±1,6	<0,001
İyelik ve Hal eki	0,06±0,2	0,0	0,3

$p < 0,05$ Anlamli kabul edildi. Toplam yazilan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Dolaylı Geribildirimın iyelik eki öğretimine haftalara göre etkisine bakıldığında anlamlı bir ilerleme kaydedilmemiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Dolaylı Geribildirimın İyelik Eki ğretimine Haftalara Göre Etkisi

	Düzeltmeden nce Hata Yüzdesi	Dzelttikten Sonra Hata Yüzdesi	p Değeri
1. Hafta	1,49±1,36	1,49±1,36	1
2. Hafta	0,25±0,63	0,25±0,63	1
3. Hafta	0,82±1,6	0,71±1,6	0,16
4. Hafta	0,96±1,2	0,76±1,0	0,08
5. Hafta	1,7±1,5	1,3±1,4	0,02

$p < 0,05$ Anlamli kabul edildi. Toplam yazilan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Dolaylı geribildirimın hal eki öğretimine haftalara göre etkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı veriler elde edilmiş olsa da bu oranda bir düzelme oldukça zayıftır (Tablo 18).

Tablo 18. Dolaylı Geribildirim Eki Hâl Öğretimine Haftalara Göre Etkisi

	Düzeltilmeden Önce Hata Yüzdesi	Düzeltiltikten Sonra Hata Yüzdesi	p Değeri
1. Hafta	2,6±1,5	1,82±1,72	0,006
2. Hafta	4,1±2,2	3,9±2,2	0,046
3. Hafta	4,0±1,7	3,1±1,7	0,15
4. Hafta	1,47±1,8	1,0±1,7	0,04
5. Hafta	1,7±1,4	1,3±1,2	0,05

p<0,05 Anlamlı kabul edildi. Toplam yazılan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Dolaylı geribildirim iyelik hâl eki öğretimine haftalara göre etkisi incelendiğinde ilk yazılan paragraflarla geribildirimler ışığında düzeltilmiş paragraflar arasında hiçbir fark gözlemlenmemiştir. Dolaylı geribildirimden öğrencinin bir kazanç sağlamadığını açıkça ortaya çıkarmıştır (Tablo 19).

Tablo 19. Dolaylı Geribildirim İyelik Hâl Eki Öğretimine Haftalara Göre Etkisi

	Düzeltilmeden Önce Hata Yüzdesi	Düzeltiltikten Sonra Hata Yüzdesi	p Değeri
1. Hafta	0,14±0,36	0,14±0,36	1
2. Hafta	0,19±0,6	0,14±0,6	0,3
3. Hafta	0,7±0,9	0,64±0,94	0,3
4. Hafta	0,0	0,0	1
5. Hafta	0,0	0,7±0,3	0,3

$p < 0,05$ Anlamli kabul edildi. Toplam yazilan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Dolaylı geribildirim ön değerlendirme ve son değerlendirme karşılaştırması yapıldığında iyelik eki öğretiminde istatistiksel bir ilerleme gözlemlenmemiştir. Hâl eki ile iyelik hâl eki öğretiminde ilerleme olmuştur. Ancak, en fazla ilerleme hal ekinde saptanmıştır (Tablo 20).

Tablo 20. Dolaylı Geribildirim Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Karşılaştırması

	Ön test Hata Yüzdesi	Son test Hata Yüzdesi	p Değeri
İyelik Eki	0,37±0,7	0,15±0,37	0,2
Hâl Eki	5,5±3,4	3,2±2,0	0,02
İyelik ve Hâl Eki	0,67±1,4	0,03±0,15	0,06

$p < 0,05$ Anlamalı kabul edildi. Toplam yazılan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Doğrudan geribildirim alan grubun başarısı, dolaylı geribildirim alan grubun başarısı ile karşılaştırıldığında ön değerlendirmede iyelik eki, hâl ekleri ve iyelik hâl eki için anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu durum, iki grubun uygulamanın başında eşit olduğunu göstermektedir. Dil düzeyleri bakımından yakın görünen bu iki grubun gelişim seyri aldıkları geribildirim ışığında değişmiştir. Son değerlendirme dikkate alındığında hâl eklerinde anlamlı bir fark göze çarpmaktadır. Doğrudan geribildirim alan grup, hâl eklerinde dolaylı gruptan daha fazla ilerleme kaydetmiştir. Ancak, son değerlendirmede iyelik ve iyelik hâl eki için bulunan fark anlamlı değildir (Tablo 21).

Tablo 21. Dolaylı ve Doğrudan Geribildirimın Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması

		Öğrenci Sayısı	Ortalama Hata %	Standart sapma	p Değeri
İyelik Eki Ön Test	<i>Dolaylı</i>	21	0,3785	0,75203	0,31
	Doğrudan	19	0,6603	0,87587	
İyelik Eki Son Test	<i>Dolaylı</i>	21	0,1897	0,41096	0,56
	Doğrudan	19	0,2975	0,73079	
Hâl Eki Ön Test	<i>Dolaylı</i>	21	5,5629	3,45848	0,25
	Doğrudan	19	6,9559	3,86274	
Hâl Eki Son Test	<i>Dolaylı</i>	21	3,2840	2,01955	0,026
	Doğrudan	19	1,8748	1,83615	
İyelik ve Hâl Eki Ön Test	<i>Dolaylı</i>	21	0,6735	1,42792	0,88
	Doğrudan	19	0,0577	0,23778	
İyelik ve Hal Eki Son Test	<i>Dolaylı</i>	21	0,0340	0,15587	0,3
	Doğrudan	19	0,0000	0,00000	

P<0.05 anlamlı kabul edildi. Toplam yazılan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Tablo 22. Gruplar Arası Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Karşılaştırması

		F	Sig.
İyelik ve Hâl Eki Son test	Gruplar Arası	,903	,348
Hâl Eki Son test	Gruplar Arası	5,292	,027
İyelik Eki Son test	Gruplar Arası	,339	,564
İyelik Eki Ön test	Gruplar Arası	1,047	,314
Hâl Eki Ön test	Gruplar Arası	1,339	,255
İyelik ve Hâl Eki Ön test	Gruplar Arası	3,077	,088

$P < 0.05$ anlamlı kabul edildi. Toplam yazılan kelime sayısına göre hata oranı (%) alındı.

Yukarıda verilen tablo, bu çalışmada elde edilen sonuçların Anova istatistiksel yöntemle karşılaştırılmasıdır. Bağımlı örneklem t test sonucunda varılan verilere çok yakın sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 22).

GÖRÜŞME SONUÇLARI

Ek 1 de görüşme metninin bütünü verilmiştir. Görüşme metninden yola çıkılarak elde edilen veriler şu şekildedir:

SORU 1: Daha önce yabancı dil öğrendiniz mi? Evet ise, hangi dil/dilleri öğrendiniz?

Doğrudan Grup: On dokuz öğrenciden ikisi yabancı dil öğrenmemiş, biri iki yabancı (Fransızca ve İngilizce) dil öğrenmiş, on altısı ise İngilizce öğrenmiş.

Dolaylı Grup: Yirmi bir öğrenciden ikisi hem Fransızca hem de İngilizce öğrenmiş, on dokuzu ise İngilizce öğrenmiş.

SORU 2: Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirim önceki hayatınızda aldınız mı?

Doğrudan Grup: On dokuz kişiden sadece beşi doğrudan geribildirim almamış, bunlardan üçü hiçbir şekilde geribildirim almamış, on biri ise doğrudan geribildirim konusunda tecrübe sahibi olduklarını belirttiler.

Dolaylı Grup: Yirmi bir öğrenciden sadece biri dolaylı geribildirim almış, kalan yirmi öğrenci ise daha önce hiç dolaylı geribildirimle karşılaşmamış. Önceki eğitimlerinde hep doğrudan geribildirim almışlar.

SORU 3: Bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı/zorlaştırdı mı? Neden? Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyor musunuz?

Doğrudan Grup: On dokuz öğrenciden sadece biri doğrudan geribildirim kolaylaştırıcı olmadığını düşünüyor, on sekizi ise kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Yine on sekiz olumlu görüş bildiren öğrenci güdülenmelerinin düşmediğini, öğrenme isteklerinin azalmadığını, aksine arttığını belirtmişlerdir.

Dolaylı Grup: Yirmi bir öğrenciden sadece dördü dolaylı geribildirim öğrenmelerini olumlu ya da kolaylaştırıcı yönde etkilediğini belirtirken, on yedi öğrenci dolaylı geribildirim öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ve bu geribildirim mutlaka hatalara yönelik açıklamalarla desteklenerek verilmesini doğru bulduklarını paylaşmışlardır. Ayrıca, on dokuz olumsuz görüş bildiren öğrenci aynı zamanda güdülenmelerinin de zamanla düştüğünü vurgulamışlardır. Zamanla öğrenme isteklerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyor musunuz?

Doğrudan Grup: Doğrudan geribildirim alan öğrenciler kelimelerin yazılış ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi konusunda öğrenmelerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir.

Dolaylı Grup: Sadece iki öğrenci dolaylı geribildirim onları doğru yanıtı bulmak araştırmaya sevk ettiğini belirtmiştir. Kalan on dokuz öğrenci ise öğrenmelerinin zorlaştığını belirtmiştir.

SORU 4: Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Doğrudan Grup: On dokuz öğrenciden üçü bu uygulamayı başka derste almanın nasıl olacağı konusunda kararsız kalırken, kalan on altı öğrenci bu geribildirimle öğrenmelerinin başka derste de olumlu yönde etkileneceğini belirtmiştir.

Dolaylı Grup: Yirmi bir öğrenciden ikisi sayısal derslerde durumun farklı olacağını yani doğru yanıtı mutlaka öğretmenden duymalarının gerektiğini söylerken, kalan on dokuz öğrenci anadilde olan bir derste bile olsa bu geribildirim türü ile ilgili görüşlerinin sabit kalacağını belirterek, öğrenme sürecinde zorlaştırıcı etkisinin diğer dersler için de aynı olacağını vurgulamışlardır.

SORU 5: Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Doğrudan Grup: On dokuz öğrenciden biri doğrudan geribildirime ek olarak sözlü geribildirim istemiş, ikisi ise ilave açıklamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiş, on altı öğrenci ise uygulamadan memnun ve aynı şekilde devam etmesini istediklerini belirtmiştir.

Dolaylı Grup: Yirmi bir öğrenciden biri haftada bir kez dolaylı geribildirim aldıkları bir etkinliğin olabileceğini söylemiş, biri devam edip etmemesi konusunda kararsız kalmış ve kalan on dokuz öğrenci ise öğretmenin doğru yanıtı mutlaka vermesi gerektiğini yineleyerek bu uygulamanın devam etmesini istemediklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 23 uygulamanın sonunda katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmenin sonuçlarını özetlemektedir:

Tablo 23. İki Grubun Görüşme Sonuçları (Kişi Sayısı)

KONU	DOĞRUDAN KOD (19)	DOLAYLI KOD (21)
Yabancı Dil	İngilizce (16)	İngilizce (19)
	İngilizce Fransızca (1)	İngilizce Fransızca (2)
	Hiç(2)	
Önceden Alınan Geribildirim	Doğrudan (16)	Dolaylı (1)
	Dolaylı (1)	Doğrudan (20)
	Hiç (2)	
Değerlendirme	Öğrenmeyi kolaylaştırdı (18)	Olumsuz etkiledi/zorlaştırdı
	a. Kelimelerin yazılışını öğrenmeyi sağladı	Olumlu etkiledi/kolaylaştırdı (4)
	b. Dil bilgisi kurallarını öğrenmeyi sağladı	Araştırmaya sevk etti (2)
	Öğrenmeyi kolaylaştırmadı (1)	Yararlı olmadı (19)
Başka Ders İçin Aynı Geri Bildirim	Kararsız (3)	Sayısal derslerde farklı olur (2)
	Başka derste de olumlu etki (16)	Başka derste de zorlaştıracı etki (19)
Öneriler	Uygulamadan memnun-devam etsin (16)	Kararsız (1)
	Sözlü açıklama ile beraber (1)	Doğru yanıt mutlaka verilmeli (19)
	Dil bilgisi ile beraber (2)	Haftada bir dolaylı geribildirim (1)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Doğrudan geribildirimle dolaylı geribildirim karşılaştırılan birçok çalışma yapılmıştır. Van Beuningen ve diğerler (2008) yapmış oldukları çalışmada öğrencilere doğrudan ve dolaylı geribildirim vererek yazmış oldukları metinlerdeki hataları düzelterek tekrar yazmalarını istediler. Sonuçta her iki grupta düzeltilmiş metinlerde ilerleme kaydedilmiştir. Ancak, bağımsız yeni metinler yazmada doğrudan geribildirim alan grubun daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. TÖMER’de yapılan çalışmada da bu çalışmada konu olan doğrudan ve dolaylı geribildirim etkileri gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucu da Van Beuningen ve diğerlerinin elde etmiş olduğu sonuçla uyumludur. Yedi hafta süreyle dolaylı ve doğrudan geribildirim verilen iki grubun ikisinde de düzeltilmiş yazmalarında ilerleme kaydedilirken, haftaların ortalaması ve ön test-son test değerlendirildiğinde doğrudan geribildirim alan grubun hâl eklerinde daha başarılı sonuca ulaştığı sonucuna varılmıştır (p değerinin 0,026 oluşu bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir).

Storch (2009) yapmış olduğu çalışmada doğrudan geribildirim kısa (150-200 kelime) yazma etkinliklerinde daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ancak, daha uzun yazma etkinliklerinde dolaylı geribildirim doğrudan geribildirimden daha yararlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun nedeni ise kısa yazma etkinliklerinde öğrencilerin doğru yapıyı ezberleyerek yeniden yazmalarıdır. TÖMER’de A1 düzeyinde öğrencilerle yapılan bu çalışmada öğrencilerin 100-150 kelime arası yazmaları istenmiştir. Storch’un (2009) çalışmasında kısa yazma olarak tanımladığı grupta elde ettiği sonuç ile TÖMER’deki çalışmanın sonucunda doğrudan geribildirim daha etkili bulunması açısından benzerlik bulunmaktadır.

Rod Ellis ve diğeri (2008) doğrudan geribildirimle dolaylı geribildirim arasındaki farkı tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, dolaylı geribildirim öğrencinin yapıyı zaten bildiğini varsaymaktadır. Aksi takdirde, öğrencilerin hatalarını kendi başlarına düzeltmeyecekleri iddia edilmiştir. Bu sebepten dolayı, dolaylı geribildirim önceden içselleştirilmiş yapıların tekrarını sağladığı savunulmuştur. Yeni öğrenmelere yol açamayacağı iddia edilmiştir. Yapılan çalışmada da dolaylı geribildirim alan grubun hâl eklerini öğrenmekte, doğrudan geribildirim alan gruba göre daha başarısız olduğu gözlemlenmiştir. Hangi konunun hangi aşamada içselleştirilmiş veya öğrenilmiş varsayılması gerektiği ise tartışmaya açık, henüz üzerinde çalışılmamış bir konudur.

Doğrudan geribildirim dolaylı geribildirime tercih edilmelidir. Carroll ve Swain (1993), Ellis (1998), Ellis, Loewen ve Erlam (2006) yapmış oldukları çalışmalarda ikinci dil öğrenen öğrencilerde doğrudan geribildirim dolaylı geribildirimden daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuç varılmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle yürütülen bu çalışmada doğrudan geribildirim alan grubu dolaylı geribildirim alan gruba göre daha hâl eklerini kullanmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Dolaylı geribildirimlere dilbilgisine yönelik açıklama eklenmiş olsaydı, öğrenciler doğru yapıyı bulmakta veya hatayı düzeltmekte bu kadar zorlanmayabilirlerdi. Yapılan görüşmelerde öğrenciler her yazmanın sonunda hem doğru verilsin hem de açıklama verilsin, böyle daha iyi olur” önerisinde bulunmuşlardır.

Bitchener ve Knoch (2010) yapmış oldukları çalışmada bir kontrol grubu, bir dolaylı geribildirim grubu, iki de doğrudan geribildirim grubunu incelemişlerdir. On haftalık çalışmanın ardından yapılan son testte kontrol grubunun diğer gruplara göre daha az gelişme gösterdiği, diğer gruplardan da doğrudan geribildirim alan iki grubun dolaylı geribildirim alan diğer gruba göre daha çok ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Hatalı yapının yuvarlak içine alınmasıyla verilen dolaylı geribildirim, dilbilgisi açıklamasıyla birlikte verilen doğrudan geribildirim grubuna göre daha az gelişme göstermiştir. TÖMER’de yapılan bu çalışmanın sonucunda da benzer bir sonuç elde edilmiştir; doğrudan geribildirim grubu hâl eklerinde dolaylı geribildirim grubundan daha fazla gelişme göstermiştir. J. Bitchener, U. Knoch ‘un (2010) çalışmasında hatanın yuvarlak içine alınması, hatanın öğrenci tarafından fark edilmesini sağlamış; ancak, öğrencinin kendi başına hatayı düzeltmesi konusunda yetersiz kalmıştır. Aynı

şekilde, yapılan bu çalışmada da TÖMER öğrencileri dolaylı geribildirimle sadece hatadan haberdar edilmiştir. Fakat doğrudan geribildirim alan grupla karşılaştırıldığında özellikle hâl ekleri konusunda hatalarını düzeltmede daha az başarı sergilemişlerdir.

Doğrudan geribildirim daha etkili olduğunu ortaya çıkaran bu çalışma daha önce yapılan çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Chandler (2003) dört farklı geribildirim ve etkisini incelemiştir. Çalışmasını diğer tüm çalışmalardan ayıran ise dört farklı yazma konusunun dört sınıfa verilmesi ve her sınıfa başka tür bir geribildirim uygulanması gerçeğidir. Yapılan çalışmaların genelinde çalışma grupları ve kontrol grubuna aynı yazma konusu verilmiştir. En belirgin ilerleme doğrudan geribildirim grubunda gözlemlenmiştir. Buna en yakın olan sonuç ise hatanın altının çizildiği gruba aittir. Ancak, kodlama yoluyla hatayı işaret eden dolaylı geribildirim sınıfında en az ilerleme kaydedilmiştir.

Chandler (2003), doğrudan geribildirim iki nedenden dolayı en iyi geribildirim türü olduğunu iddia etmiştir. Birincisi, öğrencinin doğru yapıyı eksiksiz olarak öğrenmesi hedeflenmişse, buna en çabuk doğrudan geribildirim sayesinde ulaşabilecektir. İkinci neden ise öğrenci doğru yapıya zahmetsizce ulaşabilmektedir. Tabii bu durumun öğrenmeye olumlu olduğu kadar olumsuz etkisi de vardır. TÖMER’de yapılan görüşmelerde doğrudan geribildirim alan öğrencilerin de ifade ettiği gibi hatanın ta en başta tespit edilmesi ve düzeltilmesi doğru öğrenmeye yol açar. Hatası düzeltilmeyen öğrenci farkına varana kadar yanlış yapıyı kullanmaya devam eder. Hatası düzeltilen öğrencide hata kalıcı olmakta ve bunun sonucunda fosilleşmeye neden olmaktadır. Olumsuz etkisi ise öğrenciye hatası üzerinde düşünmese ve bu hatanın düzeltilmesi konusunda sorumluluk almasına fırsat tanımamasıdır. Doğrudan geribildirim alan öğrenciler öğretmen tarafından gelen doğru yapıya alışmakta ve kendileri çözüm üretmemektedir. Oysaki dolaylı geribildirim alan öğrencilerin hatalarının sadece altı çizilmiştir. Chandler’e göre (2003) dolaylı yolla geribildirim öğrenciyi düşünmeye ve çözüm üretmeyi, risk alıp denemeye sevk etmektedir.

Chandler (2003) yabancı dil öğrenen öğrencilerin yetersiz olan dil bilgileriyle dolaylı geribildirim aldıklarında hatayı düzeltmeyeceklerini savunmuştur. Özellikle sözdizimsel (syntactic) hataların düzeltilmesinin öğrenci açısından mümkün olamayacağını, doğru yapının içselleştirilmesinin de bu nedenle gecikeceğini savunmuştur. Görüşmede Ö23: “Bence daha çok az Türkçe biliyoruz. O yüzden

düzeltilmedik çoğu hatalarımızı. Neden yanlış olduklarını anlamadık” diyerek hatasını düzeltmede yetersiz kaldığını paylaşmıştır. A1 düzeyindeki öğrenci dil hakkında sınırlı bilgiye sahiptir ve düzeltmeyi nasıl yapacağını bilmemektedir. Dolaylı yolla geribildirim alan öğrenci hatayı düzeltirken kendi hipotezinin doğru olup olmadığını test edemeyecektir. Bu da onların öğrenme isteğini, güdülenmelerini etkileyen etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aljafresh ve Lantolf (1995) öğrencilerin bilişsel ve zihinsel olarak geribildirim almaya hazır olmalarının ve buna dair eğitilmelerinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Hynland (2003) hatanın türünün ve öğrencinin düzeyinin geribildirimini doğrudan etkilediğini iddia etmiştir. Yapmış olduğum çalışmada bunu doğrulamaktadır.

TÖMER’de eğitim gören yabancı öğrenciler Türkiye’ye gelmeden önce kendi ülkelerinde almış oldukları eğitim boyunca geleneksel olan doğrudan geribildirim maruz kalmışlardır. Bu nedenle, hatalarının düzeltilmesinde özerk olamayıp, öğretmen bağımlıdırlar. Geldikleri ülkede eğitim alırken “öğretmen hatamı düzeltiyordu, sonra kâğıtları bize veriyordu” diyerek bu görüşü desteklemişlerdir. Alışkın oldukları tek tür geribildirim doğrudan geribildirimdir. Görüşmede de belirtildiği gibi, öğrenciler hatalarının başkası tarafından düzeltilmesi yönünde beklentiye sahiptir ve kendileri hata düzeltmek konusunda risk alamamaktadırlar. Hata yapmaktan çekinmekte ve bu nedenle kendi öğrenme süreçlerinde risk alamamaktadırlar. Ö22: “...yeni dil öğrenirken doğru cevaplara ihtiyacımız var”. Görüşmede de belirtilmiş olduğu gibi daha önce yabancı dil öğrenirken de doğrudan geribildirim almışlardır. Ö39: “Benim okulumda da öyleydi. Doğruyu öğretmenimiz bize veriyordu”. Bu gerçek onların alışkanlıkları doğrultusunda doğrudan geribildirim alan yatkinliklerini açıklamaktadır.

Semke (1984) doğrudan ve dolaylı geribildirim farklı etkilerini incelemek üzere bir çalışma yürütülmüştür. Tıpkı, TÖMER’de yapılan bu çalışma gibi iki gruba farklı geribildirim vermiştir. Bir gruba yazılan metinlerdeki hatalar öğretmen tarafından düzeltilerek geribildirim verilirken diğer gruba hatalar sadece kodlama yolu ile işaretlenmiş olarak gösterilmiştir. Dolaylı geribildirim grubu olan ikinci grupta öğrenciler doğru formu kendileri bularak metinleri yeniden yazmışlardır. Ancak, Semke’nin bu çalışmasını zayıf kılan bir unsur bulunmaktadır. Doğrudan geribildirimle hataları düzeltilen öğrenciler metinlerini yeniden yazmadılar. Bu durumda, dolaylı geribildirim alan öğrencilere göre doğrudan geribildirim alanlar

%50 daha az yeni metin yazmışlardır. Bu nedenle Semke'nin çalışması güvenilir bulunmamıştır ve eleştiriye maruz kalmıştır. TÖMER'de yürütülen çalışmamda ise her iki gruba aynı yazma konuları, aynı hafta içinde verilerek eşit sayıda yazma etkinliği yapılmıştır.

Ferris (1999) doğrudan geribildirim verme konusundaki ısrarlı tutumunu öğrencilerin doğruyu öğretmenden bekledikleri gerçeği ile açıklamıştır. Bu yüzden öğretmenin doğru yapıyı vermesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu görüşü ile Truscott'a karşı çıkmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin de belirtmiş olduğu gibi öğrenci doğru yapı verilmezse kendinden emin olamıyor ve bu nedenle hatasını düzeltemiyor. Ö22: "Doğru cevapları bilmeyince düzeltmek daha zor oluyor" diyerek dolaylı geribildirim zorlaştırıcı etkisinden bahsetmiştir. Bu durum da öğrenmeyi geciktiriyor. Hatası düzeltilen öğrenciler yani doğrudan geribildirim alan grupların da ifade etmiş olduğu gibi, doğru formun öğretmen tarafından verilmesi onların güdülenmelerini olumlu etkilemektedir. Hynland ve Lefkowitz (1994) öğrencinin biz öğretmenlerden geribildirim beklediğini vurgulamıştır.

Tüm bu görüşlerin aksine, dolaylı geribildirim öğretimin açısından daha yararlı olduğunu düşünenler de bulunmaktadır. Bu tür geribildirim en büyük avantajının öğrencinin problem çözme yetisini geliştireceği ve bu nedenle daha kalıcı öğrenmeye yol açacağı iddia edilmektedir. (Bitchener, Knoch, 2008: 415) Fakat geciktirilmiş geribildirim ve tahmin ışığında yapılan düzeltmenin doğru olup olmadığının açıklanmaması, öğrencinin problem çözme isteğini düşürmektedir. TÖMER'de yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin geleneksel eğitim sisteminden geliyor olmaları, dolaylı geribildirimde güdülenmenin düşmesine sebep olmuştur. Görüşme de bu gerçeği destekleyen açıklamalar da bulunan öğrenciler, geribildirim almayınca veya altı çizili geribildirimle hatanın nedenini anlamayınca duydukları endişe ve kaygıyı ifade etmişlerdir. Ö28: "Doğru yanıt mutlaka verilmeli, yoksa öğrenemeyiz" diyerek öğrenme sürecinde doğrudan geribildirime duyulan ihtiyacı dile getirmiştir.

Truscott (1996) hatanın düzeltilmesine tamamen karşı çıkmıştır. Bunun sözde öğrenme (pseudolearning) ile sonuçlanacağını savunmuştur. Ona göre öğrenciler doğru kalıpları sadece ezberliyor ve böylelikle aynı hatayı yapmıyor. Oysaki, görüşmede öğrencilerin belirttiği gibi, öğrenciler düzeltilen hatalarından da öğrenebilmektedirler. Örneğin Ö7: "Kesinlikle bence bu uygulama çok iyi çünkü o yanlış düzeltilmezse ve yanlışlarımı görmezsem, yanlış doğru sanacağım ve aklımda

öyle kalacak. Diğer derslerde de böyle olmalı” diyerek kendi öğrenme sürecinde geribildirim olumlu etkisinden bahsetmiştir. Çalışmanın sonuçlarında da vurgulandığı gibi, doğrudan geribildirim alan grubun hâl eklerinde göstermiş olduğu gelişme daha belirgindir.

Truscott (2004) geribildirim çalışmalarında kontrol grubunun olmamasını büyük bir eksiklik olarak belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin içinde bulunduğu ortam gereği onlara eğitim verilmek zorundadır. Katılımcılarının hepsi yedinci haftanın sonunda aynı kur sınavına girmek durumundaydılar. Bunun gereği olarak bir grubu hatalarının hiç düzeltilememesi etik olarak da doğru bulunmamıştır. Ayrıca, yedi hafta boyunca ders içinde öğrencileri hiçbir geribildirim vermeden yazmaya güdülemek de imkânsızdır. Hataları düzeltilmeyen öğrenci her geçen gün kendine güvenini ve öğrenme isteğini kaybedecektir. Sadece altını çizerek geribildirim verilmiş olan grupta, her ne kadar öğrenci hatalarından haberdar edilmişse de iki haftanın sonunda öğrenci kendi hatasını düzeltmediğini farkına varmıştır. Bunun sonucunda, hevesi kırılan öğrenci yazsa bile doğru formu bulamayacağını düşünerek yeni bir konu hakkında yazmayı reddetme yoluna gitmiştir. Her ne kadar, yazdıkları hiçbir paragrafın değerlendirme olmadığı, hatalarından dolayı kimsenin hiçbir şekilde eleştirilmeyeceği her yazma öncesinde vurgulansa bile, sonuçta bir sınava girecek olmaları gerçeği onları hatalarının düzeltilmemesi konusunda endişe, kaygı ve öfkeye yitmiştir. Ö30 “Doğru cevap verilseydi, sonunda büyük olasılıkla motivasyonum düşmezdi” ve Ö22 “Doğru cevap verilseydi, sonunda kesinlikle motivasyonum düşmezdi” diyen öğrenci dönemin başında sahip olduğu yazma isteğinin geribildirimlerde doğru yanıt alamayınca, zaman içinde azaldığını ifade etmişlerdir. Çoğulculuğu Arap kökenli öğrenciler, geleneksel eğitimin de gereği olarak, öğretmenin her konuda aktif olup, tüm hataların anında düzeltilmesi konusunda ısrar etmişlerdir.

Ferris (2004) yazılı geribildirim yabancı dil öğretiminin çok önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmış oldukları paragraflardaki hatalarına yönelik verilen geribildirimler oldukça yararlı olmuştur. Her iki geribildirim türünde de son testte özellikle hâl eklerinin kullanımında başarıya ulaşılmış olması geribildirim önemini göstermektedir. Ancak, doğrudan geribildirim alan öğrenciler doğru forma daha erken ulaşırken, dolaylı geribildirim alan öğrenciler doğru formu bulmak konusunda gecikmişlerdir.

Yine de onların da son testte başarılarının yükselmiş olduğu gözlemlenmiştir. Doğru formu bulma konusunda akıl yürütmek zorunda kalan dolaylı geribildirim grubu öğrencilerine göre bu çalışmada olduğu gibi sadece hatanın altının çizilmesi yeterli gelmemiştir.

Dolaylı geribildirim vermenin farklı birçok yolu vardır. Bu çalışmada hatalı kelime ya da yapının sadece altı çizilmiştir. Öğrencilerden çok azı bu türden bir geribildirim doğru yapıya ulaşmakta yeterli gördüklerini yapılan görüşmede ifade etmişlerdir. Bu geribildirim yeterli bulan öğrenciler o grupta daha aktif olan ve TÖMER'e gelmeden birkaç ay önce Türkiye'ye gelmiş olan öğrencilerdir. Dolaylı geribildirim zorlaştırıcı/kolaylaştırıcı etkisi sorulduğunda Ö31: "Kolaylaştırdı, ben kendim için bu tür uygulama seviyorum. Araştırınca iyi öğreniyorum" diyerek yanıt vermiştir. Bir diğer öğrenci olan Ö38 ise, "Bence iyi, kendime hatalarımı düzeltiyorum" şeklinde dolaylı geribildirim hakkında görüş bildirmiştir. Bu onların diğerleri ile aynı bilgi düzeyinde olmadıklarını göstermektedir. Dönem başında yapılan kur sınavının sonucuna göre hepsi A1 kuruna yönlendirilmiştir. Ama bu tüm öğrencilerin hepsinin bilgi düzeyinin eşit olduğunu göstermemektedir. İki ay önce Türkiye'ye gelen öğrenci ile iki hafta öncesinde Türkiye'ye gelen öğrencinin kâğıt üzerinde başarı düzeyi aynı görünse de daha önce gelenlerin kendini ifade etmekte daha rahat olduğu ve kulak dolgunluğuna sahip olduğu bir gerçektir. Kulak dolgunluğu ile kastedilen öğrencinin yazıya dökemediği, çoğu zaman söylemlerinde de kullanmadığı, ancak o dili doğal ortamında kullanılırken başka konuşucuların kullanmış olduğu bazı kelime ve yapıları anlamasıdır. Yani seviye belirleme sınavında bu bilgiyi kullanarak başarı gösterememiş olabilir. Ama bu durum onun bilmediği anlamına gelmez. Türkiye'de yeni bir yaşama başlayan bu öğrenciler sosyal ortamlarında, komşuları ile ilişkilerinde, alışverişte ve diğer tüm birincil ihtiyaçlarının giderilmesinde Türkçeye maruz kalmışlardır. Bunun da elbette onların dil gelişimine katkısı büyüktür.

Çalışma sonrasında öğrencilerin görüşleri alınırken de belirtildiği gibi dolaylı geribildirimle güdülenmesi düşmeyen, öğrenmek için daha çok risk alan öğrenci sayısı 40 öğrenciden 6 tanesidir. İkisinin daha önce ülkelerinde İngilizce öğrenirken almış oldukları geribildirim de dolaylı olması onları daha tecrübeli kılmıştır. "Dolaylı olarak verilen geribildirim öğrenmeyi nasıl etkilediği sorulduğunda, öğrenci "...Kolaylaştırdı, ben kendim için bu tür uygulamayı seviyorum. Araştırınca

iyi öğreniyorum” diyerek bulunduğu grubun aksine bir görüş beyan etmiştir. Diğer 4 öğrenci ise dolaylı geribildirim yararlı olduğunu ama desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yani hatalı kelime veya yapının sadece altını çizmek yerine yanına dilbilgisi terimleri ile hatanın türünü veya nedenini açıklayan küçük notların eklenebileceği yönünde öneride bulunmuşlardır. Bu da dolaylı geribildirim türlerinin de etkisinin farklı olacağını işaret etmektedir. Bu konu henüz üzerinde çalışılmamış, araştırılması gereken konular arasındadır. Aşağıda sıralanan yazılı dolaylı geribildirim türlerinin birbirleri ile desteklenmesi veya ayrı ayrı etkilerinin nasıl olacağı araştırılması gereken konular arasındadır:

-Hatanın kodlanması

-Hatanın yuvarlak içine alınması

-Hatanın altının çizilmesi

-Hatanın altının çizilmesi ve kodlanması

-Hatanın altının çizilmesi ve hatanın türünün tanımlanması

-Sayfanın sol kenar kısmında hata sayısının belirtilmesi (kodlama ve işaretleme yapmadan)

Bunların yanı sıra hangi hata türüne hangisinin daha uygun olacağı da araştırılmalıdır. Farklı dil becerilerinin kazandırılması veya farklı dil konularının öğretimi için hangi geribildirim en uygun olacağı da araştırılmalıdır. Zamanla çok kritik bir konudur; geribildirim uygun zamanda verilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili bilgilendirici çalışmalar henüz mevcut değildir.

Ferris (2004) yapılan çalışmaların bir kısmında dolaylı geribildirim alan öğrencilerin bilişsel olarak daha aktif olduklarını, hatayı bulmak için problem çözme yetisini geliştirip kullanmaları gerektiğini savunmuştur. Ama bu açıklamasını detaylandırıldığında bunun genelleyemeyeceğini, bazı istisnai durumların olduğunu da eklemiştir. TÖMER’de yapılmış bu çalışmada ulaşılan sonuçta öğrencilerin problem çözme becerisini kullanarak doğru forma ulaşamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ferris’in (2004) bahsettiği istisnai durumlar bu başarısızlığın sebebini açıklamaktadır. İkinci/yabancı dil öğrenen öğrencileri ilk başlarda özellikle de A1 düzeyinde dil bilgisi yönünden kısıtlı bilgiye sahiptir. Sahip olunan bilgiyle de doğru forma tek başına ulaşamamaktadırlar. Gerekli olan dil yeterliliğine sahip olmayan

öğrenciler her ne kadar öğretmen tarafından hatalı kısımdan haberdar edilmiş olsalar da yardım veya ek bilgi sunulmadan hatayı düzeltememektedirler. A1 düzeyinde TÖMER öğrencilerinin görüşme sürecinde de belirtmiş olduğu gibi hatayı görseler bile tek başına düzeltemedikleri için cesaretleri kırılmış, öğrenme istekleri düşmüştür. Ö20 görüşme sırasında dolaylı geribildirim hakkında “...ne kadar çok yanlış yapıyorsam o kadar çok motivasyonum düşüyor, çünkü sonunda öğrenmek istesem de hatalarımı düzeltemiyorum” dolaylı geribildirim hevesini kırmış olmasını bizimle paylaşmıştır.

Farklı hataların farklı geribildirim türleri ile düzeltilmesi gerekmektedir. Bazı hataların düzeltilmesinde öğrenci tek başına daha çok zihin yürüterek doğruyu keşfedebilir. Örneğin, İngilizce de zamir kullanımı veya kelime bazı hataların düzeltilmesinde öğrenci kısıtlı yardım alarak doğru yapıyı bulabilir. Ancak, daha karmaşık, cümle bazında, söz dizimsel hataların düzeltilmesi Ferris’in (2004) de belirtmiş olduğu gibi daha çok çaba ve üzerinde daha çok düşünmeyi gerektirir. Sesletim hatalarında da öğrencinin doğru formu duymadan düzeltmesi mümkün değildir. Kısacası, hatanın karmaşık olması, öğrencinin sahip olduğu dil yeterliliği ile düzeltilmemesi doğrudan geribildirim gerektirir. Fakat öğrenme hevesi yani güdülenmesi daha yüksek öğrencilerde durum farklıdır; daha istekli olmakla beraber hata üzerinde düşünmeye ve sorumluluk almaya daha yatkındırlar.

Öğrenciler yazdıkları metinler için geribildirim alır almaz mümkünse sınıf içinde düzeltme yapmalıdırlar. Sınıf içinde olmasının önemi öğretmen ve arkadaşlarına öğrencilerin danışabilecek olmaları ile ilgilidir. TÖMER’de yürütülen bu çalışmanın ilk üç haftasında pilot çalışma yapılmıştır. Öğrencilere evde yazmaları için her hafta bir konu verilmiştir. Sınıf içinde yapılmayan etkinliklerde öğrenciler başkalarından çok fazla destek almış ya da tamamen başka bir kaynaktan kopyalama yöntemine başvurmuşlardır. Bu durum, onların geleneksel eğitimden gelmekte olup, hataya karşı öğretmenin anlayışlı olmak yerine sert bir tutum gösterileceğine dair önyargılarından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar yazdıkları paragrafların değerlendirmeye alınmayacağı söylenmiş olsa da başarı kaygısı yüksek öğrenciler bu tür yollara başvurmuştur. Bu sebeple, TÖMER’de yürütülen bu çalışma boyunca birinci yazmalar ve ikinci yani düzeltilmiş yazmaların hepsi sınıf içinde, öğretmen gözetiminde dersin bir bölümünde A1 müfredatını takip ederek yapılmıştır. Ders

kitabı olan Gazi TÖMER A1 kitabında yer alan konular ve müfredat doğrultusunda yazma konuları seçilmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ifade edildiği gibi öğrenciler düzeltici geribildirim türü ne olursa olsun yazma sonrasında yapmış oldukları hatalarına yönelik dilbilgisi konularını içeren açıklamalara gereksinim duymaktalar. Ö16: “Bu uygulama güzel, ama bazen hatalarımın nedenini öğrenmem için derste öğretmenin o konuyu bir kez daha açıklamasına ihtiyaç duyuyorum” diyerek açıklama istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülen bu uygulama Ferris (2004) tarafından da önerilmektedir. Onlara yapılan bu açıklamalar ışığında, hatalarının farkına varan öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olacağı savunulmuştur. Yazılı veya sözlü yapılan bu açıklamalar öğrenciye yol gösterecek ve kaygı düzeyini en aza düşürecektir.

Araştırmanın yanıtlamaya çalıştığı sorulardan birinci ve ikincisi “Hatalarına yönelik geribildirim alan öğrenciler, hangi tür geribildirimle daha çok gelişme göstermiştir?” ve” İyelik ve hâl eklerine yönelik verilen geribildirimler ışığında öğrenciler yazdıkları metinlerde iyelik ve hâl eklerinin kullanımında ne oranda gelişim göstermiştir? sorularıdır. Çalışma sonunda yapılan istatistiksel analizlerde doğrudan geribildirim alan öğrencilerin hâl eklerini öğrenmekte daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Her ne kadar, her iki geribildirim türünde de son testte gelişme kaydedilmişse de doğrudan geribildirim grubunun hâl eklerinde göstermiş oldukları ilerleme daha belirgindir. Hâl eklerinde göstermiş oldukları başarıyı iyelik eklerinde gösterememiş olmalarının sebebi ise hâl eklerini İngilizce bilgilerinden olumlu transfer yaparak daha kolay öğrenmiş olmalarıdır. Hâl eklerinin öğretimi sırasında öğrenciler “İngilizce ‘de to’ veya “İngilizce ‘de from’ gibi karşılaştırmalar yaparak öğrenmelerini kalıcı kılmışlardır. Fakat iyelik ekleri için daha önce öğrenmiş oldukları dillerde bir karşılığını bulamamaları onların öğrenmelerini geciktirmiş ve zorlaştırmıştır.

Öğrencilerin düzeltici geribildirimle ilgili tutumu ne yöndedir? Bu soru da çalışmada yanıtı aranan sorulardan üçüncüsüdür. Bu soru, öncelikle öğrencilerle yüz yüze yapılan grup görüşmelerinde yanıtlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin Türkçe olarak çalışmada kullanılan geribildirim konusunda kendilerini ifade etmekte zorlanacağı düşünüldüğünden görüşmeler onların anadili olan Arapça ‘da yapılmıştır. Sadece, anadili Arapça olmayanlar için İngilizce ve Türkçe sorular yöneltmiştir. Ö24:

“...Ben de doğru formu bulamayınca moralim bozuluyor ve yazmak istemiyorum” diyerek dolaylı geribildirim hakkında olumsuz görüş beyan etmiştir. Doğrudan geribildirim öğrenmeye etkisini ölçmek için öğrenmeyi kolaylaştırdığı mı yoksa zorlaştırdığı mı sorulan Ö13 ise “Kolaylaştırdı. Yanlışımı kolayca gördüm ve hatamı nasıl düzelteceğimi de öğretmen bana göstermiş oldu. Zorlanmadım hiç...” diyerek kendini ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö8 de “Bence de. Kolaylaştırdı. Yanlışımı kolayca gördüm ve hatamı nasıl düzelteceğimi de öğretmen göstermiş oldu” demiştir. Doğrudan geribildirim alan on dokuz öğrenciden sadece biri öğrenme sürecinde bu geribildirim kolaylaştırıcı etkisinin bulunmadığını belirtirken kalan on sekiz öğrenci doğrudan geribildirim kolaylaştırıcı ve dolayısıyla da öğrenmelerini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Dolaylı geribildirim alan yirmi bir öğrenciden ise dört öğrenci bu geribildirim sayesinde doğruyu bulma konusunda çaba harcadıklarını belirtirken, kalan on yedi öğrenci dolaylı geribildirim hatalarını bulmaları konusunda yetersiz kaldığını ve dolayısıyla da zamanla öğrenme isteklerinin azaldığını belirtmiştir. Örneğin dolaylı geribildirim öğrenmeye etkisinin sorulması üzerine Ö28 “Kolaylaştırdı, araştırabildiğim için. Araştırarak öğrenince ben daha iyi öğreniyorum ve unutmuyorum” şeklinde yanıt vererek grubun genelinden farklı bir görüş beyan etmiştir. Ancak, dolaylı geribildirim grubun geneli Ö36 gibi “Ben de hata yapınca artık doğruyu görmeden bir daha yazmakta zorlandım” diyerek olumsuz görüş belirtmiştir.

5.2 SONUÇ

Sayısal eğitim almış olan öğrenciler, (%77,5) doğru formu tamamen öğretmenden beklediklerini ve doğrunun tek olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 10). Onlar, doğrudan geribildirim alma konusunda sözel eğitim altyapısına sahip öğrencilere (%22,5) göre daha ısrarlı bir tutum sergilemişlerdir (Tablo 10). Öğrencilerden sadece dördü (%12,5) dolaylı geribildirime sıcak bir tutum sergilemişlerdir (Tablo 23). Bu öğrencilerin üçü lisans mezunu (ikisi hukuk fakültesi, biri siyaset bilimi mezunu) ve hepsi sözel eğitimden gelmiştir. Yine bu öğrencilerin üçü kız, biri erkektir. Dolaylı geribildirim konusunda olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin hepsi 25 yaş ve

üzeridir. Çalışmanın kapsamında olmamasına rağmen odak grup görüşmelerinde belirtilen ifadelerden yola çıkarak varılan sonuçlara göre dolaylı geribildirim tercih eden öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha çok sorumluluk almaya hazır oldukları ve problem çözme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu ve farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum onların akademik başarısına da yansımıştır. Bu öğrenciler A1 kuru sonunda yapılan sınavda 100 üzerinden 83,5 ve üzeri almıştır.

Geribildirim başarıya ulaşmasında öğretmenin rolü çok büyüktür. Öğrencinin verilen geribildirim anlamlandırabilmesi ve buna yönelik bir düzeltme yapabilmesi gerekmektedir. Ancak, bunun başarılması için öğretmenin kararlı bir tutum izlemesi şarttır. Öğretmenler geribildirim verirken sistematik yani tutarlı olmalı, öğrencilerinin dil seviyelerini dikkate alarak geribildirim türüne karar vermelidir. Öncelikle, öğrenciye hatasını düzeltmesi için yeterli zaman ve fırsat verilmelidir. Öğrencinin anlayacağı bir dilde geribildirim verilmeli, öğretmenin düzeltmeyi hedeflediği yapı ile öğrencinin hataya dair algısı örtüşmeli, tek seferde tek bir yapıya ya da hataya yönelik geribildirim verilmeli ve öğrenci gelişime açık ve hazır olmalıdır. Yapılan birçok çalışma (Hedgcock ve Lefkowitz, 1994; Hyland ve Hyland, 2001; Schulz, 1996, 2001) öğrencilerin öğretmen tarafından verilen geribildirime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Onların bu gereksinimin en iyi şekilde karşılanması ise öğretmenlerin elindedir.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Uygun geribildirim seçilmesinde, öğrencilerin dil yeterliliğinin ve geribildirimle ilgili geçmiş tecrübelerinin ve buna bağlı olarak öğretmenden beklentilerinin, öğrenme alışkanlıklarının önemi büyüktür. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin geçmişte aldıkları geribildirim yeni öğrenmeleri etkilediği, öğretmenden beklentilerinin de alışkanlıkları doğrultusunda olduğu tespit edilmiştir. Geldikleri ülkelerde doğrudan geribildirimle hataları düzeltilen öğrenciler, dolaylı geribildirim kendilerine yüklemiş olduğu sorumluluğu tam anlamıyla algılayamamış ve yerine getirememişlerdir. Öğretmenin doğru cevabı vermesi

gerektiğinde ısrarcı olmuşlar ve hata yapınca mutlaka doğrunun verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Dil yeterliliği geribildirim amacına ulaşmasında çok etkilidir. Bu çalışmada, öğrencilerin dolaylı geribildirim aldıklarında kendilerini düzeltmekte yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Çalışma sonrası yapılan görüşmede de öğrencilerin belirtmiş olduğu gibi düzeltme yapabilmek için belli düzeyde dil bilgisine hâkim olmak gerekmektedir. Sınırlı bilgiye sahip öğrenci düzeltme yapabilmek için alternatif yanıtları bilenememektedir. Bu nedenle, dolaylı geribildirim A1 yerine B1 gibi daha üst seviyelerde daha yönlendirici ve öğretici olduğu düşünülmektedir. Öğrenci kendi öğrenme sürecinde problem çözme yetisini geliştirmiş ve daha çok sorumluluk alacak olgunluğa gelmiştir.

Bir dili öğrenmeye sıfırdan başlayan öğrenciler için dolaylı geribildirim kafa karıştırıcı olup fayda sağlamamaktadır. Bunun için A1 düzeyinde öğretmenin doğru formu ya da yapıyı model olarak sunması beklenmektedir.

5.3.2 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Çalışmada hangi geribildirim türünün hangi dil bilgisi konusu için verileceği henüz açıklık kazanmamıştır. Ayrıca geribildirimler için zamanlama çok önemlidir. Nerede ve ne zaman geribildirim verilmesi araştırılması gereken konular arasındadır. Ne sıklıkta geribildirim verilmeli? Öğretmen nasıl bir tutum izlemeli? Bireysel farklılıkların geribildirim tercihini etkilediği düşünülmektedir. Peki, bu etki ne orandadır ve hangi öğrenciye hangi geribildirim verilmeli? Öğrenciler ne zaman kendi hatalarını düzeltecek konuma gelirler? A1 düzeyinde öğrenci için dolaylı geribildirim yeterince yönlendirici olmadığı için, onlara verilecek alternatif geribildirim türleri nelerdir? Öğrencilerin tercih ve tutumlarının geribildirimi etkilediği görülmüştür, fakat onların geribildirim tercihleri ne zaman ve nasıl belirlenmelidir? Ayrıca, dolaylı geribildirim alabilmeleri için öğrenciler gereken yeterlilik düzeyine ne zaman ulaşacaklar? Bu konular geribildirim ve etkilerinin daha iyi anlaşılması için araştırılması gereken konulardır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kıbrıs.
- J. P. Lantolf and A. Aljaafreh (1995). Second Language Learning in the Zone of Proximal Development: A Revolutionary Experience. *International Journal of Educational Research*, 23, 619–32.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Edt. M. Durmuş ve A. Okur). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barın, E. (2006). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi, *TDAY Belleten 2006/1, Haziran*, Ankara: C:1, 21-32.
- Biol, C. Ve Özbay, M. vd. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. Ankara: Pegem Akademi
- Bitchener, J., Young, S. and Cameron, D. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. *Journal of Second Language Writing* 14(3), 227-258.
- Bitchener J., Knoch U. (2010). Raising the Linguistic Accuracy Level of Advanced L2 Writers with Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing* 19, 207-217.
- Bruton, A. (2009). Designing Research into the Effect of Error Correction in L2 writing: Not So Straightforward. *Journal of Second Language Writing* 18(2), 136-140.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. New York: Longman.
- Carrol, S., Swain, M. (1993) Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in the Second Language Acquisition*, 15, 357-386.

- Cathrine V. Beuningen. (2010) Corrective Feedback in L2 Writings: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10, 1-27.
- Chandler, J. (2003).” The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in Accuracy and Fluency of L2 Student’ Writing”. *Journal of Second Language Writing* 12: 267-96.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Cohen, A. (1989). ‘Reformulation: A Technique for Providing Advanced Feedback in Writing’. *Guidelines* 11/2: 1–9.
- Corder, S. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-167.
- Çağlar, E. (2006). *EFL Students’ Cognitive Journey Through the Teacher’s Written Feedback*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi.
- Çakır, İ. (2010) Yazma Becerisinin Kazandırılması Yabancı Dil Eğitiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 165-176 s.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., and Hook, S.A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a cases tudy. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (114-138). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. and Williams, J. (1998). Pedagogical Choices in Focus on Form. In C. Doughty C. and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 197-261). New York: Cambridge University Press.
- El Tatawy, M. (2002). Corrective Feedback in Second Language Acquisition. *Teachers’ College, Columbia University*, 1-19.

- Ellis, R. (1991). Grammar Teaching Practice or Consciousness-raising? In R. Ellis (Ed.), *Second Language Acquisition and Second Language Pedagogy* (pp. 232-241). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1998) Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H., (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. *System* 36(3), 353-371.
- Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R. (2006) Implicit and Explicit corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ergünay, O. (2008). *The Effect of Written Corrective Feedback on Turkish EFL Learners' Use of Stative Verbs: An Experimental Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evans, J. (2001). Introduction: Learning and Teaching the Complexities of Writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eş, Ş. (2003). *Applying Focus on Form in EFL Classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eylenen, S. (2008) *The Effect of Three Different types of Corrective Feedback on Writing Performances of English Language Learners at TOBB University of Economics and Technology*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Otradoğu Teknik Üniversitesi.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.

- Fazio, L. (2001). 'The Effect of Corrections and Commentaries on the Journal Writing Accuracy of Minority- and Majority-Language Students'. *Journal of Second Language Writing* 10: 235–49.
- Ferris, D. (1999). The Case of Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8 (1), 1-11.
- Ferris, D. R. and B. Roberts. (2001). 'Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need To Be?'. *Journal of Second Language Writing* 10: 161–84.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student' Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2006). 'Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on Short- and Long-term Effects of Written Error Correction' in K. Hyland and F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson G.A. ve Takene, Y. (1989). *Statistical Analysis in Psychology and Education (Sixth ed.)*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006) *How to Design and Evaluate Research in Education. (6. Baskı)*. New York: Mc Graw-hill International Edition.
- Gass, S. M. (1991). Grammar Instruction, Selective Attention, and Learning. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 124-141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Guenette, D. (2007). 'Is Feedback Pedagogically Correct? Research design issues in studies of feedback on writing'. *Journal of Second Language Writing* 16: 40–53.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112*

- Hedgcock, J., Lefkowitz, N. (1994) feedback on Feedback: Assesing Learners' Receptivity to Teacher response in L2 Composing. *Journal of Second Language Writing* 3: 141-163.
- Hendrickson, J.M. (1978) Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *Modern Language Journal* 62. 387-398.
- Hengirmen, M. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: Vega Yayınları.
- Hyland, K. and F. Hyland. (2001). Sugaring the Pill. Praise and Criticism in Written Feedback. *Journal of Second Language Writing*,10: 185-212.
- Hyland, K. and F. Hyland. (2006). 'Feedback on Second Language Students' Writing'. *Language Teaching* 39: 83-101.
- <http://adp.meb.gov.tr>
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim. Ankara: Elips Kitap.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği, *Zeitschrift Für Die Welt der Türken Vol.2: 57, 195*
- Kılınç, A. Ve Tok, M. (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Ed. A. Kılınç ve A. Şahin) Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.
- Kirk, R.E. (1982) *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences*. Belmont: Brooks/Cole publishing Company.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lalende, J. F. (1982). 'Reducing Composition Errors: An experiment'. *Modern Language Journal* 66: 140-9.

- Lee, I. (1997). 'E S L Learners' Performance in Error Correction in Writing'. *System* 25: 465-7.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford, UK: Oxford.
- Long, M. (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & B. K. Bahtia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Milton, J. (2006). 'Resource-Rich Web-Based Feedback: Helping Learners Become Independent Writers' in K. Hyland and F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Okutan, H.İ. (2012) Polis Akademisi Fakültekerinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları, *Turkish Journal of Police Studies* Vol: 14 (4), 79, 112.
- Özbay, M. (2009) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2*, Ankara: Öncü Kitap.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Robb, T., S. Ross, and I. Shortreed. (1986). 'Salience of Feedback on Error and Its Effect on E F L Writing Quality'. *T E S O L Quarterly* 20: 83-93.

- Sachs, R. and C. Polio. (2007). 'Learners' Use of Two Types of Written Feedback on an L2 Writing Task'. Studies in S Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 128-158.
- Semke, H. (1984). The Effect of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17: 195-202.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 128-158.
- Schachter, J. (1991). Corrective Feedback in Historical Perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.
- Schmidt, R. W. (1994). Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit And Explicit Learning of Languages* (pp. 165-210). London: Academic Press.
- Sheen, Y. 2007. 'The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles'. *TESOL Quarterly* 41: 255-83.
- Sheen, Y. (2010b). Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback in the ESL Classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 201-234.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential Effects of Focused and Unfocused Written Correction on the Accurate Use of Grammatical Forms by Adult ESL Learners. *System* 37(4), 556- 569.
- Sheppard, K. (1992). Two Feedback Types: Do They Make A Difference?. *RELC Journal*, 23(1), 103-110.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of Classroom Interaction. In C. Anderson & A. Bretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (pp. 197-221). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Subaşı, G. (2002). Peer Written Corrective Feedback Training and Its Impact on Students' Writing Outcomes. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

- Schulz, R. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343- 364.
- Schulz, R. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244- 258.
- Telçeker, H. (2007). The Effect of Written Corrective Feedback on Pre-intermediate Student Revisions in a Process-oriented EFL Writing cCass. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 621-643.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tok, Mehmet. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı/Need of Academic Writing in Teaching Turkish as a Foreign Language." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10.23 (2013): 1-25.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Truscott, J. (1996). 'The case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes'. *Language Learning* 46: 327-69.
- Truscott, J. (2001). Selecting Errors for Selective Error Correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics* 27(2), 93-108.
- Truscott, J. (2004). Dialogue: Evidence and Conjecture on the Effects of Correction: A Response to Chandler, *Journal of Second Language Writing*, 13 (4), 337-343.
- Truscott, J. (2007). The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately. *Journal of Second Language Writing* 16(4), 255-272.

- Truscott, J., & Hsu, A. Y.-p. (2008). Error Correction, Revision, and Learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305. © Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. All rights reserved. IJES, vol. 10 (2), 2010, pp. 1-27.
- Truscott, J. (2009). Arguments and Appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 19(1), 59-60.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (1988). Implications of Learnability Theories for Second Language Learning and Teaching. *Mac Gill Working Papers in Linguistics = Cahiers Linguistiques de MacGill*, 5, 148-162.
- Wooldkowsky, (1978). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. National Education Association, Washington, D.C.
- Yıldız, Ü. Ve Tunçel, H. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (Ed. A. Kılınç ve A. Şahin) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK 1

ÇALIŞMANIN SONUNDA YAPILAN GÖRÜŞME METNİNİN TERCÜMESİ

DOĞRUDAN GERİBİLDİRİM SINIFI

Doğrudan Birinci Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Hangi dili öğrendiniz?

Ö1-İngilizce.

Ö2 -İngilizce.

Ö3-İngilizce.

Ö4-Evet, okulda İngilizce ders görüyordum.

Ö5-Evet, İngilizce

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirimi önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö1-Hayır, benim hocam yanlış gösteriyordu ve benden doğruyu bulmamı istiyordu ve bunu daha iyi düşünüyorum çünkü kendimden araştırıp cevaplar bulunca hatırlaması daha kolay.

Ö2-Evet, önceden bu tür aldım.

Ö3-Evet, öğretmen hatamı düzeltiyordu, sonra kağıtları bize veriyordu.

Ö4-Evet, hep aynı böyle yaptı öğretmenlerimiz.

Ö5-Evet, bu şekildeydi.

Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö1-Kolaylaştırdı diyelim ama zaman gerekir, ilk başta biraz zordu.

Ö2-Zorlaştı çünkü yeni öğrenciyim ve doğrunun açıklanması ve anlatılması gerekiyordu.

Ö3-Kolaylaştırdı sanırım çünkü doğruyu biliyorum artık.

Ö4-Kolaylaştırdı, çünkü doğruyu öğretmen gösterdi.

Ö5-Bence kolaylaştırdı çünkü öğretmen bize doğruyu bulmamıza yardım etti.

b. Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyor musunuz?

Ö4-Kelimelerin nasıl yazıldıklarını öğrenmem açısından kolaylaştırdı.

Ö1-Evet, kolaylaştırdı. Dilbilgisini ve kelimeleri, tüm kuralları öğrendim.

Ö2-Evet, böylece öğrendim.

Ö3-Evet, birçok kuralı öğrendim.

Ö5-Dilin kurallarını öğrendim.

Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö1-Olumlu çünkü daha ilerledik ve yanlışlarımızı gördük.

Ö2-Olumlu, çünkü hatamın nerede olduğunu gördüm.

Ö3-Ben de öyle düşünüyorum, neden o hatayı yaptığımı anladım.

Ö4-Ben de iyi diye düşünüyorum, çünkü ilerledik hepimiz de.

3. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? açıklar mısınız?

Ö1-Kendi anadilimde yazma veya dilbilgisi yanlış yapma ihtimali çok daha az bu yüzden o kadar etkilemezdi düşünüyorum.

Ö2-Ana dil ve yabancı dil karşılaşması biraz zor.

Ö3-O farklı tecrübe karşılaştıramıyorum. Zaten bildiğimiz bir dil üzerinde alıyorduk ama Türkçede ilk defa karşılaşıyoruz.

Ö4-Ama, benzerlikler de var. Kendi anadilimizde yazma dersinde böyle uygulama yapmıştık, faydalı olmuştu.

4. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö1-Örnek üzerinde dilbilgisi anlatıyorsunuz. Önce dilbilgisi anlatıp sonra örnekler vermeniz daha yararlı sanırım.

Ö2-Böyle devam etsin bence çok iyi.

Ö3-Yazdığımız kağıtların hep bizde kalması ve istediğimiz zaman yanlışlarımız görmesi daha iyi olur.

Ö4-Uygulama iyi bence. Hatalarımı görüyorum.

Ö5-Aynen devam etmeli, sıkıntı yok bence.

Doğrudan İkinci Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö6-Evet hem İngilizce hem de Arapça.

Ö7-Hayır, hiçbir dil öğrenmedim.

Ö8-Evet, İngilizce.

Ö9-Evet, İngilizce.

Ö10-İngilizce öğrenmiştim.

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirimi önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö6-Hayır.

Ö7-Hayır, almadım.

Ö8-Hayır.

Ö9-Hayır.

Ö10-Evet, aldım.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ö6-İlk başta benim için zordu çünkü hiçbir şey bilmiyordum ama yanlışlarımı göre göre iyileştim.

Ö7-Bana da iyi geldi.

Ö8-Ben de öğrenebildim bu sayede.

Ö9-Benim için de aynı.

Ö10-Kolaylaştırdı, doğruyu görünce öğrenebildim.

a. Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö6-Kolaylaştırdı, ne yazacağıma artık daha iyi biliyorum.

Ö7-Evet, iyi oldu bence.

Ö8-Bence de. Kolaylaştırdı. Yanlışımı kolayca gördüm ve hatamı nasıl düzeltereğimi de öğretmen göstermiş oldu.

Ö9-Katılıyorum, kolaylaştırdı bence de.

Ö10-Bence de iyi oldu etkisi yani kolaylaştırdı.

b. Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?

Ö6-Kelimeler ve dil bilgisi açısından Türkçe öğrenmemi kolaylaştırdı.

Ö7-Kelime ve dil bilgisi öğrendim.

Ö8-Ben de kelimeleri ve dil bilgisini öğrendim.

Ö9-Katılıyorum. Dil bilgisini destekledi.

c. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö6-Olumlu ama hala biraz zorluyorum.

Ö8-Olumlu ne yazacağıma artık daha iyi biliyorum.

Ö9-Ben de böyle düşünüyorum.

Ö10-Olumlu, çünkü öğretmen doğruyu gösterince anlıyorum.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö6-Aynı olurdu etkisi bence, doğruyu öğrenirken zaman kazanırdık.

Ö7-Kesinlikle bence bu uygulama çok iyi çünkü o yanlışı düzeltmezse ve yanlışlarımı görmezsem, yanlışı doğru sanacağım ve aklımda öyle kalacak. Diğer derslerde de böyle olmalı.

Ö8-Başka ders için değerlendirme yapamıyorum.

Ö9-Bence faydalı olurdu başka ders için de.

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Böyle devam etsin bence.

Ö6-Yazdıklarımızın bizde kalması ve istediğimiz zaman yanlışlarımız görmesi daha iyi olur.

Ö7-Uygulama güzel, iyi öğreniyorum. Bu yüzden devam etmeli.

Ö8-Ben de öyle düşünüyorum. Hatalarımızın nasıl düzeltilmesi gerektiğini görüyor ve düzeltiyoruz.

Ö9-Arkadaşıma katılıyorum, hatalarımı görmek istiyorum, nasıl düzeltileceğini de.

Doğrudan Üçüncü Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1.Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö11-Evet, Arapça öğrendim.

Ö12-Evet, İngilizce öğrendim.

Ö13-Hayır hiçbir dil.

Ö14-Evet, İngilizce.

Ö15--Ben de İngilizce öğrendim.

2.Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirim önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö11-Hayır, almadım hayatımda.

Ö12-Evet, aldım.

Ö13-Evet, İngilizce de almıştım.

Ö14-Ben de yabancı dil dersinde yanlışlarımı böyle öğrenmiştim.

Ö15-Evet, bu şekilde geribildirim aldım.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö11-İlk başta zorlaştırdı, yeni geldiğim için. Ama sonra alıştım ve daha iyi öğrendim,

Ö12-Kolaylaştırdı çünkü yanlışlarımı telafi ettim.

Ö13-Kolaylaştırdı. Yanlışımı kolayca gördüm ve hatamı nasıl düzelteceğimi de öğretmen bana göstermiş oldu. Zorlanmadım hiç.

a. Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?

Ö11- Hâl ekleri ve iyelik eklerinde yardımcı oldu.

Ö12-Dil bilgisi açıdan.

Ö13-İyelik eki için.

Ö14-Hâl eklerini doğru kullanmayı öğrendim, hata yapa yapa.

Ö15-Dil bilgisinde yararlı oldu.

b. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö11-İlk birkaç haftada paragraf yazamadığım için motivasyonum biraz düştü.

Ö12-Motivasyon, yüksek oldu çünkü yanlışlarımı sonradan gördüm ve artık doğrusunu yazabilirim.

Ö13-Yanlış görüncü, düzeltebildiğim için motive oldum.

Ö14-Evet, daha iyi oldu.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö11-Aynı etkisi olurdu ama Türkçe daha zor bir dil olduğu için daha çok zorlandım.

Ö12-Türkçe daha zor bence de.

Ö13-Aynı olurdu. Doğru cevabı öğretmenin vermesi hep daha iyi olurdu.

Ö14-Kendi dilimde daha kolay olurdu.

Ö15-Bence de.

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö11-Devam etsin ama yanında konuşma pratiği olsun.

Ö12-Yazdıklarımızın bizde kalması ve istediğimiz zaman yanlışlarımız görmesi daha iyi olur.

Ö13-Bu uygulama güzel, ama bazen hatalarımın nedenini öğrenmem için derste öğretmenin o konuyu bir kez daha açıklamasına ihtiyaç duyuyorum.

Ö14-Bence de devam etmesi faydalı olur.

Ö15-Devam etmesi yararlı olur.

Doğrudan Dördüncü Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö11-Evet, İngilizce öğrendim.

Ö12-Evet, İngilizce ve Fransızca.

Ö13-Sadece İngilizce.

Ö14-Evet, ben de öyle.

Ö15-İngilizce.

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirimi önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö11-Evet

Ö12-Evet, ben aldım.

Ö13-Evet.

Ö14-Ben de öyle.

Ö15-Evet, adım.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö11-Kolaylaştırdı, yanlışımızın nerede olduğunu bildiğimiz için.

Ö12-Kolaylaştırdı, bazı ekleri kullanmasını öğrendim.

Ö13-Kolaylaştırdı, daha çok öğreniyorum.

Ö14-Dil bilgisi kurallarını öğrendim.

Ö15-Kolaylaştırdı bence.

a. Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?

Ö11-Dil bilgisi ve kelimeler.

Ö12-Hâl eklerini ve iyelik eklerini yani kuralları öğrenirken.

Ö13-Bence tüm dil bilgi kurallarını öğrenirken hatanın düzeltilmesi yararlı bir şey.

Ö14-Bence de.

Ö15-Kuralları yanlış öğrendiysem fark ettim ve düzelttim.

b. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö11-Olumlu çünkü benim hedeflerime varmak için daha fazla çalışmam gerektiğini biliyorum artık.

Ö12-Olumlu çünkü hatalarımdan öğrendim.

Ö13-İlk haftalarda motivasyonum düşüyordu sonra yanlışlar kayıp olmaya başladığı zaman motivasyonum yükseldi.

Ö14-Olumlu etkiledi kesinlikle.

Ö15-Olumlu.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö11-Aynı etkisi olurdu kesinlikle.

Ö12-Evet, öyle bence de.

Ö13-Evet, sonuçta doğruyu öğrenmemize yardım ediyor, iyi bence bu.

Ö14-Evet, doğruyu görmezsek nasıl bilebiliriz ki...

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö11-Devam etsin, başarılı bir uygulama bana göre.

Ö12-Devam etsin hem de yanında kelime öğretimi ve dilbilgisi açıklamaları biraz daha fazla-olsun.

Ö13-Devam etsin hatta daha fazla paragraf yazdırırsanız daha iyi olur.

Ö14-Evet, ama açıklamalarla beraber daha iyi bence de.

Ö15-Bence devam etsin ama sınıfta öğretmen bize teker teker hatalarımızı anlatsın.

Doğrudan Dördüncü Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Hangi dili öğrendiniz?

Ö16-İngilizce.

Ö17- -İngilizce.

Ö18-İngilizce.

Ö19-Evet, okulda İngilizce ders öğrenmiştim

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirim önceki hayatınızda aldınız mı

Ö16-Hayır.

Ö17-Hayır, almadım.

Ö18-Evet, aldım.

Ö19-Evet.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö16-Kolaylaştırdı, yanlışımızın nerede olduğunu bildiğimiz için.

Ö17-Kolaylaştırdı, Türkçe 'de kullanılan kullanmasını öğrendim.

Ö18-Kolaylaştırdı, daha çok öğreniyorum.

Ö19-Dil bilgisi kurallarını öğrendim.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö16-Aynı etkisi olurdu kesinlikle.

Ö17- Evet, doğruyu görmezsek öğrenemeyiz.

Ö18-Evet, sonuçta doğruyu öğrenmemize yardım ediyor, iyi bence bu.

Ö19- Evet, öyle bence de.

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö16-Devam etsin, yararlı bir uygulama bana göre. Bu uygulama güzel, ama bazen hatalarımın nedenini öğrenmem için derste öğretmenin o konuyu bir kez daha açıklamasına ihtiyaç duyuyorum.

Ö17-Devam etsin. Fakat yanında kelime öğretimi ve dilbilgisi açıklamaları biraz daha fazla-olsun.

Ö18-Devam etsin, daha çok bile yazabiliriz.

Ö19-Evet, ama açıklamalarla beraber verilirse bence de.

DOLAYLI GERİBİLDİRİM SINIFI

Dolaylı Birinci Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö20-Evet, İngilizce.

Ö21-Evet, ben de İngilizce biliyorum.

Ö22-Evet, İngilizce öğrendim.

Ö23-Aynen.

Ö24-İngilizce.

Ö25- İngilizce.

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirim önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö21-Evet, önceden gördüm.

Ö22-Hayır, öyle bir uygulama almadım, hemen doğruyu veriliyordu öğretmenimiz.

Ö23-Benim de öyle.

Ö24-Öğretmen doğruyu veriyordu biz de düzeltiyorduk.

Ö25-Bizde öğretmen hemen doğrusunu yazıyordu.

Ö20-Hayır, almadım.

3. Peki, bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö20-Zorlaştırıcı ve zaman alıcı olarak görüyorum.

Ö21-Araştırmak iyi ama sonunda doğru cevabı bilmemiz gerekiyor.

Ö22-Zorlaştı. Doğru cevapları bilmeyince düzeltmek daha zor oluyor.

Ö23-Zorlaştırdı.

Ö24-Bence de zor oldu bu şekilde, açıklama olsa iyi olurdu.

Ö25-Evet, bence de hatamızı açıklamalı öğretmen.

a. Hangi açıdan kolaylaştırdığınızı veya zorlaştırdığınızı düşünüyorsunuz?

Ö20-Çok zaman alıyor.

Ö21-Doğru cevapları bilmeyince düzeltmek daha zor oluyor.

Ö22-Evet, nasıl doğruyu bulalım?

Ö23-Bence daha çok az Türkçe biliyoruz. O yüzden düzeltemedik çoğu hatalarımızı.

Neden yanlış olduklarımızı anlamadık.

Ö24-Araştırırsak bulabiliriz bence.

Ö25-Doğru cevabı bulamadığım için zor geldi bana.

b. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö20-Olumsuz etkiledi. Ne kadar çok yanlış yapıyorsam o kadar çok motivasyonum düşüyor, çünkü sonunda öğrenmek istesem de hatalarımı düzeltemiyorum.

Ö21-Motivasyon düşük oldu.

Ö22-Doğru cevap verilseydi sonunda kesinlikle motivasyonum düşmezdi.

Ö23-Doğru cevap bulunca yükseliyordu, ama bulmayınca düşüyor.

Ö24-Ben de doğru formu bulamayınca moralim bozuluyor ve yazmak istemiyorum.

Ö25-Ben de öyle. Doğru cevap verilseydi, sonunda büyük olasılıkla motivasyonum düşmezdi.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö21-Aynı olurdu. Hatamızı yine bulamazdık bence.

Ö22-Aynı, bence de.

Ö20-Yine olumsuz etki ederdi.

Ö23-Evet, bilmiyorsak nasıl bulalım?

Ö24-Aynı etki olurdu, hep doğru cevabı bekleyecektim hocadan.

Ö25-Aynı, yani faydalı olmazdı.

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö21-Haftada bir gün olsun sadece.

Ö22-Değiştirilsin bu uygulama, yeni dil öğrenirken doğru cevaplara ihtiyacımız var.

Ö23-Evet, doğruyu öğretmen gösterirse daha iyi olur, biz hep böyle alıştık.

Ö24-Geribildirim iyi ama, hataları öğretmen bize göstermeli bence.

Ö25-Bence de hatamı görürsem düzeltebilirim.

Ö20-Değişmeli, başka bir şey olmalı; mesela doğruyu ne yanlışı öğretmen açıklasın.

Dolaylı İkinci Grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö26-Evet, İngilizce.

Ö27-Evet, ben de.

Ö28-Evet, İngilizce.

Ö29-Ben de İngilizce öğrendim.

Ö30-İngilizce.

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirim önceki hayatınızda aldınız mı? Örneğin, İngilizce öğrenirken nasıl bir geribildirim almıştınız?

Ö26-Hayır, hoca sınav kağıtları düzeltiyordu ve bize veri veriliyordu.

Ö27-Hayır, hoca puan verip yanlıştın nerede olduğunu söylemiyordu.

Ö28-Hayır, hiç geribildirim almadım.

Ö29-Hayır, hoca doğruyu gösterirdi hep bize.

Ö30-Hayır, hocamız doğrusunu yazıyordu.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö26-Zorlaştı, doğruya ulaşmak zor oldu.

Ö27-Zorlaştı, ilk yazmadan sonra doğru bir sefere mahsus verilsin, sonra hatalar tekrarlanmayacaktır.

Ö28-Kolaylaştırdı, araştırabildiğim için. Araştırarak öğrenince ben daha iyi öğreniyorum ve unutmuyorum.

Ö29-Ben sana katılmıyorum. Benim için zor oldu bu şekilde.

Ö30-Benim için de.

a. Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz

Ö26-Doğru sonucu bilmeden ilerleyemem.

Ö27-Zorlaştırdı, çünkü dilbilgisinde çok kural var ve benim doğru kuralı bilmem gerekirdi.

Ö28-Öğretmen doğruyu vermeyince doğrusunu bulmam zor oldu.

Ö29-Zorlaştırıcı bir etkisi oldu.

Ö30- Zor oldu.

b. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö26-Motivasyonum düştü, doğru görerek sanırım motivasyonum artardı.

Ö27-Benim de düştü.

Ö28-Benim de bazen moralim bozuldu.

Ö29-Bazen düştü, ama doğruyu bulduğum zaman da kendime güvenim arttı.

Ö30-Doğru cevap verilseydi, sonunda büyük olasılıkla motivasyonum düşmezdi.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö26, Ö27, Ö28, Ö29 ve Ö30-Aynı etkisi olurdu. (Dört öğrenci de aynı cevabı verdi.)

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö26-Devam etmesin, doğru cevap görmeye ihtiyacım var.

Ö27-Fark etmiyor devam etsin.

Ö28-Doğru yanıt mutlaka verilmeli, yoksa öğrenemeyiz.

Ö29-Öğretmen doğru cevabı verirse çok daha iyi olur bana göre.

Ö30-Öğretmen biz hatalarımızı anlamayınca doğru cevabı versin ki onu düzeltebileyim.

Dolaylı Üçüncü grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö31-Evet İngilizce okulda.

Ö32-Evet İngilizce ve Fransızca.

Ö33-Evet. Ben de İngilizce.

Ö34-İngilizce.

Ö35-Ben İngilizce öğrendim.

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirim önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö31-Hayır bu tür verilmedi, doğru cevap veriliyordu.

Ö32-Bizde de öğretmen doğruyu hemen veriyordu,

Ö33-Hata yapınca öğretmen doğrusunu yazardı.

Ö34-Öyleydi benimki de.

Ö35-Hatamı öğretmen düzeltiyordu.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Devam etmeli? Etmemeli mi?

Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı Neden?

Ö31-Kolaylaştırdı, ben kendim için bu tür uygulama seviyorum. Araştırdıncaya iyi öğreniyorum.

Ö32-Zorlaştı, doğru görmeyince zor oldu.

Ö33-Bana da zor geldi.

a. Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?

Ö32-Dil bil bilgisinde ne yapacağımı bilemedim.

Ö33-Yazdıktan sonra dilbilgisini öğrenemedim.

c. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö31-Başta olumlu olan motivasyonum zamanla azaldı çünkü doğru olup olmadığını görmek istedim ama görmeyince azaldı.

Ö32-Motivasyonum düştü.

Ö33-Hep düştü.

Ö34-Düştü.

Ö35-Maalesef git gide motivasyonum azaldı.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö32-Aynı etki verirdi çünkü dille alakası yok, uygulama ile alakalı.

Aynı bence de.

Ö31-Yine motivasyonum azalırdı. Çünkü doğru mu yanlış mı yaptığımı bilmeden devam etmek istemezdim.

Ö33-Dersine göre değişir bence, matematik farklı mesela. Onda doğru cevap tek.

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö31-Farklı bir geri bildirim olsun, sonunda doğru cevabı görelim.

Ö32-Sonunda hem doğru verilsin hem de açıklama verilsin, daha iyi olur.

Ö33-Evet, evet.

Ö34-Ben de katılıyorum.

Ö35-Devam etmesin böyle.

Dolaylı Dördüncü grup

Öncelikle yapılan bu görüşme akademik amaçla kullanmak üzere kayıt altına alınacaktır.

1. Daha önce başka bir dil öğrendiniz mi?

Ö36-Evet, İngilizce ve Fransızca.

Ö37-Evet, sadece İngilizce.

Ö38-İngilizce.

Ö39- İngilizce.

Ö40- İngilizce.

2. Türkçe öğrenirken almış olduğunuz bu tür bir geribildirimi önceki hayatınızda aldınız mı?

Ö36-Hayır, hemen doğru cevap veriliyordu.

Ö37-Hayır, araştırıp sonra hoca doğru cevabı veriyordu.

Ö38-Bizde hemen doğruyu hoca veriyordu.

Ö39-Benim okulumda da öyleydi. Doğruyu öğretmenimiz bize veriyordu.

Ö40-Doğru cevabı hemen alıyorduk.

3. Peki bu uygulamayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı/zorlaştırdı mı? Neden?

Ö36-Bence iyi, çünkü kendi hatamı kendim buluyorum.

Ö37-Bence iyi değil çünkü yanlışımı gördükten sonra tekrar başka bir şekilde yanlış yazabilirim. Durmadan hata yaparım o zaman.

Ö38-Bence iyi, kendime hatalarımı düzeltiyorum.

Ö39-Kolaylaştırdı, çünkü kelimelerin yazılışını ezberledik.

Ö40-Zorlaştırdı. Hatalarımızın doğru şeklini örmeyince onları düzeltemedik, bu zor oldu biraz.

a. Hangi açıdan kolaylaştırdığımı veya zorlaştırdığımı düşünüyorsunuz?

Ö36-Kelime yazılışlarında yanlışlar yapıyordum veya dil bilgisinde ama bu uygulama ile ezberlemem gerekti ve bu yüzden kolaylaştırdı.

Ö40-Zorlaştırdı. Çünkü doğruyu bir türlü bulamadım.

Ö37-Zorlaştırdı, çok hata yaptım.

Ö36-Ben de hata yapınca artık doğruyu görmeden bir daha yazmakta zorlandım.

b. Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

Ö39-Bazen yanlışlar çok olunca düşüyordu.

Ö36-İlk başta motivasyonum yüksekti ama son haftaya doğru biraz düştü.

Ö40-Ne kadar çok yanlış yapıyorsam daha çok motivasyonum düşüyor, çünkü sonunda öğrenmek istesem de hatalarımı düzeltemiyorum.

Ö37-Olumsuz etkiledi, öğretmen doğruyu söylemedi.

4. Bu tür bir uygulama kendi anadilinizde aldığınız bir derste yapılmış olsaydı düşüncenizi etkiler miydi? Açıklar mısınız?

Ö36-Derse göre sözel derslerde aynı etkisi olurdu ama sayısal ders mesela hemen doğruyu görmek isterim.

Ö37-Evet, sayısalda daha önemli.

Ö38-Evet, derse göre değişir bence de.

Ö39-Bilemedim.

Ö40-Ders önemli.

5. Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Devam etmeli mi/etmemeli mi?

Ö36-Sadece ilk hata yaptığımızda doğru cevabı görmek isteriz ondan sonra devam etsin bu uygulama.

Ö37-Devam etmesin, doğruyu görmek istiyorum böylece motivasyonum daha da artar.

Ö38-Bence de başka bir uygulama yapmalı hocamız.

Ö39-Böyle zor oluyor öğrenmek ve doğru şekli bulmak gerçekten çok zaman alıyor.
O nedenle, öğretmen doğruyu versin bence daha iyi olur.
Ö40-Devam etse bile doğruyu vererek yapılsın.



EK 2

Dolaylı Geribildirim

Örnek 1

A1. t2

Ben şahad mustafa kamil. yirmi dört yaşındayım.

25

Her sabah Tömer gidiyorum. Ere gidiyorum bir buçuk saat.

Sonra iki saat yemek ? Her gün iki saat spor yapıyorum.

Sonra Duş yapıyorum. Tv izliyorum ve müzik dinliyorum.

Küçük erkek kardeşime dersle çalışıyorum ve Ben de

okuyorum. Sonra kahve içiyorum. Akşam market gidiyorum

Çikolata ve kola alıyorum. Sonra Arkadaşımı ziyarete

gidiyorum. Parça gidiyoruz. Tenis oynuyoruz. Sonra

sinemada film izliyoruz. Popcorn ve kola alıyorum.

Sonra Ere gidiyoruz. Günün sonunda uyuyorum.

Ben şahad mustafa kamil. yirmi dört yaşındayım.

Her sabah Töme gidiyorum. Ere gidiyorum bir kel (t)
buçuk saat. Sonra iki saat yemek yapıyorum.

Her gün iki saat spor yapıyorum. Sonra Duş yapıyorum.

Tv izliyorum ve müzik dinliyorum. Küçük erkek

kardeşime derslere çalışıyorum ve Ben de okuyorum

Sonra kahve içiyorum. Akşam Pazarlara gidiyorum

Çikolata ve kola alıyorum. Sonra Arkadaşımı

ziyarete gidiyorum. Stadyuma gidiyoruz Tenis

oynuyoruz. Sonra sinemada film izliyoruz. (kel (-))

Popcorn ve kola alıyorum. Sonra Ere gidiyoruz.

Günün sonunda uyuyorum.

Örnek 2

En iyi arkadaşın kim? Onu tanıtt!

145

Benim güzel, eski zamandan, iyi ruhlu, nazik bir arkadaşım var. Onun adı Rusul, O komşum zaten. Biz de aynı okulda ilk okulu, orta okulu, ve lisede birlikte gittik. Sonra en son lisede ayrıldık. Çünkü ben ve ailemle Ürdüne taşındık, Sonra beş yıl sonra bir ay önce İstanbul'da görüştük. Ona çok özledim. O çok iyi ve kibar bir kız. O kız çok seviyorum. Onun mesleği işletmelik. ve yüksek lisans yapmak istiyor. inşallah ne istersin olucak. ve ikinci kız arkadaşımı nour adı. ve Onun mesleği aynı işletmelik, O şimdi evli ve kisiliksiz çok iyi. ona da çok özledim ve seviyorum. Onlara gitmek istiyorum ve çok sohbet ediyoruz istiyorum. çok şeyler oldu. Onlar bilmiyorlar, ama ben ara sıra telefonla birlikte konuşuyoruz. Onlar kardeşler gibi ama benim güzel iyi kız kardeşim var. Onların telef ediyor. O zaten çok dost arkadaş gibi. O benim kardeşim ve annem ve kızım. O çok seviyorum.

Benim güzel, eski zamandan, iyi ruhlu, nazik bir arkadaşım var. Onun adı Rusul, O komşum zaten. Biz de aynı okuldayız, ilk okul, orta okul, ve lisede, biz birlikte gittik. Sonra en son lisede ayrıldık. Çünkü ben ailemle Ürdüne taşındık, sonra beş yıl sonra bir ay önce İstanbul'da görüştük. O çok özledim. O çok iyi ve kibar bir kız, O kız çok seviyorum. Onun mesleği işletme. ve yüksek lisans yapmak istiyor inşallah ne istiyor olacak. ve ikinci kız arkadaşımı nour adı. ve Onun mesleği aynı işletme, O şimdi evli ve kisiliksiz çok iyi. O da çok özledim ve seviyorum. Onlara gitmek istiyorum. ve çok sohbet ediyoruz istiyorum. çok şeyler oldu. Onlar bilmiyorlar, ama ben ara sıra telefonla konuşuyoruz. Onlar kardeşlerim gibi. ama benim güzel iyi kız kardeşim var. O zaten çok dost arkadaş gibi. O benim kardeşim ve annem ve kızım. O kızı çok seviyorum.

141 Kelime

Boş Zamanında ne yapıyorsun? 100 kelime! 123 K! 7

Ben çok boş vaktim yok ama eğer varsa El işleri yapmak çok seviyorum. ve Karşıya gidiyorum ve Orada boş vaktim geçiyorum ve bir bardak Sütli Kahve kafe'de içiyorum ve bazen alışveriş yapıyorum. yada evde kalıyorum ve yatağım'da yatıyorum ve dinleniyorum. ve Türkçe diziler izliyorum çünkü Türkçe kelimelerin harfleri Telaffuzu etmek istiyorum. ve Kaş gün önce bir Türkçe kitap aldım ve bazen boş vaktim bu kitap okuyorum. yada eşimle geziyorum ve tatile gidiyoruz. ben eşimle boş vaktim geçirmek çok seviyorum. her on beş gün her ayda ben ve eşim yemek lokanta'da yiyoruz. çünkü biz evlilik günü on beşte. Subatta. ve bazen fazla Temizlik yapıyorum. ve daimen komşum'a ziyaret ediyorum ve sohbet mohabit ediyorum. ama önce zaman'da boş vaktim ailemle geçiyorum. bu zamanları çok özledim.

Benim çok boş vaktim yok ama eğer varsa El işleri etmek çok seviyorum. ve Karşıya gidiyorum ve Orada boş vaktim geçiyorum ve bir bardak Sütli Kahve kafe'de içiyorum. ve bazen alışveriş yapıyorum. yada evde kalıyorum. ve yatağım'da yatıyorum ve dinleniyorum. ve Türkçe diziler izliyorum. çünkü Türkçenin kelimeleri harfleri Telaffuzu etmek istiyorum. ve Kaş gün önce bir Türkçe kitap aldım ve bazen boş vaktim bu kitabı okuyorum. yada eşimle geziyorum ve tatile gidiyoruz. Ben eşimle boş vaktim geçirmek çok seviyorum. her on beş gün her ayda ben ve eşim lokanta'da yemek yiyoruz. çünkü biz evlilik günü on beş, Subatta, ve bazen fazla Temizlik yapıyorum ve daimen komşum'a ziyaret ediyorum. ve sohbet ediyoruz. ama önce zaman boş vaktim ailemle geçiyorum. bu zamanları çok özledim.

T2

TB Kalime

(5)

Boş Zamanında Sevdiğim Müzik dinliyorum ve şarkı söylüyorum. Ben arkadaşım ile Çarşıda geziyorum. Şam'da bir bahçe var, onun adı Cahiz. Cahiz çok seviyorum, genellikle orada akşam konaklarla oturuyorum, Bazen akşam korku filmi izliyorum ama karanlık ve çok sesi yüksek seviyorum. Erken uyanmak Sevmiyorum. Çünkü gece nöbeti çok seviyorum. Nedenki alkol içiyorum. Telefona arkadaşım ve aile ile arıyorum, Araba kullanıyorum ve müzik dinliyorum. Şam'da büyük Vila var, her Cuma hiz aile orada piknik yapıyorlar barbecue yapıyor.

T2

Boş Zamanın Sevdiğim Müzik dinliyorum ve şarkı söylüyorum. Ben arkadaşım ile Çarşıda geziyorum. Şam'da bir bahçe var, onun adı Cahiz. Cahiz'e çok seviyorum genellikle orada akşam konaklarla oturuyorum, Bazen akşam korku korku filmi izliyorum ama karanlık ve yüksek bir ses seviyorum. Erken uyanmayı Sevmiyorum çünkü gece nöbeti çok seviyorum. Nedenki alkol içiyorum, Telefon arkadaşım ve ailem ile arıyorum, Araba kullanıyorum ve müzik dinliyorum, Şam'da büyük Vila var, her Cuma da ailemle orada piknik yapıyoruz, mangal yapıyoruz ✓

Doğrudan Geri Bildirim

Örnek 5

Ah. dh -65- 6

Her gün ^{sabah} sabah E^{çıkıyorum}nden çıkıyorum ise ^{gidiyorum}gidiyorum Boş zaman^{im}ım ¹

Yok. sadece hafta sonu^{da}nda Boş zaman^{im}ım var. Boş zaman^{im}ımda ³

sabah. spor yap^{ıyorum}ıyorum, bazen ^{gidiyorum}gidiyorum yaz^{ıyorum}ıyorum, bazen ^{izliyorum}izliyorum, arkadaşlarım ile ^{futbol oynuyorum}futbol oynuyorum ²

izliyorum ^{TV}TV ile arkadaşlarım, bazen futbol oynamak. ^{bazen kafeye gidiyoruz}bazen kafeye gidiyoruz [?]

alışverişe ^{gidiyoruz}gidiyoruz, ^{ali arkadaşlar}ali arkadaşlar, bazen Biz ^{görmek için kafe}görmek için kafe [?]

dışında. ^{sonra eve dönüyorum}sonra eve dönüyorum ^{bazen ailemle telefonda konuşuyorum}bazen ailemle telefonda konuşuyorum [?]

ba benim hayatım Boş zamanda her zaman gitmek biricemi ⁵

Boş zaman^{ımda}ımda hep ^{camiyeye}camiyeye ⁶gidiyorum.

her gün sabah E^{çıkıyorum}nden çıkıyorum ise ^{gidiyorum}gidiyorum Boş zaman^{ım}ım ¹Yok.

sadace hafta sonu^{nda}nda Boş zaman^{ım}ım var. Boş zaman^{ım}ımda sabah. ²

spor yap^{ıyorum}ıyorum, bazen ^{gidiyorum}gidiyorum yaz^{ıyorum}ıyorum, bazen ^{izliyorum}izliyorum ³

ile arkadaşlarım, ile futbol oynuyorum, bazen alışveriş ^{gidiyoruz}gidiyoruz. ⁴

bazen kafeye ^{gidiyoruz}gidiyoruz. sonra ^{Eve dönüyorum}Eve dönüyorum. Bazen ailemle telefonda ⁵

konuşuyorum. hep ^{camiyeye}camiyeye ⁶gidiyorum. ba benim hayatım Boş zaman^{ımda}ımda ¹

Örnek 6

|T.3| 2

101

Bos zamanında ne yaparsun?

Merhaba, Ben Abubekir, benim bos zamanımda bazen Fifa 16 oynuyorum 1
bazen ailemle konuşuyorum, nadiren AVM'ye gidiyorum. Nadiren 2
arkadaşım ile sohbet ediyorum, Çarşıya gidiyorum. yüzüyorum 3
Televizyon izliyorum, Spor yapıyorum, Türkçe konuşuyorum. 4

Asla araba kullanmıyorum, ütü yapıyor, satranç oynuyor, dans ediyor ve 5
uyuyorum, denize gidiyorum. yazda ben denize gidiyorum. 6

Ben hiçbir zaman kız arkadaşım yürüyorum, ben hiçbir zaman 7
golf, boks, buz hokeyi, su topu, tenis ve futbol yapmıyorum 8

Ama ben ara sıra halter yapıyorum ve koşuyorum. 9

Irak'ta ben kimi zaman futbol oynuyorum, play station 4 oynuyorum 10
benim kardışım ile. Genellikle yalan söylüyorum, araba kullanıyor. 11

ütü yapıyor, tiyatroya gidiyorum. Ben hiç sigara içmiyorum, seyahate 12
çıkıyor, yüzüyor, yemek pişiriyorum ve dans ediyorum. 13

?

Merhaba, Ben Abubekir, benim bos zamanımda bazen Fifa 16 oynuyorum 1
bazen ailemle konuşuyorum, nadiren AVM'ye gidiyorum. Nadiren arkadaşım ile 2
sohbet ediyorum, Çarşıya gidiyorum. yüzüyorum, Televizyon izliyorum, Spor yapıyorum 3
Türkçe konuşuyorum. Arada bir kullanmıyorum araba, ütü yapıyorum, satranç oynuyorum 4
dans ediyorum ve uyuyorum, denize gidiyorum yazın ben denize gidiyorum. Ben 5
ara sıra kız arkadaşım ile yürüyorum, golf, boks, buz hokeyi, su topu, tenis ve futbol 6
yapmıyorum ama ben her hafta işi halter yapıyorum ve koşuyorum. Irak'ta ben kimi 7
zaman futbol oynuyorum, play station 4 oynuyorum, araba kullanıyorum. 8

ütü yapıyor, tiyatroya gidiyorum. Ben sigara içmiyorum, seyahate sıkıyor, yüzüyor, yemek 9
pişiriyorum ve dans ediyorum. 10

Örnek 7

Merhaba. (76) (10)

Benim adım Asim. Ben ^{eve} erde gidiorum Saat bir ^{de} uyuyorum sonra
4⁰⁰ - dörtte/dört buçukta 4³⁰
Saat dörtte buçuk uyaniorum. yemeği yiorum. bulasıkları yıkiorum
Saat altıya çeyrek geçe dersimi okuyorum Sona erdi Saat sekize on var.
Sağ telefonum ile Cumartesi sabah Saat sekiz ^{de} spor yapıyor sonra Duş
aliorum. kahvaltı ediorum. Saat bir'de arkadaşlarımla buluşiorum ve sohbet
ediorum. sonra beraber pazar çalışmioruz, sonra eve döniorum. kitap
okuyorum bazen pazar çalışmioruz değil kent parka gidioruz. sonra Benim
kuzenim Mehdi ^{ile} çok sohbet ediorum. sonra uyuyorum ✓

Benim adım Asim.
Ben ^{er} eve gidiorum saat bir ^{de} uyuyorum ~~son~~ sonra saat dörtte uyaniorum.
yemeği yiorum. bulasıkları yıkiorum. Saat altıya çeyrek geçe dersimi okuyorum
sonra ^{er} erdi saat sekiz oluyor. Telefonum ^{ile} ile oynuyor. Cumartesi sabah saat
sekiz ^{de} de spor yapıyor sonra Duş aliorum. kahvaltı ediorum. Saat bir'de arkadaşlarımla
buluşiorum ve sohbet ediorum. pazar çalışmioruz, ~~set~~ kent parka gidioruz, sonra
Benim kuzenim Mehdi ile sohbet ediorum. sonra uyuyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Geçmişi

1991-1994 Nuh Mehmet Küçükçalık Anadolu Lisesi

1994-1998 Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü

Çalışılan Kurumlar

1998-1999 Başkent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu

1999-2013 Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu

2013- halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi

Kişisel Bilgiler

Evli, iki çocuk annesi