



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DOĞRUDAN VE DOLAYLI GERİ BİLDİRİMİN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BAŞARISINA ETKİSİ**

NAZLI EROL

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERPİL ÖZDEMİR

BARTIN-2024



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

**DOĞRUDAN VE DOLAYLI GERİ BİLDİRİMİN YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazlı EROL

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY

Nazlı EROL tarafından hazırlanan “DOĞRUDAN VE DOLAYLI GERİ BİLDİRİMİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, 26.01.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Osman Kürşat YORGANCI

Üye : Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Üye : Doç. Dr. Arzu ÇEVİK

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum “DOĞRUDAN VE DOLAYLI GERİ BİLDİRİMİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

26.01.2024

Nazlı EROL

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde desteğini ve kıymetli bilgilerini benden esirgemeyen sevgili danışmanım Sayın Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR'e, sonsuz teşekkürler.

Çalışmamın her aşamasında desteklerini ve bilgilerini benimle paylaşan Bartın Üniversitesi Öğr. Gör. Öykü MERCAN ve Öğr. Gör. Betül Göktaş'a teşekkürlerimi sunarım.

Verdikleri yapıcı önerilerle tezimin daha nitelikli, anlatımının daha açık ve anlaşılır olmasını sağlayan jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Arzu ÇEVİK'e ve Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Kürşat YORGANCI'ya çok teşekkür ederim.

Hayatımın her noktasında bana sonsuz sevgi ve güven duyan sevgili annem ve babama minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Nazlı EROL

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

DOĞRUDAN VE DOLAYLI GERİBİLDİRİMİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ

Nazlı EROL

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın-2024, sayfa: 65

Bu çalışmada, öğrenci kompozisyonlarına doğrudan ve dolaylı geri bildirim vermenin yazma başarısına etkisi ve öğrencilerin bu geri bildirimye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın yöntemi açıklayıcı karma desendir. Araştırmanın nicel verileri yarı deneysel desenlerden olan öntest sontest eşitlenmemiş karşılaştırma gruplu modelle toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise öğrencilerin karşılaştıkları geri bildirim türüne yönelik olarak hazırlanmış doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Bartın Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. B1 seviyesi iki sınıf arasında araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu iki sınıftan birinin yazma kompozisyonlarına doğrudan geri bildirim, diğer sınıfın yazma kompozisyonlarına ise dolaylı geri bildirim verilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce, B1 seviyesine geçmiş öğrencilerin yazma beceresindeki başarılarını saptamak amacıyla ilk derste A2 ve B1 seviyesine uygun bir yazma konusu verilerek öntest gerçekleştirilmiştir. Bir kur dönemi (6 hafta) boyunca öğrenciler normal ders süreçlerinde kullanılan kitaba bağlı kalarak aynı yazma çalışmalarını yapmışlardır. Sınıflar arasında yazma konuları, yazma süreleri ve yazma kriterleri aynı tutulmuştur. Değişken yalnızca öğrencilere verilen geri bildirim türü olmuştur. Kur başında öğrencilere verilen kompozisyon konusu sontest olarak öğrencilere kur sonunda yeniden verilmiş ve öğrencilerin aldıkları geri bildirim türüne bağlı olarak yazma becerisindeki gelişimleri

ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız gruplar *t* testi, grup içi karşılaştırmalar için eşleştirilmiş gruplar *t* testi yapılmıştır. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşlerini belirleme aşamasında, görüşme formlarına betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geri bildirim alan grubun yazma başarısının dolaylı geri bildirim alan gruptan daha yüksek olduğu görülmüştür ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşmelerinde ise doğrudan geri bildirim alan grubun aldıkları geri bildirimden memnun oldukları, dolaylı geri bildirim alan grupta memnun olan öğrencilerle birlikte kararsız ve memnun olmayan öğrencilerin de olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan geri bildirim, dolaylı geri bildirim, yabancılara Türkçe öğretiminde geri bildirim, yazma becerisi

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE EFFECT OF DIRECT AND INDIRECT FEEDBACK ON THE WRITTEN SUCCESS OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Nazlı EROL

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın-2024, pp: 65

In this study, it was aimed to determine the effect of direct and indirect feedback given for the student essays on writing success and the students' opinions about these direct and indirect feedback. The method of this research is an explanatory mixed design. The quantitative data of the study were collected with the pretest-posttest unequal comparison group model, which is one of the quasi-experimental designs. The qualitative data of the research were collected with an interview form for direct and indirect feedback, prepared for the type of feedback students encountered. The sample of the study consists of 37 students studying at B1 level at Bartın University TÖMER. The research was conducted between two B1 level classes. Direct feedback was given to the writing essays of one of these two classes, and indirect feedback was given to the writing essays of the other class. Before starting the study, a pretest was conducted by giving a suitable writing topic for A2 and B1 levels in the first lesson to determine the success of students on writing skills who started B1 level. During a course period (6 weeks), students did the same writing exercises, adhering to the book used in normal course processes. Writing topics, writing duration, and writing criteria were kept the same between classes. The only variable was the type of feedback given to students. The essay topic given to the students at the beginning of the course was given to the students again as a posttest at the end of the course, and the development of the students in their writing skills was tried to be revealed depending on

the type of feedback they received. In the qualitative dimension of the research, student opinions regarding direct and indirect feedback were determined. Independent groups *t* test was used for intergroup comparisons, and paired groups *t* test was used for intragroup comparisons. Descriptive analysis was applied to the interview forms to determine students' opinions about direct and indirect feedback. As a result of the research, it was seen that the writing success of the group receiving feedback was higher than the group receiving indirect feedback, but the difference was not statistically significant. In the student interviews, it was seen that the group receiving direct feedback was satisfied with the feedback they received, while in the group receiving indirect feedback, there were satisfied students as well as undecided and dissatisfied students.

Keywords: Direct feedback, feedback in teaching Turkish as a foreign language, indirect feedback, writing skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	
BEYANNAME.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Çalışmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ	6
2.1. Öğrenci ve Öğretmenlerin Geri Bildirim Tercihlerinin Belirlenmesi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	6
2.2. Akran Geri bildirimine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesine İlişkin Çalışmalar ..	7
2.3. Yanlış Çözümlemesine İlişkin Yapılan Çalışmalar	8
2.4. Geri Bildirim Türlerine Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar	9
2.5. Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Hazırlanmış Çalışma ...	10
2.6. Yanlış Düzeltmeye İlişkin Kuramsal Derlenme Çalışması	10
2.7. Dolaylı ve Doğrudan Geri bildirimine İlişkin Hazırlanmış Çalışma	10
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
3.1 Yazma Eğitimi.....	12
3.2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yaklaşım ve Amaçları.....	13
3.2.1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dil Etkinlikleri.....	14
3.2.2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Yazma	15
3.2.3. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Üretim Stratejileri.....	15
3.2.3.1. Planlama Stratejisi	15

3.2.3.2. Telafi Etme Stratejisi.....	16
3.2.3.3. İzleme ve Onarma Stratejisi.....	16
3.3. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim.....	17
3.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Geri Bildirim	17
3.3.2. Geri Bildirim Türleri.....	18
3.3.2.1. Doğrudan Geri bildirim	20
3.3.2.2. Dolaylı Geri bildirim	21
3.3.2.3. Öğretmen Geri bildirimi	23
3.3.2.4. Akran Geri bildirimi	24
3.3.2.5. Yazılı Geri Bildirim.....	24
3.3.2.6. Sözlü Geri bildirim	25
3.3.2.7. Elektronik Geri Bildirim.....	25
3.3.2.8 Odaklı ve Odaksız Geri Bildirim	26
3.3.3. Öğrenci ve Öğretmenlerin Geri Bildirim Tercihleri	27
3.3.3.1. Öğrenci Geri Bildirim Tercihleri.....	27
3.3.3.2. Öğretmen Geri Bildirim Tercihleri	27
3.3.4. Yanlışlara Geri Bildirim Verme	28
3.3.4.1. Yanlışlara Geri Bildirim Verilmeli mi?	28
3.3.4.2. Yanlışlara Ne Zaman Geri Bildirim Verilmeli?	29
3.3.4.3. Hangi Yanlışlara Geri Bildirim Verilmeli?	30
3.3.4.4. Yanlışlara Nasıl Geri Bildirim Verilmeli?	30
3.3.4.5. Öğrenci Yanlışlarına Kim Geri Bildirim Vermeli?	31
3.4. Yazma Başarısını Ölçme ve Değerlendirme.....	32
4. MATERYAL VE METOT	34
4.1. Araştırmanın Yöntemi	34
4.2 Evren ve Örneklem	35
4.3. Veri Toplama Araçları.....	35
4.4 Veri Analizleri	36
4.5. Araştırmanın Güvenirliği	38
5. BULGULAR	40
5.1.Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	40
5.1.1. Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim Alan Grupların Yazma Başarısı	
Öntest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular	40

5.1.2. Doğrudan Geri Bildirim Alan Grubun Öntest ve Sontest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular.....	40
5.1.3. Dolaylı Geri Bildirim Alan Grubun Öntest ve Sontest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular.....	41
5.1.4. Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim Alan Grupların Sontest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular.....	41
5.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular.....	42
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	46
KAYNAKLAR.....	52
EKLER	58
ÖZGEÇMİŞ.....	65



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
4.1: Öntest ve sontest histogram grafiği	37



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1: Ferris ve Bitchener'ın geri bildirim sınıflaması	19
4.1: Veri setinin betimsel analizi	36
4.2: Normallik testi	38
4.2: Öntest ve sontest puanlarının güvenilirliği.....	38
5.1: Doğrudan ve dolaylı geri bildirim gruplarının öntest yazma başarısı farkı.	40
5.2: Doğrudan geri bildirim alan grubun öntest ve sontest yazma başarısı farkı.	41
5.3: Dolaylı geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı farkı.	41
5.4: Doğrudan ve dolaylı geri bildirim gruplarının yazma başarısı sontest farkı.....	42
5.5: Birinci soruya ilişkin görüşme sonuçları.....	42
5.6: İkinci soruya ilişkin görüşme sonuçları	43
5.7: Üçüncü soruya ilişkin görüşme sonuçları	44
5.8: Dördüncü soruya ilişkin görüşme sonuçları.....	44

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Gönüllü katılım onam formu.....	59
EK 2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği.	60
EK 3. Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriğini araştırmada kullanmaya yönelik alınan izin	61
EK 4. Doğrudan Geri Bildirimlere Yönelik Görüşme Formu.	62
EK 5. Dolaylı Geri Bildirimlere Yönelik Görüşme Formu.	63
EK 6. Bartın Üniversitesi araştırma izin dilekçesi.	64
EK 7. Etik Kurul onay raporu.	65

KISALTMALAR

CEFR : Common European Framework of Reference For Languages

TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi



1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Yazı, geçmişten günümüze birçok alanda iletişim kurmak amacıyla kullanılan en önemli araçlardan biridir. Ülkeler arası etkileşim her geçen gün artmaktadır. Bu gibi sebeplerle dil öğrenme isteği her geçen gün artmaktadır. Günümüzde beceri temelli dil öğretimi yapılmaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan becerilerin kendine özgü öğretim şekilleri bulunmaktadır. Teknolojik gelişmelerle beraber artan iletişim araçları yazma becerisinin kullanımını arttırmıştır (Coşkun, 2014). Dil öğretim sınıflarında yazma becerisi diğer becerilere daha zor ve geç gelişen bir beceri olarak görülmektedir. (Yorgancı ve Baş, 2021). Bunun beraberinde dil öğretiminin temel düzeylerinde yazma becerisi diğer becerilerden sonra gelişmektedir. Bu becerinin zor gelişen bir beceri olarak görülmesinin sebeplerinden biri, bireylerin ana dilinde yazma becerisinin yeterince gelişmiş olmamasıdır. Ayrıca yazma becerisi, öğrenilen dil yapılarını doğru kullanmayı, doğru sözcükleri seçmeyi ve yazma konusundan hareketle fikir üretmeyi gerektirmektedir.

Yazma bir üretim becerisidir, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesiyle oluşturulur (Öz, 2011 aktaran Kemiksiz, 2021). Yazma becerisi uzun zaman alan bir beceridir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma öncesi, sırası ve sonrasında atılacak adımlar vardır. Yazma öncesinde hazırlık ve planlama, yazma sırasında plana göre taslak metin oluşturma, yazma sonrasında taslak metni dil, anlatım, noktama ve yazım açısından gözden geçirme ve düzenleme çalışmaları yapılmaktadır (Karatay, 2011: 29). Hazırlık aşamasında öğrencinin ilgili konu hakkında yeterli dünya bilgisinin olması gerekir. Ardından metni planlama adımı gelir. Bu adımda öğrencinin neyi, nasıl yazacağını planlaması ve taslak metni oluşturmaya beklenir. Taslak metinde gerekli düzenlemeler yapılarak nihai sonuca ulaşılır. Bunları yaparken dil kullanıcısının hedef dili iyi bilmesi ve kullanması beklenmektedir. Zor olduğu düşünülse de gelişmeye müsait bir beceridir ve sınıf ortamlarında üzerinde durulması gerekir. Bütün adımları tamamlandıktan sonra uzman görüşüne sunulan yazma çalışmaları değerlendirilmeyi beklemektedir. Öğretmenler

tarafından dilbilgisi, anlam ve şekilsel açılardan değerlendirilerek yanlışlar gösterilir. Öğrencilerin yanlışlarını görmesi, ileriki yazma çalışmalarında bu hataları yapmaması beklenir. Öğrenci kompozisyonlarındaki hataları düzeltmenin birçok farklı yolu vardır. Ellis (2009) geri bildirimini şu şekilde sınıflandırmıştır: Doğrudan verilen geri bildirim, dolaylı şekilde verilen geri bildirim, meta-dilbilimsel geri bildirim, odaklı ve odaksız geri bildirim, elektronik geri bildirim ve yeniden biçimlendirme yönünde verilen geri bildirim. Bu geri bildirim türlerinin biri veya birkaçı dil öğretim sınıflarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu araştırmanın içeriğini doğrudan ve dolaylı geri bildirim oluşturmaktadır. Doğrudan geri bildirim, öğrenci kompozisyonlarındaki hataların doğrusu yazılarak verilir. 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 ok çıkararak yazabilir. Dolaylı geri bildirimde ise öğrenci hataları açıkça düzeltilmez. Hatayı gösterme yöntemi öğreticiden öğreticiye farklılık göstermektedir. Hatanın altının çizilmesi veya bazı sembollerle hatanın yerinin işaret edilmesi dolaylı geri bildirimdir. Doğrudan geri bildirimde öğretici, öğrenci hatasını direkt düzelterek sürece dâhil olur. Dolaylı geri bildirimde ise öğrenci hataları bazı yollarla işaret edildiğinden öğretmen rehber konumundadır.

Dolaylı ve doğrudan geri bildirim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında öğretmenler tarafından bilerek veya bilmeyerek sıklıkla kullanılmaktadır. Hatanın türüne ve önemine göre hangi geri bildirim vereceği öğretmen tarafından anlık seçilmektedir. Kılıç (2017) yaptığı çalışmada hâl eklerinin öğretiminde doğrudan geri bildirim alan grubun başarı oranının yüksek olduğunu ve temel düzeyde dolaylı geri bildirimin etkili olmadığını öne sürmüştür. Doğrudan ve dolaylı geri bildirim üzerine yapılan araştırmalarda, hangi geri bildirim türünün öğrencilerin yazma başarısını geliştirmede daha başarılı olduğu kesin olarak ortaya konulmamıştır. Loewen ve Erlam (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere doğrudan ve dolaylı geri bildirimler sunulmuş ve başarı oranları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda grupların başarı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ancak doğrudan geri bildirim alan grubun başarı puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çetinkaya, Bayat ve Alaca'nın (2016) çalışmalarında öğrencilerin doğrudan geribildirimleri dikkate almalarının dolaylı geribildirim alan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Kılıç (2017) tarafından

yapılan çalışmada, doğrudan ve dolaylı geri bildirimin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda doğrudan geri bildirim alan grubun hâl eklerini öğrenmede daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında dolaylı ve doğrudan geri bildirimden hangisinin yazma başarısını geliştirmede daha etkili olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bu iki geri bildirim türünden hangisini tercih ettiği merak konusudur. Öğrencilerin doğrudan geri bildirimi tercih ettiklerini gösteren çalışmalar olduğu gibi (Ülper ve Çetinkaya, 2016; Jalaluddin, 2015), dolaylı geri bildirimi tercih ettiklerini gösteren çalışmalar da vardır (Eslami, 2014). Öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde doğrudan mı yoksa dolaylı geri bildirimi mi tercih ettikleri, hangi tür geri bildirimin yazma becerisini geliştirmede etkisinin büyük olduğunu belirlemek beceriyi geliştirmek açısından oldukça önemlidir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı B1 seviyesi iki farklı grubun yazma becerisini geliştirmede doğrudan ve dolaylı geri bildirimin nasıl etki ettiğini belirlemektir. Yazma becerisini geliştirmede hangi geri bildirimin daha faydalı olduğu konusunda belirsizlikler mevcuttur. Bu çalışmada, doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yazma başarısına etkisi konusunda sorulara cevap aramak ve boşluğu doldurmak amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın problemi “Doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarısına etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. Doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerin yazma başarısına etkisi nasıldır?

- Doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların yazma başarısı öntestte anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Doğrudan geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Dolaylı geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların yazma başarısı sontestte anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşleri nasıldır?

1.4. Çalışmanın Önemi

Yapılan literatür taramasında öğretici geri bildirimleri kapsamında iki farklı gruba doğrudan ve dolaylı geri bildirim uygulanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada belirli örneklem çerçevesinde yazma başarısını geliştirmede öğrencilere verilen dolaylı ve doğrudan geri bildirimlerin yazma başarısına etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenler tarafından, farkında olarak veya olmayarak sıklıkla kullanılan iki farklı geri bildirim türünden hangisinin öğrencinin yazma başarısında etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimden hangisine daha yatkın ve hangi geri bildirim türüyle karşı karşıya kaldığında kendini geliştirmeye meyilli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma sürecinde öğrencilere verilen geri bildirimler doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerle sınırlıdır. Çalışmanın Bartın Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim gören 37 öğrenciyle sürdürülmesi araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

1.6. Tanımlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Yurt içinde veya dışında anadili Türkçe olmayan bireylere hedef dil olarak Türkçe öğretimi.

Yazma: Kişinin düşünce ve duygularını önceden belirlenmiş sembollerle kodlaması (Gömlüksiz, 2010).

Geri bildirim: Eğitimde geri bildirim, öğrencinin davranışı hakkında öğrenciye bilgi vermektir (Sönmez, 2012).

Doğrudan geri bildirim: Öğretmenin öğrenciye doğru bilgiyi doğrudan vermesiyle yapılan geri bildirimdir (Hendrickson, 1978).

Dolaylı geri bildirim: Hataların doğrusunu açıkça göstermeden, hatayı bazı yollarla işaret ederek verilen geri bildirimdir.



2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma çalışmalarına verilen geri bildirimleri konu alan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar yıllarına göre sunulmuştur.

2.1.Öğrenci ve Öğretmenlerin Geri Bildirim Tercihlerinin Belirlenmesi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Şengül ve Yılmaz'ın (2016) “Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların kullandıkları geri bildirimlerin tipleri ve nitelikleri” isimli makalede Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların öğrencilere verdikleri geri bildirimlerin tiplerini ve niteliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Dinleme, okuma ve konuşma dersleri takip edilmiştir. Araştırmanın modeli nitel durum çalışmasıdır. Çalışmaya dört okutman dâhil olmuş olup gözlem ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okutmanların geri bildirim verme konusunda yetersiz oldukları anlaşılmış olup verilen sözel geri bildirimlerin çoğunluğunun değerlendirici geri bildirimler olduğu ortaya konmuştur.

Ülper ve Çetinkaya (2016) tarafından yapılan “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin beklentileri” isimli araştırmada öğrencilerin yazma kompozisyonlarına karşı geri bildirim beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya B1 ve B2 seviyesinde 181 öğrenci katılmıştır. Nicel tarama yöntemiyle yürütülen araştırma sonucunda öğrencilerin yazma kompozisyonları bittikten sonra öğretmenin yazılı ve açıklayıcı olarak gelişim yolunu göstermesinin sürecin doğru gelişmesi açısından önemli olduğu, öğreticinin yalnızca yanlışın altının çizerek veya sembollerle göstermesinin öğrenci tarafından beklenen bir durum olmadığı belirlenmiştir.

Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2016) tarafından ortaya konan “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihleri” isimli çalışma nicel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. 48 öğretim elemanı araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada kullanılan anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Sonuç olarak çalışmaya dâhil olan öğreticiler öğrenci metnindeki yanlışların yazma biter

bitmez düzeltilmesi gerektiğini, özellikle anlamayı etkileyen yanlışların düzeltilmesi gerektiğini ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte yanlışların yazılı ve açıklama yaparak düzeltilmesi ve düzeltme işinin Türkçe konuşan öğretici tarafından yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaptı (2018) tarafından yapılan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde B1, B2 ve C1 düzeylerinde öğrenim gören 200 öğrencinin yazmaya yönelik geri bildirim konusunda görüşleri alınmıştır. Araştırmanın yöntemi nicel betimsel taramadır. Araştırmada, Marrs (2016) tarafından geliştirilen geri bildirim ölçeği birebir çevrilerek kullanılmıştır. Sonuç olarak geri bildirimin öğrencilerin Türkçe yazma etkinliklerine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler, geri bildirim aldıklarında derse ilgilerinin arttığını ve motive olduklarını belirtmişlerdir.

Hıtalany (2021) tarafından yazılan “Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: Öğretmen ve öğrenci tercihleri” adlı yüksek lisans tezinde yabancılar Türkçe öğretimi alanında kullanılan yazılı düzeltici dönütlere karşı öğretici ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 63 öğretmen ve 171 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yöntemi betimsel araştırmadır. Araştırmanın verilerini toplamak için anket kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda her iki grubun da yazılı düzeltici dönütleri faydalı bulduğu, öğrencilerin ve öğreticilerin yazılı metinlerde dil bilgisi hatalarının düzeltilmesine öncelik verdiği belirlenmiştir. En çok tercih edilen dönütün doğrudan ve yazılı dönüt olduğu ortaya çıkarılmıştır.

2.2.Akran Geri Bildirimine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesine İlişkin Çalışmalar

Hamzadayı (2015) tarafından yazılan “Yabancılar Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geri bildirimlerine ilişkin görüşler” isimli çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerin yazma becerisinde akranlarına sağladıkları yazılı geri bildirimleri belirlemek ve etkinliklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın yöntemini nitel araştırmalardan doküman incelemesi oluşturmaktadır. Çalışmaya C1 düzeyinde öğrenim gören 32 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yazılı metinleri incelenmiştir. Sonuç olarak akran değerlendirme etkinliklerinin metindeki yanlışları belirlemede verimli bir etkinlik olduğu ortaya konulmuştur.

Karateke'nin (2018) "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi" isimli yüksek lisans tezinde yazılı metinlere verilen akran dönütlerine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya C1 seviyesinde öğrenim gören 24 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntemidir. Tek grup öntest-sontest yöntemiyle yapılan çalışmada görüşme yoluyla da nitel veriler alınmıştır. Araştırmanın sonucunda yanlışlarını fark eden öğrencilerin kaygılarının azaldığı, genel olarak akran dönütü almaktan hoşlandıkları ortaya konmuştur.

Özdeş'in (2019) "Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geri bildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme" isimli yüksek lisans tezinde akran geri bildirimleri ve öğretmen geri bildirimleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmaya C1 düzeyinde 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda geri bildirim verecek olan öğretmenin uzman öğretici olması gerektiği ve akran geri bildirimi çalışması yapılacaksa geri bildirim hususunda öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.Yanlış Çözümlemesine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Çetinkaya, Bayat ve Alaca'nın (2016) yazdıkları "Yazılı metinlere yönelik düzeltme ve geri bildirimler ve öğrencilerin edimsel çıkarımları" isimli makalede yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki öğreticilerin yazılı metinlere verdikleri dönütlerin dil bilgisel boyutu ve niteliği incelenmiştir. Araştırmaya B1 düzeyinde 25 öğrenci ve 6 okutman katılmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırmadır. Öğrenci kompozisyonları yanlış çözümlemesi yöntemi ile incelenmiştir ve geri bildirim değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tam doğru düzeltme oranlarının doğrudan dönütte dolaylı dönüte oranla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Konaçoğlu'nun (2020) "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı metinlerine yanlış çözümleme yaklaşımına göre verilen dönütlerin öğrenenlerin yazma başarısına etkisi" isimli yüksek lisans tezinde yazılı metinlere yanlış çözümleme yaklaşımına göre verilen dönütlerin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya C1 düzeyinde 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Çalışma 10 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öntestini B2 seviyesi kur atlama sınavı,

sontestini C1 kur atlama sınavı oluşturmaktadır. Sonuç olarak yanlış çözümleme yaklaşımına göre dönüt alan öğrencilerin yazmada yanlışlarını azaltarak başarılarını arttırdıkları görülmüştür.

Altun (2021) tarafından yapılan “Öğreticiler üzerine bir anket uygulaması” isimli çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin düzeltici geri bildirim tercihlerini belirlemektir. Uygulanan ankete 62 öğretici katılmıştır. Katılımcıların kıdem durumlarıyla geri bildirim tercihleri karşılaştırılmıştır fakat kıdemli ve kıdemsiz öğretmenlerin arasında bir fark gözlenmemiştir. Katılımcıların çoğu anlık geri bildirimde bulunduklarını belirtmiştir. Anket sonuçlarına göre yeniden düzenleme en çok kullanılan geri bildirim türü olmuştur. Çalışmanın sonuçlarından bir diğeri ise öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğrudan geri bildirim, dolaylı geri bildirimde göre daha çok tercih edilmektedir.

2.4.Geri Bildirim Türlerine Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

Işık'ın (2015) “Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma” isimli yüksek lisans tezinde elektronik geri bildirimlerin öğrencilerin yazma başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri kontrol gruplu deneysel desen ile nitel verileri öğrenci görüşmeleri ile toplanmıştır. B1 seviyesi 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de gelişme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin elektronik geri bildirimleri zaman ve mekân sınırı olmaması, uygulanabilir olması ve kalıcı olması açılarından faydalı buldukları ortaya belirlenmiştir.

Boz (2018) tarafından yapılan “Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi” adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi 27 öğrencinin, yazma becerisini geliştirmede kullanılan çoklu değerlendirme yaklaşımına karşı görüşleri alınmıştır. Araştırmanın yöntemini kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları kompozisyonlar, kişisel bilgi formu ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarıdır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çoklu

değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür.

Kardaş ve Cömert'in (2021) "Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde geri bildirimin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma" adlı çalışmalarında A1, A2 ve B1 seviyelerindeki 38 öğrencinin kur bitirme sınavları incelenmiştir. Kontrol gruplu sontest modelinde yürütülen araştırma 18 haftada gerçekleştirilmiştir. Geri bildirimle yapılan dil bilgisi öğretiminin A1 düzeyinde başarıyı anlamlı şekilde artırdığı belirlenmiştir. A2 ve B1 seviyelerinde deney grubunun başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiş fakat anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2.5.Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Hazırlanmış Çalışma

Ünver (2019) tarafından hazırlanan "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları" isimli çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş, verilere içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmaya 9 öğretici katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sonuç odaklı değerlendirme yaptıkları ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı yaklaşımı benimsemedikleri; alternatif, süreç temelli ya da biçimlendirici değerlendirmeyi uygulamadıkları saptanmıştır.

2.6.Yanlış Düzeltmeye İlişkin Kuramsal Derlenme Çalışması

Elturan'ın (2019) "Yabancı dil öğretiminde yanlışların düzeltilmesi" isimli makalesinde ana dili ve yabancı dil ediniminde yanlışların saptanması ve analiz edilmesi, yanlış türleri, yanlışlara dönüt verme ve düzeltme konularında yapılan çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Literatüre dayalı olarak kuramsal bilgi derlemesi yapılmıştır.

2.7.Dolaylı ve Doğrudan Geri bildirim İlişkin Hazırlanmış Çalışma

Kılıç (2017) tarafından gerçekleştirilen "Sakarya TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geri bildirimin etkisi" isimli çalışmada A1 düzeyinde öğrenim gören 41 öğrenci üzerinde iyelik ve hâl

eklerini öğrenmede doğrudan ve dolaylı geri bildirimin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntemidir. İki farklı dönüt grubunun kendi içinde ve gruplar arasındaki gelişimi incelenmiştir. Sonuç olarak doğrudan geri bildirimin özellikle hâl eklerini öğrenmelerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca dolaylı geri bildirimin A1 düzeyi öğrenciler için yeterince açıklayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan alan yazın taramasında, yabancılara Türkçe öğretimi alanında geri bildirim üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda yapılan araştırmaların çoğunluğunun öğretmen ve öğrenci tercihlerinin belirlenmesi üzerine olduğu saptanmıştır (Altun, 2021; Hıtalany, 2021; Kaptı, 2018; Şengül ve Yılmaz, 2016; Ülper ve Çetinkaya, 2016; Ülper vd. 2016). Geri bildirimin dil bilgisini geliştirip geliştirmediğini belirlemek üzere yapılan çalışmalar da vardır (Kardaş ve Cömert, 2021; Kılıç, 2017). Araştırmacılar akran geri bildirimi hakkında öğrenci görüşlerini de belirlemeye çalışmıştır (Hamzadayı 2015; Karateke, 2018; Özdeş, 2019). Yanlış çözümlemeye dayalı dönüt araştırmaları da bulunmaktadır (Çetinkaya vd. 2016; Konaçoğlu, 2020). Bazı çalışmalar ise farklı geri bildirim türlerine yönelik öğretici ve öğrenci görüşlerini ve öğrenci gelişmişliğini belirlemek üzerinedir (Boz, 2018; Işık, 2015; Kardaş ve Cömert, 2021). Bunlarla birlikte bir çalışma sınıf içi ölçme değerlendirme çalışmalarını incelerken (Ünver, 2019) bir çalışmada da yanlış düzeltme üzerine kuramsal derleme özelliği taşımaktadır (Elturan, 2019). Yapılan alan yazın taramasında yalnızca bir çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dolaylı ve doğrudan geri bildirimin etkisini belirlemeye yönelik olduğu saptanmıştır. Söz konusu çalışmada A1 düzeyindeki öğrencilerin iyelik ve ad durum eklerini kullanma başarılarında doğrudan ve dolaylı geri bildirimin etkisi araştırılmıştır (Kılıç, 2017). Alan yazında doğrudan ve dolaylı geri bildirimin öğrencilerin yazma başarısına etkisi üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. İncelenen çalışmalarda çalışma gruplarının genelinin temel veya ileri seviyeden oluştuğu görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmanın bağımsız kullanıcı seviyesinde öğrencilerle yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu kapsamında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu amaçla yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, geri bildirim türleri, geri bildirimin zamanı ve nasıl verilmesi gerektiği gibi konular üzerinde durulmuştur.

3.1 Yazma Eğitimi

Geçmişten günümüze dünyanın her yerinde insanoğlu kendini kanıtlama ve deneyimlerini gelecek nesillere aktarma amacıyla yazıya gereksinim duymuştur. İnsanların bulundukları coğrafi bölgelerde edindikleri dil vasıtasıyla farklı araçlar ve semboller kullanılarak düşünceler hayata aktarılmıştır. Yazı, yalnızca bilgi aktarımı değil insanoğlunun vazgeçilmez bir parçası olan sosyal hayatın da temel taşıdır. “Çevremizdeki insanlarla bütün ilişkilerimizde bize aracılık eden, sosyal bağlarımızı düzenleyen bir vasıta olarak hayatımızın her safhasında yer alır.” (Özbay, 2000: 45).

Dil ediniminde bireyden hedef dilde anlaması ve anlatması beklenmektedir. Anlama safhasında dil becerilerinden okuma ve dinleme becerileri bulunurken anlatma safhasında ise konuşma ve yazma becerileri bulunmaktadır. Bu becerilerde kendini kanıtlayan bireyin dildeki yeterliliği ortaya çıkmaktadır. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir rol almaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi öğrencilerin oldukça zorlandığı bir beceri türüdür. Bu beceriye karşı çekimser ve isteksizce yaklaşan bireyler bu beceriyi geliştirmekte zorluk çekmektedir. Yazma becerisi diğer beceriler kadar hızlı gelişmemekle birlikte, gelişmesi süreç ve ilgi istemektedir. Ana dili Türkçe olan bireylerin dahi bu beceride gelişmişlikleri birbirinden farklıdır. Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kimi zaman ana dilindeki alfabeden farklı bir alfabe ile yazmak zorunda olmaları, onları yazmaya karşı çekimser kılmaktadır.

Dil öğretiminde tüm beceriler birbirleriyle etkileşimli olarak gelişim göstermektedir. Bu nedenle tüm beceriler bütün olarak öğrenci kitleye aktarılmalıdır. Byrne (1988:8) yazma becerisinin dil öğretimine katkısını şu şekilde açıklamıştır:

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 resmî dilin ne anlama geldiğinin ve kullanım alanlarının öğrenilmesini sağlar.

Yukarıda da bahsedildiği gibi yazma, yazarın içerisinde bulunduğu süreç, yazma amacı, okuyucu kitlesi, organizasyon, sözcük seçimi, dil bilgisi, içerik gibi birçok alt başlığı bünyesinde bulunduran karmaşık bir süreçtir.

3.2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yaklaşım ve Amaçları

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin önemini ve yerini kavramak amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni incelenmiştir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (Council of Europe, 2020) amacı dil öğreniminin ve öğretiminin kalitesini ve etkililiğini daha da iyileştirilmeleri için dil uzmanlarına yardımcı olmaktır. ADOÇEP'te geçmiş uygulamaların aksine yabancı dil öğretiminde ihtiyaca yönelik öğretim, gerçek hayat çizgisinde seçilen kavramlar etrafında şekillenmiş bir yaklaşım esastır. Öğrencileri eksikliklerinden ziyade yapabileceklerine yönlendirmenin doğru olduğunu savunur.

ADOÇEP'te dil yapıları, önceden belirlenmiş kavramlar yoluyla doğrusal bir ilerleme yerine eylem odaklı yaklaşıma sahiptir. Eylem odaklı yaklaşım, ihtiyaca yönelik olarak yaşamın içinden görevlerle amaca uygunluğu savunur. Klasik öğretim yaklaşımlarında bulunan eksik olanı tamamlama yaklaşımındansa öğrencinin neyi yapabileceği ile ilgilenir. Aynı zamanda dil, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği iletişim becerilerini geliştirme odaklıdır. ADOÇEP, öğreticinin neyi yapıp neyi yapmaması gerektiğini söyleyen bir metin değildir. Bu yönüyle tarafsız bir metindir. Öğrencileri, dil kullanıcısı ve sosyal aktör olarak görmektedir. Dolayısıyla dili çalışma konusu olarak görmekten çok bir iletişim aracı olarak ele almaktadır (Council of Europe, 2020). Sosyal aktörlerin günlük hayatta rahatça hareket edebilmelerini ve iletişim kurabilmelerini amaçlar. İzlediği yaklaşım doğrultusunda değerlendirme, beceri sürekliliğini esas almaktadır ve verilen görevler doğrultusunda gerçek hayattaki iletişim becerisi üzerine kurulmuştur.

ADOÇEP'in amaçları şunlardır:

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak,
- Dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak,
- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına ve çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olmaktır (Council of Europe, 2020).

3.2.1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dil Etkinlikleri

ADOÇEP'te dil etkinlikleri alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır. Alımlama, girdiyi alma ve işlemeyi içerir. Alımlama başlığında sözlü alımlama ve yazılı alımlama bulunmaktadır. Duyulan ve okunanların anlamlandırılması olarak açıklanabilir. Üretim başlığı altında sözlü üretim ve yazılı üretim yer almaktadır. Yazılı üretim; genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler olarak gruplandırılmıştır. Yazılı üretimle anlatılmak istenen bireyin iç dünyasında oluşturduğu, belirli durum ve olaylar karşısında bilgi ve duyguların yazıya aktarılmasıdır. Etkileşim başlığında ise etkileşim öğeleri üç farklı başlıkta incelenmiştir: sözlü etkileşim, yazılı etkileşim ve çevrim içi etkileşim. Yazılı etkileşim; genel yazılı etkileşim, yazışma ve notlar, mesajlar, formlar alt başlıklarında incelenmiştir. Yazılı etkileşimde bireyin farklı ortam ve durumlarda karşısındaki kişi veya kişilere karşı kendini ifade edebilmesi, dert ve sıkıntılarını aktarabilmesi, duruma uygun olarak iletişimi yazılı olarak devam ettirebilmesi amaçlanmıştır. Aracılık bölümünde ise etkileşim ve üretim bölümlerinden farklı olarak iki veya daha fazla dile hâkim olma olasılığı olan öğrencilerin hedef dilden veya hedef dile farklı dillerden çeviriler yapması vurgulanmıştır. Burada esas olan bireyin kaynak dilde ve hedef dilde empati kurabiliyor olması, çeviri yapacağı diller arasındaki kültürel farklılıklara hâkim olması, ortamda yaşanabilecek olumsuzlukları önleyebilmesi ve kişilerin duygu durumları ve aktarmak istediklerini algılayabiliyor olmasıdır. Aracılık başlığında yazma becerisi; bir metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme ve iletişime aracılık etme olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır.

3.2.2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Yazma

Farklı durumlar ve yazma ortamı açısından ele alınarak farklı başlıklarda incelenen yazma eğitimi ADOÇEP’te her durum ve ortama göre, her seviyeye uygun betimleyicilerle tanımlanmıştır. Ayrıca her etkinliğin ardından etkinliğin strateji basamakları yer almaktadır.

ADOÇEP’te dil kullanıcıları yetkinliklerine göre sınıflanmıştır. A1 ve A2 temel kullanıcı, B1 ve B2 bağımsız kullanıcı, C1 ve C2 gelişmiş kullanıcıdır. Çerçeve metinde her seviyeye göre farklı betimleyiciler bulunmaktadır.

A1: Basit sözcükleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler, sevdiği ve sevmediği şeyler, aile, hayvanlar gibi konularda bilgi verebilir.

A2: Ama ve çünkü gibi bağlaçları kullanarak basit cümleler kurabilir.

B1: İlgi alanındaki aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan metinler üretebilir.

B2: Farklı kaynaklardan aldığı bilgileri değerlendirerek ilgi alanındaki konular hakkında ayrıntılı metinler üretebilir.

C1: İlgili olduğu konularda farklı kaynaklardaki metinlerden altını çizerek, önemli noktalarını belirleyerek ve örnekler vererek karmaşık konulardan yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli metin türlerine ve geleneklerine uygun metinler üretebilir. (Council of Europe, 2020)

3.2.3. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Üretim Stratejileri

Çerçeve metinde üretim, yazılı ve sözlü üretimdir. Üretim stratejileri ise yazma ve konuşma becerilerinin gerçekleştirilme basamakları olarak incelenebilir. Üretim stratejileri üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar: planlama, telafi etme ve izleme ve onarmadır.

3.2.3.1. Planlama Stratejisi

Üretim stratejilerinin ilk basamağı olan planlama, üretim aşamasından önceki zihinsel hazırlığı içermektedir. Neyin nasıl ifade edileceğini bilinçli olarak düşünmedir. Aynı zamanda provayı ve taslakların hazırlanmasını içerebilir. Planlama stratejisindeki anahtar kavramlar şunlardır:

1. İletilmesi gereken noktanın nasıl ifade edileceğine çalışma ve belki de ifadeyi prova etme,
2. Alıcıların söylenenlere nasıl tepki gösterebileceğini göz önünde bulundurma (Council of Europe, 2020).

3.2.3.2. Telafi Etme Stratejisi

Üretim stratejilerinin ikinci basamağı ise telafi etmedir. Beceriye kullanma esnasında örneğin, yazma çalışması yaparken uygun kelimeyi hatırlayamadığında ya da kelimeyi bilmediğinde onun yerine kelimenin anlamını yazmaya çalışma durumudur. Telafi etme stratejisinin anahtar kavramları şunlardır:

- Kasıtlı olarak “yanlış” bir kelime/işaret kullanma ve onu niteleme,
- Eksik kavramı tanımlama,
- Açıklama (dolaylama) ve bu tür farklı ifade kullanımı ile anlatımın ne ölçüde belirgin olduğu (Council of Europe, 2020).

3.2.3.3. İzleme ve Onarma Stratejisi

Bu stratejide amaç, dil kullanıcısının çıktılarındaki doğru ve yanlışları fark etmesidir. Belirli bir dil kullanım seviyesine gelen bireyin üretim becerilerinde yaptığı yanlışları fark etmesi beklenir. Bir sonraki adım ise onarımdır yani iletişimde bireyin fark ettiği yanlışlardan kaynaklanabilecek hataları düzeltmesidir. Sonuç olarak dil kullanıcısından üretimde yaptığı hataları fark edip bu hataları düzeltme yoluna gitmesi beklenmektedir. İzleme ve onarım stratejisinin anahtar kavramları şunlardır:

- Yön değiştirme ve farklı bir taktik kullanma – çok açık bir şekilde A seviyelerinde, C seviyelerinde çok yumuşak bir şekilde,
- Kendi kendine düzeltilen dil sürçmeleri, hatalar ve “yaygın hatalar”,
- Onarım yapılmadan önce bir iletişim sorununun ne kadar belli olması gerektiği (Council of Europe, 2020).

3.3. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim

Geri bildirim, bazı araştırmacılar tarafından şu şekilde anlamlandırılmaktadır:

Bloom’a göre (1979) geri bildirim, öğrenme sürecinde bulunan kişiye şu koşullarda iletilen mesajların tümüdür:

1. Kişinin denemelik davranışlarının kendisinden beklenen davranışa ne ölçüde yakın olduğu,
2. Eğer denemelik davranış, kişiden beklenen davranışa çok yakın ise bunun böyle olduğu,
3. Kişinin davranışı kendisinden beklenene yakın değilse, eksiklerin ve yanlışların neler olduğu,
4. Eksiklerin ve yanlışların nasıl giderilebileceği,
5. Kişinin öğrenmede ulaştığı son düzeyin ne olduğu (akt. Dökmen, 1982: 72).

Geri bildirim; anlamların biçimlendirilmesinde okuyucunun verdiği karşılıklar (Probst, 1989) okuyucu tarafından yazara aktarılan bilgilerin yazar tarafından gözden geçirilmesi (Keh, 1990: 294-304); öğretmenlerin değerlendirmelerini karışıklıktan çıkaracak ve onları anlamaya yarayacak anahtar ölçülerden meydana gelen çalışma (Reid, 1994: 273–294); öğretmenle öğrenci arasında süregiden bir diyalog (Hyland & Hyland, 2006) şeklinde tanımlanmıştır. Sönmez’e göre (2011) geri bildirim, yaptığı davranışla ilgili öğrenciye bilgi verilmesidir. Çetinkaya ve Köğce (2014)’ye göre geri bildirim öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyen bir bilgi kaynağıdır. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te geri bildirim “Gönderilen bilgi ya da talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt” biçiminde açıklanmıştır (Güncel Türkçe Sözlük, 2024). En genel şekliyle geri bildirim, öğrenci (yazar) ve öğretmen (okuyucu) arasında geçen, öğrencinin yazılarına ilişkin hataların geleceğe taşınmaması üzerine kurulmuş diyalogdur.

3.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Geri Bildirim

Dil öğretiminde öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi veya düzeltilmemesi konusunda farklı görüşler vardır. Farklı görüşlerin ortaya konulduğu tartışmalarda, geri bildirim gerçekten gerekli olup olmadığı incelenmiştir. Martinez (2006), bazı hataların düzeltilmesi bazılarının ise düzeltilmemesi gerektiğini savunur. Walker (1973) çalışmasında, öğrencilerin yazılı ve sözlü çalışmalarında özgüvenlerinin kırılması sebebiyle

düzeltilmemeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Lyster ve Ranta (1991) ise çalışmalarında öğrenmenin öğrenci düzeltmeleriyle gerçekleştiğini, öğretmenin hatayı hemen düzeltmesi gerektiğini savunurlar. Öğrencilere verilecek geri bildirimin türüne ve zamanına da bağlı olarak bazı sorular açığa çıkmaktadır. Hangi hatalara geri bildirim verilmelidir? Hatalar açıkça düzeltilmeli midir yoksa öğrencinin keşfetmesi mi sağlanmalıdır? Hatalara verilen geri bildirimlerin sonucunda öğrenci tutumu öğrenim sürecini nasıl etkilemektedir? Geri bildirim verilmeyerek düzeltilmeyen hatalar öğrenim sürecini nasıl etkiler? Dil öğretim yöntemlerinin her biri kendi yaklaşımları doğrultusunda bu sorulara farklı cevaplar getirmiştir.

Öğrencilerin yabancı dili öğrendikleri ortam da oldukça önemlidir. Kendi ülkesinde öğrendiği yabancı dili yalnızca öğretim ortamında kullanan öğrenciler ve öğrendikleri dilin günlük hayatta konuşulduğu öğrenciler birbirinden farklı olarak değerlendirilmelidir. Kendi ülkesinde, hedef dili yalnızca öğretim ortamında kullanan bir öğrenci dilin doğrularıyla yalnızca bu ortamda karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda hatalarını başka yollarla düzeltme imkânı olan öğrencilerden farklıdır. Örneğin hedef dilin günlük hayatta da kullanıldığı bir ülkede yaşayan öğrenci sokak, otobüs, market gibi otantik ortamlarda hatalarını düzeltmeye imkân bulabilir. Ancak aynı fırsat hedef dili o ülkeden uzakta öğrenen öğrencide yoktur. Bunun gibi sebeplerden hataların mutlaka düzeltilmesi gerektiğini savunanlar oldukça çoktur. Dil öğretiminde geri bildirim çok önemli bir yer tutmakta ve ana unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Bijani, Kashef, Nejad, 2013 aktaran Özdeş, 2019).

3.3.2. Geri Bildirim Türleri

Anadil ve yabancı dil eğitiminde öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla farklı ortam ve tarzlarda geri bildirimlerde bulunmaktadır. Geri bildirim türlerine göre farklılık göstermekle birlikte geri bildirimin verildiği ortam, veren kişi, verilme şekli gibi birçok etken vasıtasıyla da farklılık göstermektedir. Geri bildirimde asıl amaçlanan öğrencinin yazma kompozisyonlarındaki anlamsal, şekilsel, bağlamsal hataların düzeltilmesi ve hataların geleceğe taşınmamasıdır. Geri bildirim verilirken öğrenci kompozisyonlarındaki hataların direkt düzeltilip düzeltilmemesi, hataların ne zaman düzeltilmesi gerektiği, hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ve düzeltmeyi kimin yapması gerektiği gibi sorular çıkmıştır.

Birçok araştırmacı tarafından çeşitli geri bildirim sınıflandırmaları yapılmıştır. Yapılan sınıflandırmalarda dikkate alınan bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar geri bildirimin kim tarafından verildiği, geri bildirimin nasıl verildiği ve geri bildirimin verildiği zamandır. Lyster ve Ranta (1997), Sheen (2011), Ellis (2009) tarafından yapılan geri bildirim sınıflamaları literatürde en çok kullanılan sınıflamalardır.

Ellis (2009) düzeltme geri bildirimlerini 6 başlıkta değerlendirir:

1. Doğrudan geri bildirim
2. Dolaylı geri bildirim
3. Üst-dilsel geri bildirim
4. Odaklanılmış ve odaklanılmamış geri bildirim
5. Elektronik geri bildirim
6. Yeniden biçimlendirme (aktaran Özdeş, 2019)

Ferris ve Bitchener (2012, aktaran Hıtalany, 2021,) ise yazılı geri bildirimleri dört ana başlık etrafında toplamıştır. Dönütün verilme şekline göre, hataların ne kadarına dönüt verildiğine göre, kimin verdiğine göre ve elektronik olmak üzere gruplayarak incelemişlerdir.

Tablo 3.1: Ferris ve Bitchener'ın yazılı geri bildirim sınıflaması (Ferris ve Bitchener, 2012'den aktaran Hıtalany, 2021, s.26)

Dönütün verilme şekline göre	Doğrudan	Hataların üstünün çizilir ve doğrusu yazılır.
	Dolaylı	Hataların altı çizilebilir; hatalara uygun kodlar oluşturulabilir, minimal işaretleme yapılabilir ya da yorum yazılabilir.
Hataların ne kadarına dönüt verildiğine göre	Kapsamlı	Öğrencinin yazdığı metindeki tüm hatalara dönüt verilir.
	Seçimli	Bütün hatalara dönüt verip öğrencinin dikkatini dağıtmamak ve motivasyonunu bozmamak için seçilen bazı kriterlerde dönüt verilir.

	Odaklanmış	Belirli bir kuralı öğretmek için sadece o konuda yapılan hatalara dönüt verilir.
Kimin verdiği göre	Öğretmen	Öğretmen öğrencinin kağıdını okuyarak doğrudan ya da dolaylı dönüt verir.
	Akran	Sınıf arkadaşları birbirlerinin kağıtlarına dönüt verir. Bu dönütte öğrencilerin doğrudan dönüt vermesi genelde istenmez.
Elektronik	Elektronik Metin Düzeltilicileri	Çevrimiçi siteler veya uygulamalar yoluyla imla kuralları, dilbilgisi kuralları ve kelimelerin yazımı düzeltilir.

Yukarıda verilen geri bildirim sınıflamalarından hareketle aşağıda geri bildirim türleri açıklanmıştır.

3.3.2.1. Doğrudan Geri bildirim

Doğrudan geri bildirim, öğrenci tarafından ortaya konulan yanlış yapının direk doğrusunu öğrenciye vermektir (Ferris, 2003). Doğrudan geri bildirimin olumlu yanı, öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri konusunda kılavuz olmasıdır (Chandler, 2003). Doğrudan geri bildirimde asıl olan öğrenci kompozisyonlarındaki yanlışların ilk adımda belirlenmesi, ardından yanlışın doğrudan düzeltilmesidir. Doğrudan geri bildirimin öğrenciye sunulması anında değiştirme, ekleme, silme, yeniden düzeltme işlemleri kullanılır (Ferris, 2003). Doğrudan geri bildirimde amaçlanan öğrenciye doğru yapıyı kavratmak olduğundan yanlışların üstü çizilerek doğrusu yazılabilir, eksik bilgiler doğrudan eklenebilir, yanlışlar çıkartılabilir.

Ferris ve Roberts (2001) yazma becerisinde yetkinliği düşük olan öğrenciler için doğrudan geri bildirimin dolaylı geri bildirimden daha etkili olduğunu savunmuştur. Chandler’a (2003) atfen Özdeş’e (2019) göre öğrenci yanlışlarının düzeltilmesinde en uygun geri bildirimin doğrudan düzeltme geri bildirimi olduğunu savunur. Araştırmacıya göre en uygun geri bildirimin doğrudan geri bildirim olmasının sebebi, öğretmen tarafından verilen

geri bildirimin öğrenci tarafından uygulanmasının daha kolay olmasıdır. Özdeş (2019) çalışmasında doğrudan geri bildirimin dolaylı geri bildirimle göre daha etkili sonuçlar verdiğini belirlemiştir.

Jalaluddin (2015) tarafından yapılan çalışmada 50 ortaokul ve ilkokul öğrencisinin doğrudan ve dolaylı geri bildirimle yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilere dersleri sırasında verilen doğrudan ve dolaylı geri bildirim sonucunda öğrencilerle görüşülmüş ve geri bildirimle yönelik görüşleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde doğrudan geri bildirimin daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

3.3.2.2. Dolaylı Geri bildirim

Dolaylı geri bildirimde öğretmen bir hatanın olduğunu belirtir fakat düzeltmeyi sağlamaz (Chandler, 2003). Lanlande (1982) dolaylı geri bildirimin öğrencilerin hatalarını düzeltmekte daha etkili olduğunu savunur. Guenette (2007) dolaylı geri bildirimde öğretmenlerin öğrencilerin metinlerindeki hatalarının altını çizerek, vurgulayarak ve kodlayarak işaret ettiğini, düzeltmeyi öğrenciye bıraktığını söylemiştir. Eslami'ye göre (2014) ise dolaylı geri bildirim, öğretmen tarafından hatanın var olduğunun belirtilmesi ve hatayı bulma işinin öğrenciye bırakmasıdır.

Dolaylı geri bildirimde öğretici tarafından yanlış saptanır ve ardından yanlışlar öğrenciye işaret edilir. Doğrudan geri bildirimden farklı olarak yanlışların direkt düzeltilmesinden önce altı çizilir, yuvarlak içine alınır, üstüne çarpı atılır ya da üstü çizilir. Bu yolla öğrenciye yanlışın yeri işaret edilmiş olur ancak doğrusu gösterilmez. Bu geri bildirimde yanlışın doğrusuyla karşılaştırılmayan öğrenciden verilen işaretten hareketle doğrusunu bulması beklenir. Dolaylı geri bildirimin, öğrenciyi doğrusunu bulmaya yönelttiğinden daha kalıcı öğrenmeler oluşturacağı düşünülebilir.

Örnek:

Benim okul adı Bartın Üniversitesi. (Yuvarlak içine alma)

Türkçe dilin öğreniyorum. (Altını çizme)

Babam ben için çok önemli. (İşaretleme)

O Nijerya yaşıyor. (Üstünü çizme)

Hyland ve Hyland (2001) taraflarından yapılan çalışmada dolaylı geri bildirim verilen öğrencilerin, yaptıkları yanlışların doğrularını kavramada zorlandıkları ve bu şekilde zihinlerinde karışıklıkların oluştuğunu aktarmışlardır.

Ferris'e göre (2003) dil öğrenmeye yeni başlamış öğrencilerin ilk etapta doğrudan geri bildirim alması uygundur. Bu yolla dil ile ilgili girdi sağlanacaktır. Ancak orta ve ileri seviye dil öğrencileri dolaylı geri bildirim karşısında ne yapacaklarını kavrayabilir.

Eslami (2014) dolaylı geri bildirimin, öğrencilerin dikkatini hatalı olanı bulmaya çektiği için dillerarası sistemlerini geliştirmek için gerekli ön adım kabul edilebileceğini söylemiştir. Dolaylı geri bildirim alanların, doğrudan geri bildirim alanlara göre daha başarılı olduğunu araştırmasında belirlemiştir (Eslami, 2014).

Doğrudan ve dolaylı geri bildirim arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa her iki geri bildirim türünün de avantaj ve dezavantajlarının bulunduğu söylenebilir. Doğrudan geri bildirimde hatasının doğrusuna kolayca ulaşan öğrenci bu hata üzerinde düşünmeye gerek duymayacağından doğrusunu kavrama yoluna gitmektense üzerinde durmayarak unutabilir. Bu sebeple direkt düzeltilen hata gelecekte tekrarlanabilir. Bu tutum doğrudan geri bildirimin dezavantajlarındandır. Doğrudan geri bildirimde öğrenci üzerine düşen görev, yanlışlarının neler olduğuna dikkat edip yaptığı yazma çalışmalarında eski hataları tekrarlamamaya gayret etmektir.

Dolaylı geri bildirimde ise hatalarının doğrularını kontrol esnasında göremeyen öğrenci ilk etapta karamsarlığa kapılabilir. Hatalarının doğrusuna tek başına erişemeyeceğini düşünen öğrencide oluşabilecek karamsarlık, kompozisyon üzerinde düşünmesinin önüne geçebilir ve hatalarının doğrusunu öğrenmeden gerçekleştirdiği olumsuz bir deneyimi doğurabilir. Dolaylı geri bildirimde esas olan öğrencinin hataları üzerine düşünmesi ve doğrusunu araştırmasıdır. Bu yolla gerçekleşen bir geri bildirim sürecinde, doğruya ulaşmak için çaba sarf edecek öğrenci için kalıcı öğrenmeler oluşacaktır.

Sonuç olarak Chandler (2014) yazma metinlerine verilen geri bildirimleri dikkate almayan, hata düzeltilmesi yapmayan bir öğrencinin başarısının hiç geri bildirim almamış bir öğrenciyle eşit olduğunu savunmaktadır. Yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi ve hataların

düzeltilmesi öğrencilerin verilen geri bildirimlerden hareketle hata düzetmesi yapmasıyla ilgilidir.

3.3.2.3. Öğretmen Geri Bildirimi

Öğrencilerin yazma kompozisyonlarına verilen geri bildirim türlerinden bir tanesi de öğretmen geri bildirimidir. Öğretmen sınıfta öğrenciler tarafından doğruyu bilen ve doğruya yönlendiren konumundadır. Aynı zamanda öğretmen sınıftaki otorite olarak görülmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki duruşlarına da bağlı olarak geri bildirim konusunda geri bildirim kimin vermesi gerektiği tartışmalara yol açmaktadır. Bu noktada akran geri bildirim ve öğretmen geri bildirim tartışılmaktadır. Ülper ve Çetinkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anadili Türkçe olan öğretmenlerden geri bildirim almayı bekledikleri belirlenmiştir.

Öğretmen geri bildirim, öğreticinin öğrencilerin yazma çalışmalarına yazılı veya sözlü olarak verdiği geri bildirim türüdür. Öğretmen tarafından verilen geri bildirimler de türlerine göre farklılık göstermektedir. Yukarıda açıklandığı üzere öğrenci kâğıtlarına doğrudan düzeltmeler yapılabileceği gibi dolaylı yollarla da düzeltmeler yapıp hatalar gösterilebilir. Öğretmen tarafından verilen geri bildirimlerin öğrenciler üzerindeki etkisi farklılık göstermektedir. Ruegg (2015) yaptığı çalışmada öğretmen geri bildirim alan öğrencilerin akran geri bildirim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Eski dil öğretim yaklaşımlarının aksine günümüzde öğretmen otorite olmanın haricinde bir yönlendiricidir. Dil öğretim süreçlerinde geri bildirimde bulunacak öğretmen hatayı bulma ve düzeltme konusunda öğrencilere kılavuzluk etmelidir. Hataların öğrenciler tarafından fark edilmeye çalışılması öğrenmenin kalıcılığını arttıracaktır.

Hıtalany (2021) araştırmasında öğretmenlerin geri bildirim verirken olabildiğince yapıcı olması gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte geri bildirimin sınırlarının belirlenmediği durumlarda yazma becerisine karşı aşırı kontrol ortaya çıkabilir. Öğrenci yazma çalışmalarına geri bildirim verilirken en kolay yoldan geliştirme esas alınmalıdır (Hıtalany, 2021).

Öğrencilerin öğretmenden geri bildirim almaya yönelik beklentilerinin aksine Karimi ve Esfandiari (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kendi yanlışlarının farkına

varabilmeleri ve yanlışlarından faydalanabilmeleri için öğrencilere geri bildirim eğitimi verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

3.3.2.4. Akran Geri Bildirimi

Yukarıda bahsedildiği üzere öğretmen ve akran geri bildirim yanlışların düzeltilmesi hususunda ayrılıklara yol açmaktadır. Bazı görüşler hataların öğretmen tarafından doğrusunun gösterilmesi gerektiğini savunurken bazı görüşler de akran geri bildiriminin daha faydalı olduğunu savunmaktadır.

Dil öğrenim sürecinde her hatasında farklı yollarla düzeltilen öğrencide hata yapma korkusu açığa çıkabilir. Bazı görüşlere göre ise otorite olarak görülen öğretmenden kendi gibi dil öğrenen ve aynı sınıfta paylaşımında bulunduğu akranından geri bildirim almak daha rahattır. Başkalarının hatalarını görüp düzeltebilen öğrenciler kendi hatalarını da görüp düzeltme yolunda ilerleyebilirler. Ancak öğrenci bilgileri sınırlı olduğu için akran geri bildiriminin birtakım sakıncaları bulunur (Saito ve Fujito, 2004; akt. Özdeş, 2019). Akran geri bildiriminin olumlu sonuçları olabileceği gibi olumsuz sonuçları da olabilir. Halihazırda eksik bilgiye sahip olan öğrencinin, kendi doğru bildiklerini akranına aktarması istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu gibi durumlarda hatalar uzun bir süre doğrusuyla değiştirilmediğinde kalıcı hale gelebilir. Akran geri bildiriminin hem olumlu hem de olumsuz yanları oldukça fazladır. Bu sebeple ancak doğru şekilde kullanıldığında doğru sonuçlara ulaştıracaktır.

3.3.2.5. Yazılı Geri Bildirim

Yazılı düzeltme geri bildirim, öğretmen veya akranın öğrenci kompozisyonlarında bulunan yanlışlara doğrudan ve dolaylı olarak sağlanan geri bildirimlerdir (Çetinkaya, Balat ve Alaca, 2016). Öğretmen veya akran tarafından öğrencinin hedef dilde oluşturduğu metinlere yazılı geri bildirimler verilebilir. Yazılı geri bildirimler taslak metinlere kodlanır. Sonradan dönüp bakma, yanlış ve doğrusunu hatırlama ve öğrenme, geri bildirimin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Yazılı geri bildirim farklı yollarla yapılabilir. Yukarıda bahsedildiği üzere öğretmen veya öğrenci tarafından yapılabileceği gibi dolaylı veya doğrudan yolla da yapılabilir.

Yazılı geri bildirim veya sözlü geri bildirim kullanılması konusunda yazılı geri bildirimin olumlu yönleri dikkat çekmektedir. Yazılı yolla metne kodlanan geri bildirim, hataların tekrarını azaltma konusunda etkilidir. Öğrenciye hatasına dönüp bakma ve hatayı düzelterek belleğe taşıma imkânı sağlamaktadır. Sözlü geri bildirim ise yazılı geri bildirime göre daha kısa ve akılda kalıcılığı değişkenlik göstermeye açık bir geri bildirim türüdür.

3.3.2.6. Sözlü Geri Bildirim

Sözlü geri bildirim, öğrenci kompozisyonlarında bulunan hataların sözel yollarla düzeltilmesidir. Sözlü geri bildirim içerisinde jest ve mimiklerin kullanımını da barındırır. Bununla birlikte iletişim ortamında anlık gerçekleştirilmesi sebebiyle öğrencinin geri bildirime yönelik soru sormasını ve cevap almasını sağlar. Böylelikle öğrencinin geri bildirime yönelik soru işaretlerinin giderilmesine yardımcı olur. Bu özellikle sözlü geri bildirimin olumlu tarafı olarak görülmektedir.

Sözlü geri bildirim ve yazılı geri bildirim karşılaştırıldığında, yukarıda da açıklandığı üzere, sözlü geri bildirim anlık ve kodlanmayan bir geri bildirim türüdür. Bu sebeple akılda kalıcılığının düşük olduğu öngörülür.

3.3.2.7. Elektronik Geri Bildirim

Gün geçtikçe gelişen ve yaygınlaşan teknolojinin eğitime ve dil öğrenimine katkısı oldukça büyüktür. Günümüzde hiç dil bilmeyenlerin bile farklı dillerde iletişim kurmasını sağlayan elektronik programlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Dil öğretimi çerçevesinde ele alacak olursak öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı, farklı uygulamaları bir arada yapmayı sağlayan internet siteleri bulunmaktadır. Bu siteler öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimini arttırarak öğretim ortamını sınıf dışına taşımaktadır. Bu gibi ortamlarda öğretmenler veya akranlar farklı yollarla geri bildirimde bulunabilmektedir. Geri bildirim vermenin ve almanın zamana bağlı olmadan gerçekleştirilmesi, bilgiye kolay ulaşma imkânı sağlaması bu geri bildirim türünün olumlu yönlerinden bazılarıdır.

Yazma metinlerini tasarlarken öğrenciler tarafından sıkça başvurulmuş elektronik kaynaklar bulunmaktadır. Tasarlama esnasında ve sonrasında geri bildirim alan öğrenciler doğru

bilgiye ulaşabilmektedir. Öğrencilerin yapısal hatalarını gösteren ve bu hataların doğrusunu örneklerle açıklayan internet siteleri bulunmaktadır. Ancak bu noktada öğrencilerin eksik bilgileri doğrultusunda, internet ortamında doğru olmayan bilgileri doğru olarak kabul edebilecekleri gerçeği göz ardı edilmemelidir.

3.3.2.8 Odaklı ve Odaksız Geri Bildirim

Öğrenciye verilecek olan geri bildirimin odaklı veya odaksız olması durumu, geri bildirim verilecek öğeyle ilgilidir. Öğrenci kompozisyonlarındaki hataların tümünün veya çoğunun düzeltilmesi odaksız geri bildirimken yalnızca bir veya iki hata türünün düzeltilmesi ise odaklı geri bildirimdir (Ellis, 2009). Burt (1975) odaksız geri bildirim verilecek hataları genel hatalar olarak açıklamış ve genel hataların yanlış kelime sırası, yanlış yerleştirilmiş bağlaçlar ve sözdizimsel olarak yapılmış yanlış genellemeler şeklinde sıralamıştır. Aynı zamanda odaklı geri bildirim verilecek hataları da yerel hatalar olarak adlandırmış, bu hataları da morfolojik ve dil bilgisel hatalar olarak sınıflamıştır.

Ferris (1999) odaklı geri bildirimin modellenmiş ve kurallara dayalı bir şekilde verilmesi gerektiğini savunur. Burada kastedilen düzeltilebilir hatalardır. Ellis (1993) de geri bildirimin odaklı olması gerektiğini savunur ve dil bilgisel hatalara ya da öğrencilerin sorun yaşadıkları belirli özelliklere geri bildirim verilmesi gerektiğini düşünür. Sheen (2007) ve Bitchener (2008) de öğrencilerin hataları işleme bilgileri sınırlı olduğundan geri bildirimin yazma kompozisyonundaki tüm hatalara yönelik olmasındansa belirli hatalara verilmesinin daha etkili olacağını savunmuşlardır.

Storch ve Wigglesworth (2010) ise geri bildirim verirken sınırlı hataların üzerinde durulmasının yeterli olmayacağını düşünürler ve öğretmenin geri bildirim verme noktasında dili doğru kullanmaya yönelik olması gerektiğini düşünürler.

Öğrenci açısından düşünüldüğünde, yalnızca bir hata türünün düzeltilmesi kafa karıştırıcı olabilir. Diğer yanlış kullanımların doğru gibi kabul edilmesine yol açabilir.

3.3.3. Öğrenci ve Öğretmenlerin Geri Bildirim Tercihleri

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma çalışmalarını kontrol ederken hangi geri bildirim türünü neye göre tercih ettiği önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin de yazma çalışmalarında hangi tür geri bildirimini tercih ettikleri de önemlidir. Bu tercihler geri bildirimleri dikkate alma, hatalar üzerinde durup düşünme gibi durumları etkileyecektir. Bu bölümde yapılan araştırmalar doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin hangi geri bildirim türünü tercih ettikleri derlenmiştir. Geri bildirim tercihi kişiden kişiye değişeceği gibi hangi beceri üzerinde olduğu da önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalar aşağıdaki gibidir.

3.3.3.1. Öğrenci Geri Bildirim Tercihleri

Pitt ve Norton (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere seçtikleri konularda yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarına notlar verilmiştir. Notları karşısında duygu durumlarında değişiklik olan öğrenciler geri bildirimlerden çok notlara odaklanmışlardır. Bu durumda öğrencilere eğitim hayatlarının başından itibaren geri bildirim okuryazarlığı eğitimi verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Abdullahi (2017) tarafından geri bildirim ne kadar biçimlendirici olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrenciler tarafından geri bildirim tek kaynağının öğretmen olarak görüldüğü belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler yazılı geri bildirimleri çok yararlı bulmuştur. Ancak yazılı geri bildirimlerin de sözlü olarak açıklanmasının işe yarayacağı öğrenciler tarafından savunulmuştur.

Zhang vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil ya da ikinci dil öğrenen öğrencilerin, akademik yazma becerisini geliştirmede akran geri bildirimine karşı tutumları ölçülmüştür. Çalışmada öğrenciler öncelikle akran geri bildirimine karşı sıcak bakmamışlardır. Ancak ilerleyen safhalarda geri bildirim vermeyi sevdikleri ve bu konuda birikimlerinin bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

3.3.3.2. Öğretmen Geri Bildirim Tercihleri

Ülper (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin oluşturdukları taslak metinlere öğretmenlerin verdiği geri bildirimlerin özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin büyük çoğunluğunun sorun odaklı, %25'inin genel, %14'ünün ise karmaşık / anlaşılmaz olduğu belirlenmiştir.

Lee (2019) çalışmasında, öğretmen tarafından verilen yazılı geri bildirimlerin ne kadar az olursa o kadar yazma becerisini geliştireceğini savunmuştur. Bunun sebebinin yazılı geri bildirimlerin çok olmasının öğrencileri dil bilgisel yeterliklerini geliştirmeye yönlendireceğini savunmasıdır. Öğrencinin eksik yönlerinden hareketle daha az verilecek olan yazılı geri bildirimin yazma becerisini geliştirmede daha olumlu olduğunu savunmaktadır.

AbdulSaaleek ve Shariq (2021) tarafından yapılan çalışmada üç farklı dil kursunda, öğretmenlerin verdikleri elektronik geri bildirimler incelenmiştir. Öğretmenlerin elektronik geri bildirim verirken en çok ekran görüntüsü kullandığı belirlenirken bunu sırasıyla yazılı ve sesli geri bildirimin takip ettiği açıklanmıştır.

3.3.4. Yanlıslara Geri Bildirim Verme

Geri bildirim kavramı ve türleri açıklandıktan sonra yanıslara geri bildirim verme konusu ele alınmalıdır. Bu noktada bazı sorulara açığa çıkmaktadır:

1. Yanlıslara geri bildirim verilmeli mi?
2. Yanlıslara ne zaman geri bildirim verilmeli?
3. Hangi yanıslarına geri bildirim verilmeli?
4. Yanlıslara nasıl geri bildirim verilmeli?
5. Öğrenci yanıslarına kim geri bildirim vermeli? (Elturan, 2019)

Aşağıdaki bölümlerde yukarıda bahsedilen sorular ele alınmıştır.

3.3.4.1. Yanlıslara Geri Bildirim Verilmeli mi?

Yabancı dil öğretiminde yanıslara geri bildirim vermek ve vermemek konusundaki çalışmalar bu konuda tartışmaların sürdüğünü göstermektedir. Dil eğitiminde hata ilk duyulduğunda olumsuz bir kavram olarak algılanmaktadır. Ancak hatalar öğrenme sürecinin gerçekleştiğini de gösterir (Edge, 1989). Bazı hatalar düzeltilmeli bazıları

düzeltilmemelidir. Düzeltme için kullanılan bazı yöntemler işe yarar bazıları ise yaramaz (Martinez, 2006).

Walker (1973), araştırmasında öğrencilerin geri bildirim aldıklarında özgüvenlerinin hasar gördüğünü ve ayrıntılar üzerinde çok fazla düşünmeleri gerektiğinden beceriyi kullanma yetilerini yitirmeye yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmadan hareketle öğrencilerin geri bildirim almayı istemedikleri noktaların olduğu söylenebilir. Öğrenci hatalarına çok fazla geri bildirim verilmesi öğrenci motivasyonunu düşürebilir ve böylece doğru olup olmadığından emin olmadıklarında risk alarak beceriyi kullanmaya yönelmezler (Martinez, 2006). Norrish (1983) de dilin iletişim aracı olması yönü üzerinde fazla durulması gerektiğini bu sebeple her hata üzerinde çok fazla endişe duyulmaması gerektiğini savunur. Bu doğrultuda öğrenciler kendilerini ifade etmeye yönlendirilmelidir. Bu gibi durumlarda öğrencilerin başarısı da göz önünde bulundurularak öğrenme tercihleri dikkate alınmalıdır (Martinez, 2006).

Diğer görüşler de yukarıda anlatılanın aksini savunmaktadır. Öğrenme, hataların düzeltilmesiyle gerçekleşir (Skinner, 1957). Öğrencilerin ileri düzeylerde hatalarının düzeltilmesini istedikleri ve bu hataların kalıcı hale gelmesini istemedikleri de ulaşılan sonuçlardan birisidir. Sınıf içerisinde düzeltilmeyen hata düzeltilmediğinde, sessiz kalındığında doğrulama anlamına gelebilir. Bu durumda sınıftaki tüm öğrenciler bu durumu öğrenilmesi gereken bir doğru olarak kabul edebilir (Levine, 1975).

Yukarıda da açıklandığı üzere öğrenci hatalarının düzeltilmesinin olumlu sonuçları olduğu gibi olumsuz sonuçları da olabilir. Bu durumda başvurulması gereken öğrenci durumları ve tercihleridir. Öğrencilerin dil öğrenime sürecinde neyi tercih ettikleri, bireysel öğrenme durumları oldukça önemlidir.

3.3.4.2. Yanlıslara Ne Zaman Geri Bildirim Verilmeli?

Öğrenci yanlısının fark edilmesinin ardından yapılması gereken hızlı bir şekilde yanlısın düzeltilmesidir. Dikkat edilmesi gereken akıcılık ve doğruluktur. Yanlışı duyar duymaz oluşan doğal tepki (geri bildirim) o yanlışı düzeltmektir (Bartram ve Walton, 1991: 4). Ancak bu doğal tepkinin en iyi geri bildirim veya tek geri bildirim olduğu anlamına gelmez.

Öğrencinin yanlışlarına verilecek geri bildirimin hızı, hangi beceri üzerinde olduğuylla ilgilidir. Örneğin okuma becerisinde telaffuz yanlışı olan bir öğrenci cümlesini bitirdikten sonra düzeltilebilir. Ancak aynı durum yazma becerisi için geçerli değildir. Öğrenci yazma basamaklarını tamamlayıp kontrole sunma aşamasına geldiğinde geri bildirim verilebilir. Bu da sınıf düzeni, yazma metinlerinin kontrol zamanı, ders ortamı gibi etkenlerden etkileneceğinden değişiklik göstermektedir. Öğrencinin yazma kompozisyonunu bitirmesinin ardından hızlı şekilde geri bildirim almasının en doğrusu olduğu düşünülmektedir. Ancak yukarıda da anlatılan etkenlerden dolayı geri bildirim verme süresi uzayabilmektedir.

Sonuç olarak geri bildirim verme hızı beceri türüne göre değişiklik göstermektedir. Bununla beraber öğretmenin geri bildirim vermeye karar verme süreci de değişkenler arasındadır. İletişimin ağırlıklı olduğu öğrenme ortamlarında genellikle gecikmeli düzeltme tercih edilirken, yine de yapılan yanlışın türüne göre geri dönütün zamanına karar verilmelidir (Elturan, 2019)

3.3.4.3. Hangi Yanlışlara Geri Bildirim Verilmeli?

Yanlış türleri bakımından incelendiğinde araştırmacıların yanlışları farklı şekilde grupladığı görülmüştür. Hangi yanlışlara geri bildirim verilmesi gerektiği konusunda çoğu araştırmacı Burt'ın 1975'te genel ve bölgesel olarak ayırdığı sınıflamayı temel almaktadır. Brown'a (2007) göre genellikle bölgesel yanlışları düzeltmeye gerek yoktur ancak genel yanlışlar düzeltilmelidir. Düzeltilmeyen genel yanlışlar bellekte saklanarak asıl verilmek isteneni karmaşıktırır.

Hangi yanlışlara geri bildirim verilmesi gerektiği konusunda yine büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğretilmekte olan beceri ve konuya bağlı olarak hedef kazanımlar doğrultusunda düzeltilmesi gereken yanlış öğretmen tarafından belirlenmelidir.

3.3.4.4. Yanlışlara Nasıl Geri Bildirim Verilmeli?

Öğrenci yanlışlarını düzeltmenin tek ve en doğru bir yolu yoktur. Bu sebeple yine dersin hedef kazanımları ve geliştirilmekte olan beceri türü belirleyici olmaktadır. James (1998,

Aktaran, Elturan, 2019) yanlışların nasıl düzeltilmesi konusundaki seçenek ve ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Etkili bir biçimde düzeltme: İki anlama gelmektedir. Hem doğruluk açısından gelişim sağlayacak düzeltme tekniklerini kullanmak ve hem öğrenci hem de öğretmen açısından en az çaba gerektiren verimli teknikleri kullanmak.
2. Düzeltme duyarlı olmalı: Odaklı düzeltme ve teyit kontrolleri
3. Öğrencilerin tercihleri ile düzeltmenin uyuşması: Öğrencilerin bazı düzeltme tekniklerini tercih etmeleri elbette ki görmezden gelinmemeli. İşin temeli olarak da görülmemeliler çünkü tercih edildiklerinden dolayı daha etkili olmaları şart değil.
4. İki aşamalı düzeltme: Düzeltmenin en iyi nasıl yapılabileceği sorusuna işaret etmektedir; yapısal mı işlevsel mi?

Ellis'in (2009) düzeltici geri bildirim stratejileri ise altı farklı yolla yapılabilmektedir. Bunlardan ilki yeniden biçimlendirmektir. Bu stratejide öğrencinin yanlışına karşılık doğrusunun öğrenciye bir şekilde aktarılmasıdır. İkinci yol ise tekrar etmedir. Öğrencin yanlış cümlesini, yanlışın olduğu noktada vurgulayarak yönlendirmektir. Üçüncü yol açıklık getirme talebidir. Açıklık getirmede öğrencinin sözlerinin anlaşılmadığı, soruyla karşılık verilerek iletilir. Dördüncü yol açıktan düzeltmedir. Genellikle düzelticilerin sıklıkla kullandığı bir yoldur. Yanlışın yanlış olduğunu direkt vurgulayarak doğrusunu söylemektir. Beşinci strateji olan söyletimde öğrencinin cümlesi söylenerek yanlışın olduğu noktada durulur ve öğrenci tarafından doğrusunun söylenmesini beklenir. Son strateji ise dilötesi işaretlerdir. Bu stratejide öğrencinin yanlışını vurgulamak için jest ve mimikler kullanılır.

Araştırmacılar tarafından farklı geri bildirim tekniklerinin olduğu ortaya konmuştur.

3.3.4.5. Öğrenci Yanlışlarına Kim Geri Bildirim Vermeli?

Geri bildirim türleri başlıklarında da anlatıldığı üzere geri bildirimi veren kişinin öğrenci üzerinde etkisi büyüktür. Öğrencinin kendi yanlışını dışsal bazı yollarla fark ederek düzeltmesi, öğretmen tarafından geri bildirim verilmesi veya akran geri bildirimi olmak üzere üç farklı başlıkta incelemek mümkündür.

Öğrencinin kendi yanlışını öğretmen veya akranlarının kastetmesi yoluyla fark edebilir. Burada kastetmenin düzeltmeyle ilgisi yoktur. Ufak bir hareket veya yüz ifadesi yanlış kastetme anlamına gelebilir. Aynı zamanda öğrencinin hangi beceriye çalıştığıyla değişkenlik gösterebilecek şekilde, kontrolleri veya söylemi esnasında yanlışını fark etmesi de mümkündür.

Öğretmen geri bildirimi, öğretim ortamlarında öğrencilerin öğretmeni otorite olarak görmesiyle oldukça ilgilidir. Bu durumda öğrencide kaygı durumu ortaya çıkabilir.

Akran geri bildirimi ise öğrencilerin kendi akranlarından aldıkları geri bildirimdir. Bu noktada kendi yaşatlarından geri bildirim alan öğrencilerin daha rahat olabileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda akran geri bildirimini veren öğrencinin de duyduğu veya gördüğü yanlışlara karşı duyarlı olması da öğrencide gelişmişlik ifadesidir. Böylelikle geri bildirim veren ve alan öğrencinin öğretim sürecine daha fazla katılmasıyla iki yönlü pozitif sonuç ortaya çıkmış olur.

Sonuç olarak geri bildirimi kimin vereceğinin belirlenmesi hususunda yine üzerinde durulan beceri türü, hedef kazanımlar ve yanlışın önemi belirleyici olmaktadır. Yanlışlara geri bildirim verilmesi noktasında önce öğrencinin kendi yanlışını fark etmesi ve düzeltme yolunda ilerlemesi beklenebilir. Yanlışın düzeltilmemesi durumunda akran geri bildirimine başvurulabilirken en son basamakta öğretmen geri bildirimine başvurulabilir.

3.4. Yazma Başarısını Ölçme ve Değerlendirme

Yazma becerisi, dil öğrencileri tarafından geliştirilmesi en zor becerilerden biridir. Bir üretici dil becerisi olarak yazma, yabancı dil eğitiminde geliştirilmesi en zor ve en son kazanılan beceri olarak kabul edilmektedir (Yorgancı ve Baş, 2021). Geliştirilmesi zor olduğu gibi değerlendirmesi de oldukça zordur. Bu beceriyi değerlendirirken farklı puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Yine de değerlendiriciler tarafından objektif olmak oldukça zordur.

Temizkan (2003) çalışmasında öğrenci yazılarının değerlendirmesinin mevcut sistemde gelişigüzel yapıldığını ve öğrenciye hiçbir yararının olmadığını söylemiştir. Yazma becerisinin ölçülmesinin yanı sıra sınavların da doğru şekilde değerlendirilmesinin önemini

vurgulamaktadır. Yazma başarısını ölçmek amacıyla hazırlanan sınavın geçerlik ve güvenirliği ne kadar yüksek de olsa değerlendirmede yapılan hata, geçerlik ve güvenirliği düşürecektir.

Boylu (2019) çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok gibi testlerin hazırlanma aşamasının zor fakat puanlama aşamasının kolay olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte konuşma ve yazma gibi üretim becerilerinin sorularını hazırlamanın kolay değerlendirmenin ise zor olduğunu savunmuştur. Bunun sebebinin bunları ölçmek için net ölçütlerin ve puanlama anahtarlarının olmamasıdır. Bu becerilerin ölçülmesinde kurumlar, okullar ve kurslarda farklı yollar izlenmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinde, dil öğretim okullarında veya kurslarında üretim becerilerinin ölçülmesi yukarıda da aktarıldığı gibi farklı yollarla yapılmaktadır. Yazma becerisinin ölçülmesinde ne kadar puanlama anahtarları kullanılsa da objektif olmak oldukça zordur. Genelde yazma becerisini değerlendirirken iki uzmanın kâğıtları incelemesi ve ortak bir noktada buluşarak değerlendirme yapması önerilmektedir. Değerlendirme esnasında puanlama anahtarları kullanılabileceği gibi tamamen öğreticinin benliğine bırakıldığı durumlar da olabilir. Bu durum, yazma becerisini ölçmede objektifliğe engel olmaktadır. Bunun sebeplerinden bazıları; değerlendirmeye duyguların karıştırılabilmesi, başarı kriterinin öğreticiden öğreticiye değişiklik gösterebilmesi, ölçme öncesi ve sonrası dış etkenler, puanlama anahtarlarının detaylı ve açıklayıcı olmamasıdır.

4. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, ölçme araçları ve veri çözümlemelerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma problemleri nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma karma yöntemlerden açılımlayıcı karma desene planlanmıştır. Karma desenler araştırmanın temel amacını irdelemek ve nicel ve nitel desenlerin uygulamasını iyileştirmek için araştırmacının farklı veri türleri kullanmasını gerektiren birbirinden farklı soruları olması durumunda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Bu araştırmada doğrudan ve dolaylı dönütlerin yazma başarısına etkisini belirlemek başlıca amaçtır. Bu amaca ulaşmak için deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın deneysel aşamasında yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşitlenmemiş karşılaştırma gruplu model kullanılmıştır. Bu model, uygulamaya katılacak olan bireyleri yansız olarak seçmenin zor olduğu araştırmalarda kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler konuştukları ana dil, geldikleri ülke gibi değişkenler açısından heterojen sınıflarda derslere devam etmektedirler. Kur atlama sınavı sonuçlarına göre 70 puan alan öğrenciler başarılı sayılmakta ve bir üst kura devam etmektedirler. 70-100 arası puanlar kendi içinde başarı sınıflamasına tabi tutulmamaktadır. Sonuç olarak araştırma amacına göre yansız atama yoluyla öğrencilerin bir araya getirilmesi etik karşılanmamaktadır. Bu durumda grupların sahip oldukları özellikler bakımından eşit olması ve bunun istatistiksel olarak gösterilmesi, yani deneysel çalışmaların ilk özelliği olan grupların yansız olarak atanması şartını sağlamak bu araştırma için mümkün görünmemektedir (Baştürk, 2014). Bu nedenle yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşitlenmemiş karşılaştırma gruplu model kullanılmıştır. Bu model, öntest - sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu modele benzer, ancak burada kontrol grubu yoktur, var olan gruplara özel olarak belirlenmiş iki farklı eğitsel müdahale söz konusudur (Baştürk, 2014). Gruplardan birine doğrudan, diğerine dolaylı dönütler verilmiştir. Deneysel sürecin başında ve sonunda grup başarıları belirlenmiştir. Hangi eğitimsel müdahalenin yazma başarısında etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Karma desenlerde deney öncesi/sırası/sonrası veya bunların kombinasyonları şeklinde nitel veriler toplanabilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Deneyisel süreç sonunda, katılımcıların doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşlerinin alınması deneyisel çıktının yorumlanması, katılımcıların deneyisel süreci nasıl algıladıklarının belirlenmesi açısından önemlidir. Bu durumda deneyisel müdahale sonrasında nitel verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada deneyisel sürecin başında ve sonunda nicel veriler, deney sonrasında nitel veriler toplanmıştır.

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırmacı Bartın Üniversitesi TÖMER’de okutman olarak görev yaptığı için araştırma Bartın Üniversitesi TÖMER’de yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Yazma çalışmaları B1 düzeyinde daha nitelikli hale gelmeye başladığı için araştırma B1 düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Yabancı dil sınıfları en fazla 20 kişilik sınıflar olarak düzenlenmektedir. Çalışma iki farklı sınıfla yürütülmüş olup dolaylı bildirim alan sınıf 19, doğrudan bildirim alan sınıf 18 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma toplamda 37 öğrenci ile yürütülmüştür. Dolaylı geri bildirim alan sınıftaki 19 öğrencinin 15’i erkek, 4’ü kız öğrencidir. Bu öğrencilerin altısı on yedi yaşında, yedisi on sekiz yaşında, üçü on dokuz yaşında, biri yirmi yaşında, biri yirmi dört yaşında ve biri yirmi beş yaşındadır. Sınıfta Kazakistanlı yedi, Gabonlu iki, Malili iki, Rusyalı bir, Nijeryalı bir, Azerbaycanlı bir, Filistinli bir, Gineli bir, Eritreli bir, Çadlı bir ve Tacikistanlı bir öğrenci bulunmaktadır. Doğrudan geri bildirim alan sınıfta 18 öğrenciden 10’u kız, 8’i erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin üçü on yedi, beşi on sekiz, dördü on dokuz, dördü yirmi ve ikisi yirmi bir yaşındadır. Sınıfta Endonezyalı on bir, Kazakistanlı dört, Kırgızistanlı iki ve Özbekistanlı bir öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere gönüllü katılım onam formu sunulmuştur. (Ek 1.)

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri öğrenci kompozisyonları ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Deney öncesinde ve sonrasında “Hayatındaki önemli bir kişiyi tanıtmak” konusunda yazdıkları kompozisyonlar doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerin yazma başarısına etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Yazma başarısını belirlemek üzere Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır (Ek 2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Rubriği).

Rubrik, Kahveci (2022) tarafından geliştirilmiştir ve bu araştırmada kullanmak üzere izin alınmıştır. (Ek 3. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Rubriğini araştırmada kullanmaya yönelik alınan izin.)

Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşlerini belirlemek için görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve uzman görüşüne başvurulmuştur. (Ek 4. Doğrudan Geri bildirimlere Yönelik Görüşme Formu, Ek 5. Dolaylı Geri bildirimlere Yönelik Görüşme Formu)

4.4 Veri Analizleri

Öğrencileri öntest ve sontestte yazdıkları kompozisyonlar yazılı anlatımı değerlendirme rubriği ile puanlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, grup içi karşılaştırmalar için eşleştirilmiş gruplar t testi yapılmıştır.

Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşlerini belirleme aşamasında, görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmıştır.

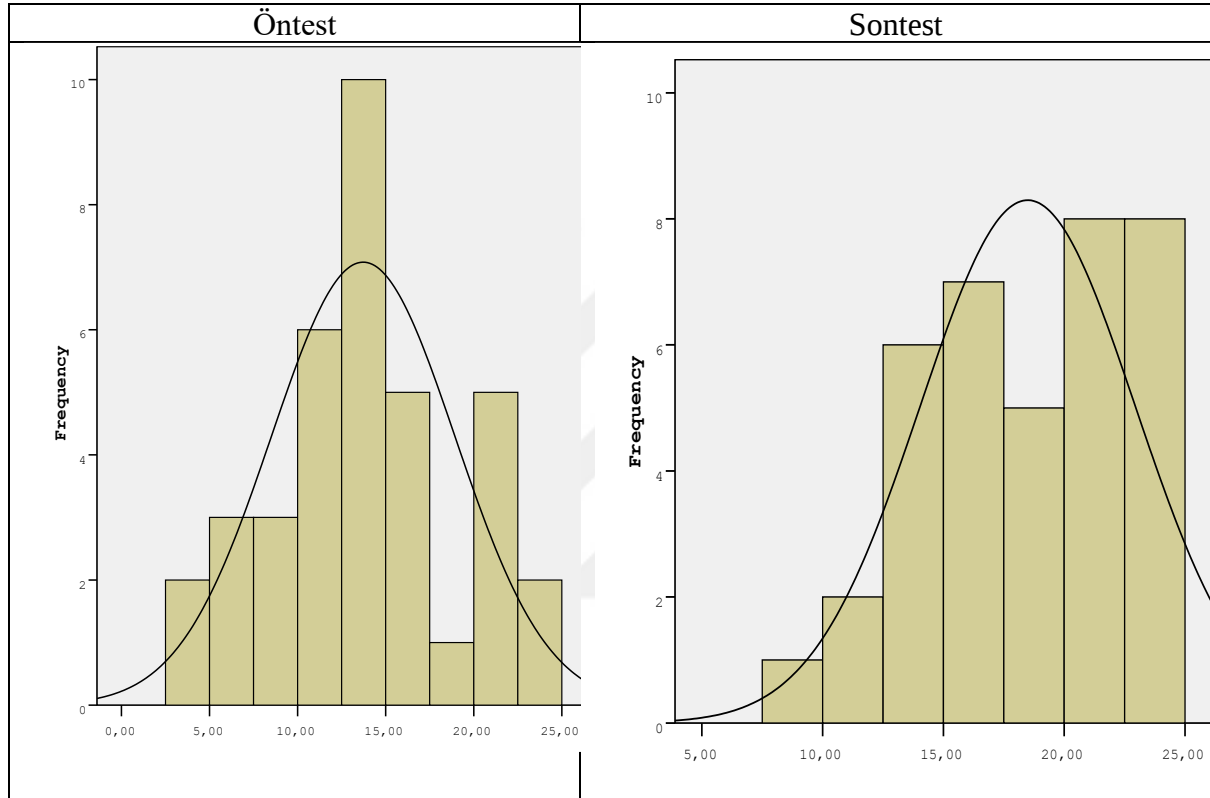
Nicel verilere uygulanacak analizlerin belirlenmesi için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. İncelemede betimsel analizler ve histogram grafiği dikkate alınmıştır. Veri setinin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.1’de, histogram grafiği sonuçları Şekil 4.1’de, normallik testi Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Veri setinin betimsel analizi

	Öntest	Sontest
N	37	37
Kayıp	0	0
Ortalama	13,72	18,49
Ortanca	13,66	18,66
Tepe Değeri	12,66	14,66(a)
Standart Sapma	5,21	4,45
Varyans	27,15	19,78
Çarpıklık	,202	-,364
Basıklık	-,564	-,490
Aralık	20,34	17,50

a Çoklu modlar mevcuttur. En küçük değer gösterilmektedir.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öntestte ve sontestte ortama ve ortanca puanları birbirine oldukça yakındır, ancak tepe değerleri ortalama ve ortancadan farklıdır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları öntestte ve sontestte ± 1 aralığındadır. Bu sonuçlara göre dağılımın normal olduğunu belirlemek güçtür. Bu nedenle histogram grafiğine ve normallik testine de bakılmıştır.



Şekil 4.1: Öntest ve sontest histogram grafiği

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi öntest grafik eğrisi simetriktir. Bu sonuç öntest puanlarının dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Sontest puanlarının dağılım eğrisi ise sola çarpıktır. Puanların sağda yığıldığı görülmektedir. Bu durumda normallik testinin sonuçlarına bakılmıştır. Grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 4.2: Normallik testi

	İstatistik	df	p
Öntest	,976	37	,601

Sontest	,962	37	,241
---------	------	----	------

* Bu gerçek anlamlılığın alt sınırındır.
a Lilliefors Önem Düzeltmesi

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öntest ve sontest puanlarının p değerleri 0.05’ten büyüktür. Bu sonuç puanların anlamlı bir farklılık göstermediğini ve dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Yapılan incelemelerde parametrik testlerle analizlerin yapılabileceği görülmüştür.

4.5. Araştırmanın Güvenirliği

Öntest ve sontest puanlarında puanlayıcı yanlılığından kaçınmak için puanlamalar B1 düzeyinde yazma dersleri yürüten 3 puanlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır ve puanlayıcıların verdikleri puanların ortalaması, başarı puanı olarak kullanılmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların güvenirliliği Kendall W analizi ile test edilmiştir. Öntest ve sontest için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Ön test ve son test puanlarının güvenirliliği

	Ön test		Son test	
	Doğrudan Dönüt Grubu	Dolaylı Dönüt grubu	Doğrudan Dönüt Grubu	Dolaylı Dönüt Grubu
N	3	3	3	3
Kendall’s W	,831	,854	,843	,846
Chi-Square	42,36	46,13	43,00	45,69
df	17	18	17	18
p	,001	,000	,000	,000

Kendall uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Puanlar 1’e ne kadar yakınsa puanlayıcılar arasında o denli uyum olduğunu gösterir (Can, 2017). Tablo 4.3’te görüldüğü gibi 3 puanlayıcı tarafından yapılan puanlamalar öntestte doğrudan dönüt grubunda ($W=0.831$, $p<0.01$), ve dolaylı dönüt grubunda uyum yüksektir ($W=0.854$, $p<0.1$). Sontestte doğrudan dönüt grubunda ($W=0.843$, $p<0.1$) ve dolaylı dönüt grubunda

($W=0.846$, $p<0.1$) uyum yüksektir. Bu sonuçlar nicel verilerin puanlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Nitel verilerin analizinde kodlamalar iki puanlayıcı tarafından yapılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek üzere Miles ve Huberman güvenirlik katsayısı formülü kullanılmıştır. Formüle göre güvenirlik katsayısı “uzlaşılan kod sayısı / uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı”na eşittir. Uzmanlar arasında en az %80 görüş birliğinin olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2019). Puanlayıcılar arası uyumun %100 olduğu grlmştir.



5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre bulgular sırasıyla sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerin yazma başarısına etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla gruplar içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim Alan Grupların Yazma Başarısı Öntest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların yazma başarısı öntestte anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.1: Doğrudan ve dolaylı geri bildirim gruplarının öntest yazma başarısı farkı

Gruplar	N	Ortalama	S	sd	t	p
Doğrudan	18	14,96	4,76	35	1,43	,163
Dolaylı	19	12,55	5,47			

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi doğrudan geri bildirim alan grubun öntest puanları ortalaması 14,96’dır, dolaylı geri bildirim alan grubun öntest ortalaması 12,55’tir, p değeri,163’tür. $P>.05$ olduğu için gruplar arasında yazma başarısı açısından anlamlı bir fark yoktur $t(35)=1,43$, $p>.05$.

5.1.2. Doğrudan Geri Bildirim Alan Grubun Öntest ve Sontest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Doğrudan geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.2: Doğrudan geri bildirim alan grubun öntest ve sontest yazma başarısı farkı

Doğrudan geri bildirim	N	Ortalama	S	sd	t	p
Öntest	18	14.96	4.76	17	21.91	.000
Sontest	18	19.57	3.79			

Tablo 5’te görüldüğü gibi doğrudan geri bildirim alan grubun yazma başarısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır $t(17)=21.91, p<.05$.

5.1.3. Dolaylı Geri Bildirim Alan Grubun Öntest ve Sontest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Dolaylı geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.3: Dolaylı geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı farkı

Dolaylı geri bildirim	N	Ortalama	S	sd	t	p
Öntest	19	12.55	5.47	18	15.63	.000
Sontest	19	17.46	4.87			

Tablo 5.3’te görüldüğü gibi dolaylı geri bildirim alan grubun öntestte ve sontestte yazma başarısı arasında anlamlı bir fark vardır $t(18)=15.63, p<.05$.

5.1.4. Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim Alan Grupların Sontest Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemine ilişkin üçüncü ve son alt problemi “Doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların yazma başarısı sontestte anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 5.4: Doğrudan ve dolaylı geri bildirim gruplarının yazma başarısı son test farkı

Gruplar	N	Ortalama	S	sd	t	p
Doğrudan	18	19.57	3.78946	35	1.46	.152
Dolaylı	19	17.46	4.87049			

Tablo 5.4’te görüldüğü gibi doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların yazma başarısı son testte anlamlı bir fark göstermemektedir $t(35)=1.46$, $p>.05$. Bu sonuç doğrudan ve dolaylı geri bildirim almanın yazma başarısında anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimle yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Çalışmaya iki farklı gruptan toplam 37 öğrenci katılmıştır. 18 öğrenci doğrudan geri bildirim alırken 19 öğrenci de dolaylı geri bildirim almıştır. Öğrencilere altı hafta boyunca uygulanan geri bildirim çalışmasının ardından görüşme formları verilmiştir. Görüşme formundaki sorular aldıkları bildirim değerlendirmelerini, motivasyonlarını ne yönde etkilediğini belirlemeyi sağlamıştır. Görüşme formunun birinci sorusuna ilişkin veriler tablo 5.5’te, ikinci sorusuna ilişkin veriler tablo 5.6, üçüncü sorusuna ilişkin veriler tablo 5.7 ve dördüncü sorusuna ilişkin veriler tablo 5.8’de sunulmuştur.

Tablo 5.5: Birinci soruya ilişkin görüşme sonuçları

SORU	Doğrudan	f	Dolaylı	f
1. Kolaylaştırdı mı zorlaştırdı mı?	Kolaylaştırdı	16	Kolaylaştırdı	16
	Kararsız	2	Zorlaştırdı	3

Görüşme formunun birinci sorusu öğrencilerin çalışmaya karşı görüşlerini tam olarak belirlemeye yöneliktir. Bundan hareketle “Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı zorlaştırdı mı? Neden?” sorusuna ilişkin doğrudan gruptan; “İyi oldu, hatalarımı gördüm.” (DĞ2), “Kolaylaştı, internetten Türkçe çalıştım.” (DĞ3), “İyi oldu hatamı anladım.” (DĞ8), “İyi

oldu çünkü yanlış kelimeleri gördüm.” (DĞ 18) gibi olumlu görüşler alınmıştır. Bunlarla birlikte “Bazen zor bazen kolay çünkü dilimle çok farklı.” (DĞ5) şeklinde kararsız tutumda olan bir görüş de gelmiştir. Dolaylı geri bildirim alan grupta; olumlu, olumsuz ve kararsız görüşler bulunmaktadır. “Bence zorlaştırdı çünkü benim dilime benzemiyor.” (DL12), “Türkçe öğrenmemi zorlaştırdı çünkü daha çok çalışmamı sağladı.” (DL18) gibi olumsuz görüşler bulunmaktadır. “Türkçe öğrenmemi kolaylaştırdı çünkü bu uygulamayla hatalarımı anladım.” (DL13), “Biraz zor ama daha iyi değerlendiriyorum.” (DL17) gibi görüşler dolaylı geri bildirim alan zor olduğunu fakat öğrenimine katkı sağladığını düşünen öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte dolaylı geri bildirim alan kolay olduğunu düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. “Kolay ama her gün ders çalışmak lazım.” (DL19).

5.6: İkinci soruya ilişkin görüşme sonuçları

SORU	Doğrudan (18)	Dolaylı (19)
2.Hangi açıdan kolaylaştırdı ya da zorlaştırdı?	Dil öğrenmesini kolaylaştırdı (3)	Kelime yazması zorlaştı (1)
	Hatalarını görmesini kolaylaştırdı (2)	Çok çalışması gerekti/ zorlaştırdı (1)
	Dil bilgisi ve kelime öğrenmesini kolaylaştırdı (2)	Kendi dilinden çok farklı/ zorlaştırdı (1)
	Kararsız (2)	Kolaylaştırdı (16)
	Sebep yok (9)	

Görüşme formunun ikinci sorusu “Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşler doğrudan geri bildirim alan grupta olumlu yönde olmuştur bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Dil bilgisi çok ve zor. Çok yeni kelime var.” (DĞ5), “Yanlışlarımı bakmak iyi oldu.” (DĞ8), “Açıklamalar kolay oldu.” (DĞ9), “Kelime öğrenmek daha kolay.” (DĞ15). Dolaylı geri bildirim alan grupta ise hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşler bulunmaktadır: “Öğretmenlerle çok çalıştık.” (DL6), “Geri dönüşler iyi geldi.” (DL11), “Türkçe yazmam iyi oldu.” (DL14) bazı olumlu görüşlerdir. Bunların aksine “Zorlaştırdı çünkü dilime benzemiyor.” (DL12) ve

“*Kelimeleri oluşturmak zorlaştı.*” (DL17) gibi dolaylı geri bildirimin hangi yönden zorlaştırdığını açıklayan görüşler de bulunmaktadır.

5.7: Üçüncü soruya ilişkin görüşme sonuçları

SORU	Doğrudan (18)	Dolaylı (19)
3. Motivasyonunuzu nasıl etkiledi?	Olumlu (18)	Olumlu (15) Olumsuz (4)

Görüşme formunun üçüncü sorusu “Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?” sorusudur. Öğrencilerden olumlu ve olumsuz yönde görüşler gelmiştir. Doğrudan geri bildirim alan grupta “*Olumlu çünkü eğlenceli.*” (DĞ9) ve “*Olumlu, daha çalışkan oldum.*” (DĞ14) gibi motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğini açıklayan öğrenciler bulunmaktadır. Bundan hareketle doğrudan geri bildirim alan öğrencilerin motivasyonları olumlu yönde etkilenmektedir. Dolaylı geri bildirim alan grupta ise “*Olumlu çünkü yanlışımı fark ettim.*” (DL1), “*Olumlu, yanlışlarımı gördüm.*” (DL5), “*Motivasyonum artıyor çünkü üniversite okumam için yardım ediyor.*” (DL8), “*Yeni şeyler öğrendim.*” (DL13), “*Olumlu çünkü şimdi daha iyi yazabiliyorum.*” (DL14) ve “*Olumlu çünkü hatalarıma bakıyorum ve tekrar hata yapmıyorum.*” (DL16) gibi motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğini söyleyen öğrenciler bulunmaktadır. Bununla birlikte “*Olumsuz çünkü zor.*” (DL17) şeklinde aldığı geri bildirimin zor olduğunu ve motivasyonunun olumsuz yönde etkilendiğini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Öyleyse doğrudan geri bildirim alan öğrencilerin çoğu aldıkları geri bildirim doğrultusunda motivasyonları olumlu yönde etkilenmektedir. Fakat motivasyonu olumsuz etkilenen öğrenciler de bulunmaktadır.

5.8: Dördüncü soruya ilişkin görüşme sonuçları

SORU	Doğrudan (18)	Dolaylı (19)
4. Öneriler	Devam etsin (6) Daha çok kelime öğretimi (1) Öneri yok (12)	Devam etsin (15) Doğru yanıt verilsin (4)

Görüşme formunun dördüncü sorusu “Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir? Sizce böyle devam etmeli mi etmemeli mi?” sorusudur. Doğrudan geri bildirim alan grup “*Böyle devam etmesini istiyorum.*” (DĞ2) ve “*Devam etmeli.*” (DĞ10) gibi görüşler vermiştir. “*Kelime ezberlemeye daha fazla önem verilmeli.*” (DĞ15) şeklinde öneri getiren bir öğrenci de bulunmuştur. Sonuçta doğrudan geri bildirim alan öğrenciler bu geri bildirimlerden memnunnlardır ancak bazı eklemelerle zenginleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Dolaylı geri bildirim alan grupta ise “*Böyle devam etmemiz daha rahat.*” (DL6) ve “*Bence devam etmeli çünkü faydalı.*” (DL9) dolaylı geri bildirimin faydalı olduğunu söyleyen öğrenciler olduğu gibi açıklamaları yeterli bulmadığı düşünülen bir öğrenci “*Anadillerimizde açıklama olmalı.*” (DL17) şeklinde bir öneri getirmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde doğrudan gruptaki öğrenciler aldıkları geri bildirimden oldukça memnun kaldığını ifade etmiştir. Dolaylı geri bildirim alan grupta ise süreç içerisinde dolaylı geri bildirimi anlamlandırmakta zorluklar yaşamıştır ancak genel olarak dolaylı geri bildirimden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Bartın Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim gören iki farklı gruba doğrudan ve dolaylı olarak verilen geri bildirimlerin, öğrencilerin yazma başarısına etkisi ve öğrencilerin aldıkları geri bildirimlere yönelik görüşleri ile ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarısına etkisini belirlemektir. Amaç doğrultusunda Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 seviyesi iki farklı grup üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Doğrudan ve dolaylı geri bildirim vermek üzere iki farklı sınıfa B1 seviyesinin başında öntest uygulanmıştır. Öntestin ardından öğrencilere her hafta Yeni İstanbul kitabında bulunan üç yazma çalışması yaptırılmıştır. Bir sınıfın yazma çalışmalarına doğrudan, diğer sınıfa ise dolaylı geri bildirim verilmiştir. Bir kur süresi boyunca (6 hafta) geri bildirim vermeye devam edilmiştir. Öğrenciler bu süre zarfında toplam on sekiz farklı yazma çalışması yapmıştır. Son hafta ise öğrencilere öntestle aynı konuda olan sontest uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere görüşme formu uygulanmış ve aldıkları geri bildirimlere yönelik değerlendirme yapmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın ilk problemi “Doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerin yazma başarısına etkisi nasıldır?” sorusuna yönelik öntest ve sontestler incelenmiştir. Öğrencilere uygulanan öntest ve sontestler yazma becerisi dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmıştır. Yazma çalışmaları araştırmacı haricinde iki uzman tarafından da puanlanmıştır. Puanların ortalaması alınarak araştırmanın ilk problemine ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Yapılan analizler sonucunda doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan gruplar arasında öntestte ve sontestte anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Doğrudan geri bildirim alan grubun öntest ve sontestleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. İnceleme sonunda doğrudan dönüt alan grubun çalışmanın başındaki ve sonundaki yazma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bize B1 seviyesi boyunca aldıkları geri bildirim beraberinde yazma becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir. Üçüncü alt problemde dolaylı geri bildirim alan grubun öntest ve sontestleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre öntest ve sontestleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlardan hareketle dolaylı grubun da aldıkları geri bildirim doğrultusunda yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Ancak analiz sonuçları incelendiğinde doğrudan

geri bildirim alan grubun puanlarının dolaylı geri bildirim alan gruptan fazla olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu durumda şöyle bir çıkarımda bulunulabilir; doğrudan grup yazma becerisini dolaylı gruba göre daha çok geliştirmiştir. Beuningen ve diğerler (2008) yapmış oldukları çalışmada iki farklı gruba doğrudan ve dolaylı geri bildirim vererek yazma çalışmalarını düzeltmiştir. Düzeltmelerin ardından yeniden yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda doğrudan geri bildirim alan grubun yeniden yazma çalışması yaparken daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları bu çalışmayla uyumludur. Her iki çalışmada da doğrudan geri bildirim alan grubun yazma çalışması yaparken başarı oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın dördüncü alt probleminde doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların son testleri karşılaştırılarak aralarında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik yapılan analizde, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda doğrudan veya dolaylı geri bildirim alanın yazma başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Ancak yukarıda da açıklandığı üzere doğrudan geri bildirim alan grubun başarısı dolaylı gruptan daha fazladır. Ellis ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada doğrudan ve dolaylı geri bildirim açıklanmış olup dolaylı geri bildirim öğrenilmiş bilgiler üzerinde etkisi olabileceğini açıklamışlardır. Onlara göre dolaylı geri bildirim alan öğrenciler yazma çalışmalarına kodlanan yanlışları yalnızca biliyorsa farkına varabilir. Eğer yanlış bilinmiyorsa öğrencinin düzeltmeyi yapabilmesi mümkün değildir. Bu doğrultuda dolaylı geri bildirim geçmiş öğrenmeler üzerinde etkiliyken yeni öğrenmelere yol açmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle yeni bir düşünce geliştirecek olursak, dolaylı geri bildirim alan öğrencilerin doğrudan geri bildirim alanlara oranla daha başarısız olmasının sebebi yanlışlarının doğrusunu bilmemelerinden kaynaklanabilir.

Loewen ve Erlam (2006) yapmış oldukları çalışmada doğrudan ve dolaylı geri bildirimleri öğrencilere sunmuş ve başarı oranlarını incelemiştir. Aslında çalışma sonucunda doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiş ancak doğrudan grubun daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları bu çalışmayla doğru örtüşmektedir. İkinci dil öğreniminde doğrudan dönüt alan grubun, dolaylı dönüt alan gruba göre başarı gösterdiğini ortaya koyan araştırmalarla birlikte aralarında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koyan araştırmalar da vardır. Daha uzun süreli ve daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılarak konunun netleştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci problemi “Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna yöneliktir. Bu amaçla öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır.

Doğrudan geri bildirim alan öğrencilerin tamamına yakını aldıkları geri bildirim türünden memnun olduklarını söylemiştir. Çalışma süresi boyunca doğrudan geri bildirim alan grubun aldıkları geri bildirim karşısında devamlı pozitif olduğu, yazma çalışmalarına karşı daha istekli olduğunu ve hataları düzeltme konusunda gelecek yazmada başarı kaydettikleri araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Chandler (2003) doğrudan geri bildirimin en doğru geri bildirim olduğunu savunmuştur. Sebeplerini ise öğretilmek istenen yapıyı en kolay şekilde öğretmesi ve doğru olanı çaba sarfetmeden öğrenciye vermesidir. Kılıç (2021) yaptığı çalışmada dolaylı ve doğrudan geri bildirim verilen iki farklı gruba çalışmış ve öğrencilerin geri bildirimlere yönelik görüşlerini almıştır. Doğrudan geri bildirim alan öğrenciler, geri bildirimin hata ilk yapıldığında düzeltilmesi gerektiğini savunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre doğrudan geri bildirimin olumsuz bir yanı bulunmaktadır. Bu olumsuz durum öğrencilere hataları üzerine düşünme fırsatı vermemesidir. Bu durumda öğrenci doğruya kolayca ulaşmakta ve yanlış analiz etmemektedir. Bu yolla öğrenmenin hızlı olabileceği kabul edilse de öğrenciye sorumluluk tanınamamaktadır. Bu noktada doğrudan geri bildirimle kıyaslandığında, dolaylı geri bildirimde yanlışın doğrusuna kolayca ulaşamayan öğrenci hataları üzerinde düşünme fırsatı yakalayacaktır. Öğrencinin düşünerek ulaşacağı doğru bilginin daha kalıcı olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte hatanın üstüne gidip gitmeme durumu da göz ardı edilmemelidir.

Öğrenciye hangi durumda hangi geri bildirimin verilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Hynland (2003) verilecek geri bildirimin hatanın hangi türde olduğuyla ve öğrencinin hangi düzeyde olduğuyla ilgili olduğunu savunmaktadır. Bundan hareketle sınıf içi yazma çalışmaları düşünülecek olursa; yanlışın hangi türde olduğu, öğrencinin dil seviyesi, yanlışın önemi gibi hususlar üzerinde durulmalıdır.

Dolaylı geri bildirim verilen grubun öğrencilerinde çoğunluk olumlu görüş bildirmiştir, ancak bazı öğrenciler bu uygulamayı zor ve motivasyon düşürücü olarak değerlendirmişlerdir. Süreç içerisinde araştırmacı tarafından fark edilen bazı durumlar olmuştur. Dolaylı gruptaki öğrencilerin bir kısmı çalışmanın ilk haftalarında aldıkları geri bildirimden hiçbir şey anlamadıklarını dile getirmiştir. Aynı zamanda öğretmenden

yanlışın altının çizip işaret etmek yerine, yanlışın doğrusunu yazmasını istemiştir. Çalışmanın amacı ve neler yapılacağı ilk hafta anlatılmıştır. Buna rağmen yazma çalışmalarındaki hataları anlamlandıramayan öğrenciler paniğe kapılmış ve öğretmenden yardım istemiştir. Bu gibi dönütler veren öğrencilere dolaylı geri bildirim yeniden açıklanmış ve hataları doğrudan düzeltilmemiştir. Öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinde doğrudan geri bildirim alışık olduğu düşünülmektedir. Çetinkaya, Bayat ve Alaca'nın (2016) çalışmalarında öğrencilerin doğrudan geri bildirimleri dikkate almalarının dolaylı geri bildirim alan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla öğrenciler dolaylı geri bildirim karşı ilk etapta olumsuz yaklaşmışlardır. Ferris (1999) öğrencilere doğrudan geri bildirim verilmesini savunmuştur. Bunun sebebini de öğrencilerin doğruyu öğretmenden beklediği gerçeğidir. Zamanla dolaylı geri bildirimde hataların gösteriminde kullanılan kodlamalar öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Araştırmanın ilerleyen zamanlarında öğrencilerden bu tarz dönütler alınmamıştır. Araştırmacı tarafından fark edilen diğer bir durum ise doğrudan geri bildirim alan öğrencilere karşı dolaylı geri bildirim alan öğrencilerin, geri bildirim verilmiş yazma çalışmalarına ayırdıkları zamandır. Dolaylı geri bildirim alan öğrencilerin yazma çalışmalarını daha çok incelediği fark edilmiştir. Aynı zamanda dolaylı grubun yazma çalışmalarını sakladığı ve her yeni çalışmayı incelerken önceki çalışmalarıyla karşılaştırma yaptıkları fark edilmiştir. Araştırmanın son haftalarında, dolaylı geri bildirim çözümülemeyi öğrenen öğrenciler aldıkları geri bildirimden memnun olmaya başlamıştır. Öğrencilerin bu memnuniyeti görüşme formuna da yansımıştır. Hatta aldıkları geri bildirim doğrultusunda yazma becerisi üzerinde daha fazla düşünmenin, bu sayede yazma çalışmalarına daha çok zaman ayırmanın Türkçe öğrenmelerine etkisinin olumlu yönde olacağına inanmışlardır. Bitchener ve Knoch (2008) dolaylı geribildirim dil öğretiminde daha faydalı olduğunu savunmuşlardır. Dolaylı geri bildirim yoluyla öğrencilerin analiz yeteneğinin gelişeceği öngörülür. Bu yolla öğrenmelerin daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Doğrudan ve dolaylı grubun başarıları arasında anlamlı bir fark görülme de dolaylı gruptan alınan “*Ana dilimizde açıklamalar olmalı.*” (DL17), “*Zorlanıyorum çünkü kendi dilime benzemiyor.*” (DL12) gibi dönütler öğrencilerin paniğe kapıldığını göstermektedir. Rod Ellis ve diğerleri (2008) dolaylı geribildirim yalnızca doğrusu bilinen hatalar üzerinde etkisi olduğunu savunmuştur. Bu durumda doğrusunu bilmedikleri hatalara dolaylı geri bildirim alan öğrencilerin paniğe kapılması normal bulunmuştur. Her ne kadar öğrenciler çalışmanın puan olarak olumlu ya da olumsuz bir

karşılığının olmadığını bilseler de süreç içerisinde yanlışlarının doğrusunu tam olarak bilemeyecek olmaları endişelenmelerine sebep olmuştur.

Sonuç olarak araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, doğrudan ve dolaylı geri bildirim alan grupların başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber doğrudan geri bildirim alan grubun puan ortalamalarının dolaylı gruptan fazla olması göz ardı edilecek bir durum değildir. Doğrudan grubun aldıkları geri bildirim karşısında tutumlarının istikrarlı şekilde olumlu olduğu görülmüştür. Dolaylı grupta ise bu durum inişli çıkışlı bir yol izlemiştir. Öğrenciler kur sonunda girecekleri sınavdan kaynaklı olduğu düşünülen bir strese kapılmıştır. İlk etapta olumsuz sonradan olumlu tutum takınan dolaylı grup öğrencileri, yazma becerisine hatalarını anlamlandırmak için daha çok çalışmaları gerektiğini söylemiştir. Bu şekilde yazma becerisine daha çok zaman ayırdıklarını ve bu yolla yazma becerisinde kendilerini daha çok geliştirdiklerine inanmışlardır. Hamzadayı (2015) doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yazma becerisini farklı yönlerden geliştireceğini savunmuştur. Aynı zamanda dolaylı geri bildirimin öğrencileri daha çok düşünmeye yönlendireceğinden geçmiş bilgileri hatırlatma konusunda daha başarılı olduğunu açıklamıştır.

Araştırmanın sonucunda şu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. Araştırma B1 seviyesi öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Diğer seviyelerdeki öğrencilerle dolaylı ve doğrudan geri bildirim üzerine çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmaya doğrudan dönüt grubunda 18, dolaylı dönüt grubunda 19 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın daha geniş örnekleme yapılması sonucu etkileyebilir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda daha fazla öğrencinin gruplara dâhil edilmesi önerilmektedir.
3. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirim için görüşlerini belirlemek üzere sorular Türkçe olarak ve yazılı halde sunulmuştur. Ancak B1 dil düzeyindeki öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade etmekten kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, çok kısa cevaplarla soruları geçiştirdikleri görülmüştür. Öğrenci görüşleri almaya yönelik araştırmalarda Türkçenin yanında İngilizce gibi alternatif dil seçenekleri sunmakta yarar vardır. Hatta çeviri programlarından yararlanarak cevap vermeleri teşvik edilebilir.

4. Öğrencilerin tercih ettikleri dönüt türüne göre dönüt almaları yazma başarısını etkileyebilir. Bu nedenle öğrenci tercihlerine göre dönüt grupları oluşturarak yazma başarısının nasıl etkilendiği incelenebilir.
5. Hangi yanlış türüne hangi geri bildirimin verilmesi gerektiğini araştıran çalışmalar yapılabilir.
6. Yanlış türüne göre dolaylı geri bildirimin etkisini belirlemek üzerine çalışmalar yapılabilir.
7. Yanlış türüne göre doğrudan geri bildirimin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdulahi, D. (2017). Scaffolding writing development: How formative is the feedback?. *Moderna språk, 111*(1), 127-155.
- AbdulSaaleek, O., & Shariq, M. (2021) Innovative practices in instructor e-feedback: A case study of e-feedback given in three linguistic courses during the COVID-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges* (1) 183 -198. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.14>
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language learner*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Altun, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim. E. Özkan, Ed. *Yabancılar Türkçe Öğretimi* içinde. Eğitim Yayınevi. s. 421-429.
- Bartram, M., Walton, R. (1991). *Correction mistake management a positive approach for language teachers*. Hove: Language Teaching Publications.
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. Ed. A. Tanrıöğen, *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. 4. Baskı. Anı Yayınları, Ankara, s.31-56.
- Bijami, M., Kashef, S. H., & Nejad, M. S. (2013). Peer feedback in learning English writing: Advantages and disadvantages. *Journal of Studies in Education, 3*(4), 91-97.
- Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language writing, 17*(2), 102-118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal, 12*(3), 409–31.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Boz, S. (2018). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Burt, H. D. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly, 9*(1), 53-63.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. (New ed.). Longman.

- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 5. Baskı. Pegem.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267–296.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*, (4. Baskı), (s.49-91). Ankara: Pegem
- Council of Europe. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. Çev. Millî Eğitim Bakanlığı Komisyonu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çeviri Editörleri Y. Dede ve A. B. Demir). 2. Baskı. Anı Yayınları, Ankara.
- Çetinkaya, G. ve Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geri bildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 113-136.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geri bildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85- 98.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geri bildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15 (2), 71-79. DOI: 10.1501/Egifak_0000000893
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction. Longman keys to language teaching*. Harlow: Longman.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 journal*, 1(1), 3-1.
- 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.
- Elturan, B. (2019). Yabancı dil öğretiminde yanlışların düzeltilmesi (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi örneğinde). *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 2(2), 165-188.
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. International Conference on Current Trends in ELT. *Procedia-Socail and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to students writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing? *Journal of Second Language Writing*, 16, 40–53.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geri bildirimlerine ilişkin görüşler. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Fourth Edition. Harlow: Longman.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language Teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Hıtalany, Z. H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: öğretmen ve öğrenci tercihleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/9781108635547.003
- Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Jalaluddin, M. (2015). Role of direct and indirect corrective feedback in improvement of Hindi students writing skills. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 11, 159-162.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Kahraman, A. (2013). Affective and cognitive effects of coded teacher feedback on FL writing students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 189-201.

- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kaptı, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde*. (s.21-42). Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kardaş, D. M. ve Cömert, Ö. B. (2021). Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde geri bildirimin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies - Education*, 16(1), 423-434. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.47818>
- Karimi, L. ve Esfandiari, N. (2016). The effect of recast vs. explicit corrective feedback on Iranian EFL learners' stress patterns learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(6), 1166- 1174.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44 (4), 294-304.
- Kemiksiz, Ö. (2021). *Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Hazırlanan Tezlere Yönelik Bir İnceleme: Yarı Deneysel Çalışmalar*. OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi.
- Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geri bildirimin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Konaçoğlu, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı metinlerine yanlış çözümleme yaklaşımına göre verilen dönütlerin öğrenenlerin yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Journal of Modern Language*, 66, 140-149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x>
- Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524-536. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000247>
- Levine, M. (1975). *A cognitive theory of learning: Research in hypothesis testing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Marrs, S. A. (2016). *Development of the student perceptions of writing feedback scale*. Unpublished PhD thesis. Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia.
- Martinez, S. G. (2006). Deberíamos corregir los errores de nuestros alumnos en el aprendizaje de la l2?. *Revista De Investigación E Innovación En La Clase De Lenguas Journal Of Research And Innovation In The Language Classroom*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Norrish, J. (1987). *Language learning and their errors*. London: Macmillan Publisher.
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geri bildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pitt, E. & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Probst, R. E. (1989). Transactional theory and response to student writing. In C. Anson (ed.), *Writing and response*. Urbana, IL: NCTE, 68-79.
- Rauber, A. ve Gil, G. (2004). Feedback to grammar mistakes in EFL classes: A case study. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(1), 277-289.
- Reid, J. M. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly*, 28(2), 273-294.
- Saito, H., & Fujito, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research*, 8(1), 31-54.
- Sheen, Y. (2011). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton- Century- Crofts.
- Sönmez, V. (2012). *Öğretmen el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Storch, N. ve Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *İkinci Dil Edinimi Çalışmaları*, 32, 303-334.
<https://doi.org/10.1017/S0272263109990532>

- Şengül, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların kullandıkları geri bildirimlerin tipleri ve nitelikleri: Bir durum belirleme çalışması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(68), 173-187.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük*. (2024, 01 10). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Ülper, H. (2012). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri bildirimAlmaya İlişkin Yeğleyişleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (22), 280-300.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Ünver, B. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296.
- Walker, J. L. (1973). Opinions of University Students About Language Teaching. *Foreign Language Annals* 7: pp.102-05. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1973.tb00071.x>
- Yorgancı, O. K., Baş, (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>
- Zhang, F., Schunn, C., Chen, S., Li, W. ve Li, R. (2023). EFL student engagement with giving peer feedback in academic writing: A Longitudinal Study *Journal of English For Academic Purposes* 64, 101255.

EKLER

EK 1: Gönüllü katılım onam formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarısına etkisi” adlı araştırma Nazlı EROL tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülecektir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarısına etkisini belirlemek.

Süresi: 24 saat

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bartın Üniversitesi TÖMER

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı

e-posta:

İmzası:

EK 2: Yazılı anlatım değerlendirme rubriği

B1-B2 SEVİYESİ YAZMA BECERİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI		
	Puan	Ölçüt
İçerik ve tür	6	ÇOK İYİ: Verilen konu bağlama ve türe uygun eksiksiz yazılmış, düşünceleri geliştirme teknikleri metinlerde kullanılmış, yeterli ayrıntıya yer verilmiş, düşünce yeterince desteklenmiş, Metinde giriş ve kapanış cümlesi kullanılmış
	4	İYİ: Fikir geliştirileken bazı hatalar yapılmış, verilen düşünce içerik ve tür etrafında etkili planlanmış, düzenlenmiş, Metinde giriş ve kapanış cümlesi olabilecek cümlelere yer verilmiş
	2	ORTA: Verilen konuyla ilgili fikir desteklenmemiş, tür ve içerik uygun fakat geliştirilmemiş
	1	YETERSİZ: Verilen konuyla ilgili seviyeye uygun destekleme ve geliştirme yapılmamış, sınırlı bilgi verilmiş, değerlendirmek için yetersiz
Cümleler arası plan- düzen	3	ÇOK İYİ: Giriş-gelişme-sonuç gibi paragraf planı etkili şekilde uygulanmış, bağlaçlar etkili şekilde kullanılmış-paragraf bütünlüğü ve düzeni yapılmış, bağlama uygun başlık oluşturulmuş.
	2	İYİ: geçişler ve paragraf düzeni etkili şekilde yapılmış, -bağlık ve paragraf başları belirtilmiş, bağlama uygun başlık oluşturulmuş.
	1	ORTA: Paragraflar arası geçişlerde bazı hatalar var- cümleler arası geçişlerde yoğun hatalar var, başlık ve paragraf başları belirtilmiş.
	0,5	YETERSİZ: paragraf bütünlüğünde hatalar var-başlık ve paragraf başları belirtilmemiş, seviyeye uygun plan-düzen oluşturulmamış, değerlendirmek için yeterli değil.
Yüzürlük ve bağlayıcılık	5	ÇOK İYİ: İstenilen türe uygun tutarlı ve çelişkili olmayan içerik oluşturulmuş, biçimsel olarak dilsel bütünlük sağlanmış-, karşılaştırma, pekiştirme bağlaçları hatasız ve etkili şekilde kullanılmış- cümleler arası ve paragraflar arası biçimsel ve anlamsal bağlantı var, anlam bütünlüğü tam.
	3	İYİ: içerikle çelişkili olmayan ifadeler kullanılmış, metin türe uygun yazılmış, düşünceleri geliştirme yolları metinde kullanılmış, cümleler arası biçimsel olarak dilsel bütünlükte bazı hatalar var, karşılaştırma, pekiştirme bağlaçları az hata ile metinde kullanılmış, bağlama uygun kelime seçimleri yapılmış.
	2	ORTA: Biçimsel olarak seviyeye uygunluk tam sağlanamamış-metin türüne uygun mantıksal öğeler kullanılmış fakat çelişkili ifadeler ve tekrarlar sıklıkla yapılmış-bağlaçlar yoğun hatalar ile kullanılmış
	1	YETERSİZ: Metin oluşturulmuş fakat seviyeye uygun gerekli biçimsel ve mantıksal bağlantılar kurmakta yetersiz.
Dil bilgisi yapıları kullanma	7	ÇOK İYİ: Seviyeye uygun bağlaçlar (karşıtlık ve pekiştirme) etkili şekilde kullanılmış, birleşik zamanlı fiil çekimleri kullanılmış, birleşik yapı cümleler hatasız kullanılmış, dolaylı anlatım ve edilgen yapı cümleler etkili kullanılmış.
	5	İYİ: Birleşik yapı cümleler az hatalı şekilde kullanılmış, dolaylı anlatım ve edilgen yapı cümleler kullanılmış, bağlaçlar sınırlı sayıda kullanılmış, fiil çekimleri seviyeye uygun, birleşik zamanlı fiiller kullanılmış.
	3	ORTA: Birleşik yapı cümle çekimlerinde yoğun hatalar yapılmış bağlaç kullanımı var fakat seviyeye uygun değil, metin yapısı istenilen şekilde oluşturulmamış, anlamda karışıklık var, fiil çekimlerinde bazı hatalar var, birleşik zamanlı yapılar kullanılmamış.
	1	YETERSİZ: Dil bilgisi kullanımı seviyeye uygun değil, yoğun hatalar var, seviyeye uygun zaman kullanımı yapılmamış, metin oluşturulmuş fakat yeterli dil bilgisi yapıları kullanılmamış, değerlendirmek için yetersiz.
Söz varlığı ile Yazım ve noktalama	4	ÇOK İYİ: Noktalama işaretleri işlevine uygun kullanılmış, imla ve yazım kuralları iyi derecede kullanılmış- kelime hazinesi yeterli, tekrarlara düşülmemiş -bağlama uygun mecazlı ifadeler kullanılmış, kelimeler etkili kullanılmış, beklenen sayıda ve üstünde sözcük kullanılmış.
	3	İYİ: Yazım ve noktalamada ufak hatalar var, paragraf başları belirgin-büyük, küçük harf yazımlarında hata yapılmamış, Seviye uygun kalıplar kullanılmış, -kelime bilgisi yeterli, -az hata ile iyi kelime kullanımına sahip, beklenen sayının yarısı kadar sözcük kullanılmış.
	2	ORTA: Büyük, küçük harf yazımına dikkat edilmemiş-paragraf başları belirli değil, noktalama işaretleri kullanılmış, Seviye uygun temel kelimeler kullanılmış-farklı kelime kullanımları yapılmamış (mecazlar ve deyimler)- kelime tekrarlarına düşülmüş-kelime bilgisi yeterli değil, beklenen sayının yarısı kadar sözcük kullanılmış.
	1	YETERSİZ: Yazım ve imla kuralları kullanılmamış- büyük/küçük harf, paragraf başı kullanımında yoğun hatalar yapılmış- Sınırlı kelime ile metin yazılmış, değerlendirmek için yeterli değil, sözcük sayısı yetersiz
GEÇERSEZ	1	* Konu ve/veya türden bağımsız: verilen soruyu anlamakta ve/veya tamamlamakta başarısız
NOT Yönergede verilen kelime limitine göre	0	-%20
	1	+%20

EK 3: Yazılı anlatım değerlendirme rubriğini araştırmada kullanmaya yönelik alınan izin

Re: Puanlama Anahtarı Kullanım İzni

23.08.2022 20:37

Kime: Nazlı Erol

Merhaba , puanlama anahtarlarını kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim
22 Ağu 2022 Pzt, saat 11:17 tarihinde Nazlı Erol <
yazdı:

şunu

Merhaba. Ben Bartın Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nazlı Erol. Hazırlamakta olduğum yabancılar Türkçe öğretiminde geri bildirim konulu yüksek lisans tezimde kullanmak üzere “Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması” isimli tezinizde geliştirmiş olduğunuz puanlama anahtarını kullanmayı talep etmekteyim. İzniniz olursa puanlama anahtarınızı kullanabilir miyim? Kolaylıklar dilerim.

EK 4: Doğrudan geri bildirimlere yönelik görüşme formu

DOĞRUDAN GERİ BİLDİRİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler

Milliyet:	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Anadil:	
Eğitim durumu:	

Doğrudan Geri bildirimlere Yönelik Görüşler

SORU 1: Almış olduğunuz geri bildirim Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı zorlaştırdı mı? Neden?

SORU 2: Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?

SORU 3: Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

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

EK 5: Dolaylı geri bildirimlere yönelik görüşme formu

DOLAYLI GERİ BİLDİRİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler

Milliyet:	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Anadil:	
Eğitim durumu:	

Dolaylı Geri bildirimlere Yönelik Görüşler

Doğrudan Geri bildirimlere Yönelik Görüşler

SORU 1: Almış olduğunuz geri bildirim Türkçe öğrenmenizi kolaylaştırdı mı zorlaştırdı mı? Neden?

SORU 2: Hangi açıdan kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyorsunuz?

SORU 3: Motivasyonunuzu olumlu ya da olumsuz yönde etkiledi mi? Neden?

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

EK 6: Bartın Üniversitesi araştırma izin dilekçesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi



Sayı : E-88904583-605.01-2300004286
Konu : Araştırma İzni (Nazlı EROL)

13.01.2023

DAGITIM YERLERINE

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 11.01.2023 tarihli ve E-90057920-605.01-2300002643 sayılı yazısı.

Enstitümüz Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nazlı EROL'un "Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Başarısına Etkisi" adlı tezi için TÖMER'den veri toplama talebi uygun görülmüştür. Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sedat YAZICI
Rektör Yardımcısı

DAGITIM LİSTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Belge Doğrulama Kodu: HEDF64D7

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://belge.bartin.edu.tr/IRMS/Record/ConfirmationPage/index>

Adres: Ağaçlı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Bilgi için :

Belgiden Kaizen
Bilgiye İşlemesi

Talebin No:



EK 7: Etik Kurul onay raporu



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2200098415
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

21.09.2022

Protokol No:	2022-SBB-0393
Araştırmanın Başlığı:	Doğrudan Ve Dolaylı Geri Bildirimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Başarısına Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Nazlı EROL
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	27.08.2022
Karar Tarihi:	19.09.2022
Toplantı No:	22

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, stüpeçler ya da unsurlar bulunmadığından 19.09.2022 tarihli ve 22 numaralı toplantıda 2022-SBB-0393 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Dr. Öğr. Uyesi Ferda
KARADAG
Üye

Dr. Öğr. Uyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Belge Doğrulama Kodu: WU64A9

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ulys.bartin.edu.tr/IRMS/RecordConfirmationPageIndex>

Adres: Ağdası Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Bilgi için :

Cemal Polatlar

Sevketler

Telefon No:

(0 378) 2235372 - 5372



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :