



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GERİBİLDİRİMİN
DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ**

Doğuş Murat Kardaş

DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Doğuş Murat

Soyadı : KARDAŞ

Bölümü : Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

İmza :

Teslim Tarihi : 24.06.2021

TEZİN

Türkçe Adı: Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Feedback on the Development of Four Basic Language Skills in Teaching Turkish to Foreigners

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Doğuş Murat KARDAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Doğuş Murat KARDAŞ tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet KARA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ahmet DEMİR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Her daim yanımda olan, yol göstericiliğini esirgemeyen, tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT'e;

Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimimde benim yanımda olan ve beni sürekli destekleyen hocalarım; Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, Prof. Dr. Mehmet KARA'ya, Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN'e, Dr. Öğr. Üyesi. Hasan TABAK'a ve ismini sayamadığım çok kıymetli hocalarıma;

Gazi Üniversitesinde can yoldaşlığı yaptığımız, ne zaman ihtiyaç duysam yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Dr. Mustafa ARMUT'a ve manevi ablam Derya AKBABA'ya; araştırma sürecinde her türlü imkânı sağlayan, destek olan Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL'de görev yapan iş arkadaşlarıma ve amirlerime;

Araştırma sürecinde çeşitli uygulamalar yaptığım sınıfıma, görüşme formlarını doldurarak çalışmama katkıda bulunan kıymetli meslektaşlarıma ve sevgili öğrenci kardeşlerime, son olarak gerek iş gerek özel hayatımda her zaman yanımda olan ve beni destekleyen aileme ve biricik ablam Doç. Dr. Demet KARDAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GERİBİLDİRİMİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Doğuş Murat KARDAŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2021

ÖZ

Dil öğretiminde esas olan, öğrenilen yabancı dilin anlaşılması, duygu ve düşüncelerin o dilde anlatılmasıdır. Bu anlama ve anlatma ilişkisi dilin dört temel becerisi üzerine temellendirilir. Birbirinden bağımsız gelişmesi mümkün olmayan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin A1 dil seviyesinden başlayarak C1+ seviyesine ulaştırılabilmesi için dil öğretimine ilişkin tüm yöntem ve tekniklerden azami ölçüde faydalanmak gerekir. Dil öğretiminin ölçme ve değerlendirme boyutuyla da ilişkili olan geribildirim, öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu da etkiler. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde geribildirime ilişkin geniş bir literatür araştırması yapılmış olup geribildirime dair öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmış, ayrıca geribildirimün öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesine geribildirimün etkisini araştırmayı hedefleyen bu çalışma, karma araştırma modelinin iç içe deseninde kurgulanmıştır. Temel anlamda karma yöntem, bir problemten hareketle yapılandırılan araştırma sürecinin gerek nitel gerekse nicel verilerden elde edilmesidir. Elde edilen veriler, bazen tek bir araştırmada bazen sonrasında geliştirilecek araştırmalar için ya da uygulamaya dönük genellenebilir önerilere ulaşma kaygısıyla tasarlamada kullanılabilir. Beş ana bölümden oluşan araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar ışığında, çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Sonuç ve önerilerin yabancılara Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancılara Türkçe öğretimi, okuma, dinleme, konuşma, yazma, geribildirim.

Sayfa Adedi: 149

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

Asst. Prof. Dr. Özlem BAYRAK CÖMERT

THE EFFECT OF FEEDBACK ON THE DEVELOPMENT OF FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

(Ph.D. Thesis)

Doğuş Murat KARDAŞ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

ABSTRACT

The main thing in language teaching is to understand the learned foreign language and to express feelings and thoughts in that language. This understanding and narration relationship is based on the four basic skills of language. It is necessary to make maximum use of all methods and techniques related to language teaching so that reading, listening, speaking and writing skills, which cannot be developed independently from each other, can be reached from A1 language level to C1+ level. Feedback, which is also related to the measurement and evaluation dimension of language teaching, also affects the motivation of the teacher and the student. In this study, an extensive literature research was conducted on feedback in teaching Turkish to foreigners, the opinions of teachers and students about feedback were taken, and the effect of feedback on student success was examined. This study, which aims to investigate the effect of feedback on the development of four basic language skills, namely reading, listening, writing and speaking, in teaching Turkish to foreigners, was designed in the nested pattern of the mixed research model. Basically, the mixed method is the acquisition of the research process structured from a problem from both qualitative and quantitative data. The data obtained can be used in a single research, sometimes in research to be developed later, or in designing with the concern of reaching generalizable recommendations for practice. In the light of the findings and comments obtained in the research consisting of five main parts, solution suggestions were made. It is considered that the results and suggestions will contribute to the field of teaching Turkish to foreigners.

Words: teaching Turkish to foreigners, reading, listening, speaking, writing, feedback.

Page Number: 149

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Özlem BAYRAK CÖMERT

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. İlgili Araştırmalar	8
BÖLÜM 2.....	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	16
2.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretimi	17
2.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	18

2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Esas Alınan İlkeler.....	21
2.1.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Yaklaşım	22
2.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntemler	24
2.1.6. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	25
2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler	26
2.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi.....	26
2.2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi	30
2.2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi	34
2.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi.....	38
2.3. Geribildirim Nedir?	42
2.3.1. Geribildirim Amacı	43
2.3.2. Etkili Geribildirim Verme.....	43
2.3.3. Geribildirimde Zamanlama	45
2.3.4. Geribildirim Miktarı	46
2.3.5. Geribildirim Veriliş Tarzı.....	47
2.3.6. Alan yazında Geribildirim Sınıflandırmaları	48
2.3.7. Geribildirim Türleri	50
BÖLÜM 3.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	62
BÖLÜM 4.....	64
BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM	64

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Bildikleri Diller ve Türkçeyi Öğrenme Gerekçelerine İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Geribildirim ve Geribildirim Uygulanmasına İlişkin Bulguları.....	66
4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Geribildirim Verme Konusunda Bilgi Durumlarına İlişkin Bulgular	72
4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğretmenlerinden Geribildirim İsteme Durumları, Öğretmenlerin Beceri Bazında Geribildirim Verme Stratejileri ve Sıklıklarına İlişkin Bulgular	74
4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Geribildirim Seviye Gruplarına (A1, A2, B1) Göre Etkisine İlişkin Bulgular	80
BÖLÜM 5.....	88
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	88
5.2. Öneriler	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	107
EK- 1 Geribildirim Uygulamasına İlişkin Haftalık Program.....	108
EK-2 Öğretim Elemanı Görüşme Formu	124
EK-3 Öğrenci Görüşme Formu	126
EK-4 Doktora Tezi Çalışma İzin Dilekçesi.....	131
EK-5 Doktora Tezi Çalışma İzin Belgesi	132
EK-6 Deney Grubu Öğrenci Notları	133
EK-7 Kontrol Grubu Öğrenci Notları	134

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Okuma Faaliyetleri	28
Tablo 2 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Dinleme Hedef Faaliyetleri.....	31
Tablo 3 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Konuşma Hedef Faaliyetleri	37
Tablo 4 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Hedef Faaliyetleri.....	41
Tablo 5 Etkili ve Etkisiz Geribildirim Özellikleri	44
Tablo 6 Geribildirim Zamanlaması	46
Tablo 7 Geribildirim Miktarı	47
Tablo 8 Geribildirim Veriliş Tarzı.....	48
Tablo 9 Van den Bergh, Ros ve Beijaard (2013) 'in Geribildirim Sınıflaması	48
Tablo 10 Burnett (1996) 'in Geribildirim Sınıflaması	49
Tablo 11 Gouli, Gogoulou, Grigoriadou (2006) 'nun Geribildirim Sınıflaması.....	49
Tablo 12 Schimmel (1988) 'in Geribildirim Sınıflaması	49
Tablo 13 Araştırma Örneklemindeki Öğretim Elamanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	56
Tablo 14 Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	57
Tablo 15 Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Dışında Bildikleri Diller	64
Tablo 16 Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Gerekçeleri	65
Tablo 17 Öğrencilerin Geribildirim ve Uygulanmasına İlişkin Temel Düşünceleri	66
Tablo 18 Öğrencilerin Geribildirimi Kimden Almak İstediklerine İlişkin Sonuçları	66
Tablo 19 Öğrencilerin Öğretmenlerinin Geribildirim Verme Sıklıklarına İlişkin Sonuçları	67
Tablo 20 Öğrencilerin Beceriler Bazında Geribildirim Alma İhtiyacına İlişkin Sonuçları	67
Tablo 21 Öğrencilerin Okuma Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları	67
Tablo 22 Öğrencilerin Dinleme Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları	69

Tablo 23 Öğrencilerin Konuşma Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları	70
Tablo 24 Öğrencilerin Yazma Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları	71
Tablo 25 Öğrencilerin Dil Bilgisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları	71
Tablo 26 Öğretim Elemanlarının Geribildirim Konusunda Bilgi Durumlarına İlişkin Sonuçları	72
Tablo 27 Öğrencilerin Öğretim Elemanından Sınıf İçi Geribildirim İsteme Durumlarına İlişkin Sonuçları	74
Tablo 28 Öğrencilerin Öğretim Elemanından Geribildirim İsteme Durumlarının Bazı Değişkenlere İlişkin Sonuçları	74
Tablo 29 Öğrencilerin Öğretim Elemanından Geribildirim İsteme Durumlarının Bazı Değişkenlere İlişkin Sonuçları	75
Tablo 30 Öğrencilere Geribildirim Veren Öğretim Elemanının Beceri Bazında Geribildirim Verme Stratejilerine İlişkin Sonuçları	76
Tablo 31 Öğrencilerin Öğretim Elemanından Beceri Bazında Geribildirim İsteme Durumlarının Sıklıklarına İlişkin Sonuçları	79
Tablo 32 A1 Seviye Öğrencilerin Okuma Becerisinde Başarısı (t - testi)	80
Tablo 33 A1 Seviye Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Başarısı (t - testi)	80
Tablo 34. A1 Seviye Öğrencilerin Yazma Becerisinde Başarısı (t - testi)	81
Tablo 35 A1 Seviye Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısı (t - testi)	81
Tablo 36 A2 Seviye Öğrencilerin Okuma Becerisinde Başarısı (t - testi)	82
Tablo 37 A2 Seviye Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Başarısı (t - testi)	82
Tablo 38 A2 Seviye Öğrencilerin Yazma Becerisinde Başarısı (t - testi)	83
Tablo 39 A2 Seviye Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısı (t - testi).....	83
Tablo 40 B1 Seviye Öğrencilerin Okuma Becerisinde Başarısı (t - testi)	84
Tablo 41 B1 Seviye Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Başarısı (t - testi)	84
Tablo 42 B1 Seviye Öğrencilerin Yazma Becerisinde Başarısı (t - testi)	85
Tablo 43 B1 Seviye Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısı (t - testi).....	85
Tablo 44 Öğrencilerin A1 Seviyesine İlişkin Toplam Başarısı (t - testi)	86
Tablo 45 Öğrencilerin A2 Seviyesine İlişkin Toplam Başarısı (t - testi)	86
Tablo 46 Öğrencilerin B1 Seviyesine İlişkin Toplam Başarısı (t - testi)	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci ve Öğeleri	2
Şekil 2. Araştırma İç-İçe Karma Desen Görseli	54



BÖLÜM 1

GİRİŞ

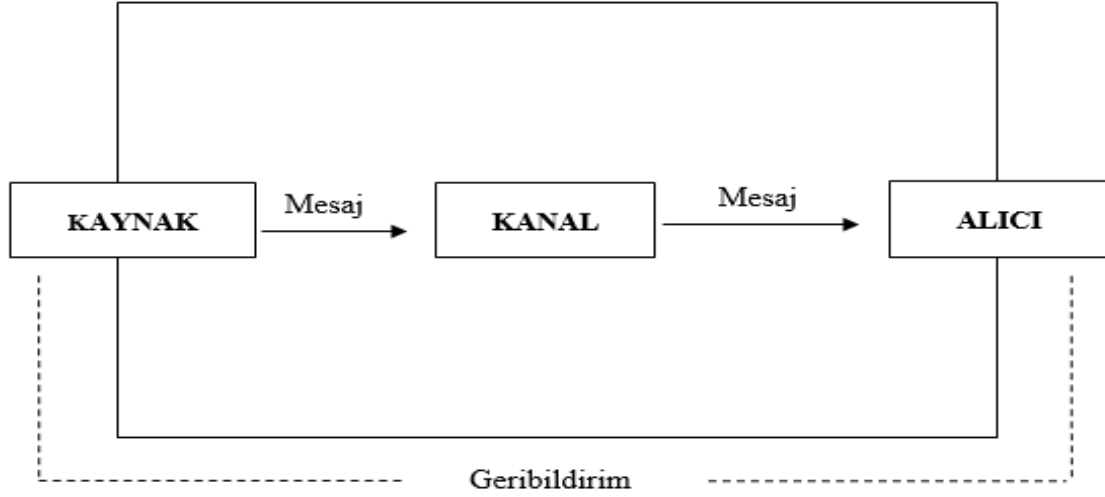
Tezin bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi yüzyıllar öncesine dayansa da 2000’li yılların başından itibaren yurt içinde ve yurt dışında yabancılara, yurt dışında yaşayan Türklere, Türk soylulara Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. Yunus Emre Enstitüsüne bağlı merkezlerin, yurt içinde üniversitelere bağlı ya da özel Türkçe öğretim merkezlerinin, yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin faaliyetleriyle Türkçe öğretimi yaygınlaşmıştır. Böylece yabancılara Türkçe öğretimi, son yıllarda üzerinde araştırmalar ve çalışmalar yapılan önemli alan hâline gelmiştir.

Bu çalışmalarda esas, dilin dört temel becerisiyle öğretilmesidir. Bir kişi, Türkçe; okuyarak, dinleyerek anlıyorsa, duygu ve düşüncelerini konuşarak, yazarak anlatabiliyorsa ve dört temel dil becerisini Türkçenin dil bilgisine uygun gerçekleştiriyorsa bu kişi Türkçe öğrenmiş demektir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretme amacıyla yazılan ders materyalleri, ders işleme yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme stratejileri, teknoloji tabanlı destek üniteleri, dört temel dil becerisine ait hedeflerin kazandırılmasına yöneliktir. Bu hedeflerin başarıya ulaşması için eğitim bilimlerinin tüm stratejilerinden faydalanmak gerekir.

Öğrenme öğretme süreçlerinde verilen eğitimin niteliğini etkileyen bu stratejilerinden biri de geribildirimdir.¹ “Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt. Yapılan bir davranışın, düzenlemenin sonucu hakkında insanın çevreden edindiği bilgi.” (TDK, 2020) anlamına gelmektedir. Geri besleme ve dönüt kelimeleri de geribildirim yerine kullanılabilir.



Şekil 1. İletişim Süreci ve Öğeleri. “Eğitim Örgütlerinde İletişim: HÜ Eğitim Fakültesi Uygulaması”, Bolat, S., 1996, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12). 75-80.

Şekil 1’de dikkate sunulduğu üzere kaynaktan (öğretmen) çıkıp yazılı, sözlü veya beden dili kanalıyla alıcıya ulaşan mesaja karşılık alıcının (öğrenci) verdiği her türlü yanıt geribildirim olarak ifade edilmektedir. Kaynak, öğrenende yeni bir tutum geliştirmek, mevcut bir tutumunu pekiştirmek ya da mevcut tutumunu değiştirmek için kullanılabilir. Öğrenen ise kaynaktan gelen mesajı benimseyebilir, bu mesaja tepkide bulunabilir veya mevcut tutumunu koruyabilir. Geribildirim, her şeyden önce alıcı ile kaynak arasında kurulan iletişimin başarısı hakkında bilgi vermektedir. Başka bir ifadeyle geribildirim kaynak tarafından mesajın öğrenene doğru bir şekilde aktarılmasının sağlanmasıdır.

Eğitimde geribildirim, öğrenmenin gerçekleştiği ortamda, öğrencinin verdiği yanıtın hemen sonra ya da belirli bir zaman sonra öğrencinin yanıtını pekiştirmek, güdülemek veya hatalarını düzeltmek için açıklamalarda bulunmak amacıyla kullanılan görsel ve

¹ Geri bildirim / geribildirim: Bu kelimenin yazımı hususunda bir karmaşa vardır. TDK Büyük Türkçe Sözlükte bitişik yazılırken TDK Güncel Türkçe Sözlükte ise ayrı yazılmaktadır. Her iki sözlükte de kelimenin anlamı benzer olsa da çalışmanın genel mantığına uygun olan tanım, yukarıda da olduğu gibi TDK Büyük Türkçe Sözlüğün tanımıdır. Bu nedenle çalışmada “geribildirim” kelimesi bitişik olarak yazılacaktır.

işitsel uyarılardır (Kulhavy & Wager, 1993). Etkili ve kalıcı öğrenmenin oluşturulmasında öğrenme-öğretme süreci ve süreç içerisindeki etkileşim oldukça önemlidir. Öğrenmenin öğrenci ile çevre arasındaki etkileşim süreci olduğuna dikkat çeken eğitimciler, geribildirim olmaksızın etkileşimin sağlanamayacağını, dolayısıyla öğrenmenin istenen düzeyde olamayacağını ifade etmişlerdir (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). İletişim, eğitim, reklamcılık, halkla ilişkiler, siyaset bilimi gibi çeşitli disiplinlerin de ilgi alanına giren geribildirim tanımılarından yola çıkarak geribildirim amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencinin mevcut performansını belirlemek,
2. Öğrencinin öğrendiği ile öğrenciden beklenen performans arasındaki boşluğu kapatmak ve öğrencinin performansını artırmak,
3. Öğrencinin neyi öğrendiğini ve ilerleyen zamanlarda daha neleri öğrenebileceğini öğrenciye göstermek ve kendi özdenetimini sağlamak,
4. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciye yol göstermek,
5. Öğrenme kalitesini artırmak için stratejiler geliştirmek. Öğrencide özgüven, motivasyon ve memnuniyeti sağlamak için öğretim elemanından ve akranlardan azami ölçüde faydalanmak (Hattie & Timperley, 2007; Narciss & Huth, 2004).

Shute (2008) geribildirim amacı, zamanlaması ve özellikleriyle ilgili dokuz ilke belirlemiş ve bu ilkelerin geribildirim öğrenmeyi geliştirmede destek olacağını belirtmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

1. Öğrenen yerine göreve odaklanma,
2. Mesajda açık ve net olma,
3. Ne, nasıl ve niçini betimleyecek şekilde detaylandırma,
4. Detaylandırılmış geribildirimde karmaşıklıktan kaçınma,
5. Öğrenen ihtiyacı doğrultusunda mümkün olduğunca basit tutma,
6. Performans ve hedefler arasındaki belirsizliği azaltma,
7. Öğrenenin performansı yerine öğrenme sürecine odaklanma,
8. Geribildirimde tarafsız ve objektif olma,
9. Öğrenene daha fazla öz düzenleme sağlayabilmesi için çözüm denemesinden sonra geribildirim verme (s. 177-180).

Geribildirim, günlük hayatın bir parçası olsa da öğrenme süreci açısından önemli bir kavramdır. Basit haliyle geribildirim davranış hakkında bilgi vermedir. Geribildirim sayesinde birey, davranışı hakkında bilgi alır ve amacına ulaşmak için gerekli düzenlemeleri yapabilir. Okulda performans ödevi alan bir öğrencinin performansına ilişkin takip etmesi gereken adımlar hakkında hiçbir geribildirim almadığı düşünüldüğünde böyle bir öğrencinin çalışmasının, başarıyla sonuçlanmasını beklemek güçtür. Oysa

geribildirim alan bir öğrenci, çalışmasını/çalışmalarını düzenleme fırsatı yakaladığı için eksikliklerini gidererek başarıya ulaşabilir. Geribildirim alan bireyin başarıya ulaşma ihtimali, geribildirim verilmediği durumlara göre daha yüksektir. Geribildirim pozitif veya negatif olabilir. Geribildirim belli, açık ve uygun zamanda verilmesi öğrenci başarısına katkı sağlar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim elemanların hâlihazırda uyguladığı ancak akademik anlamda adını koyamadığı geribildirim, tam anlamıyla ve işlevselliğiyle bilinmesi; akademik bir çerçevede standart hâle getirilmesi gerekir. Hâlihazırda yapılan uygulamalara bakıldığında geribildirim temel dil becerilerine göre nasıl kullanılacağına ilişkin çerçevenin belirlenmemiş olması, geribildirimi uygulama süreç ve yönteminin tamamen öğretmenin keyfine ve enerjisine bağlı hâle getirmiştir. Kimi öğretmenler birden fazla beceride geribildirim uygularken, bazı öğretmenlerin sadece yazılı anlatım becerisinde geribildirim yaptığı söylenebilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde her bir beceride ayrı ayrı olmak üzere geribildirim uygulamalarına, aşamalarına yer verilmediği ya da verilen geribildirimler arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Geribildirim hususunda öğretmenler arasındaki uygulama eksiklikleri veya farklılıkları öğrenciler arasında haksızlığa ve eşitsizliğe neden olmaktadır. Geribildirim düzenli ve belirli bir yöntemle uygulandığı sınıfın başarısıyla, geribildirime yeterince önem verilmeyen sınıfın başarısı elbette aynı olmayacaktır ve sınıflar arasında eşitsizliğe neden olacaktır.

Farklılıktan kaynaklı bu eşitsizlik, Türkçenin yabancılar öğretiminde geribildirim; bilinmemesinden, sınırlarının akademik ölçütlerle belirlenmemesinden ve uygulama açısından tasnif edilememiş olmasından kaynaklanmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde takip edilen yolların farklılığı, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin geribildirimle desteklenmemesi ya da oldukça az desteklenmesi, yabancılar Türkçe öğretim programı ve nitelikli öğretmen ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Bu sebeple kalıcı, etkili ve her öğrenciye eşit seviyede Türkçe öğretmek için geribildirim ne olduğu ya da ne olmadığının dört temel dil becerisinde ayrı ayrı akademik çerçevesinin belirlenmesi gerekir. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenci yaşının genelde 18 yaşından büyük olması nedeniyle öğrencinin öğrenme isteği, motivasyonu göz ardı edilen bir durumdur. Geribildirim akademik ölçütleri belirlenirken de öğrencilerin psikolojisi,

geldiği coğrafyanın kültürel ve sosyal yapısı, dil öğrenme kapasitesi ve becerisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Alan yazında yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan araştırmaların genellikle dil öğretim yöntemleri, yazma becerisi ve ders kitabı incelemelerine yönelik olduğu görölmektedir. Bu açıdan alan yazında, yabancılara Türkçe öğretiminde geribildirim dörd temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisi üzerine deneysel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan geribildirim dörd temel dil becerisine etkisinin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi “Yabancılara Türkçe öğretiminde geribildirim dörd temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisi nedir?” şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada elde edilecek bulguların, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde geribildirim güncel durumunu belirleyeceği ve geribildirim uygulamalarının dörd temel dil becerisinin kazandırılmasına etkisini saptayacağı değerlendirilmektedir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının;

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci içerisinde dörd temel dil becerisinin geliştirilmesine geribildirim etkisine ilişkin somut veriler sunması,
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecine geribildirim etkisinin belirlenmesi,
3. Geribildirime ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin somut bir şekilde ortaya konması,
4. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde geribildirim öğrenci başarı düzeyine etkisinin ortaya çıkarılması,
5. Geribildirim uygulamaları sırasında ortaya çıkabilecek sorunların saptanması ve bu sorunların nasıl çözülebileceğine dair çözüm önerilerinin sunulması açılarından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında geribildirim etkisini tespit etmektir.

Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara ulaşmak için oluşturulan alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin
 - a. Bildikleri diller ve
 - b. Türkçeyi öğrenme gerekçeleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin geribildirim ve uygulanmasına ilişkin
 - a. Temel düşünceleri,
 - b. Geribildirim kimden almak istedikleri,
 - c. Öğretmenlerinin geribildirim verme sıklıkları,
 - d. Beceriler bazında geribildirim alma ihtiyacı,
 - e. Okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi bazında görüşleri nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin geribildirim verme konusunda bilgi durumları, görüşleri nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğretmenlerden
 - a. Sınıf içi geribildirim isteme durumları,
 - b. Geribildirim isteme durumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi,
 - c. Beceri bazında öğrencilere geribildirim verme stratejileri,
 - d. Okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi becerileri bazında geribildirim isteme durumlarının sıklıklarını belirten görüşleri nasıldır?
5. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde
 - a. Okuma,
 - b. Dinleme,
 - c. Yazma,
 - d. Konuşma dil becerisinin geliştirilmesine geribildirim etkisi seviye gruplarına göre (A1, A2, B1) nasıl değişkenlik göstermektedir?

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada, öğrencilerin dört temel dil becerisinde elde ettikleri gelişim düzeyleri, araştırma dışında gelişen diğer zihinsel ve psikolojik durumlarla değil, geribildirim ortaya koyduğu gelişimle ilişkilidir.

2. Deney ve kontrol grubunun sınıf içi etkinlik ve sınav performansları aynıdır.
3. A1, A2 ve B1 kurları sonunda yapılan sınavlar, öğrencilerin başarı düzeyini ortaya koymaktadır.
4. Öğretmenlerin geribildirim hususundaki görüşleri ve farkındalıkları doğrudur.
5. Öğrencilerin geribildirim hususundaki ihtiyaç ve farkındalıkları doğruyu yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (KONDİL) öğrenim gören A1, A2 ve B1 düzeylerindeki öğrencilerle sınırlı tutulmuştur.
2. Öğrencilerin geribildirim performanslarına dair değerlendirmeler, kur sonunda yapılan sınavlarla sınırlı tutulmuştur.
3. Geribildirime dair bulgular, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil: “İnsanların dünyaya geldiği, büyüdüğü, yetiştiği kendi ülkelerinde konuşulmayan, kendi ulusları dışındaki bir ulusun vatandaşlarıyla iletişim kurabilmek adına öğrendikleri ve öğrenilmesi gerekli olan dildir” (Ceyhan, 2007, s. 71).

Yabancı Dil Öğretimi: “Yabancı dil, ana dilden farklı olarak bireyin edindiği başka bir dil ya da dillerdir. Bireyin planlı ve programlı bir süreç içinde hedef dile ait kazanımları edinme süreçlerini kapsamaktadır” (Mete, 2015, s. 15).

Okuma: “Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan bir etkinliktir.” (Tuncer, 2008, s. 21).

Dinleme: “İçinde dikkati, sözlü ve sözsüz mesajları barındıran, işitilen şeylerin zihinde düzenlenmesini, bilgilerin hem kısa hem de uzun süreli olarak zihinde tutulmasını ve bunlarla ilgili cevaplar vermeyi gerektiren, anlamın yapılandırılmaya çalışıldığı, anlamaya dayalı aktif bir süreçtir” (Doğan, 2010, s. 264).

Konuřma: “Konuřma; duygu, dűřűnce ve bilgilerin seslerden oluřan dil aracılıęıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 2003, s. 88)

Yazma: “Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da űzgűn fikirleri belli bir dűzen ve bűtűnlűk içinde yazıya geçirme iři.” (Gűer, 2010, s. 178).

Geribildirim: “Yaptığı bir davranışın sonucu hakkında kişiye bilgi verme, hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işleyen yanlarının neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tűm etkinliklerdir” (Gűmleksiz, 2014, s. 310).

1.7. İlgili Araştırmalar

İlgili literatűr incelendięinde geribildirim esasen sosyal ve eęitim bilimlerinde disiplinler arası bir kavram olduęu ve geribildirim űzerine yapılmıř olduęa fazla yayın bulunduęu tespit edilmiřtir. Doęrudan yabancılara Tűrke űęretimine yűnelik geribildirim uygulamaları içeren çalıřmaların olduęa sınırlı olduęu belirlenmiřtir. Bu nedenle geribildirim konusunda kuramsal ve yűnlendirici olan çalıřmalar, eęitim bilimleri genelinde ve dil űęretimi űzelinde geribildirim ve yabancılara Tűrke űęretiminde geribildirim olmak űzere iki bařlıkta deęerlendirilmiřtir.

1.7.1. Eęitim Bilimlerinin (Dil űęretimi) eřitli Alanlarında Geribildirim űzerine Yapılan Arařtırmalar

“Geribildirim Verilme Zamanının Matematik Bařarısına Etkisi” adlı yűksek lisans tezinde, geribildirim verilme zamanının matematik bařarısına etkisinin olup olmadıęı belirlenmiřtir Yařar (2018). Son-testten hemen űnce geribildirim verilen grupların matematik bařarısının daha yűksek olduęu tespit edilmiřtir. Geribildirimlerin planlanan sınavlardan hemen űnce yapılması űnerilmektedir.

Karaman’ın (2010) “Sesli ve Yazılı Geribildirimlerin űęrenci Memnuniyet ve Bařarı Dűzeylerine Etkisi” adlı yűksek lisans tezi, sesli geribildirim alan űęrencilerin memnuniyet dűzeylerinin, yazılı geribildirim alan űęrencilere gűre daha yűksek olduęunu gűstermektedir. űęretmen açısından bakıldıęında, sesli geribildirim hazırlamak daha çok

motivasyon ve özel ortam gerektiren bir süreçtir fakat, sesli geribildirim hazırlığının daha az zaman aldığı gözlenmiştir.

Aybek, Şimşek ve Temeltaş (2010)'ın “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirim Alma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri süresince öğretim üyelerinden aldıkları geribildirim düzeyi ile ileride uygulamayı düşündükleri geribildirim düzeyi arasındaki farklılık araştırılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim üyesinden alınan geribildirim düzeyi ile öğrencilerin ileride vermeyi düşündükleri geribildirim düzeyi arasındaki farkın manidar olduğu tespit edilmiştir.

Dağkiran (2010) tarafından hazırlanan “The Impact on Critical Thinking of The Use of L1 and L2 in Peer Feedback” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin çalışma arkadaşı geribildirimi tartışmalarında, eleştirel düşünmenin birinci ve ikinci dilde yansıtılması arasında (a) niceliksel ve (b) niteliksel farklar araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin düşüncelerini ikinci dilde daha etkili ifade edebilmeleri için öğrencilere geribildirim hususunda daha çok destek verilmesi önerilmektedir.

Hyland (1998) tarafından yazılan “The Impact of Teacher Written Feedback on Individual Writers” adlı makalede, ikinci dilde yazan öğrencilerin yazılı geribildirimlere verdikleri tepkileri ve aldıkları geribildirimi kullanımları araştırılmıştır. Elde edilen veriler, öğretmen yazılı geribildirimlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıklar ve yazma yaklaşımlarından dolayı kişiden kişiye değişiklik gösterdiğini göstermektedir. Aynı zamanda geribildirim veren öğretici için bazı çıkarımlara da yer verilmektedir. Öğreticilerin geribildirim konusunda daha açık, yapıcı bir diyalog kurması gerektiği tavsiye edilmektedir.

Hassan (2017)'nin “Iraqi EFL Teachers' and Learners' Preferences of Corrective Feedback in Oral Communication” adlı yüksek lisans tezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin, sözel iletişim becerilerinde düzeltici geribildirim tercihleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık cinsiyetler arasında da görülmektedir. Öğretici ve öğrenci tercihleri arasındaki bu benzerlik ve farklılıkların, dil öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olabileceği vurgulanmaktadır.

Yazıcı (2015) tarafından yazılan “Written or Oral Teacher Feedback: Which One Facilitates Idea Development in Writing Classes?” adlı yüksek lisans tezinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Hazırlık Okulu orta seviye öncesi öğrencilerinin yazdıkları paragrafların içeriği üzerine, öğretici tarafından verilen yazılı ve sözlü dönütü ne kadar anladıkları ve kullanabildikleri incelenmiş, ortaya çıkarılmıştır.

Waller ve Papi (2017), “Motivation and Feedback: How Implicit Theories of Intelligence Predict L2 Writers’ Motivation and Feedback Orientation” adlı çalışmada, dil öğrenenlerin mutlak yazma zekâları, yazma motivasyonları ve “yazılı düzeltici geribildirim” (WCF) yönelimi arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Öğrencilerin geribildirim yönelimini önemli ölçüde pozitif yönde olduğunu gösterirken, varlık teorisi (entity theory- yazma becerisinin sabit ve değişmez olduğu düşüncesi) onların geribildirim yönlendirmelerinde önemli bir tahmin aracı olmuştur.

Nicol (2010)’ un “From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education” adlı çalışmada, dünyanın dört bir yanındaki öğrencilerle yapılan anketlerde öğrencilerin geribildirimlerden memnuniyetsiz olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı yazılı geribildirim kalitesinin iyileştirilmesidir. Öğrenci ve öğretmenlerden gelen birçok farklı memnuniyetsizlik ifadesi, diyalog eksikliğinden kaynaklıdır. Kitlese yüksek öğretim, diyalogun dışına çıkma, temelde tek yönlü bir iletişim olan yazılı geribildirim genellekle öğrenci-öğretmen etkileşiminin hemen hemen tüm yükünü taşımak zorundadır. Bu nedenle yazılı geribildirimde diyalogun niteliği ve kalitesinin belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Akdaş (2014) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerine Yönelik Geribildirimleri” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdikleri geribildirimleri ve “anlatma teknikleri II: yazma eğitimi” dersinin öğretmen adaylarının geribildirim kullanımları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Babanoğlu, Ağçam ve Badem (2018) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde açık ve örtük yazılı düzeltici geribildirim kullanımının İngilizce ilgeç öğrenimi üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Doğrudan ve dolaylı yazılı geribildirim alan grupların ön test ve son test sonuçlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Shohamy (1992) çalışmasında, testlerin yabancı dil öğreniminin iyileştirilmesi hakkında anlamlı bilgi kaynakları hâline geldiği bir test modeli tasarlamıştır. Bu test modeli, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da İbraniceyi yabancı dil olarak öğreten on okul tarafından uygulanmıştır. Makale, modelin; arka planını, oranını, bileşenlerini, süreçlerini, işlemleri ve uygulamaları sunmaktadır. Amaca yönelik hazırlanan tanısıl geribildirim testlerinin geleneksel dil testlerinden farklı olarak dil öğretime katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Herron ve Tomasello (1988), çalışmalarında yabancı dil öğretiminde ilk önce gramer yapılarının öğrencilere anlatılmasının, bilişsel odaklı yaklaşımlarla öğrenciden yeni dilde gramer yapısı oluşturması istenmesinin ve öğrencilerin ürettikleri yeni yapıları öğretmenler tarafından sistematik olarak düzeltici geribildirim uygulanmasının başarıyı sağladığını tespit etmişlerdir. Bu konuda çok az deneysel araştırma olmasına rağmen Chaudron (1977) ve Ramirez ve Stromquist (1979) da öğretmenlerin öğrenci hatalarını düzeltmesinin yabancı dil gramer yapılarının edinimini kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Postovsky (1981), Asher (1982), Terrell (1982), Krashen (1985) öğrencilerin hazır hissedinceye kadar hedef dilde üretme girişiminde bulunmalarına gerek olmadığını ve yabancı dil ile yeni tanışan sessizlik dönemindeki öğrencilerden yeni dilde üretim yapmaları istenmesinin ve düzeltici geribildirim uygulamalarının faydasının olmayacağını ileri sürmüştür.

Ev ödevleri üzerinde yapılan yazılı geribildirimdeki değişikliklerin ikinci dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştıran Cardelle ve Corno (1981) İspanyolca öğrenen seksen öğrencinin altı haftalık ödevlerini düzeltici geribildirime tabi tutmuştur. Çalışmanın sonucunda; yazılı geribildirimlerin öğrencinin İspanyolca performansını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Dikkat çekici hata koşullarının, bastırılmış hata koşullarından daha yüksek performans seviyelerine ulaştığı ve en yüksek genel performans seviyesine yapıcı geribildirimle varılacağı beklentileri doğrulanmıştır.

Olumsuz geribildirim çocukların dil edinimine etkisini inceleyen Kulinich, Royle ve Valois (2015), bir çocuğun dil öğrenirken yetişkinlere göre daha çok hata yapacağını savunmaktadır. Çocukların özellikle gramer hatalarının anında düzeltilmesi çocukta negatif bir sinyale sebep olabilir. Bunu “gürültülü geribildirim” olarak tanımlamak da mümkündür. Araştırmacılara göre, dil öğrenen çocuklarda geribildirim uygulamaları konusunda motivasyon ilişkisini de göz önünde bulundurmak gerekir.

İkinci dil ediniminde etkili geribildirim için sözlü geribildirim ve yazılı geribildirim etkisini araştıran Tonekaboni (2016) çalışmasında, geribildirim “standardını belirlemek” veya “öğrencinin sınavdan önce yazıyı gözden geçirmesine yardımcı olmak” için öğretmenlerin erken ve sonraki aşamalarda dilbilimsel geribildirim vermeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Allwood (1992) ikinci dil ediniminde geribildirim etkisini, bir konuşmacının ve bir dinleyicinin dört temel iletişim işlevi ve (temas ve etkileşimin sürdürülmesi, algı, anlama tutumsal tepkiler) dilbilimsel geribildirim mekanizmaları bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda geribildirim ikinci dil ediniminde hem dilbilimsel hem de iletişimsel bağlamda olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Hyland (1998) çalışmasında öğretmen yazılı geribildirimini bireysel farklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmen yazılı geribildirim aldıktan sonra öğrencilerin yazıları analiz edilmiş ve sonuç olarak geribildirim yazma başarısına olumlu etkisi tespit edilmiştir. Araştırmada dikkat çekilen bir başka husus ise öğretmenlerin yazılı geribildirim kullanırken öğrencilerin; motivasyonlarını ve geribildirime verilen tepkilerini, dil öğrenme ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını ve yazmaya yaklaşımlarını göz önünde bulundurması gereğidir. Çünkü veriler, geribildirim vermenin iletişimsizlik ve yanlış anlamadan kaynaklı sorunlara sebep olabileceğini göstermiştir. Çalışma, geribildirim konusunda öğretmen/öğrenci diyalogunun olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yastıbaş ve Yastıbaş (2015) akran geribildirimini yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılar, yazma derslerinde akran geribildirimini kullanılmasının bilişsel, somatik ve kaçınma kaygısı açısından yazma kaygısını azalttığını göstermiştir.

Öğrencilerin sözel düzeltme geribildirim tercihleri ve öğrenme stilleri üzerine bir çalışmada, İngilizce seviyeleri göz önüne alındığında, farklı seviyelerde olan öğrenciler sadece üst-dil geribildirimi ve geribildirim kaynakları açısından birbirlerinden farklılık göstermişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerinin her durum için bir açıklama sağlayamayacağı ve bütüncül bir açıdan değerlendirilmemesi sonucuna varılmıştır (Taşdemir, 2017).

Göçer (2019), “Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin İşlevselliğine Etki Eden Önemli Bir Uygulama Tekniği Olarak Geribildirim Kullanımı” adlı çalışmasında Türkçe

eğitiminde öğrenme sürecinin verimliliğini belirlemede başvurulacak en önemli unsur, süreci çepeçevre sarmalayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geribildirim vermenin önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Göçer ve Şentürk (2019) çalışmalarında, öğretim sürecinde geribildirim literatürdeki görünümünü ortaya koymak, işlevselliğini belirtmek ve öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmede kullanabilecekleri geribildirim türlerine yönelik sınıflandırmaları ortaya koymak amaçlanmıştır.

“Eğitimde Verilen Geribildirim Türleri ve Türkçe Eğitiminde Öğretmenlerin Geribildirim Verme Durumları” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin öneminin farkında oldukları ancak dil beceri alanlarına ve dil bilgisine yönelik uygulamalarında çoklu değerlendirmeye yer vermedikleri, süreç değerlendirmeden çok sonuç değerlendirmeye ağırlık verdikleri tespit edilmiştir (Şentürk, 2019).

1.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geribildirim Üzerine Yapılan Araştırmalar

Işık (2015) tarafından yazılan “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geribildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde e-geribildirimlerin geleneksel geribildirime oranla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Taslak Metinlere Yönelik Geribildirim Sunma Tercihleri” adlı çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin geribildirim sunma tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre okutmanlar geribildirim sunmak gerektiğini belirtmişlerdir. Geribildirim sunma işinin yazma biter bitmez yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Taslak Metinlerine Yönelik Geribildirim Almaya İlişkin Beklentileri” adlı araştırmada Türkçe öğrenirken yabancı öğrencilerin ürettikleri metinlere ilişkin geribildirim alma beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenin yalnızca yanlışın altını çizerek ya da belli sembollerle yanlış işaret etmesi, öğrencilerin beklentilerini karşılayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Ülper & Çetinkaya, 2016).

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geribildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bürün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinde, görsel geribildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşüncesine ulaştırmıştır (Işık, 2017).

“Sakarya TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İyelik ve Hâl Eklerini Öğrenmelerinde Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yurt dışından Türkiye’ye gelmiş olan A1 düzeyindeki yabancı öğrencilere yazılı olarak verilen doğrudan geribildirim öğrencilerin özellikle hâl eklerini öğrenmelerinde daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, sonuçlar dolaylı geribildirim A1 düzeyinde öğrencilerin için yeterince açıklayıcı olmadığını ortaya çıkarmıştır (Kılıç, 2017).

Özşavli (2017), “Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde akran bildiriminin yazma becerisinin geliştirilmesine faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinin geliştirilmesine geribildirim katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler, geribildirim aldıklarında derse ilgilerinin arttığını ve motive olduklarını belirtmişlerdir (Kaptı, 2018).

Boz (2018) “Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisi üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu yapılan incelemeler sonucunda anlaşılmıştır.

Özdeş (2019) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazılı Akran ve Öğretmen Geribildirimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmen geribildirimlerinin akran geribildirimine göre daha etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinden aldıkları geribildirimleri daha çok dikkate almış ve yanlışlarını daha yüksek oranda düzeltmişlerdir. Öğrenciler tarafından doğrudan geribildirim de dolaylı geribildirime göre daha çok dikkate alındığı ve yanlışlarını gidermede daha etkili bir geribildirim türü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bölükbaş ve Yılmaz (2019)’ın “An Analysis of the In-Class Oral Feedback Provided by the Teachers of Turkish as a Foreign Language” adlı makalesinde, geribildirim; onay geribildirimi, doğru geribildirim, açıklayıcı geribildirim ve birleştirilmiş geribildirim olarak dört gruba ayrılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin çoğunlukla onay geribildirimi ve doğru geribildirimi tercih ettiklerini göstermektedir.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tezin ilgili alan yazını bu bölümde yer almaktadır. Tezin kavramsal çerçevesini oluşturan başlıklar bu bölümde ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Küreselleşen dünyada yabancı dil bilmenin önemi giderek artmaktadır. Ülkelerin uluslararası ilişkilerinin çeşitlenmesi, ticarî ve ekonomik yayılma politikaları, sosyolojik ve kültürel değişimler yabancı dil öğretimini ön plana çıkarmaktadır. Teknolojinin ve iletişimin gelişmesiyle her birey, her kaynağa kolayca ulaşabilmektedir, böylece yabancı dil öğrenmek kolaylaşmaktadır.

Yabancı dil öğrenim süreci öğrencinin ana dilini edinme süreciyle aynı değildir ancak beklenen sonuç aynıdır. Bir öğrenci ana dilinde olduğu gibi öğrendiği yabancı dili anlıyor ve anlatabiliyorsa hedef dili öğrenmiş demektir. Buradaki öğrenme kavramı, anlama ve anlatma becerileriyle ilişkilendirildiğinde yabancı dil öğretiminin beceri odaklı, planlı, yöntemi, tekniği, ilkeleri ve materyali olan öğretilebilir bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi kazandırmak esastır. Mete (2015, s. 15) yabancı dil öğretiminin hedeflerini şöyle sıralamaktadır:

1. Yabancı dilde konuşan birisini anlamak,
2. Yabancı dilde anlaşır konuşmak,
3. Yabancı dilde yazılan bir yazıyı okuyup anlamak,
4. Yabancı dilde anlaşılacak şekilde yazmak,
5. Örtülü de olsa yabancı dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında az çok fikir sahibi olmak ve hayat tarzını anlamak.

“Yabancı dil öğrenimi, dil bilim, pedagoji, dil öğretimi, psikoloji, psikodilbilim, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı bilim dallarının çalışmaları sonucunda ortaya konulmuş olan bir kuramlar ve / veya varsayımlar bütünüdür” (Özüdoğru & Dilman, 2014, s. 25). Bu alanda yapılan çalışmalar genel olarak yabancı dil öğreniminin oldukça karmaşık bir süreç olduğunu ve bu süreci birden çok faktörün etkilediğini göstermektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde, dili öğrenecek kişinin zekâsı, yaşı, kişiliği, öğrenme isteği, dil öğrenme becerisi, kültürel inançları gibi pek çok etmenin etkili olduğu söylenebilir.

2.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretimi

Yabancılar Türkçe öğretim tarihi çok eskiye dayansa da modern anlamada ilk Türkçe öğretimi çalışmalarına Boğaziçi Üniversitesinde rastlanmaktadır. Hengirmen (1993)’e göre Ankara Üniversitesi içerisinde 1963’te yabancılar Türkçe öğretimi çerçevesinde Türkçe kursları açılmıştır. Bu kurslarda, 1969 yılında, aynı üniversitede çalışan Hamza Zülfikar’ın yardımcı kaynak olarak kullanılan “Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi” kitabı önem arz etmektedir. Bu çalışmalara, ortak bir çerçeve program ve içerik oluşturmak, eksiklerin ortadan kaldırılması ve daha kaliteli öğretim yapmak adına yine Ankara Üniversitesi TÖMER’de 1984 yılında başlamıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde 1974’te başlamıştır. Gazi Üniversitesinde ise 1994 yılında TÖMER kurulmuştur.

2000’li yıllara gelene kadar yabancılar Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç duyulan ders kitapları ve diğer yardımcı materyaller yukarıda bahsedilen üniversitelerin TÖMER’leri tarafından hazırlanmış ve alandaki açığı bir nebze de olsa kapatmıştır. Ancak Türkiye’nin değişen ve gelişen ekonomisi, uluslararası ilişkilere bakış açısının genişlemesi, Türkiye’nin daha tanınır ve bilinir bir ülke hâline gelmesi, Türkçeye olan ilgiyi artırmış ve yabancılar Türkçe öğretimi yeni bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

2010 yılından sonra ise Suriye’deki iç savaştan kaçan göçmenlerin Türkiye’ye sığınması, Avrupa’ya geçiş güzergâhında olan Türkiye’den Avrupa’ya gidemeyen düzensiz göçmenlerin Türkiye’de kalması gibi olumsuz sebeplerin yanı sıra Türk dizilerinin dünyanın birçok ülkesinde popüler olması, Türk turizmindeki zenginliğin tanıtılması, Anadolu tarihi ve medeniyetlerinin ilgi odağı olması gibi olumlu sebepler de Türkçe öğretiminin daha profesyonelce yapılmasını ihtiyaç kılmıştır. Yabancıların Türkçeyi

öğrenmek istemesinde “akademik çalışmalar, diplomatik temaslar, ticari faaliyetler, Türklere olan sevgi, Türkiye’yi tanıma vb.” (Erdem, 2009, s. 889) vurgulanmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi, günümüzde pek çok kurum ve kuruluşun öncülüğünde ve etkin bir şekilde sürdürülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Maarif Vakfı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türk kültürünün ve Türkçenin aktarımında büyük destek sağlayan devlet kuruluşları, özel veya devlet üniversitelerinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve Millî Eğitim Bakanlığı Kültürlerarası Ortak Komisyonu kararıyla yurt dışındaki Türkolojilerde görevlendirilen okutmanlar sayesinde Türkçe, dünya dilleri arasındaki gücünden ve varlığından söz ettirmektedir.

2.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Bir milletin köklü tarihi aynı zamanda o milletin dilinin de tarihini belirler. Türkçe; Hunlardan, Göktürklerden, Uygurlardan çok öncesinde var olmuş kendi ses, yazı, kelime, cümle sistemini oluşturmuş bir dildir. Bunun en büyük kanıtı, 8. yüzyılda Orhun Abideleri’dir. Türkçenin diğer bir özelliği de dünyanın birçok coğrafyasına dağılmış olmasıdır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türkçe, hâkim ve güçlü bir dil olarak yabancılarca öğrenilmiştir. Diller arasında bu etkileşimden kimi zaman da Türkçe etkilenmiştir. Türkçenin dillerle etkileşimini öğretim bazında ele alan yazında Türkçe öğretimi tarihini çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır (Arslan, 2012; Aykaç, 2015; Bayraktar, 2003; Biçer, 2012).

Tarihsel süreçte yabancılar Türkçe öğretimi ve öğrenimi çalışmalarını coğrafya ve dönemsel siyasi şartlar ve dönem içinde verilen eserlere göre ele alan Arslan (2012) aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. Arap ve Farslara Türkçe öğretimi
 - a. Divanı Lügati’t Türk,
 - b. Muhakemetü’l-Lügateyn,
 - c. Memlûk’te Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek üzere yazılan kitaplar,
 - d. Arap ve Farslara Türkçe öğretmek üzere yazılan diğer eserler.
2. Rusya’da Türkçe öğretimi ve öğrenimi
 - a. Doğu Avrupa’da ilk Türk kabile birlikleri ve Slavlarla ilişkiler,
 - b. Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla olan temaslar,
 - c. Moğol İstilas ve Kıpçak Türk unsurlarının eski Rusçaya çokça geçmesi,
 - d. Çarlık Rusya’sı Türk Dili faaliyetleri,

- e. Sosyalist Dönem ve sonraki Türk Dili faaliyetleri.
- 3. Balkanlarda Türkçe öğretimi ve öğrenimi
 - a. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin öğrenimi,
 - b. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin öğrenimi.
- 4. Batılıların Türkçe öğrenimi
 - a. Codex Cumanicus,
 - b. Thatarisch Pater Noster,
 - c. 19. asırdan itibaren Batıda Türkçenin öğrenilmesi.
- 5. Çağdaş Türkçe öğretimi
 - a. Türkiye Cumhuriyeti resmi kurumları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri,
 - b. Sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri (s. 169-170).

Bayraktar (2003) yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserleri yazarlarının ana diline göre değerlendirmiştir: Türklerce yazılan eserler; Divânü Lügâti't- Türk – Kaşgarlı Mahmud (1072-1074), Muhakemetü'l-Lugateyn - Ali Şir Nevâyî (1498), Kitabü Bulgati'l - Müştak - Fi Lugâti't - Türk ve 'l - Kıpçak Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (15. yüzyılın ilk yarısı) (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevleri Kitabı), Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak Esirü'd-din Ebu Hayyân (1312) (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), Hilvetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân- Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ (XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı) (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)'dır. Yabancı yazarlarca yazılan eserler ise Codex Cumanicus, Kitâb-Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemi ve Mongolî (XIV.yüzyılın ilk yarısı), El Kavaninü'l-Küllîye Li Zabtî'l Lügati't-Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı) Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)'dür.

Yukarıda bahsedilen eserlerden en önemlisi, Türkçe öğretimin tarihinin başlangıcı olarak da kabul edilen *Divânü Lügâti't- Türk*'tür.

Ayrıntılı bir ön söz ve Türklerin yerleşim haritalarıyla başlayan sözlükte 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığı, örnek cümleler ve folklorik metinlerde kullanımı vardır. Pratik Türkçe öğretimi yanında edebi Türkçe öğretiminde ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretiminde de kullanılması amaçlandığından özel amaçlı Türkçe öğretimine yöneliktir" (İşcan, 2014, s. 12).

Muhakemetü'l-Lugateyn, "Ali Şir Nevai, Türkçe ile Farsçayı karşılaştırdığı eserinde Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliği örneklendirerek dil özelliklerini betimler. Eserde dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır" (İşcan, 2014, s. 15).

Kitabü Bulgati'l - Müştak - Fi Lugâti't - Türk ve 'l - Kıpçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerini Kitabı) “Celaeddin Ebu Muhammed Abdullah Türkî tarafından yazılan isimler ve eylemlerden oluşan Arapça Türkçe sözlüktür. Yazar 1500 sözcüğü Kıpçakça ve Türkmence olarak ayırarak ele almış ve örneklendirmiştir. Tümevarım yöntemiyle yazılmış eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamaktadır” (İşcan, 2014, s. 14).

Kitâbü'l-İdrak Li-Lisanü'l Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) anlamına gelen eser,

“Nasırrüddin Ebu Hayan tarafından 1312 yılında Kahire’de yazılmıştır. Sözcük ve ekler konusunu ele alan bir dilbilgisi ve Arap alfabesine göre düzenlenmiş Kıpçakça-Arapça bir sözlükten oluşan eserin dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve biçimbilgisi ele alınır. Sözlük yaklaşık 3500 sözcük içerir. Eserin yöntemi tümevarımdır. Pratik Türkçe öğretimini amaçlayan eserde ticari Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümlere rastlanır” (İşcan, 2014, s. 13).

Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân- Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)

“Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcükleri içeren üç bölümden oluşan eserde ayrıca Karahanlıca, Azerice ve Türkmenceye ilişkin özellikler yer almaktadır. Dil bilgisi bölümü ve günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler de vardır. Sözlükte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Sözlük günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimini içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir” (İşcan, 2014, s. 18).

Codex Cumanicus: “Eser, Latince-Farsça-Kumanca sözlük niteliğindedir. Kumanlara, Hristiyanlığı benimsetmek amacıyla kaleme alınmıştır. Eserde yer alan Hristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümler ticarî Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek niteliktedir” (İşcan, 2014, s. 16).

Kitâb-Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî:

“Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Mısır’da Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış bir eserdir. Eser, yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmiştir. Kitabın birinci ve ikinci bölümünde isim ve fiil olarak başlık hâlinde 1597, gramer bölümünde geçen ve birkaç anlamı bulunan kelimelerle birlikte toplam 1674 Türkçe kelime vardır. Kitapta isimler tematik; fiiller ise bir hareketin oluş sırasına, yakın anlamlı olmasına veya zıtlıklarına göre sıralanmıştır. Bu, günümüzde kullanılan kelime öğretim tekniklerine uygun bir tekniktir” (Sülükçü, 2006).

Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü) Eser, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Arapça-Türkçe sözlüktür. Burada Arapça kelimeler ebced harfleri sırasına göre dizilmiş, her harfte önce isimler, ardından fiiller sıralanmıştır. Hemze kısmında da isimler ebced harfleri sırasına dizilmiş olmakla birlikte burada organ isimleri, at renkleri, at koşumu, yeryüzüyle ilgili kavramlar, yiyecekler gibi konu başlıkları yer almakta, fiillerin belirli geçmiş zamanları gösterilmektedir. Sözlük de ebced harflerine

göre alfabetik düzenlenmiştir. Eserde yaklaşık 3500 Türkçe kelime yer almaktadır. Gramer bölümü çok kısa olup klasik Arap dil bilgisi ayırımına göre Kıpçak Türkçesinin isim ve fiille ilgili belli başlı konuları işlenmiştir (Yavuzarslan, 2006).

El Kavaninü 'l-Külliyé Li Zabt'l Lügati 't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğretilmesi İçin Bütün Kurallar) Eser, Arapça kaleme alınmış Türkçe dil bilgisi kitabıdır. Yazarının kim olduğu bilinmemektedir. Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla 15. yüzyıl başlarında yazılmıştır. Eseri kaleme alan Kıpçak Türkçesini çok iyi bilen bir yabancısıdır (Bayraktar, 2003).

Biçer (2012) ve Aykaç (2015), yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel sürecini yönetsel olarak dönemlere göre sıralamıştır:

1. Kök Türk öncesinde ve Kök Türk Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
2. Uygur Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
3. Karahanlı Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
4. Kıpçak Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
5. Selçuklu Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
6. Çağatay Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
7. Osmanlı Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
8. Cumhuriyet Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi.

Yukarıda bahsedilen tarihsel süreç ve eserlerde günümüze kadar hem dünyada hem de Türkiye’de ortaya çıkan dil öğretimine ilişkin gelişmeler kaydedilmiştir. Günümüze gelindiğinde ise, Türkçe dünya dilleri arasındaki yerini ve önemini korumaktadır. Dahası Türkiye’nin; turizmdeki gelişimi, kültürel birikimi, yurt dışında Türk dizilerine olan ilginin artması, Türk üniversitelerinde okumak isteyen yabancı öğrenci sayısının artış göstermesi gibi gerekçeler de Türkçeye olan talebi günden güne artırmaktadır.

2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Esas Alınan İlkeler

Yabancı dil öğretimi, ana dilinden farklı yapısı, kimi zaman alfabesi ve dil bilgisi kuralları olan yeni bir dilin öğretilme sürecidir. Bu süreçte yer alan temel ilkeler vardır. Demirel (1990) yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri şu şekilde belirtmektedir:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gitme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,

5. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
6. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama,
7. Bireysel farklılıkları dikkate alma,
8. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme,
9. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,
10. Bir seferde bir yapıyı kullanma (s. 23-26).

Barın (2004) yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bazı ilkelerin belirlenmesi ve bu ilkeler doğrultusunda eğitim programlarının oluşturulması gereğinden hareketle Türkçe eğitimi için gerekli görülen bazı ilkeleri açıklamıştır:

1. Dil öğretimi için hedef kitlenin belirlenmesi, süre ve hangi amaca yönelik eğitim verileceğinin önceden planlanması.
2. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanabilecek temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların öğretimin başından sonuna kadar takip edilmesi.
3. Öğrencilerin daha net anlayabilmeleri için somut kavramlardan soyut kavramlara doğru eğitimin gerçekleştirilmesi ve tümevarım yönteminin kullanılması. Ancak söz kalıpları ve günlük diyaloglardan başlanarak zaman zaman tümdengelim yöntemine de başvurulması.
4. Eğitim içeriğinde tek bir defada bir yapının öğretilmesi ve bu yapı iyice kavratılmadan yeni bir yapıya geçilmemesi.
5. Öğretilen bilgilerin ve örneklerin gerçeğe uygun olması ve pratik kullanımlarının bulunması. Böylece öğrencinin dili toplum içinde öğrenmeye başladığı günden itibaren kullanabilmesinin sağlanması.
6. Dersler sırasında öğrenci ile interaktif bir biçimde iletişime geçilerek öğrencinin dil öğreniminde aktif rol oynamasının sağlanması.
7. Dil öğrenme süreci her öğrenci için farklı etkenler doğrultusunda şekillendiğinden Türkçe öğretimi sırasında öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve ödev ve egzersizlerin buna göre belirlenmesi.
8. Dersler için görsel ve işitsel araçlardan yararlanılması. Özellikle günümüzde yaygın olarak kullanılan Internet ve televizyon gibi iletişim araçlarını derslere dâhil ederek öğrenme ortamının zenginleştirilmesi (s. 52).

Dil öğretimi sistemli ve programlı bir şekilde ilerleyen bütünsel bir süreçtir. Dil öğretiminde esas alınan ilkeler tek başına başarıyı sağlamaz. Bu ilkeler doğrultusunda hedef dil becerilerinin öğrenciye aktarılmasında yöntem ve teknikler önemlidir.

2.1.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Yaklaşım

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel bir geçmişi olsa da dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik gibi kavramlar genelde Batı alan yazınından Türkçeye çevrilmiştir. Dil öğrenme ihtiyacı ve gerekliliği zamanın koşullarına göre değişerek süregelmektedir. Dil bilmeyi sadece çeviri yapmak olarak değerlendiren bir yaklaşım kendisine uygun yöntem ve teknikleri oluşturmuştur ancak dünya küreselleşmekte ve

iletişimi ön plana çıkaran yaklaşımlar benimsenmektedir. Çeviri yaparak aynı zamanda dil bilgisi öğretimi de yapıldığını temel alan yaklaşımlar “*Geleneksel Yaklaşım (Dil bilgisi Yaklaşımı, Kelime Yaklaşımı, Davranışçı Yaklaşım), Bilişsel Yaklaşım (İletişimsel Yaklaşım, Kavramsal- İşlevsel Yaklaşım), Yapılandırıcı Yaklaşım*”dır (Güneş, 2013). Dil öğretimine bakışın değişmesi, teknolojik gelişmeler, eğitimde öğrenciyi merkeze alan öğrenme ve öğretme modellerinin benimsenmesiyle beraber 2001 yılında yayınlanan Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni (AOBM) dil öğretimine yeni bir yaklaşım getirmiştir:

“Benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır” (AOBM, 2013, s. 6).

Eylem Odaklı Yaklaşımın temel hedefi; okul, günlük yaşam ve iş yaşamı gibi sosyal ortamlarda eyleme dönük olarak yabancı dili kullanabilmektir. Öğretimi değil öğrenciyi önceleyen, dolayısıyla öğrenciden gereksinimleri doğrultusunda yabancı dil öğrenmesini ve bireysel çalışmalarıyla sorumluluğunu yerine getirmesi beklenmektedir. Yabancı dil eğitiminin öğrenci merkezli sürdürüldüğü günümüzde *Eylem Odaklı Yaklaşım* gerek dört temel dil becerisinin kazandırılması ve gerekse de dil bileşenlerinin öğreniminin etkileşime, işbirliğine, iletişime ve eyleme dayalı etkinlikler aracılığı ile sürdürülmesi anlayışını benimsemektedir. Öğrenenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı sürdürdükleri çeşitli görev ve etkinlikler aracılığıyla aktif bir şekilde yabancı dili kullanım boyutunda öğrenmeleri hedeflenmektedir. *Eylem Odaklı Yaklaşım*;

1. Görev tamamlama, öz öğrenme, öz değerlendirme gibi üst bilişsel stratejileri,
2. Gözlemlleme, ilişkilendirme, önceki edinimleri kullanma, bilgileri bir durumdan diğerine aktarma, bağlamsallaştırma gibi bilişsel stratejileri,
3. Başkalarıyla işbirliği yapma, görüşme, kültürel farklılıkları kavrama gibi sosyoduyuşsal öğrenme stratejileriyle örtüşen boyutları içermektedir. (Günday & Atmaca, 2017, s. 438-443).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (TYDÖP),

“Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi

bireyler yetiştirmek istenmektedir” (MEB, TYDÖP, 2019, s. 7) eylem odaklı yaklaşımı benimsemiştir.

2.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntemler

Yabancı dil öğretimindeki gelişimler, tıpkı yaklaşımlar gibi dil öğretim yöntemlerini de değiştirmiştir. Alan yazında dil öğretim yöntemleri çeşitli bakış açılarıyla ele alınmış ve genel bir sıralama yapılmıştır (Benhür, 2002; Demircan, 2013; Demirel, 2016; Köksal & Varışoğlu, 2014; D. Yaylı & Yaylı, 2011):

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Düzvarım Yöntemi, Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı/Yöntemi, Doğal Yöntem, İletişimci Yaklaşım/ Yöntem, Seçmeli Yöntem, Telkin Yöntemi, Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi Yabancı dil öğreniminde iletişimi önceleyen yaklaşımlara göre *İletişimsel Yaklaşım/Yöntem* öne çıkmaktadır.

“Günümüzde artan iletişim ihtiyacından dolayı çok tutulan ve uygulanan bir yöntem olarak görülmektedir. Yöntem, dilin görevi olan sözlü-yazılı iletişimi sağlamayı ve dil öğretimi esnasından öğrenciye kulak, dil, göz ve el alışkanlıkları kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretimi de iletişim ihtiyacından ortaya çıktığı için öğrenci üzerinde olumlu etki yaparak onu derste daha etkin hâle getirebilir” (Gün, 2018, s. 115).

Bu yaklaşımda temele alınan ilke, yabancı dil öğrenenlerin dili iletişim kurmak için gerçek hayat durumlarında yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım öğrenci merkezli olmasından dolayı öğretmenler tarafından gerçek bilginin aktarımının sağlanacağı ortamlar oluşturmaları, sınıf-içi etkinliklerinde bilgi değişimi ve dilin sınıf dışı kullanımına da ortam sağlamalıdır (Sarıçoban, Kavaklı, Arslan & Özer, 2015).

“İletişimsel dil öğretiminde, öğrenci öğrenme ve süreç arasında uzlaşmacı bir role sahiptir. Bu modelde amaç dil bilgisinden daha ziyade iletişim süreçleri olduğu için öğrenci öğrenme sürecine katkıda bulunur ve bağımsız bir yolla öğrenir. Öğretmen bu süreçte iletişimin yönlendiricisi ve onun etkin bir parçasıdır” (D. Yaylı & Yaylı, 2011, s. 18). Memiş ve Erdem (2013) iletişimsel yöntemin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretim öğrenci merkezli olarak yapılır. Bundan dolayı ders malzemeleri, öğretim ortamı ve aktiviteler özel olarak öğrenci odaklı üretilir. Bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtabilecek ve günlük yaşamda işlevsel olacak şekilde üretilmesine özen gösterilir.
2. Dil bilgisi kurallarını öğretmek için ayrıca bir çalışma yapılmaz, yapı ve kurallar etkinlik ve diyalogların içerisinde öğretilir.
3. Etkinliklerde rol üstlenme, röportaj, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, bilgi boşlukları, ikili grup çalışmaları ve öğretmekten öğrenme kullanılır. (s. 306)

Yaklaşımlar, yöntemler ders için hazırlanan etkinliklere yol göstermesiyle de dil öğretimine temel oluşturmaktadır. Richards (aktaran Fidan, 2016, s. 141)’ e göre iletişimci

dil öğretimi üzerine temellendirilmiş etkinlikler için bazı kabulleri göz önünde bulundurmak gerekir:

1. İkinci dil (D2) öğrenimi, öğretim etkileşimle ve anlamlı iletişimle ilişkilendirildiğinde kolaylaşır.
2. Sınıf içi görevler ve alıştırmalar, öğrencinin çıktı aracılığıyla farkındalık yükseltmesi için olanak sunar.
3. Anlamlı iletişim, öğrencilerin amaçlı, ilginç, motive edici ve konuyla ilgili içerikle çalışmasıyla oluşur.
4. İletişim, becerilerin bütünleştirilmesini gerektiren bütüncül bir süreçtir.
5. Dilbilgisi kuralları, hem açık hem de örtük öğretim aracılığıyla öğrenilebilir.
6. Dil öğrenimi, üretici dil kullanımı veya deneme yanılma ile ilerleyen bir süreçtir ve nihai hedef, D2'nin akıcı ve doğru bir şekilde kullanılmasıdır.
7. Dil öğrenme, her öğrenci için kendine özgür bir süreçtir.
8. Dil öğrenmenin başarılı olması için, öğrenme iletişim stratejilerinin etkin biçimde kullanılması gerekir.
9. Öğretmenin dil sınıfındaki rolü, öğrencinin iletişim edinci kazanmasına elverişli bir sınıf ortamı oluşturmaktır.
10. Sınıf, işbirlikli öğrenme ve paylaşımın sağlandığı sosyal bir gruptur.

Dil öğretimi bir bütündür. Temel dil becerilerini etkinlik bazında birbirinden kesin çizgilerle ayırmak neredeyse imkânsızdır. “Etkinliğin başlangıcında öğrencilere konuşmaya başlamadan konuya ilişkin bir metin okutabilir, ses kaydı dinletebilir ya da konuyu verip akıllarına gelenleri tahtaya deftere yazmalarını isteyebiliriz” (Fidan, 2016, s. 141). Her dil becerisi kendine uygun yöntemle göre değerlendirilirse öğretmen de tek bir yöntemle bağlı kalmaz ve hedef kazanımına göre tekniklerden de faydalanabilir.

2.1.6. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Dil derslerinde kullanılan yöntemler ışığında şekillenen teknikler dil becerilerinin gelişimini sağlar.

“Yabancı dil derslerinin içeriğinde; bir yandan dersin devamlılık özelliğine sahip olması, diğer yandan da geçmiş konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar edilmesi esastır. Bu amaçla; yabancı dil dersinin öğretiminde, öğrencilerin yukarıda sözü edilen dört temel dil becerisini geliştirmek için fotoğraf, resim, şiir, öykü, masal, drama, film, müzik ve oyundan yararlanılabilir ve kazandırılması düşünülen beceriler doğrultusunda etkinlikler yaptırılabilir” (Kara, 2009, s. 409).

Alan yazında dil öğretim tekniklerinin genel sıralanışı (Benhür, 2002; Demircan, 2013; Demirel, 2016; Köksal & Varışoğlu, 2014; D. Yaylı & Yaylı, 2011):

Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-Cevap, Drama ve Rol Yapma, Drama, Benzetim, İkili ve Grup Çalışmaları Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Kavram Haritaları, Eğitsel Oyunlar,

Bireysel Öğretim Teknikleri, Bireyselleştirilmiş Öğretim, Programlı Öğretim Bilgisayar Destekli Öğretim. Bu tekniklerin öğrenciyi merkeze alması, zamanın doğru ve verimli kullanılması için öğretmen yeterliliğinin de önemli olduğu değerlendirilmektedir.

2.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler

“Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” (Türk Dil Kurumu, 2020) olarak tanımlanan beceri kelimesi dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Zihinsel ve fiziksel yeterlilik, beceriyi etkileyen, potansiyellerin kullanılmasını sağlayan bir olgudur. Dil becerisi de fiziksel ve zihinsel cepheleri olan bir beceri türüdür. “Dil becerisi” denildiğinde ise akla temel olarak sayılan dört beceri gelmektedir. Bunlar bir dilin anlatma ve anlama boyutlarında kullanılan en temel yetileri ifade etmektedir (Onan, 2015). Bu beceriler; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak sıralanmaktadır.

2.2.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi

“Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okur ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2001, s. 14). Bilgi edinmenin temel yolu olan okuma hem ana dili öğretimi hem de yabancılar dil öğretiminde temel bir dil becerisidir. “Hatta temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralaması yabancı dil öğretiminde geçerli olmadığı için okuma daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü diğer becerilerin edinilmesinde okumaya daha büyük görevler düşmektedir” (Keskin & Okur, 2018, s. 295).

“Ana dilinde ve yabancı dilde okuma süreçleri, birbiri ile benzer süreçler olduğu gibi birbirinden farklı süreçleri de içermektedir. Çünkü okuma, dilin yazı sistemini çözümlemeyi ve yazar tarafından verilmek istenen iletiyi anlamayı gerektirir” (Hasırcı, 2016, s. 115). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisi fiziksel okuma yapmadan ziyade anlam odaklı ilerleyen bir süreçtir. Türkçe öğrenen bir yabancı ister bir cümle ister bir paragraf olsun, okuduğu metni kendi zihin dünyasında anlamlandırması için Türkçe kelimenin tek başına anlamını, cümle içindeki anlamını ve görevini, varsa mecaz kullanımlarını bilmesi ve anlamlandırması, okuma becerisinin gerçekleştiğini gösterir. Maley ve Prowse (2020, s. 167)’e göre “İkinci dil açısından bakıldığında, okumayla ilgili

görüşlerin zaman içinde farklılaştığı görülmektedir. İşitsel-görsel ve yapısal-durumsal paradigmalara göre okuma büyük ölçüde dilbilgisi, sözcük bilgisi ve sesletim öğelerinin öğretilmesinde bir araç (metin olarak ön metin) olarak görülmüştür”. Metin-anlam ilişkisine göre (Er, 2005) “Metnin anlaşılması denildiğinde şu üç boyutlu anlamının da sağlanması gerekir:

1. Metnin içerdiği bilgi boyutu
2. Metnin örgütlenme biçimi
3. Metnin göndermede bulunduğu kültürel boyut” (s. 212-213).

Okuma sayesinde bireyler daha iyi daha verimli bir okuyucu olur. Buna ek olarak okuyucunun tüm dilsel beceri yelpazeleri de olumlu etkilenir. İkinci dil öğrenenler için okumanın yararları ise ana dilinde olduğu gibi duyuşsal, bilişsel ve dilsel faydalardır.

“Duyuşsal faydalar, artan öz saygı ve öz güveni, daha fazla okuma motivasyonunu ve bir kitabın sayfaları arasında kaybolmanın hazzını içerir. Bilişsel faydalar; öğrencinin genel kültür bilgisinin gelişimini içerir. Uzun soluklu okuduğumuzda zaten bildiklerimizle bütünleştirdiğimiz yeni ve daha fazla bilgiye mutlaka rastlarız. Dilsel faydalar, bireyler daha iyi ve daha verimli bir okuyucu olmanın yanı sıra tüm dilsel beceri yelpazeleri de olumlu etkilenir” (Maley ve Prowse 2020, s. 170).

Okuma sürecinde bir başka önemli husus da okumanın amaçlarıdır. Okuma sürecinde her bir okurun okuma amacı ve ilgisi farklılıklar göstermektedir. (Grabe & Stoller’dan aktaran. Hasırcı, 2016, s. 118), okumanın amaçlarını yedi başlık altında ele almıştır:

1. Temel bilgileri incelemek için okuma,
2. Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma,
3. Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma,
4. Metinden bir bilgi öğrenme için okuma,
5. Yazma gereksinimini karşılama için okuma,
6. Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma.

Grabe ve Stoller (2002, s.13)’in, okuma amaçlarını belirlerken daha çok bu amaçların okuma stratejileri ve okuma biçimleri üzerindeki etkisini önemseydiği görülmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (AOBM) ise okumanın genel amaçları “Genel yönlendirme için okumak; bilgi için okumak, yönergeleri okumak ve takip etmek, zevk için okumak” olarak belirlenmiştir ve tanımlayıcı hedefler hazırlanmıştır (AOBM, 2020, s. 54):

Tablo 1

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Okuma Hedef Faaliyetleri

OKUDUĞUNU ANLAMA	
A1 Öncesi	Fotoğraflarla resmedilmiş bir fast-food restoran menüsü veya tanıdık kelime dağarcığı kullanan bir resimli kitap gibi resimlerin eşlik ettiği tanıdık kelimeleri / işaretleri tanıyabilir.
A1	Anlamanın yan anlam düzeylerinin farkında olan deyimssel ifadeler ve günlük konuşma diline hakimdir. Makul bir doğrulukla, çok çeşitli modifikasyon cihazları kullanarak daha ince anlam tonlarını tam olarak aktarabilir. Muhatap zorlukla farkında olacak kadar sorunsuz bir şekilde bir zorluk etrafında geri adım atabilir ve yeniden yapılandırabilir.
A2	Günlük veya işle ilgili yüksek sıklıkta dil içeren somut türdeki tanıdık konularda kısa, basit metinleri anlayabilir. Paylaşılan uluslararası kelime ögelerinin bir kısmı da dâhil olmak üzere en sık kullanılan sözcük dağarcığını içeren kısa, basit metinleri anlayabilir.
B1	İlgi alanlarıyla ilgili konularda, tatmin edici bir kavrayışla basit, olgusal metinleri okuyabilir.
B2	Büyük ölçüde bağımsız okuyabilir, farklı metinlere ve amaçlara göre okuma stilini ve hızını uyarlayabilir ve uygun referans kaynaklarını seçici olarak kullanabilir. Geniş bir aktif okuma kelime dağarcığına sahiptir, ancak düşük frekanslı deyimlerde bazı zorluklar yaşayabilir.
C1	Zor bölümleri tekrar okuyabildikleri sürece, kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili olup olmadıklarına bakılmaksızın uzun, karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir. Edebi yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve özel akademik veya profesyonel yayınlar dâhil olmak üzere çok çeşitli metinleri anlayabilir, ancak yeniden okuma fırsatları olması ve referans araçlarına erişimleri olması şartıyla
C2	Soyut, yapısal olarak karmaşık veya yüksek derecede konuşma dilindeki edebi ve edebi olmayan yazılar da dâhil olmak üzere neredeyse yazın dilinin her biçimini anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. Soyut, yapısal olarak karmaşık veya son derece konuşma dili olan edebi ve edebi olmayan yazılar dâhil olmak üzere neredeyse her tür metni anlayabilir. Çok çeşitli uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir, üslup ile örtük ve açık anlam arasındaki ince ayrımları takdir edebilir

Demirel (2016, s. 109-110)'e göre okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Ortak amaçlar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanmak,
2. Sözcük hazinesini geliştirmek,
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak,

4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Okuma amaçları dil öğrenen bireyin ilgi ve ihtiyacına göre değişmekle birlikte, okuma amacı okuma türlerini de belirler. “Bilgilendirici okumada amaç metinden işimize yarayacak bilgileri çıkartmakken estetik okumadaki amaç okunanlara his ve duygu uyandıracak şekilde bilgi verilmesidir” (Maley & Prowse, 2020, s. 166). Okuma türlerinde bir başka ayırım da yoğun ve yaygın okumadır. “Yoğun okumada öğretmen sözcüklerin anlamına ilişkin bilgileri açıklayarak dilbilgisi veya biçimle ilgili noktalara dikkat çekerek bazen de metnin nasıl yapılandırıldığını analiz edip metinle ilgili ayrıntılı soruların cevaplarını buldurmaya çalışarak öğrencilerle birlikte metni çözümler.” (Maley & Prowse, 2020, s. 167).

Dil öğretiminde oldukça sık kullanılan yoğun okuma, metnin kelimedenden başlayarak analiz edilip cümle ve metin çözümlemelerini kapsar. Yoğun okuma için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerinin biraz üstünde olması öğrenciye yeni bilgiler katması açısından önemlidir. Yoğun okumada amaç; öğrenciye bir duygu, yorum üzerinden estetik zevk kazandırmak değil; öğrenciyi okuma-anlama sürecinde analitik bir çözüme ulaştırmaktır. Yoğun okuma çok fazla dil bilgisi içermesi veya öğretmen merkezli olması açısından eleştirilse de iyi seçilmiş bir metinle ve deneyimli bir öğretmenle eğlenceli bir etkinliğe dönüşebilir.

Yaygın okuma ise oldukça farklı bir süreçtir. Etkili bir yaygın okumanın temel özelliklerini (Day, 2002) belirlemiş (Prowse, 2002) ise bu özellikleri içeren listeyi daha da genişletmiştir:

1. Öğrenciler çok ve sık okurlar.
4. Aralarından seçim yapabileceğimiz çok çeşitli metin türleri ve konular vardır.
5. Metinler sadece ilginç değil, aynı zamanda akıcıdır/sürükleyicidir.
6. Öğrenciler ne okuyacağını kendileri seçerler.
7. Okuma amaçları temelde zevk alma, bilgilenme ve genel anlayış üzerine odaklanır.
8. Okumanın kendisi ödüdür.
9. Test, alıştırma, soru ve sözlük yoktur.
10. Okuma materyalleri öğrencilerin dil yeterliliğinin sınırları dâhilindedir.
11. Birey tek başına ve sessiz bir şekilde okur.
12. Okuma amaçlı ve yavaş değil, hızlıdır.
13. Öğretmen hedefleri ve işlem adımlarını açık bir şekilde açıklar, ardından öğrencileri izler ve yönlendirir.
14. Öğretmen bir rol modelidir. Süreç boyunca öğrencileriyle birlikte okuyan bir okurdur (Maley & Prowse, 2020, s. 168).

Etkili yaygın okuma; metin seçmede öğrenciyi merkeze alır, okuma bir mecburiyet değil zevktir. Öğrenciyi ölçme ve değerlendirmeye tabi tutmak esas değildir. Öğretmen bir rol

model olarak yönlendiricidir. Metinler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil seviyelerine uygundur. Görüldüğü üzere ana dilde okumayı etkileyen faktörler yabancı dil öğrenimini de etkilemektedir. Cameron’a (aktaran Hasırcı, 2016, s. 116) göre ikinci dilde okumayı etkileyen etkenlerden biri; birinci dildeki okuma deneyimi ve yeni bir dil ile tanışıldığında beynin otomatik olarak benzer ipuçları arayarak birinci dil deneyimini uygulamaya çalışmasıdır. Dolayısıyla yabancı dilde okumanın anadilinde okumadan en önemli farkı; yabancı dilde okuma yapanın hizmetinde ikinci dilin olması; yani ikinci dilde yapılan okumada birinci dilin olanaklarının da kullanılmasıdır. Yabancılarla Türkçe öğretiminde okuma becerisinde öğrenciden geribildirim almak da önemlidir.

Sesli okumada başka dillerde nadir rastlanan “ö, ü, ğ” gibi seslerin doğru seslendirilmesinde anında geribildirim verilebilir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için başka dil ailelerinden gelen öğrenciler okurken ekleri yuttuğu için sesli okuma çalışmalarında da anında düzeltici geri bildirim yapılmalıdır. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığına dair metin altı sorular öğrencilere yöneltildikten sonra doğru cevaplarda teyit edici; yanlış cevaplarda da düzeltici ve açıklayıcı geribildirim türlerine başvurulabilir.

2.2.2. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi

Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vaz geçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epçayan, 2013, s. 335). Dinleme becerisinin karmaşık olmasının sebebi, dinleyicinin pasif gibi görünen rolüdür.

Aslında fiziksel anlamda edilgen bir görüntü sergileyen bu beceri, zihinsel anlamda tamamen etken konumdadır zira dilsel iletişim karşılıklı olarak gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu etkinlik sırasında iletiyi gönderen konuşmacıyken iletiyi doğru olarak algılayıp zihinsel bir çözümlemeden sonra anlamlandıran ve gerektiğinde dönüt verebilen unsur da dinleyicidir” (İnce & Boztilki, 2018, s. 158).

Yabancı dil öğretiminde ise bir anlama becerisi olarak dinleme, temel iletişimin ilk adımındır. “Anlama, kişinin belleğindeki kavramlarla ve gerçek dünyadaki göndergelerle dili ilişkilendirme sürecidir. Anlama, kullanılan dilin geçmiş deneyimlere veya dış dünyaya yönelik algıya ilişkin neleri ifade ettiğini kavrama duygusudur. ‘Tam anlama’ ise konuşmacının kullandığı her göndergeye ilişkin belleğinde açık bir kavrama sahip olan

dinleyiciyi ifade eder” (Rost, 2002, s. 59). Türkçe öğrenen bir yabancıнын günlük basit işlerinde (alışveriş, adres sorma) dahi karşısındaki ne dediğini sadece seslerden tam anlaması ve buna karşılık vermesi oldukça zordur. Yazılı bir metni okuyarak anlamak, ya da dinleyicinin elindeki yazılı bir metni dinlemesi anlama işini kolaylaştırmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (AOBM, 2020, s.48) dinleme için tanımlayıcı hedef faaliyetler hazırlanmıştır:

Tablo 2

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Dinleme Hedef Faaliyetleri

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA	
A1 Öncesi	Kısa, çok basit soruları ve ifadeleri, yavaş ve net bir şekilde iletilmeleri ve anlamayı desteklemek için görseller veya el hareketleri eşliğinde ve gerekirse tekrar etmeleri koşuluyla anlayabilir. Açıkça tanımlanmış, tanıdık bir günlük bağlamda açık ve yavaş bir şekilde sunulmaları koşuluyla, günlük, tanıdık kelimeleri / işaretleri tanıyabilir. Tanımlanmış, tanıdık bir günlük bağlamda yavaş ve net bir şekilde teslim edilmeleri koşuluyla sayıları, fiyatları, tarihleri ve haftanın günlerini tanıyabilir.
A1	Çok yavaş ve dikkatlice ifade edilen dili, anlamı özümsemeleri için uzun duraklamalarla takip edebilir. Yavaş ve net bir şekilde iletilmesi koşuluyla, günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konulardaki somut bilgileri (örneğin yerler ve zamanlar) tanıyabilir.
A2	İnsanların açık ve yavaş ifade etmeleri koşuluyla, somut türden ihtiyaçları karşılayacak kadar anlayabilir.
A2	İnsanların net ve yavaş bir şekilde ifade etmeleri koşuluyla, en acil öncelikli alanlarla (örneğin, çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) ilgili ifadeleri ve ifadeleri anlayabilir.
B1	İnsanların genel olarak aşına oldukları bir çeşitlilikte açıkça ifade etmeleri koşuluyla hem genel mesajları hem de belirli ayrıntıları tanımlayarak, günlük veya işle ilgili yaygın konular hakkında basit olgusal bilgileri anlayabilir. Kısa anlatılar da dahil olmak üzere, iş, okul, boş zaman vb. Yerlerde düzenli olarak karşılaşılan tanıdık konularda açık bir standart dilde veya aşına olunan çeşitli konularda belirtilen ana noktaları anlayabilir.
B2	Normalde kişisel, sosyal, akademik veya mesleki yaşamda karşılaşılan hem tanıdık hem de bilinmeyen konularda canlı veya yayınlanmış standart dili veya tanıdık bir çeşitliliği anlayabilir. Yalnızca aşırı [işitsel / görsel] arka plan gürültüsü, yetersiz söylem yapısı ve / veya deyimsel kullanım anlama yeteneğini etkiler. Uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar da dahil olmak üzere, standart dilde veya tanıdık bir çeşitlilikte sunulan somut ve soyut konulardaki öneri ve dilsel olarak karmaşık söylemin ana fikirlerini anlayabilir. Konunun makul ölçüde aşına olması ve argümanın yönünün açık işaretlerle işaretlenmiş olması koşuluyla, genişletilmiş söylemi ve karmaşık argüman çizgilerini takip edebilir.
C1	Kendi alanlarının ötesinde soyut ve karmaşık konulardaki geniş söylemleri takip edecek kadar anlayabilirler, ancak ara sıra ayrıntıları teyit etmeleri gerekebilir, özellikle de çeşitlilik aşına değilse. Kayıtlı çalışmaları anlayarak çok çeşitli deyimsel ifadeleri ve konuşma dilini tanıyabilir. Açıkça yapılandırılmadığında ve ilişkiler sadece ima edildiğinde ve açıkça işaret edilmediğinde bile genişletilmiş söylemi takip edebilir.
C2	Hızlı ve doğal hızda sunulan canlı veya yayınlanan hemen hemen her tür dili kolaylıkla anlayabilir.

“Genel işitsel anlama, anadili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama, canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme, duyuru ve yönerge dinleme, işitsel medya ve kayıtları dinleme” (AOBM, 2020, s. 54). Türü veya amacı ne olursa olsun dinleme faaliyetinin çeşitli aşamalardan geçmesi gerekir. Cihangir (2004)’e göre dinleme beş aşamadan meydana gelmektedir.

1. *Algılama aşaması*, dinleyicinin neyin söylenip söylenmediğine dikkat ederek söylenenleri algılamaya çalıştığı aşamadır.
2. *Anlama aşaması*, bireyin mesajı anlamak için birtakım sorular sorduğu aşamadır.
3. *Anımsama aşaması*, dinleyicinin dinlediklerini sonradan hatırlamak için bazı sorular sorduğu aşamadır.
4. *Değerlendirme aşaması*, mesajların yorumlandığı, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulduğu aşamadır.
5. *Tepki verme aşaması*, dinleyicinin dinleme esnasında veya sonrasında dinlediklerini zihinsel bir süreçten geçirdikten sonra göndericiye dönütler verdiği aşamadır. (s. 25-27)

Buck (aktaran Ableeva ve Stranks, 2020)’a göre dinleme; anlama, sözcükler, sözdizimi ve dil bilgisine göre işleyen modele göre dört basamaktan oluşur:

İlk aşamada, dinleyiciler ses birimleri deşifre eder; ikinci aşamada, sözcükleri tanır; üçüncü aşamada anlam bilimsel içeriği söz dizimsel düzeye çıkarır ve çözümler, bunun sonucunda da temel dilsel anlama ulaşırlar. Dördüncü aşamada dinleyiciler girdinin içine gömülen gerçek anlamı, konuşmacının iletisini anlamalarına yardımcı olacak biçimde, iletişimin gerçekleştiği ortama bağlı olarak yorumlar (s. 200).

Bu anlamlandırma sürecindeki bir aksama dinlemeyi anlamaya dönüştüremez. Bu nedenle dinleme, yabancı dil öğrencilerinde kaygıya sebep olmaktadır.

Dinlemenin dil becerileri içinde en zor olduğu kabul edilir ve dinleme çalışmaları her zaman öğrencileri ürkütür, strese sokar. Ancak, dinleme dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar, çünkü bir sözcük ancak işitildikten sonra doğru sesletilebilir ya da tümcede doğru ezgiler kullanılabilir; aynı zamanda dil bilgisi öğelerinin ve sözcüklerin işlevi gerçek bağlamlarda çözülür. (Dilidüzgün, 2016, s. 259).

Yabancı dilde dinleme-anlama sorunları çeşitli faktörlere bağlı olabilir (Machackova’dan aktaran Dilidüzgün, 2018):

1. Sesletim,
2. Konuşucunun konuşma hızını izleyememe,
3. Konuşulanların yinelenmesini sağlayamama,
4. Kısıtlı sözcük dağarcığı,
5. Konuya odaklanamama (metnin konusu, uzunluğu, kaydın niteliği, dış sesler vb.)
6. Öğrenme alışkanlıkları (her şeyi anlamaya çalışma)
7. Yanlış yorumlama (kültür ve arka alan bilgisi eksikliği),
8. Konuşmadaki belirleyicileri ayırt edememe,
9. Dildeki farklılık (sınıf kayıtları ile günlük konuşmalar arasındaki farklar)
10. Görsel desteğin yokluğu (jestler ve mimikler) bunlar arasında sayılabilir (Machackova, 2009). Öğrencilerin bu sorunlarla başa çıkabilmeleri için gereken stratejileri geliştirebilecekleri etkinlikler düzenlenmesi gerekir (s. 260).

Yabancı dil öğretiminde dinleme etkinlikleri genelde sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ana materyal ders kitaplarındaki metinler; yardımcı materyaller ise teknik donanımdır. Ders kitabındaki metinler öğrenci seviyesine uygun hazırlanırken öğrencilere seviyelerine uygun haber, diyalog, anons gibi farklı metinler de dinletilebilir.

Dinleme etkinliklerindeki farklılıklar değişen öğrenci seviyesine göre artan metin uzunluğu, sözcük çeşitliliği, dil bilgisi yapısına göre cümle yapısıdır.

Redston ve Cunnigham (2007), dil seviyelerine göre hazırlanan etkinliklerin talimatlarını şu şekilde açıklamaktadır: A1 ve A2’de: Fotoğraflara bak, fotoğrafları sırala, metni tekrar dinle ve cümlelerde geçen metinle ilgili doğru kelimeleri seç. B2’de: Fotoğraflara bak, dinle ve resimleri doğru sıraya yerleştir, metni tekrar dinle ve soruları cevapla.

Öğrencinin dil seviyesi ilerledikçe metin altı soru türleri de değişmektedir. Doğru / yanlış soruları, açık uçlu sorular, öğrenciyi düşünmeye veya farklı fikirler yürütmesine olanak sağlayacak sorular ve farklı etkinlik türleri bazı benzerliklere ve tekrarlarla rağmen değişmektedir.

Başlangıç seviyesinde ve orta seviyede öğrenciler arasındaki ihtiyaç farklılıkları çok sık dikkate alınmaz. Örneğin başlangıç seviyesindeki öğrencileri, uzun konuşmalardaki bilindik sözcükleri duymaya, tanımaya ve okumaya, dinlemeye veya sadece görselleştirmeye teşvik etmeyiz. Etkinlik ve metin güçlüğü, seviyeler arasında değişiklik gösterebilmekte ancak etkinlik ve metin türü fazla değişmemektedir (Ableeva & Stranks, 2020, s. 207).

Harmer (2007)’e göre ders planında kullanılabilecek diğer aktivitelerden bazıları şunlardır: “Ayrılıp birleşme (jigsaw), mesaj dinleme, haber dinleme, şiir ve şarkı dinleme, hikâye dinleme, monolog dinleme, görsel ve işitsel materyaller”. Çeşitli materyallerin dinleme-anlama etkinliklerinde kullanılması öğrencilerin kelime ve bilgi hazinelerini işlevsel hâle getirirken anlamaya da hizmet etmektedir. Örneğin; yazılı, sesli ve görsel materyallerin birlikte kullanıldığı bir etkinlikte anlaşılamayan bir kelime veya bir cümle görselle veya yazıyla anlaşılabilir. Ses-yazı-görsel uyumuna en iyi örneklerden biri de Türkçe altyazılı dizi veya filmlerdir. Öğrenci hem Türkçe duyar hem duyduğunu yazılı olarak görür. Konunun kendi içinde bağlam oluşturmasıyla da görsel çağrışım uyumu sağlanır. Böylece başarılı bir dinleme-anlama gerçekleşir. Yabancılar Türkçe öğretimi etkinliklerinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Ders kitabına ya da öğretmenin ayrıca hazırladığı bir çalışmaya paralel olarak yapılacak olan dinleme etkinlikleri öncesinde iyi bir plan yapılmalıdır.
2. Öğretmen derste kullanmayı düşündüğü bir dinleme parçasını önceden kendisi dinlemelidir. İlgili dinleme parçasının uygun olup olmadığını kontrol etmelidir.
3. Dinleme parçaları yabancılar Türkçe öğretiminde belirlenen seviyeler olan temel seviyeye, orta seviyeye ve ileri seviyeye uygun olmalıdır.
4. Kullanılması düşünülen dinleme parçalarının söyleniş hızına, telaffuzuna ve anlaşılabilirliğine dikkat edilmelidir.
5. Dinleme parçaları genel ahlak kurallarına ve ilgili ülkenin millî-manevi değerlerine aykırı seslendirmeler içermemelidir.
6. Öğrencilerin konuşulanları doğru ve net anlayabileceği işitsel araçlar kullanılmalıdır.
7. Yabancılar Türkçe öğrenenlerin konuşmalarında yerel ağızlardan uzak durmaları ve İstanbul Türkçesi kullanmaları gerekmektedir (Arslan & Adem, 2010, s. 78-79).

Yukarıdaki hususlara “dikkat edilerek uygulanan dinleme etkinliklerinden sonra; konu, bakış açıları, ana fikir, yardımcı fikirler, olay örgüsü, kronolojik düzen, anlatım planı, cümle yapıları ve telaffuz noktasında değerlendirmeler yapmak öğretmene kolaylık sağlar” (İşcan & Aydın, 2014, s. 333).

Dinleme becerisinde geribildirim çalışmaları yapmak ölçme açısından diğer becerilere göre daha kolaydır. A1 temel düzeyden başlayan basitten zora giden etkinliklerde öğrencinin dinlediğini anlaması için hazırlanan görselden bulma, kelime eşleştirme, boşluk doldurma, anlamaya yönelik boşluk doldurma uygulamaları yapılabilir. İlerleyen düzeylerde ise dinlediği metinden anlam üretme yani kavrama ve analiz sorularında, öğrencinin doğru cevap vermesi durumunda teyit edici; yanlış cevap vermesi durumunda da düzeltici ve açıklayıcı geribildirim türlerine başvurulabilir. Öğrencilerin dinlediği metni anlamaması da bir geribildirimdir. Metnin daha sonra tahtaya yansıtılarak ya da basılı halde tekrar okunması ve kelimedden başlayarak metnin cümle cümle tahlil edilmesi dinleme etkinliklerini daha etkili kılar. Dinleme etkinliklerinde yerine göre anında veya gecikmeli geribildirim de kullanılabilir. Öğrencilerin motive edici sözlerle takdir edilmesi; ödüllendirilmesi de öğrencinin kendisi için bir geribildirimdir ve başarıyı artıracığı söylenebilir.

2.2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi

İnsanlar anadillerini edindiğinde dil becerisi anlamında ilk yaptığı konuşmadır. Seslerin taklit edilmesiyle başlayan süreç, ailede gelişir ve okulda duygu ve düşüncelerin sistemli ve ana dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade etmesiyle devam eder. Temizyürek, Erdem ve Erdem (2007, s. 247-248)’e göre “Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir ve konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal nitelikleri” mevcuttur. Bu niteliklerin tamamı ana dilde konuşma için geçerliyken yabancı dil öğrenmede konuşmanın psikolojik ve toplumsal nitelikleri ön plana çıkmaktadır çünkü yabancı dil öğrenen bir birey, fiziksel ve fizyolojik olarak konuşmaya hazırdır.

Dil öğretiminde konuşma, hem hedef dili öğrenmede hem de hedef dili kullanmada önemli bir beceridir. Çünkü genel iletişim modelinde iletişimi başlatan, devam ettiren; kaynak rolünü yerine getiren ve kaynağın değişmesini sağlayan temel unsur konuşma ve konuşmacıdır. Sözlü iletişim döngüsünü sağlamada iki temel dil becerisi konuşma ve dinlemedir. Dil becerileri içinde dinleme alıcı, konuşma ise üretici beceri olarak birbirini etkileyen bir mekanizma oluşturur (Arı, 2018, s. 277).

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin dinlediği sesi doğru seslendirmesi yabancı dilde konuşması için sadece küçük bir adımdır çünkü konuşma karmaşık bir süreçtir. Konuşma becerisi ister karşılıklı ister bireysel olsun beyinde belli aşamalardan geçmektedir (Bygate'den aktaran Köksal & Dağ Pestil, 2014).

Anlamlandırma aşamasında beynimiz aldığı mesajı algılayıp vereceği mesajı planlamaktadır. Bu aşamada konuyla ilgili bilgi, konuşulacak ortam, konuşma tonu ve süreci planlanmaktadır. *Şekillendirme aşamasında* konuşmada kullanılacak kelimeler, deyimler anlama uygun dil bilgisi yapıları şekillendirilir. *Uygulama aşamasında* konuşan kişi konuşmayı uygulayacak ağız, dil, diş nefes ve ses gibi organları uygun şekilde kullanmaya çalışır ve son bölümde aktarma üzere olduğu fonetik yapıyı otomatik olarak dil bilgisi hataları, kelime ve harf yanlışları gibi açılardan *kişisel denetimden* geçirir. Tüm bu süreçler çok hızlı bir şekilde gerçekleşir” (s. 298-299).

Konuşma becerisi süreç ve ürün temelli değerlendirdiğinde ise konuşmanın bilişsel, duyuşsal sürecinden ve ürün olarak ortaya çıkmasından bahsetmek gerekir. Süreç olarak konuşmada, ilk adım *bilişsel süreçtir* çünkü “Konuşma farklı bilişsel yetenekleri eş zamanlı olarak birleştiren, sözcük ve kavramların takibinde işler bellek kullanımını gerektiren karmaşık zihinsel bir süreçtir” (Burns & Hill, 2020, s. 232). Konuşma etkinliklerini hazırlayan öğretmenlerin üç önemli bilişsel süreçten haberdar olmaları gerekmektedir (Levelt'den aktaran Burns & Hill, 2020):

Kavramlaştırmada, öğrenciler sözlü üretim için, duyuşsal görüntüleme ve iç konuşmayı kullanan içeriği ve düşünceyi seçme yetisine gerek duyarlar. Konunun içeriğini bilmek veya konuşma türünü belirlemek öğrencinin konuşmayı başlatmasını veya sürdürmesini sağlar. Öğrencinin konuşmanın içeriğine göre kültürel ve toplumsal açıdan bağlamla ilişki kurması için öğrencinin art alan bilgisine ihtiyacı vardır.

Formülleştirmede, öğrencinin içeriği ifade etmesi için kelime ve dilin yapısına hâkim olması gerekir. Burada en önemli unsur cümle yapısıdır çünkü sözlü bildirimde de mantıksal dizilim önemlidir. *Ekleme* ağız, dişler ve dilin uygun biçimde kullanılmasını içeren fiziksel bir süreçtir (Burns & Hill, 2020, s. 232). Öğrencilerin seçtikleri düşünceleri ve anlatımları eklemleyebilmeleri yani seslendirebilmeleri gerekir ancak bellek kavramlaştırma ve formülleştirmeye yakından ilgilidir. Ekleme, basit bir ses taklidi gibi görünse de dil seviyelerinin artmasıyla öğrenilen dilin vurgu ve tonlama sistemini de kavramayı gerektirir.

Duyuşsal süreç, öğrencilerin konuşmada hissettikleri tedirginlik ve utanma duygusu ile ilgilidir. Öğretmenlerin bilişsel süreci hazır olan ancak konuşma isteksizliği ve kaygısı duyan öğrencilerle ilgili olarak;

1. Anlık konuşmalarda öğrenci üzerinde baskı hissedebilir, öğrencinin bilişsel hazırlık için sessiz düşünmeye ihtiyacı olabilir. Öğrenciye ihtiyacı olan zaman verilmelidir.
2. “Herhangi bir konuşma durumu, öğrencide gerilim, korku veya tedirginlik ya da kaygı duyguları yaratabilir. İleri düzey dil hâkimiyeti olmayan öğrenciler için sınıfta konuşmak öz saygı, çekingenlik ve risk almaya bağlı stresli bir etkinliğe dönüşür (Brown’dan aktaran Burns & Hill, 2020, s. 232).
3. “Öğrencinin kişilik özelliği konuşmaya olan istekliliğini etkileyebilir” (MacIntyre & Gardner’dan aktaran Burns & Hill, 2020, s. 232). Bazı öğrenciler diğerlerinden daha utangaç ya da kaygılıdır. Kaygı eğilimli öğrenciler, özellikle de bütün sınıfın dâhil olduğu durumlarda konuşmaya direnç gösterebilir.
4. Öğrenciler konuşma kaygısı altındayken kendilerini çok olumsuz değerlendirebilir ve çok az konuşabilirler. Bazı öğrenciler, topluluk içindeki konuşmalarının başkaları tarafından değerlendirilmesini aşırı önemseyişinden alay edilme korkusu yaşayabilir.
5. “Konuşmaya karşı isteksizlikte cinsiyet farklılıkları” (Zhang’dan aktaran Burns & Hill, 2020, s. 232), öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, aile geçmişi etkili olabilir.

Ürün olarak konuşmada ise konuşmanın temel yönlerinden biri olan anlam ve anlaşılabilirliğin temeli olan ses sistemine uygun üretim yapabilmektir. Jestler ve mimikler, beden dili, dillere özgü vurgu ve tonlama da sesletim içinde değerlendirilir. *Dil dizgesi* ise dilin kurallarını kapsar. Konuşmalarda sadece kelimenin anlamına uygun cümle içinde doğru kullanılmasının yanı sıra cümleleri birbirine bağlayan (ama, çünkü, ve, veya) gibi bağlaçların da bilinmesi ve kullanılması konuşmanın üretimsel başarısını ortaya koyar. Yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde, çeşitli dil öğretimi stratejilerinden, yaklaşımlarından ve tekniklerinden yararlanmak mümkündür ama konuşmanın doğası gereği iletişimsel dil öğretimi, esas alınmalıdır.

İletişimsel dil öğretimi, temeli sosyal etkileşim, beden dili dâhil, bireyler arasında gerçekleşen karşılıklı tüm iletişim dillerini içeren bir yöntemdir. Yabancı dil öğrenimini sosyal bir durum olarak, dili de bir etkileşim aracı olarak tanımlar. Bu durum, öğretimde anlamsal sonuç çıkarma, hareketlerle iletiyi anlatma, söyleneni dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi beceriler gerektiren görevler üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir. Genel olarak işlenen asıl konu ve uygulamaların günlük hayatın tüm iletişim alanlarıyla ilgili konuşma, diyalog gibi tüm iletişim biçimleriyle bütünleşen bir yapıda olup etkinlik tabanlı özellikler taşıyan bir yöntem olarak uygulanmakta ve gelişmektedir (Doğan, 2012, s. 138-139).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM, 2020, s. 72) de konuşmayı iletişimsel boyutuyla değerlendirmektedir ve buna bağlı olarak tanımlayıcı hedefler belirlemiştir:

Tablo 3

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Konuşma Hedef Faaliyetleri

KONUŞMA ETKİLEŞİMİ	
A1 Öncesi	Kısa, formüle dayalı ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirmek için jestlere güvenerek kendileri ve günlük rutinler hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir.
A1	Basit bir şekilde etkileşime girebilir, ancak iletişim tamamen daha yavaş bir hızda tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarıma bağlıdır. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, acil ihtiyaç alanlarında veya çok tanıdık konularda basit ifadeleri başlatabilir ve bunlara yanıt verebilir.
A2	Yapılandırılmış durumlarda ve kısa konuşmalarda makul kolaylıkla etkileşim kurabilir, eğer gerekliyse diğer kişi yardım eder. Basit, rutin alışverişleri gereksiz çaba harcamadan yönetebilir; öngörülebilir günlük durumlarda soru sorabilir ve cevaplayabilir ve tanıdık konularda fikir ve bilgi alışverişinde bulunabilir. İş ve boş zamanla ilgili bilindik ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Çok kısa sosyal paylaşımları idare edebilir, ancak konuşmayı kendi isteğiyle devam ettirecek kadar nadiren anlayabilir.
B1	İlgi alanları ve mesleki alanlarıyla ilgili bilindik rutin ve rutin olmayan konularda biraz güvenle iletişim kurabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, kontrol edebilir ve onaylayabilir, daha az rutin durumla başa çıkabilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Filmler, kitaplar, müzik vb. gibi daha soyut, kültürel konularda düşüncelerini ifade edebilir. Seyahat sırasında ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkmak için geniş bir basit dil yelpazesinden yararlanabilir. Tanıdık konularda hazırlıksız görüşmelere girebilir ve kişisel görüşlerini ifade edebilir ve tanıdık, kişisel ilgi alanına giren veya günlük yaşamla ilgili (örneğin aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) konularda bilgi alışverişinde bulunabilir.
B2	Dili çok çeşitli genel, akademik, mesleki veya eğlence konularında akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir ve fikirler arasındaki ilişkileri net bir şekilde işaretleyebilir. Koşullara uygun bir formalite düzeyini benimseyerek, söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda kalmadan, iyi bir dilbilgisi kontrolü ile kendiliğinden iletişim kurabilir. Düzenli etkileşim sağlayan bir akıcılık ve kendiliğindenlik derecesiyle etkileşime girebilir ve hedef dilin kullanıcılarıyla sürekli ilişkiler kurabilir, her iki tarafa da baskı uygulamadan oldukça mümkündür. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir ve ilgili açıklamalar ve argümanlar sunarak görüşleri açık bir şekilde açıklayabilir ve sürdürebilir.
C1	Kendilerini akıcı ve kendiliğinden, neredeyse hiç çaba harcamadan ifade edebilirler. Boşlukların dolaylı uyarılarla kolayca üstesinden gelinmesine izin veren geniş bir sözcük dağarcığına hâkimdir. İfadeler veya kaçınma stratejileri için çok az açık arama vardır; yalnızca kavramsal olarak zor bir konu, dilin doğal ve pürüzsüz akışını engelleyebilir.
C2	Anlamanın yan anlam düzeylerinin farkında olan deyimsel ifadelere ve günlük konuşma diline hâkimdir. Makul bir doğrulukla, çok çeşitli modifikasyon cihazları kullanarak daha ince anlam tonlarını tam olarak aktarabilir. Muhatap zorlukla farkında olacak kadar sorunsuz bir şekilde bir zorluk etrafında geri adım atabilir ve yeniden yapılandırabilir.

Konuşma becerisinde geribildirim çalışmaları yapmak öğrencinin sesletim hatalarını düzeltmek açısından son derece önemlidir. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin sesletim hatalarının anında geribildirimle düzeltilmesi kalıcı hataları önler. Yalnız bu konuda dikkat edilmesi gereken, her cümlenin sonunda hata düzeltilmesi öğrencinin konuşma isteğini azaltabilir. Öğrencilerin konuşmaları kayıt altına alınıp öğrenciye dinletilmek suretiyle düzeltici ve açıklayıcı geribildirimden faydalanılabilir. Öğrencilerden seviyelerine göre karşılıklı konuşma, birbirlerine soru sordurma, düşünce açıklama gibi etkinliklerde öğrencilerin takdir edilmesi, ödüllendirilmesi öğrencinin konuşma kaygısını azaltabilir.

2.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

İnsanların duygu ve düşüncelerini anlatma aracı olan yazma; tıpkı okuma gibi bir tedrisattan geçmek zorunda olan bir beceridir.

Yazma, öğrencilerin birbiri ile ilişkili olan birçok kelimeyi ve cümleyi dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak sıraya koymasını gerektiren uzun süreçli bir iştir. Zihinsel, üst bilişsel, duyuşsal süreçleri içinde barındıran yazma eylemi; okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini de içerdiği için uygulaması zor bir eylemdir (Ungan, 2007, s. 462).

“Dil öğretiminin merkezinde dil becerileri (dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu) vardır. Gerek ana dilin edinilmesinde gerek bir dilin ikinci dil olarak öğrenilmesinde temel beceriler içerisinde yazma geliştirilmesi en zor dil becerisi konumundadır. İkinci dil ediniminde de yazma en son kazanılan beceridir”(Kılınç & Tok, 2011, s. 259).

Yazma becerisini geliştirmiş bireylerin, öğrenmiş oldukları yabancı dili oldukça iyi kavradıklarını söyleyebiliriz. Çünkü kişinin kendini bir başka dilde etkili yazılı olarak ifade edebilmesi ancak o dilin inceliklerini bilmesiyle mümkün olur. Yabancı bir dilde yazma becerisinin etkin kullanılması kolay değildir. Yazma becerisinin iyi kullanılması ciddi bir bilişsel sürecin yanında hedef dilin iyi öğrenilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenenlerin büyük çoğunluğu yazmanın en çok zorlandıkları alan olduğunu belirtmektedirler (Bağcı & Başar, 2018, s. 311-312).

Yabancı dilde yazma için önce hedef dilin alfabe ve ses sistemini öğrenmek gerekir. Öğrenilen dilin kelime veya ek bağlamında yapısını, cümle kurma sistemini bilmek yazı yazmaya giriştir denilebilir. Oysaki dilin kurallarını bilmek yazı yazmaya yeterli değildir. Yazı yazmak yazının içeriğine ve seviyeye göre daha fazla bilişsel süreci gerektirir. Yazı yazmanın Köksal (2001)’a göre bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır: *Bilişsel boyut* edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların

sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıyla ilgilidir. *Duyuşsal boyut*, yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklı olmasıdır. *Devinimsel boyut* ise yazma işleminin fiziksel olarak gerçekleştirildiği defter, kâğıt gibi araçları kullanma ve bunları kullanırken eş güdümlü olarak çalışan kas hareketleriyle ilgili olan boyuttur. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazmaya önem verilmesiyle birlikte yazma eğitimi çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir:

Bunlar, *Biçimsel Yaklaşım*, *İşlevsel Yaklaşım*, *Yaratıcı İfade Yaklaşımı İçerik Odaklı Yaklaşım*, *Okur Odaklı Yaklaşım*, *Süreç Yaklaşımı*. Yaylı (2019)' a göre yazma süreci için tarih boyunca geliştirilmiş olan yaklaşımlar sırasıyla dilin işlevsel yönüne, işlevi ve kullanımına, yazara, içeriğe, türe ve bağlama vurgu yapmaktadır. İçeriği ve okuru ön plana çıkaran yaklaşımlar yazmanın sosyal boyutunu vurgularken yazara odaklanan yaklaşımlar ise yazmanın bilişsel ve psikolojik boyutlarını ön plana çıkarmaktadır (s. 87-98).

Yabancılar Türkçe yazma becerisi kazandırılırken de tek bir yaklaşımdan faydalanmak yerine öğrenci ve süreç odaklı yaklaşımları birleştirmek gerekir. Güneş (2014, s. 513-514), süreç temelli yazma yaklaşımını çeşitli aşamalarda değerlendirmektedir:

Yazma öncesi aşamada yazmaya başlamadan önce öğrencilerin zihinsel hazırlık yapması, yani yazmayı planlaması gerekmektedir. Özellikle öğrenciler, konu hakkında ön bilgileri harekete geçirdikten sonra zihinsel tasarım yapmalı; yazma amacını, yöntemini ve tekniklerini belirlemeli; metnin içeriğini tasarlama gibi çalışmalar yapmalıdır.

Yazma aşaması, öğrencinin zihinsel hazırlığını yazıya aktardığı aşamadır. Bu aşama metinleştirme, gözden geçirme, paylaşma olmak üzere üç işlemde meydana gelmektedir.

Metinleştirmede (Taslak Oluşturma), yazının genel düzeni çerçevesinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir.

Gözden geçirmede, öğrenci taslağı metin hâline getirdikten sonra metni okur veya okutur. Sonra metinle ilgili imlâ, dil bilgisi, noktalama gibi çeşitli düzenlemeler yaparak metni paylaşmaya hazır hale getirir.

Paylaşmada, öğrenci tamamladığı metni, sınıf panosu, okul dergisi veya gazetesi, web ortamı gibi çeşitli yerlerde paylaşır.

Yazma sonrası aşamada metin ve yazma süreci, yani yazmanın amacı, içeriği ve bilgiler öğrenci tarafından değerlendirilir.

Yazmanın aşamalarından geçen bir metin oluşumu için *konu, plan, başlık, kelime, cümle, paragraf, imlâ (yazım) ve noktalama işaretleri* (Aktaş & Gündüz, 2004; Büyükikiz, 2011) gibi unsurlarının sistemli, bir şekilde bir araya getirilmesi gerekir. Bu unsurların bir yazının omurgası olduğu söylenebilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin metin üretme aşamasında metnin; anlamlı, düzenli, anlaşılır ve etkili olması için yazma unsurlarını sağlam kurması gerekir. Bağcı ve Başar (2018); Tiryaki (2013)’e göre yabancılara Türkçe yazma becerisi öğretiminde “alfabe, kelime, cümle, paragraf, metin öğretimi” yapmak gerekir.

Alfabe öğretimi alfabe sistemi farklı olan dillerden gelen öğrenciler için oldukça elzemdir. Kelime öğretimi sadece anlam vermek değildir, öğretilen kelimenin anlam ilişkileri ve cümledeki yerine göre veya aldığı eke göre değişebileceği Türkçe dil mantığını da kavratmak açısından önemlidir. Türkçe cümle yapısı da dil bilgisi konularını içermektedir. Paragraf ve metin öğretimi öğrencinin kendi ana dilinde de kazandığı bir beceridir. Parçadan bütüne giden tümevarım yaklaşımıyla yapılan yazma öğretimlerinde en önemli husus Türkçe dil bilgisidir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere son derece mantıklı ve istisnaların az olduğu Türkçe dil bilgisi öğretiminin gerçekleştiğinin temel göstergesi yazma becerisidir. Çeşitli hedefler doğrultusunda planlanması gereken yazma öğretimi:

1. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
2. Öğrenme sürecini takip etmeye,
3. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
4. Dil yanlışlarının görülmesine,
5. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
6. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
7. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
8. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine,
9. Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
10. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
11. Konuların öğrenildikten sonra kısa süreli bellekte uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olur (Çakır, 2010, s. 167-168).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (AOBM, 2020, s. 82) yazma faaliyetleri için tanımlayıcı hedefler hazırlanmıştır:

Tablo 4

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Hedef Faaliyetleri

YAZILI ETKİLEŞİM	
A1 Öncesi	Kısa, formüle dayalı ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirmek için jestlere güvenerek kendileri ve günlük rutinler hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir.
A1	Kişisel bilgileri isteyebilir veya aktarabilir.
A2	Acil ihtiyaç duyulan alanlardaki konularla ilgili kısa, basit formül notları oluşturabilir.
B1	Somut konuların yanı sıra soyut konularla ilgili bilgi ve fikirleri aktarabilir, bilgileri kontrol edebilir ve sorunları makul bir hassasiyetle sorabilir veya açıklayabilir. Hemen alaka düzeyine sahip basit bilgileri isteyen veya ileten kişisel mektuplar ve notlar oluşturabilir, önemli olduğunu düşündükleri noktaların ötesine geçebilir.
B2	Haber ve görüşleri yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilir ve başkalarınınkilerle ilişkilendirebilir.
C1	Muhatapla esnek ve etkili bir şekilde ilişki kurarak kendilerini açık ve net bir şekilde ifade edebilir.
C2	Hemen hemen her tür resmi ve gayri resmi etkileşimde kendilerini uygun bir ton ve üslupla ifade edebilir.

Görüldüğü üzere Diller İçin Avrupa Ortak Metni, belirli bir seviyedeki dil bilgisi ve becerilerinin edinilmesi üzerine inşa edilmiştir. Temel seviyeden ileri seviyeye ulaşıldıkça yabancı dilde bilgi ve becerilerin niteliği de artmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde hazırlanan etkinliklerin de yukarıdaki seviyelere uygun hazırlanması ve bazı etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekir:

1. Öğrencileri güdüleyecek ve onları cesaretlendirecek eğlenceli etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Diğer becerilerle birlikte vurgulanmalı ve hayattan örnekler konu alınmalıdır.
3. Yazma kaygısını ve korkusunu yenmek için öğrencilerin aşama aşama yazmaları sağlanmalıdır.
4. Yazının zayıf ve güçlü yönleri hem öğretmenle hem de öğrenciler kendi aralarında tartışmalıdır.
5. Yazma konularında öğrencilerin istekleri de dikkate alınmalıdır (İnal, 2014, s. 371).

Yazma öğretiminde öğrencilerin yazmalarına öğretmen ya da akran geribildirim verilmesi sıkça uygulanmaktadır. Öğrencilerin yazılarındaki hatalarda düzeltici geribildirim yapılabilir. Öğrencinin hatasının kendisine açıklanması, açıklayıcı geribildirimdir. Öğrencilerin yazıları ve ödevlerinin değerlendirilmesinde zaman çok önemlidir çünkü yazma becerisinin geribildirim aynı zamanda dil bilgisinin geribildirimidir. Yabancılar Türkçe dil bilgisi konuları, bir sonraki konuya temel teşkil ettiğinden günlük ya da haftalık geribildirim, öğrencinin bir kuralı uygulamada eksik ya da yanlış öğrenip öğrenmediğini

tespit etmek açısından tercih edilmelidir. Yazma kâğıtlarının kırmızı kalemle, anlaşılır şekilde hatta mümkünse öğrenciyle bire bir düzeltilmesi geribildirim başarılarını artırır. Öğrencilerin motive edici sözlerle takdir edilmesi; ödüllendirilmesi de öğrencinin kendisi için bir geribildirimdir ve başarıyı artıracakı söylenebilir.

2.3. Geribildirim

Geribildirim, Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde "Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt" olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre geribildirim yapılan bir davranışın, düzenlemenin sonucu hakkında insanın çevreden edindiği bilgi" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020). Alan yazında geribildirimi çeşitli açılardan açıklayan birçok tanım mevcuttur.

Alan yazında canlılara ilişkin geribildirim kavramları kısaca şu şekildedir: Fizyolojik geribildirim, biyolojik geribildirim, kinestetik (dokunsal) geribildirim, homeostatik (biyolojik denge) geribildirim, duyuşsal geribildirim, psikolojik geribildirim, ileriye yönelik geribildirim, farklı/değişik (hatalara yönelik) geribildirim, sosyo geribildirim. Winne ve Butler (1994), geribildirimi, onaylayabileceğimiz, ekleyebileceğimiz, bilgilerin üzerine yazabileceğimiz, yeniden yapılandırabileceğimiz, alan bilgisi katabileceğimiz, metabilişsel bilgi, benlik ve görevler hakkındaki inançlar veya bilişsel taktikler ve stratejiler olarak tanımlamıştır.

Aynı öneme sahip olarak, geribildirim mekanizmaları, eğitim için de değerlidir. Öğrencilerin öğretmenlerine geribildirim sağlamaları gerekir. Öğretmenler öğretim hızlarını ve öğretim materyallerini öğrencilerine göre ayarlayabilirler. Öğrenciler ayrıca akranlarına geribildirim sağlayabilir, böylece her biri ile koordinasyon kurabilirler. Geribildirim, öğrenme öğretme süreçlerinde öğrenen bireylerin verdiği yanıtlardan veya yaptığı seçimlerden hemen sonra ya da belirli bir süre sonra, öğrenenlerin verdiği yanıtı pekiştirerek öğrenen bireyi güdülemek, eksik öğrenmelerini tamamlamak üzere verilen mesajlardır (Çalışkan, 1999).

Geribildirim öğrenenlerin mevcut öğrenmelerin farkına varmaları, eksikliklerini tamamlamaları, yanlış öğrenmelerini düzenlemeleri ve anlamlı öğrenmeleri açısından çoklu ortamla öğrenmede oldukça önemlidir (Moreno, 2004; Johnson & Priest, 2014); Maitland, vd. (1998)'e göre ise geribildirim, önceden belirlenen standartlara ne ölçüde

yaklaşıldığı hakkında, olumlu davranışların artırılması, geliştirilmesi ve diğerlerinin ise düzeltilmesi için bireylere bilgiler vermektir.

Geribildirimle ilgili tanımlardan da anlaşılacağı üzere geribildirim öğretmenin ile öğrenci (kaynak ile alıcı) arasındaki bilgilendirme işidir ve bu işin etkili ve kalıcı olması için geribildirim verimli sağlanması gerekir. Ayrıca sağlanan geribildirim nitelikli olması önemli unsurlardan biridir.

2.3.1. Geribildirim Amacı

Geribildirim öncelikli amacı davranışların yeniden düzenlenmesi olsa da çeşitli kaynaklardan sağlanan geribildirim bilgisinin yönetsel amaçlar için önemli bir veri kaynağı olduğu kabul edilmektedir. Geribildirim davranışı ödüllendirmek veya pekiştirmek, kişilere performanslarına ilişkin bilgi vermek, başarılı performansın algılanan değerini arttırmak ve başarısız performansın algılanan değerini azaltmak suretiyle çalışanları güdülemek ve çalışanların hedefe yönelik davranışlarını düzenlemek için kullanılır (Burnett, 2002).

Eğitim bilimlerinde geribildirim amacı, öğrencilerin belirlenen şekilde davranmalarını sağlayarak öğrencileri beklenen davranışlara teşvik etmek ve sürekli kılmak, öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin bilgi vermektir. Bunu yanında velilerin ise çocukları ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamak da amaçlar arasındadır. Bunlara ek olarak, yüksek performansa teşvik etmek için öğrencileri güdülemek, geliştirilmesi gereken alanları belirleyerek ve bunu ileterek performans düşüklüğünü engellemek şeklinde sıralanabilmektedir.

2.3.2. Etkili Geribildirim Verme

Öğretim sürecinde kaynak ve alıcı arasındaki geribildirim amacına ulaşabilmesi için etkili olması gerekir. Narciss ve Huth (2004, s. 5) geribildirimi etkili hâle getirmek için bazı ilkeler belirlemiştir:

1. Yüzeysel öğrenmeye neden olma riskinden dolayı detaylandırılmış geribildirim ile doğru cevabın birleştirilmesinden kaçınmak.
2. Belli öğrenme kriterlerinin başarılı olup olmadığını kontrol etmek için farklı tiplerde ön koşullu öğrenme görevlerinin birikmiş bir şekilde tam anlamıyla çözümlenebilmesini sağlamak.

3. Bilgiyi ikinci veya çoklu denemelerle uygulama imkânı verecek parçalı ancak detaylandırılmış geribildirimler halinde iletmek.
4. Karmaşık geribildirim mesajlarını bir metin halinde otomatik olarak göndermek yerine etkileşimli iletişim araçlarından yararlanmak.

Etkili bir geribildirim ilkesel olarak basit, anlaşılır, sade ve zamanında olması gerekir. Dönüt sürecinde bireye yardımcı olma, konuya açıklık getirme, net bir şekilde ve zamanında gözleme dayalı olarak geribildirim vermenin önemli olduğu görülmektedir. Etkili ve etkisiz geribildirim özellikleri Tablo 5'te Lutfans (2020, s. 695-706) yer almaktadır:

Tablo 5

Etkili ve Etkisiz Geribildirim Özellikleri

Etkili Geribildirim	Etkisiz Geribildirim
Kişiye yardımcı olmayı amaçlar.	Kişiyi küçük düşürme ön plandadır.
Belirli ve ayrıntılıdır.	Geneldir.
Açıklayıcıdır, bilgi ve veriyi paylaşır.	Değerlendiricidir, öneri (tavsiye) vericidir.
Faydalı ve konu ile ilgilidir.	İlgisizdir.
Zamanında gelir.	Zamansızdır.
Kişi böyle bir bilgiyi bekler. Olumlu tutuma yöneltir.	Kişiyi savunmaya yöneltir.
Açık ve seçiktir.	Anlaşılması güçtür.
Geçerlidir.	Geçerlilikten yoksundur.
Davranış üzerinde durur.	Davranışın nedeni üzerinde durur.
Gözlem ağırlıklıdır.	Tahmin ve yorum ağırlıklıdır.

Yukarıda sınıflandırılan etkili ve etkisiz geribildirim yanı sıra Hattie ve Timberley (2007, s. 87) geribildirim başarı üzerindeki etkililiğinde yapısı ve öğrenen özelliklerine yönelik farklı değişkenlerin rolü de vurgulamaktadır:

1. Öğrenenlere tek başına geribildirim vermek tek yönlü iletişim olup öğrenen onu işlemediği sürece etkili olmayacaktır.
2. Öğrenenin içinde yetiştiği kültür, geribildirimi etkileyebilir.
3. Öğrenenin yanlışlarını düzelteren geribildirimler, öğrenenin ön bilgisini onaylayan geribildirimlerden daha güçlüdür.
4. Geribildirim öğrenenlerin yetersiz olduğu noktalarda daha etkilidir. Bu nedenle hatalar hoş karşılanmalı ve hatanın, bilginin ya da anlamı eksik olduğu zamanlarda geribildirim verilmelidir.
5. Akran geribildirimleri, geribildirim etkililiği için önemli ve pozitif etki yaratabilir.

6. Değerlendirilmelerden elde edilen geribildirim, öğrenene yalnızca öğrenme süreci hakkında bilgi sağlamalı ayrıca öğretmene de öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi sunmalıdır. Bu özellikler, geribildirimi kullanırken hassasiyetle yaklaşılması gereken maddelerdir. Çünkü bu özellikler geribildirimi etkili kılmaktadır. Bunun yanında geribildirim etkinliğini artırmada, olumsuz özelliklerin dikkatten kaçmaması gerekir. O hâlde etkisiz geribildirim özelliklerine bakıldığında;

1. Amaçsız ve sistemsiz bir temele dayanma.
2. Bütüncül olumlu tepkilere sınırlandırmayı içerir; öğrencinin davranışlarını değerlendirirken, öğrencinin okul dışı yaşantısı ve psikolojik durumu dikkate alınması.
3. Öğrencinin mevcut başarısını tanımlamak için içerik olarak akranlarının başarısını kullanma.
4. Başarıyı, onu gösteren öğrenci açısından önemi veya harcanan çaba dikkate alınmaksızın belirleme.
5. Sıradan yanıtlara ödül verildiğinden sıkıcı bir nitelik taşıma.
6. Öğrenci yaratıcılığını veya edim sürecini dikkate almaksızın sıradan ve önemsiz öğrenci katılımlarını ödüllendirme.
7. Hiçbir şekilde öğrenciye bilgi sağlamayan veya öğrencilere sadece durumları hakkında bilgi verme.
8. Öğrencinin harcadığı çabalar veya başarılarının anlamlılığını dikkate almaksızın verme.
9. Başarılarının sadece yetenek, şans, yaşantının kolaylığı veya zorluğu gibi dışsal etmenlere bağlı elde edildiğine inanma.
10. Dış güdüsel başarıları hızlandırma olarak sınıflandırılır (Celep, 2002, s. 148).

2.3.3. Geribildirimde Zamanlama

Geribildirim zamanlaması geribildirim etkin olabilmesini sağlayan faktörlerden birisidir. Öğrencinin verdiği yanıt ile aldığı geribildirim arasında geçen süre geribildirim zamanlaması olarak tanımlanmaktadır. Zamanlama açısından geribildirim, anında, hafif gecikmeli ve gecikmeli olmak üzere üç şekilde sunulabilir (Brinko, 1993). Bazı araştırmacılar anında geribildirimi uygulanan test kapsamında verilen özet bilgilendirme olarak tanımlarken bazıları da bir derste veya yapılan öğretimin sonunda testte yer alan sorularla ilgili tek tek verilen düzeltici bilgilendirme olarak görmektedir. Sıklıkla, bir araştırmacının anında geribildirim tanımı, bir diğeri için gecikmeli geribildirim olabilmektedir (J. A. Kulik & Kulik, 1988).

Hemen veya sadece biraz gecikmeli geribildirim vermenin amacı, öğrencilerin bunu kullanmasına yardımcı olmaktır. Öğrenciler hala söz konusu ödevle veya çalışmayla uğraşırken geribildirim verilmesi gerekir. Öğrenciler geribildirimi, hala çalışmaları üzerinde düşünüyorlarsa, bir şeyler yapmaya devam ediyorlarsa duymak isterler. Yapılmış ve bitmiş bir çalışma için geribildirim vermek öğrencilere anlamsız gelecektir. Tablo 6’da geribildirim zamanlamasıyla ilgili bazı örnekler verilmiştir (Brookhard, 2008).

Tablo 6

Geribildirim Zamanlaması

Amacı

- Öğrenciler hala öğrenme hedefindeyken geribildirim alması
- Öğrencilerin harekete geçmeleri için hala zaman varken geribildirim alması

İyi Geribildirime Örnekler	Kötü Geribildirime Örnekler
• Ödevi veya bir testi ertesi gün geri vermek. • Sorulara anında yanıt vermek. • Öğrencilerin yanlış anlamalarına anında sözlü yanıt vermek.	• Bir ödevi veya testi tamamlandıktan iki hafta sonra geri vermek. • Hataları veya yanlış anlamaları göz ardı etmek. • Bir ünite bittiğinde ve gelişme için fırsat kalmadığında teste veya ödevi geri dönmek

2.3.3.1. Anında Geribildirim

Anında geribildirim, öğrencinin bir soruya verdiği yanıtın hemen sonra verilen geribildirim olarak tanımlanabilir. Öğrenci yanıtından 10 saniye sonra verilen geribildirimi anında geribildirim olarak nitelendirmektedirler (Çalışkan, 1999). Anında geribildirim öğrenciye hatasını görme fırsatını azaltırken öğretmen, hedef kazanıma göre anında geribildirime karar vermelidir.

2.3.3.2. Gecikmeli Geribildirim

Gecikmeli geribildirim, öğrenciye verdiği yanıt karşılık olarak belirli bir zaman geçtikten sunulan geribildirim türü olarak tanımlanabilir. Bu süre kimi zaman on saniye olabilirken kimi zaman bir veya birkaç hafta olabilir (Çalışkan, 1999). Öğretmen, geribildirimdeki rehber rolüne uygun olarak gecikme zamanını hedef kazanıma veya öğrenciye göre belirlemelidir.

2.3.4. Geribildirim Miktarı

Geribildirim verilirken dikkat edilmesi gereken konulardan biri de geribildirim miktarının belirlenmesidir. Öğretimin temel amacı, hedef davranışın kazandırılmasıdır. Öğretmenler tarafından belirlenen hedef bütün öğrenme amaçlarının iyi bir şekilde başarılmasıdır.

Gerçek öğrenme için farklılığı oluşturan şey öğrencilerin önceden bildiği şeylerle ilişkili olan kullanılabilir miktarda bilgidir ve öğrenciyi bulunduğu noktadan bir sonraki noktaya götürür. Geribildirim öğrencilerin gelecekte ulaşmaları gereken noktaları ve ne yapacaklarını net bir şekilde anlamasını sağlamalıdır. Tablo 7’de geribildirim miktarı ile ilgili örnekler verilmiştir (Brookhard, 2008).

Tablo 7

Geribildirim Miktarı

Amacı	
• Öğrencilerin ne yapacaklarını anlamaları için yeterli geribildirim almaları • Öğretilenlerle ilgili geribildirim almaları	
İyi Geribildirim Örnekler	Kötü Geribildirim Örnekler
• İki veya üç ana noktanın belirlenmesi	• Bir öğrencinin kâğıdını her hatada düzeltmek
• Önemli öğrenme hedefleri hakkında geribildirimde bulunulması.	• Yapılan çalışmaya çalışmadan daha kapsamlı yorumlar yazmak.
• En az güçlü ve zayıf yönleri hakkında yorum yapmak.	• Düşük kaliteli kâğıtlara çok yorum yazarken yüksek kaliteli kâğıtlara yorum yazmamak.

2.3.5. Geribildirim Veriliş Tarzı

Öğretmenler verilen geribildirimleri öğrencilerin anlayıp anlayamayacaklarını dikkate almalıdır. Eğitim ortamında böyle kararlar almak kısmen fırsata bağlıdır. Öğrenciyle konuşmak genellikle en iyi olanıdır çünkü konuşarak iletişime geçilebilir. Ancak her şeyi her öğrenciyle konuşmak için zaman bulmak mümkün olmayabilir. Bu yüzden bazı durumlarda öğrencilere yazılı geribildirimler vermek daha kolay ve faydalı olabilir (Davut Köğce & Baki, 2014). Ayrıca geribildirim bireysel mi yoksa grup halinde mi verilecek olması da geribildirim veriliş biçiminde karar verilmesi gereken bir husustur. Sınıfın kalabalık olması ya da hata ve eksikliğin sınıf genelinde olması durumlarında öğretmenler grup halinde geribildirim vermeyi tercih etmektedirler. Tablo 8’de geribildirim veriliş biçimiyle ilgili bazı örnekler verilmiştir (Brookhard, 2008).

Tablo 8

Geribildirim Veriliş Tarzı

Amacı	
• Geribildirim en uygun şekilde iletmek	
İyi Geribildirim Örnekler	Kötü Geribildirim Örnekler
• Öğrencilerin gözden geçirebilmeleri gereken yorumlar için yazılı geribildirimler kullanmak. • Okuması iyi olmayan öğrenciler için sözlü geribildirimler kullanmak. • Öğrencilerin okumak istediklerinden daha fazla bilgi verilecekse sözlü geribildirimler kullanmak.	• Yazma zahmetinden kurtulmak için sözlü geribildirim tercih etmek. • Okuma sıkıntısı yaşayan öğrencilere yazılı geribildirimler vermek.

2.3.6. Alan yazında Geribildirim Sınıflandırmaları

Disiplinler arası bir konu olan geribildirim, bazı akademisyenlerce sınıflandırılmıştır. Geribildirimi öğretmen açısından değerlendiren Van den Bergh, Ros ve Beijgaard (2013)'ın öğretmen geribildirimi Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 9

Geribildirim Sınıflaması

Öğretmen Geribildirimi			
Odak	Hedefle İlişkili Olma	Doğası	Yöntem
• Görev	• Evet	• Onaylayıcı	• Kolaylaştırıcı
• Süreç	• Hayır	• Eleştirici	• Yönlendirici
• Meta-bilişsel		• Yapıcı	• Yüreklendirici
• Sosyal		• Yıkıcı	
• Bireysel/Spesifik olmayan			

Geribildirimi; odak noktası, hedefle ilişki, doğası ve yöntemiyle detaylı bir şekilde sınıflandırmaların yanı sıra geribildirimi öğrenci ve motivasyon temelli sınıflandıran Burnett (1996) ise öğretmen geribildirimini dörde ayırmaktadır:

Tablo 10

Burnett (1996) 'in Geribildirim Sınıflaması

- Negatif Geribildirim
- Pozitif Geribildirim
- Çaba Temelli Geribildirim

Öğretim sürecinde geribildirim sonuç odaklı değerlendiren Gouli, Gogoulou ve Grigoriadou (2006)'nın geribildirim sınıflandırması Tablo 11'de yer almaktadır:

Tablo 11

Gouli, Gogoulou, Grigoriadou (2006) 'nun Geribildirim Sınıflaması

- Bilgilendirici Geribildirim
- Eğitici Geribildirim
- Yansıtıcı Geribildirim

Geribildirim fonksiyonel açıdan değerlendiren Schimmel (aktaran Şahin, 2015, s. 250)'in sınıflandırması aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu araştırmada Schimmel'in geribildirim sınıflaması referans alındığı için ilgili geribildirim türleri açıklanmıştır.

Tablo 12

Schimmel (1988) 'in Geribildirim Sınıflaması

- Teyit Edici Geribildirim
- Düzeltici Geribildirim
- Açıklayıcı Geribildirim
- Teşhis Edici Geribildirim
- Genişletmeye Dönük Geribildirim

Teyit edici geribildirimde verilen yanıtlara sağlanan iki farklı yanıt vardır. Birincisi yanıtın doğru olduğunu belirten geribildirim, ikincisi ise yanıtın yanlış olduğunu belirten geribildirimdir. Doğru yanıtlar için “doğru yanıt”, “doğru, devam ediniz”, “evet” gibi geribildirimler sağlanırken yanlış yanıtlar için ise “yanlış yanıt”, “yanlış, yeniden deneyiniz”, “hayır” gibi geribildirimler sağlanır.

Düzeltici geribildirimde öğrencilerin verdiği yanıtlar incelenerek yanıtın yanlış ya da doğru olduğu belirlenir fakat sadece yanlış yanıtlar için geribildirim sağlanır. Bu geribildirim

türünde yanlış yanıt belirtilerek doğru yanıtın ne olduğu açıklanarak yanlış yanıtın düzeltilmesi amaçlanır.

Açıklayıcı geribildirimde öğrencinin verdiği hatalı yanıt için verilen geribildirimde, çözüm adım adım gösterilir ancak çözümün son adımı verilmez, aynı zaman da çözümün açıklanmasından önce ilgili konunun genel bir özeti verilir. Bu da öğrenci için genel bir hatırlatma niteliği taşır. Açıklayıcı geribildirim türü hazırlanırken, öğrencilerin verdiği hatalı yanıtların sebebinin kavram yanlışlığı veya daha önce edinilmiş yanlış bilgiler olduğu varsayımı yapılır. İzah etme prensibine dayalı bu geribildirim türünde, öğrencilerden gelen yanıtlar ve cevaplar temel alınarak gerekli görülen noktalarla ilgili hatırlatmalar yapılır.

Teşhis edici geribildirimde öğrenciler, kendilerine yöneltilen sorulara, bilgi eksikliği, kavram yanlışlığı gibi sebeplerle yanlış cevap verebilmektedirler. Bu geribildirim türünde, en önemli nokta, yanlış yanıtların sebeplerini bularak hataların giderilmesini sağlamaktır. Bunu yapabilmek için geleneksel olarak gözlemi çözümleme gibi araştırmalar yapılarak hataların kaynaklandığı yerler bulunabilir. Teşhis edici geribildirimde, bu yöntemlerle elde edilen bilgilere göre öğrenciye hatayı ön plana çıkararak bir çözüm önerisi sunulmaktadır.

Genişletmeye dönük geribildirim öğrenci veya yanıtlayıcı tarafından verilen yanıtın doğru olması durumunda da kullanılır. Bu özelliği ile ayrıntılayıcı geribildirim olarak da adlandırılır. Öğrenciye yanlışlarını belirtmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin öğrendiği bilgiyi pekiştirir ve daha fazla bilgi öğrenmesine yardımcı olur. Bu özelliği ile bu tür geribildirimler, öğrenci tarafından kazanılan önceki bilgilerle köprü kurarak yeni bilgilerin öğrenci tarafından özümsemesini de kolaylaştırır.

2.3.7. Geribildirim Türleri

Alan yazında farklı bakış açılarına göre değerlendirilen geribildirim türleri genel olarak üç başlık altında ele alınabilir:

2.3.7.1. Niteliğine Göre Geribildirim

Olumlu (pozitif) geribildirim, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenin öğrencinin yanlış dönütlerine karşı gösterdiği olumlu davranışlarıdır. Öğretmenin sergilediği tavır, destekleyici, pekiştirici ve yapıcıdır. Bu geribildirim türü sorunu çözer, öğretime katkı sağlar.

Olumsuz (negatif) geribildirim, öğretmenin öğrenci dönütlerine karşı sergilediği olumsuz davranışlardır. Olumsuz geribildirim, öğrencinin motivasyonunu düşürür, özgüvenini azaltır. Bu geribildirim türünde öğretmenin; öğrenciye yaklaşımı, öğrenciyi tanması gibi temel iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Bu geribildirim türü sorunu çözmediği gibi öğretimi sekteye uğratır.

2.3.7.2. Verilme Şekline Göre Geribildirim

Yazılı geribildirim, öğrencinin hatalarının öğrenciye yazılı olarak verilmesidir. Bu geribildirim türü genelde yazılı anlatım ve dilbilgisi çalışmalarında kullanılır. Öğretmenin geribildirim için kullandığı kalemın rengi veya kâğıdın kalitesi, hataları yazma ciddiyeti geribildirimini etkiler. Sözlü geribildirime göre daha olumludur çünkü öğretmene doğru değerlendirme yapacak zamanı sağlar.

Sözlü geribildirim, öğretmenin öğrencinin ders içi tüm etkinlikleriyle ilgili fikirlerini sözlü olarak ifade ettiği geribildirim türüdür. Dil öğretiminde özellikle temel seviyelerden sonra kullanılabilen sözlü geribildirim kullanan öğretmenlerin öğretilen dile sadık kalmaları gerekir.

Dil öğretiminde bazen aynı konuda yazılı geribildirime ek olarak sözlü geribildirim de yapılabilir. Öğretmen öğrencinin hatalarını kendisine anlatarak, doğrusunu göstererek, yeni örnekler isteyerek öğretim sürecini hem yazılı hem de sözlü geribildirimle başarıya ulaştırabilir.

2.3.7.3. Veren Kişiye Göre Geribildirim

Öğretmen geribildirimi, öğretim sürecinde rehber rolü olan öğretmenlerin öğrencileri, yönlendirmesi, motive etmesi ve bilgilerini pekiştirmesidir. Öğretmen geribildiriminde en önemli husus, öğrencinin aşağılanmaması, azarlanmaması, ceza olacak herhangi bir uyarıcı verilmemesi, aksine öğrencinin öğretime karşı motive edilmesidir. Brinko (1993, s. 574-584) çalışmasında iyi bir öğretmen geribildirimini sıralamaktadır:

1. Geribildirim birden fazla kişi tarafından verilmeli,
2. Geribildirim veren kişi saygılı olmalı, empati kurabilmeli ve yargılayıcı olmamalı,
3. Doğru ve somut veri içermeli, çürütülemez dayanağı olmalı,
4. Öğrencinin kendisinden çok davranışına odaklanmalı,
5. Öğrencide bilişsel uyumsuzluk yaratmalı,
6. Performansın hemen ardından verilmeli,

7. Geribildirimde bulunma, anlık bir uygulamadan çok bir süreç olarak algılanmalı,
8. Öğrenci gönüllü olmalı ve öğrencinin gelişim düzeyi ile deneyimleri dikkate alınmalı,
9. Öğrenci, istediği şekilde ve türde geribildirim alabilmeli,
10. Olumlu ve olumsuz ifadeler belli bir oranda harmanlanmalı ve özellikle olumsuz ifadeler, olumlu ifadelerin içinde saklanmalı,
11. Olumlu ifadeler özellikle içsel nedenlere (beceri ve çaba) yöneltilmeli,
12. Öğrenci için açık ve somut olmalı, Öğrencinin ilgisini çekmeli, onun için anlamlı olmalı ve öğrencinin hedefleriyle alakalı olmalıdır.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine sınıf seviyesine göre kademeli bir şekilde geribildirimde bulunabilecekleri, onları geribildirim ve işlevi hakkında bilinçlendirip bu konuda daha istekli hale getirebilecekleri, son olarak da öğrencilerine doğrudan ve sık sık geribildirimde bulunarak başarılarını artırabilecekleri söylenebilir.

Akran geribildirimi, öğrencilerin kendi aralarında teke tek ya da gruplar halinde çalışmalarını değerlendirmesidir. Akran geribildiriminde yönlendiricinin, son karar vericinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Dil öğretiminde akran geribildirimi de sıkça kullanılır. Türkçe öğrenen ve aynı ana dili konuşan iki veya daha fazla öğrencinin birbirlerinin hatalarını tespit ettiği veya düzelttiği durumlar dil sınıflarında oldukça rastlanan bir durumdur. Bazen konuyla ilgili bir düzeltme veya açıklamanın ana dilinde yapılma talebi bizzat öğretmen tarafından edilir. Burada dikkat edilmesi gereken akran geribildirimde sınırın doğru çizilmesidir.

BÖLÜM 3

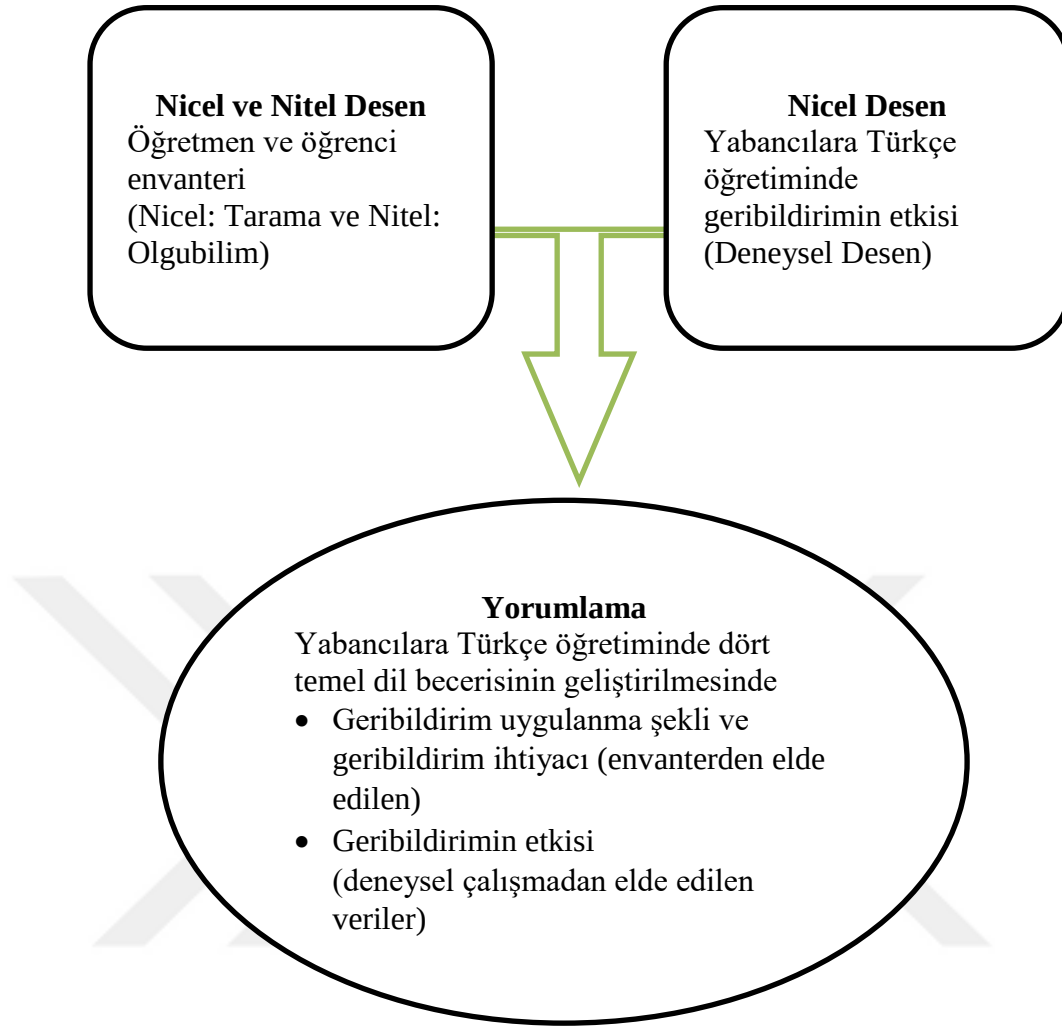
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama araçları, araştırmada veri toplama süreci ve araştırmanın veri analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin kazandırılmasına geribildirim etkisini araştırmayı hedefleyen bu araştırma karma araştırma modelinin iç-içe deseninde kurgulanmıştır. Temel anlamda karma yöntem, bir problemten hareketle yapılandırılan araştırma sürecinin gerek nitel gerekse nicel verilerin elde edilerek tek bir araştırmada bazen birleştirilerek bazen sonrasında geliştirilecek araştırmalar için bazense uygulamaya dönük genellenebilir önerilere ulaşma kaygısıyla kullanılabilir. Doğal olarak böyle araştırma yöntemleri, veri toplama sürecinden veri analizine kadar hem nitel hem de nicel yaklaşımları yöneten felsefi varsayımları içermektedir (Creswell, 2017).

Nicel araştırma bir değişkene ilişkin miktarın, değişkenin diğer değişkenlerle temel düzeyde ilişkisinin kısaca sayısal değerlerinin ortaya koyulmaya çalışıldığı yaklaşımdır. Nicel araştırma modelleri içerisinde birçok yaklaşım olduğu gibi tarama modeli de bunlardan biridir.



Şekil 2. Araştırma İç-İçe Karma Desen Görseli

Tarama araştırmalarında geçmişte, şu an veya gelecekte var olmuş, olan veya olacak bir durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Herhangi bir değişkene ilişkin tarama yapmayı hedefleyen bu araştırma türünde tek seferde veri toplanması sürecin daha ekonomik yürütülmesini sağlayabilir (Balcı, 2009; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Bu araştırmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında geribildirim ihtiyacı, sınıfta uygulanma şekilleri veya hangi beceride daha çok uygulanması gibi değişkenlerde gerek öğretim elemanı gerekse öğrenci bakış açısıyla tarama yapılması hedeflenmiştir.

Nitel yaklaşımla kurgulanan araştırmalar, araştırma yapılan problem durumundan hareketle incelenen değişkenlerin karşılaştırılması, durumlarının düzeyi veya miktarından çok değişken veya değişkenlerin çok yönlü ve derinlemesine irdelenmesidir. Nitel araştırmaların içerisinde olgu bilim deseninde ise bireyin zihninde bulunan olguların ortaya

çıkarılmasını amaçlayan genelde görüşme yoluyla elde edilen araştırma desenleridir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada ise yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans, doktora veya yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında geribildirimle yönelik aldıkları eğitimin içeriği, kapsamı ve niteliği irdelenmiştir.

Deneysel desende kurgulanan çalışmalarda toplanan veriler iki değişken arasındaki neden- sonuç ilişkisini kontrol etmeyi amaçlar. Farklı kavramların bireylerin davranışları üzerindeki etkisini ve hangi kavramın daha etkili olduğunu ortaya çıkarır. Bahsedilen iki veya daha fazla değişkenin, etkisi olacağı veya etkinin ne düzeyde olduğu düşünülen karıştırıcı değişkenlerin bağımlı değişkenlerde oluşturduğu farkın araştırıldığı çalışmalardır (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada ise bağımlı değişkenimiz yabancılara Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Karıştırıcı değişken ise geribildirim verilmesidir.

Sonuç olarak karma araştırma modellerinin en büyük avantajı, nicel ve nitel verilerin bir arada toplanarak yorumlama olanağı sağlamasıdır. Karma araştırma modellerinin içerisinde de çeşitli desenler bulunmaktadır. Bu çalışmada iç-içe karma desen uygulanmıştır. İç-içe karma desenler aynı anda nitel ve nicel verilerin uygulanabildiği belirli bir sıranın takip edilmesine gerek duyulmadan araştırma kurgularıdır (Creswell, 2017).

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisinin geliştirilmesine geribildirimle etkisi öncelikle öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla geribildirim ihtiyaç ve niteliği irdelenmiş, sonrasında ise geribildirim konusunda deney ve kontrol gruplu deneysel etkililiğine odaklanıldığı için iç-içe karma desende kurgulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi esasına göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme olayları ve olaylar arasındaki mantıksal bağlantıların görülmesine yarayan yeterince bilginin toplanabildiği bir tür kütleden kitle alma yöntemidir. Kısacası uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması anlamını taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu bağlamda, araştırmanın iki

ayağından biri olan öğretim elemanı envanteri, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan toplam 32 öğretim elemanına uygulanmıştır. Öğrenci envanteri uygulamaları ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Araştırma ve Uygulama Merkezinde (KONDİL)'de 128 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplu sınıf içi uygulamalar da yine KONDİL'de 19 kişiden küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında örneklem seçilen grupların özelliklerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 13

Araştırma Örneklemindeki Öğretim Elamanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken türü		n	%	Toplam	
				n	%
Görev türü	Yurt dışı	10	31,3	32	100,0
	TÖMER	20	62,5		
	Eğitim/Fen Edebiyat Fakültesi	2	6,3		
Cinsiyet	Kadın	18	56,3	32	100,0
	Erkek	14	43,7		
Yaş	26-30	18	56,3	32	100,0
	31-35	14	43,7		
Öğrenim durumu	Lisans	4	12,5	32	100,0
	Yüksek Lisans	26	81,3		
	Doktora	2	6,3		
Kıdem	1-5 yıl	16	50,0	32	100,0
	6-10 yıl	16	50,0		

Tabloya bakıldığında araştırma örneklemindeki öğretmenlerin benzer sayılarda cinsiyet dağılımı kadın f: 18 (%:56,3), erkek ise f: 14 (%:43,7)'dir. Öğretmenlerin çoğunluğu (f: 20, %:62,5) TÖMER'de çalışmaktadır. Benzer şekilde yaş dağılımlarına bakıldığında (26-30 yaş f: 18 (%:56,3), 31-35 yaş f: 14 (%:43,7) ve kıdem değişkenlerinin (1-5 yıl f: 16 (%:50), 6-10 yıl f: 16 (%:50) eşite yakındır. Son olarak ise öğretmenlerin öğrenim durumları yüksek lisans (f: 26,%:81,3) ağırlıklı bir örneklem özelliği göstermektedir.

Öğretim elemanlarının, yaş ortalamasının genç olması; ağırlıklı olarak yüksek lisans mezunu olması; meslekî deneyimlerinin olması ve Türkçe öğretim merkezlerinde çalışıyor olmasının sağlıklı verilere ulaşılması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 14

Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken türü		n	%	Toplam	
				n	%
Türkçe Seviyesi	B1	12	9,4	128	100,0
	B2	32	25,0		
	C1	84	65,6		
Cinsiyet	Kadın	44	34,4	128	100,0
	Erkek	84	65,6		
Yaş	17-24	86	56,1	128	100,0
	25-31	38	33,6		
	32-40	4	0,3		
Bildiği Diller	Bir dil	6	9,4	128	100,0
	İki dil	24	37,5		
	Üç dil	17	26,6		
	Dört dil	8	12,5		
	Beş dil	5	7,8		
	Altı dil	3	4,7		
	Yedi dil	1	1,6		

Tabloya bakıldığında araştırma örneklemindeki erkek f: 84 (%:34,4) öğrencilerin kadın f: 44 (%:65,6) öğrencilere göre daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Türkçe dil seviyesine göre öğrencilerin yarısından fazlasının C1 seviyesinde f: 84 (%:65,6) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısının 17-24 yaş aralığında f:86 (% 56,1) olduğu, diğer taraftan ise öğrencilerden yedi dile kadar bilen ancak en çok iki dil bilen öğrenci f:48 (% 37,5) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kendi ana dillerinden başka dilleri bilmesi daha önce yeni bir dil öğrendiği ya da edindiği anlamına gelmektedir. Bu da öğrencilerin dil öğretimine yabancı olmadıklarından geribildirime ilişkin görüşlerine dair sağlıklı bir veriye ulaşıldığının göstergesidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde geribildirim ihtiyacı, şekli ve hangi doğrultuda olabileceği yönünde (i) öğretim elemanı envanteri ve (ii) öğrenci envanteri, geribildirim deneyisel desen sonucunda yapılan uygulamaların etkisini ortaya koyabilmek için ise (iii) okuma, dinleme, yazma ve konuşma başarı sınavı ve holistik puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

(i) *Öğretim Elemanı Envanteri*: Öğretim elemanlarından yabancılar Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik genel bir tarama ve sorularla derinlemesine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Öğretim elemanlarının geribildirime yönelik görüşlerinin elde edilmesi amacıyla veri toplama aracı geliştirilmesinin ilk aşamasında gerek teorik gerekse uygulamaya yönelik araştırmalar taranarak soru havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan soru havuzunda; “öğretim elemanının herhangi bir eğitim programında geribildirime yönelik ders alıp almama durumları”, “öğrencilerin ve öğretim elemanın hangi beceride geribildirim isteme ve verme durumları”, “öğrencilerin geribildirim talep etme durumlarının ülke ve genel akademik başarıya göre değişip değişmediği”, “öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerinde en çok hangi sıklıkla geribildirim talebinde bulunduğu” kapsamının oluşmasına dikkat edilmiştir.

Bu kapsamda yoklanan soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca oluşan 18 tane soru havuzu ham haliyle uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda 2 Türkçe öğretimi uzmanı, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanından görüş istenmiştir. Uzmanlardan hem soruların aynı değişkeni yokladığı hem de cevaplama kolaylıkları ayrıca da dil yeterlikleri kapsamında gelen görüşler neticesinde biri açık uçlu olmak üzere 5 ana soru içerisinde 15 alt soruluk birden çok işaretlemeli ve birbirlerine verilen cevaba göre cevaplayanın aşama kaydettiği bir envanter geliştirilmiştir.

Son aşamada ise bir öğretim elemanından uygulaması istenerek uygulanabilirliği test edilmiştir. Öğretim elemanı envanterinin teori-uygulama literatürünün taranması, uzman görüşüne sunulması ve bir pilot uygulamasının yapılması kapsam, yapı ve görünüş geçerliğine hizmet eden güvenilir bir ölçme aracı olması hedeflenmiştir (Bkz. Ek-2).

(ii) *Öğrenci Envanteri*: Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini edinmelerine yönelik

genel bir tarama yapabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerin geribildirime yönelik görüşlerinin elde edilmesi amacıyla veri toplama aracı geliştirilmenin ilk aşamasında gerek teorik gerekse uygulamaya yönelik araştırmalar taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda; “öğrencilerin Türkçe öğrenirken geribildirime ihtiyaç duyup duymama”, “öğretim elemanlarının ne düzeyde geribildirim verdikleri ve yeterlik algıları”, “sınıf içi uygulamalarda akran geribildirimini tercih ve derecesi”, “en çok hangi beceride geribildirime ihtiyaç duyulup okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri” için yapılan uygulamalar kapsamının oluşmasına dikkat edilmiştir.

Bu kapsamda yoklanan soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca oluşan 29 tane soru havuzu ham haliyle uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda 2 Türkçe öğretimi uzmanı, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanından görüş istenmiştir. Uzmanlardan hem soruların aynı değişkeni yokladığı hem de cevaplama kolaylıkları ayrıca da dil yeterlikleri kapsamında gelen görüşler neticesinde 9 ana soru içerisinde 31 alt soruluk birden çok işaretlemeli ve birbirlerine verilen cevaba göre cevaplayanın aşama kaydettiği bir envanter geliştirilmiştir. Son aşamada ise üç öğrenciden uygulaması istenerek uygulanabilirliği test edilmiştir.

Pilot uygulamada yabancı uyruklu öğrencilerin cevaplarda anlaşılmayan ve beceriler kapsamında uygulamalardan daha farklı uygulamaların olduğu dönütü alınmış dolayısıyla envanter üzerinde düzenleme yapılarak 39 alt soruya çıkarılmasına karar verilmiştir. Öğrenci envanterinin teori-uygulama literatürünün taranması, uzman görüşüne sunulması ve pilot uygulamasının yapılması kapsam, yapı ve görünüş geçerliğine hizmet eden güvenilir bir ölçme aracı olması hedeflenmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri dilde bir envanter, kazandırılmaya çalışılan bir beceri olan okuma üzerinden ve seçenekli veri toplanmasında aynı zamanda ölçüt geçerliliğine de hizmet eden bir araç niteliği taşımaktadır (Bkz. Ek-3).

(iii) *Okuma, Dinleme, Konuşma Ve Yazma Başarı Sınavı ve Holistik Dereceli Puanlama Anahtarı*: Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi (KONDİL)’de gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle okuma, dinleme, yazma ve konuşma başarı sınavı merkezin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seviye gruplarına göre bünyesinde çalışan öğretim elemanlarınca hazırlanan soru havuzundan resmî izin alınarak hazırlanmıştır.

Başarı testinin içerisinde *Okuma*: 4 tane okuma parçası üzerinden çoktan seçmeli ve boşluk doldurma çoktan seçmeli (4 seçenekli) soru türünde 25 adet sorudan oluşmaktadır. *Dinleme*: 5 adet dinleme kayıtlarını her bir dinleme kaydını iki kez dinleme hakları olarak çoktan seçmeli (4 seçenekli) ve doğru yanlış soru türünde 25 adet sorudan oluşmaktadır. *Yazma*: En az 120 kelimeden oluşan (1) Ailenizden uzakta, farklı bir şehirde üniversite okuyan ve ev kiralama ve (2) arkadaşlarıyla yolda gördükleri bir kara kedinin geçmesi üzerine batıl inançlar üzerine metin yazmaları istenmiştir. Bu metinler holistik dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmıştır. *Konuşma*: Konuşma soruları ise karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Karşılıklı konuşmada yaş, doğa, yemek ve evlilik her temalarında ayrı ayrı 7 soru sorulmuştur. Bağımsız konuşma da ise çeşitli kültürlerden yemek ve çeşitli doğal afetlerin bulunduğu ikişer görselin açık uçlu bir soruyla betimlemeleri istenmiştir.

Bu görseller neticesinde oluşan metinler holistik dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmıştır. Dört temel beceri de oluşturulan başarı sınavı Türkçe Araştırma ve Uygulama Merkezi soru havuzundan hazırlandığı için belirtke tablosuna göre alınmış ve konu kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca başarı sınavı 2 Türkçe öğretimi uzmanı, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşüne sunulmuş ve görüş neticesinde doğrudan uygulama önerisi gelmiştir. Gerek belirtke tablosuna göre soru seçimi gerekse uzman görüşüne sunulması kapsam, yapı ve görünüş geçerliğine uygun bir başarı sınavı olma özelliği göstermektedir.

Holistik dereceli puanlama anahtarı ise yazma ve konuşma becerilerinin ölçme sorularının puanlanması için kullanılmıştır. Öncelikle yazma becerisinde paragrafı yapılandırma, noktalama işaretlerinin kullanımı vb. ve konuşma becerisinde doğru telaffuz, kelimenin uygun yerde kullanımı, konuşmanın yapılandırılması vb. değişkenleri, kullanılan puanlama anahtarları incelenerek ve alan yazına bağlı olarak belirlenmiştir. Belirlenen yazma ve konuşma değişkenlerinin en uygun kullanımından yanlış kullanımına doğru dereceli puanlanmıştır. Yazma ve konuşmada alınabilecek en yüksek 25 puan olacak şekilde planlan ayrıca okuma ve dinleme becerilerinden de 25 puan alınarak toplamda bir öğrencinin başarısı 100 puan üzerinden becerilere eşit paylaştırılarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın modeli iç-içe karma modelde diğer bir ifadeyle nitel ve nicel verilerin birlikte toplanabileceği imkân tanımaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesine geribildirim etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada (i) geribildirimle ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci envanteri ve (ii) geribildirim etkisini belirlemeye ilişkin deneysel veri toplama süreci bulunmaktadır.

(i) Araştırmanın öğretim elemanı ve öğrenci envanteri verileri öğretim elemanları ve öğrenciler olmak üzere iki ayrı kitleye ulaşılarak elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde uzaktan online ortam tercih edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle temel anlamda gerek öğretim elemanlarının gerekse öğrencilerin bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Envanterlerinin içerikleri konusunda envanter formu hem öğretim elemanlarıyla hem de öğrencilerle grup oturumları gerçekleştirilerek ön bilgilendirilme sağlanmıştır. Ayrıca özellikle öğrencilerden gelebilecek soruların cevaplanabilmesi için bağımsız iletişim olanakları paylaşılmış gelen sorular bu sayede cevaplanmıştır.

(ii) Araştırmanın deneysel desen aşamasında ise Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Araştırma ve Uygulama Merkezi (KONDİL)’de deney grubunu oluşturan sınıfta, A1, A2 ve B1 seviyelerinde toplam 6 hafta boyunca (iki grup için toplamda 18 hafta), okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi konularında geribildirim çalışmaları yapılmıştır. Deneysel çalışmaya başlamadan önce seviye gruplarına göre haftalık olarak ders uygulamaları planlanmıştır (Bkz. Ek-1). Planlanan uygulamaların farklı iki Türkçe öğretimi uzmanının görüşüne sunularak dönüt istenmiş gelen dönütler neticesinde son hâli verilmiştir. Deneysel çalışmaların olduğu gruplar ders müfredatı ve yapılacak uygulamalar bozulmadan veya sonucun herhangi bir şekilde manipüle edici ders içi uygulamaların oluşmamasına özen gösterilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geribildirim türleri konusunda alan yazın incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda Schimmel (1988) geribildirim türlerini beşe ayırmıştır. Bunlar; *teyit edici düzeltici, açıklayıcı, teşhis edici ve genişletmeye dönük* geribildirimlerdir. Geribildirim, zaman etkenine göre ele alındığında yapılan araştırmalar geribildirim, *anında geribildirim* ve *gecikmeli geribildirim* olmak üzere iki farklı türde irdelemektedir (Dempsey & Wager, 1988).

Alan yazın taraması neticesinde bahsi geçen iki ana geribildirim çeşitlerinden bu araştırmanın uygulamalarında faydalanılmıştır. Ses ve görüntü kayıtlarının akademik bir çalışma olduğu ve notları etkilemeyeceği konusunda öğrencilere ve idareye bilgi verilmiş olup öğrencilerden de kişisel izin alınmıştır. Öğrencilerin ders performanslarının video veya ses kaydıyla alınması öğrencilerde derse olan ilgiyi ve motivasyonu artırdığı, ciddiyetlerinde olumlu etki bıraktığı ve birkaç hafta sonra öğrencilerin kendi aralarında da daha çabuk kaynaştığı gözlenmiştir. Bu gözlemlerin araştırmanın uygulama bütünlüğünün sağlanmasına anlamlı katkısı olduğu söylenebilir. Ses ve görüntü kayıtları ihtiyaç halinde analizlerde kullanılmak üzere faydalanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ve süreci neticesinde elde edilen verilerin nitel ve nicel olduğu söylenebilir. Nitel veriler öncelikle deşifre edilerek Word dosyasına aktarılarak iki uzman tarafından gözden geçirilmiş ve bir takım imla hataları düzeltilerek tekrarlar ayıklanmıştır. Nicel veriler ise SPSS 22 programına aktarılmıştır. Programa aktarılma aşamasında özensiz doldurulan veriler tek tek göz yordamıyla incelenmiş ve istatistikî veri ayıklama ve boş verilere ortalama değerlerin atanması işlemi gerçekleştirilerek verilerin ayıklanması gerçekleştirilmiştir. Sonrasında analiz aşamasında geçilmiş ve alt problemler kapsamında veriler analiz edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bildiği diller ve Türkçeyi öğrenme gerekçeleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının geribildirim verme konusunda bilgi durumlarının görüşleri sistematik hale getirilerek betimsel içerik analizi yapılmıştır. Nicel verilerde ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin *geribildirim ve uygulanmasına ilişkin temel düşünceleri*, *geribildirimi kimden almak istedikleri*, *öğretmenlerin geribildirim verme sıklıkları*, *beceriler bazında geribildirim alma ihtiyacı*, *okuma*, *dinleme*, *konuşma*, *yazma ve dilbilgisi* bazında görüşleri analiz edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri öğretim elemanlarından, *sınıf içi geribildirim isteme durumları*, *geribildirim isteme durumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi*, *öğretim elemanının beceri bazında öğrencilere geribildirim verme stratejileri* ve *okuma*, *dinleme*, *konuşma*, *yazma ve dil bilgisi becerileri* bazında geribildirim isteme durumlarının

sıklıklarını belirten görüşlerini analiz etmek amacıyla yüzde-frekans (%-f) analizi kullanılmıştır. Diğer taraftan yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde (a) okuma, (b) dinleme, (c) yazma, (d) konuşma becerilerinin geliştirilmesinde seviye gruplarına (A1, A2, B1) göre geribildirim etkisinin analizinde farklı gruplarda uygulandığı için bağımsız gruplar t-testi analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Genel olarak bu araştırmada kullanılan istatistikî teknikleri irdelemek gerekirse deney ve kontrol gruplu araştırmaların temel amacı bağımlı ve bağımsız değişkenin çeşitli deneysel desenlerle kurgulanarak karıştırıcı değişkenin ortamda oluşturduğu farklılığı ortaya koymaktır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda farklı ortamlarda bulunan grupların analizi bağımsız gruplar t-testi ile yapılmakta ve test ise parametrik gruplarda ölçekli gözlemleri aynı dağılımdan gelip gelmediğini ve ölçümlerin fark oluşturup oluşturmadığını analiz etmek için kullanılan bir istatistikî tekniktir (Büyüköztürk, 2011, 2014).

BÖLÜM 4

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin geribildirime ilişkin görüşleri; A1, A2 ve B1 seviyelerinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma başarıları ile geribildirim arasındaki ilişki analizleri edilerek sunulmuştur.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Bildikleri Diller ve Türkçeyi Öğrenme Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Tablo 15

Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Dışında Bildikleri Diller

Dil *	f **	Dil	f	Dil	f
Afraca	1	İnonezce	1	Peştuca	2
Almanca	2	İngilizce	50	Rohingyaca	1
Arapça	40	İspanyolca	1	Rusça	6
Bambaraca	1	Karadağca	1	Sırpça	1
Boşnakça	2	Kazakça	2	Somalice	4
Burmaca	1	Kırgızca	2	Sonekçe	1
Endonezyaca	1	Komorca	1	Swahilice	1
Farsça	5	Lingalaca	1	Tayca	2
Fransızca	15	Myanmarca	1	Tigrignaca	1
Hırvatça	1	Özbekçe	1	Ukraynaca	2
--	--	--	--	Urduca	1

* Diller alfabetik olarak dizilmiştir.

** Elde edilen verilere bakıldığında bir öğrenci birden fazla dil bildiği için yüzde verilmeyip frekans üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 15'e bakıldığında araştırma çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçenin dışında bildikleri dillerde sırasıyla İngilizce (*f*: 50), Arapça (*f*: 40) ve Fransızca (*f*: 15) dillerinin olduğu dikkati çekmektedir. Başka bir bulgu ise 31 farklı dil bilen bir çalışma grubu özelliği olduğu diğer bir ifadeyle 31 farklı dilden öğrencinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrendiği; Türkçe öğretiminin yelpazesinin genişlediği söylenebilir.

Tablo 16

Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Gerekçeleri

Gerekçe	<i>f</i> *
Türkiye'de lisans eğitim yapabilmek için	50
Türkiye'de yaşamak için	36
Türkiye'de lisan üstü eğitim yapabilmek için	31
Türkiye'de meslek hayatına sahip olabilmek için	15
Kendimi geliştirmek için	11
Daha fazla dil bilmek istiyorum	8

* Elde edilen verilere bakıldığında bir öğrenci birden fazla dil bildiği için yüzde verilmeyip frekans üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 16'ya bakıldığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme gerekçelerinin başında Türkiye'de lisans eğitim yapabilmek (*f*: 50) gelmektedir. Devamında ise Türkiye'de yaşamak (*f*: 36), Türkiye'de lisansüstü eğitim yapabilmek (*f*: 31), Türkiye'de meslek hayatına sahip olabilmek (*f*: 15), Kendimi geliştirmek (*f*: 11) ve son olarak ise daha fazla dil bilmek isteme (*f*: 8) gerekçeleri gelmektedir. Bulgular dikkate alındığında öğrencilerin genel olarak Türkçe öğrenmeyi; öncelikle eğitim hayatı için sonrasında ise Türkiye'de yaşamak istedikleri için tercih ettiği dikkati çekmektedir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Geribildirim ve Geribildirim Uygulanmasına İlişkin Bulguları

Tablo 17

Öğrencilerin Geribildirim ve Uygulanmasına İlişkin Temel Düşüncelerinin Sonuçları

Soru	Evet		Hayır	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Türkçe öğrenirken geribildirime ihtiyaç duyuyor musunuz?	92	71,9	36	28,1
Öğretmeniniz derslerde geribildirimde bulunuyor mu?	104	81,3	24	18,8
Öğretmeniniz tarafından verilen geribildirim yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	88	68,8	30	31,3
Öğretmeniniz sınıf içinde arkadaşlarınızın hatalarınızı açıklamasına veya hatalarınızı arkadaşlarınızın düzeltmesine izin veriyor mu?	110	85,9	18	14,1

Tablo 17’de öğrencilerin geribildirim ve uygulanmasına ilişkin temel düşüncelerinin sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken geribildirime ihtiyaç duyması *f*: 92 (%: 71,9); öğretmenlerin derslerde geribildirimde bulunması *f*: 104 (%: 81,3); öğretmenler tarafından verilen geribildirim yeterli olduğunu düşünme *f*: 88 (%: 68,8) ve öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci hatalarını açıklaması veya hataların diğer öğrenciler tarafından düzeltmesine izin vermesi *f*: 110 (%: 85,9) görüşüne genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evet cevabını verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Geribildirimi Kimden Almak İstediklerine İlişkin Sonuçları

Soru	Öğretmen		Arkadaş	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretmeninizden mi arkadaşınızdan mı geribildirim almayı tercih edersiniz?	96	75,0	32	25,0

Tablo 18’e bakıldığında öğrencilerin geribildirimi kimden almak istediklerine ilişkin sonuçları daha çok öğretmenden *f*: 96 (%: 75,0) sonrasında akran yani arkadaşından *f*: 32 (%: 25,0) almak istediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19

Öğrencilerin Öğretmenlerinin Geribildirim Verme Sıklıklarına İlişkin Sonuçları

Soru	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretmeniniz ne sıklıkta size geribildirimde bulunuyor?	6	4,7	20	15,6	26	20,3	38	29,7	38	29,7

Tablo 19’da öğrencilerin öğretmenlerinin geribildirim verme sıklıklarına ilişkin sonuçları görülmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerine her zaman *f*: 38 (%: 29,7) ve sık sık *f*: 38 (%: 29,7) ara sıra *f*: 26 (%: 20,3), nadiren *f*: 20 (%: 15,6) geribildirim verdiklerini diğer taraftan bazı öğrenciler (*f*: 6 (%: 4,7) ise öğretim elemanlarından geribildirim alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 20

Öğrencilerin Beceriler Bazında Geribildirim Alma İhtiyacına İlişkin Sonuçları

Soru	Okuma		Dinleme		Konuşma		Yazma		Dilbilgisi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
En çok hangi beceride geribildirim ihtiyacı duyuyorsunuz?	52	21,8	30	12,6	70	29,4	52	21,8	34	14,3

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin en çok geribildirim ihtiyacı duyduğu becerilerde konuşma becerisinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Konuşma becerisini, aynı oranla okuma *f*: 52 (%: 21,8) ve yazma *f*: 52 (%: 21,8) becerisi takip ederken dilbilgisinde *f*: 34 (%: 14,3) ve son olarak dinleme becerisinde geribildirim ihtiyacı oranı *f*: 30 (%: 12,6) olarak belirlenmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Okuma Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları

Soru**	1		2		3		4		5		6		7		8	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%

* Elde edilen verilere öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap vermişlerdir.

** 1: Öğretmenimiz okuma metnini okurken bizden takip etmemizi ister.

2: Öğretmenimiz biz okurken sesimizi kaydeder. Daha sonra ses kaydını açarak yaptığımız telaffuz hatalarını göstererek düzeltir.

3: Öğretmenimiz okuma metnindeki anlamadığımız kelime ve kelime gruplarını açıklar.

4: Öğretmenimiz okuma metni sorularını önce bize sorar daha sonra kendisi açıklar.

5: Öğretmenimiz okuma metni sorularını cevaplarırken yaptığımız hataları bize gösterir.

6: Öğretmenimiz okuduğumuz metni bizden özetlememizi ister.

7: Öğretmenimiz okuduğumuz metni özetler.

8: Öğretmenimiz okuma metnini en güzel okuyan öğrencileri ve tüm soruları doğru cevaplayan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.

Tablo 21'e bakıldığında öğrencilerin okuma becerisi bazında geribildirim uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre "Öğretmenler okuma metinlerini okurken öğrencilerden takip etmelerini istemektedir." *f*: 42 (%: 17,4). "Öğretmenler okuma metnindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını açıklamaktadır." *f*: 41 , %: 17,0. "Öğretmenler metin soruları cevaplanırken öğrencilerin hatalarını düzeltmektedir." *f*: 36 (%: 14,9). "Öğretmenler okuma metin sorularını önce öğrencilere sonra sormakta ve daha sonra kendisi açıklamaktadır." *f*: 33 (%: 13,7). "Öğretmenler okunan metni öğrencilerden özetlemesini istemektedir." *f*: 28 (%: 11,6). " Öğretmenler okunan metni özetlemektedir." *f*: 28 (%: 11,6). " Öğretmenler metni en güzel okuyan ve metin sorularını doğru cevaplandıran öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir." *f*: 12 (%: 5,0). "Öğretmenler metin okuyan öğrencilerin seslerini daha sonra telaffuz hatalarını düzeltmek üzere kaydetmektedir." *f*: 9 (%: 0,4).

Tablo 22

Öğrencilerin Dinleme Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları

Soru*	1		2		3		4		5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme becerisi uygulamaları	38	16,9	32	14,2	35	15,6	39	17,3	20	8,9	20	8,9	25	11,1	10	4,5

* Elde edilen verilere öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap vermişlerdir.

** 1: Öğretmenimiz metni en az iki defa dinletir.

2: Öğretmenimiz metinle ilgili (kelime, fiil) not almamızı ister.

3: Öğretmenimiz dinleme metnindeki anlamadığımız kelime ve kelime gruplarını açıklar.

4: Öğretmenimiz dinleme metnine ait soruları cevaplar ve anlamadığımız yerleri tekrar eder.

5: Öğretmenimiz dinleme metnini duvara yansıtarak ses kaydını tekrar açar.

6: Öğretmenimiz dinlediğimiz metni bizden özetlememizi ister.

7: Öğretmenimiz dinleme metnindeki konuyu özetler.

8: Öğretmenimiz dinleme metnindeki tüm soruları doğru cevaplayan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.

Tablo 22’de öğrencilerin dinleme becerisinde geribildirim uygulamalarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Sonuçlara göre “Öğretmenler dinleme metnine ait soruları cevaplamakta ve öğrencilerin anlamadığı yerleri tekrar etmektedir.” f: 39 (%: 17,3). “Öğretmenler dinleme metnini en az iki kez dinletmektedirler.” f: 38 (%: 16,9). “Öğretmenler dinleme metnindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını açıklamaktadır.” f: 35 (%: 15,6). “Öğretmenler öğrencilerden metinle ilgili kelimeleri not etmelerini istemektedir.” f: 32 (%: 14,2). “Öğretmenler dinleme metnindeki konuyu özetlemektedir.” f: 25 (%: 11,1). “Öğretmenler öğrencilerden dinledikleri metni özetlemelerini istemektedir.” f: 20 (%: 8,9). “Öğretmenler dinleme metinlerini duvara yansıtarak ses kaydını tekrar açmaktadır.” f: 20 (%: 8,9). “Öğretmenler dinleme metnindeki tüm soruları doğru cevaplayan öğrencileri tebrik eder ve ödüllendirir.” f: 10 (%: 4,5).

Tablo 23

Öğrencilerin Konuşma Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları

Soru*	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin konuşma becerisi için geribildirim uygulamaları	15	7,6	38	21,5	39	22,0	33	18,6	17	9,6	16	8,6

* Elde edilen verilere öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap vermişlerdir.

**1: Öğretmenimiz konuşmalarımızı video ile kaydeder. Daha sonra konuşmalarımızı bize izleterek konuşmamızın hatalı ve güzel yanlarını açıklar.

2: Öğretmenimiz telaffuz hatalarımızı anında düzeltir.

3: Öğretmenimiz konuşmalarımızdaki kelime, kelime grubu veya dil bilgisi hatalarını düzeltir.

4: Öğretmenimiz konuşma performansımızın nasıl olduğunu bize açıklar.

5: Öğretmenimiz sınıf dışında da konuşmalarımızı değerlendirir ve hatalarımızı düzeltir.

6: Öğretmenimiz güzel konuşan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.

Tablo 23'e bakıldığında öğrencilerin konuşma becerisi bazında geribildirim uygulamalarına ilişkin sonuçları görülmektedir. Tabloya göre "Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarındaki kelime, kelime grubu veya dil bilgisi hatalarını düzeltir." f: 39 (%: 22,0). "Öğretmenler telaffuz hatalarını anında düzeltmektedir." f: 38 (%: 21,5). "Öğretmenler öğrencilerin konuşma performanslarını öğrencilere bildirmekte ve açıklama yapmaktadır." f: 33 (%: 18,6). "Öğretmenler sınıf dışında da öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmekte ve hatalarını düzeltmektedir." f: 17 (%: 9,6). "Öğretmenler güzel konuşan öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir." f: 16 (%: 8,6). "Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarını videoyla kaydetmekte; daha sonra yapılan konuşmaları öğrencilere izletmekte ve öğrencilerin konuşmalarındaki güzel ve hatalı yanlarını öğrencilere açıklamaktadır." f: 15 (%: 7,6).

Tablo 24

Öğrencilerin Yazma Becerisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları

Soru*	1		2		3		4	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin yazma becerisi için geribildirim uygulamaları	44	28,0	45	28,7	43	27,4	15	10,9

* Elde edilen verilere öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap vermişlerdir.

*1: Öğretmenimiz yazma ödevlerimizi kontrol eder.

2: Öğretmenimiz yazma ödevlerimizdeki kelime, kelime grubu veya dil bilgisi hatalarımızı kırmızı kalemle işaretler ve hatalarımızı açıklar.

3: Öğretmenimiz dersteki yazma hatalarımızı anında düzeltir.

4: Öğretmenimiz en başarılı yazan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.

Tablo 24'e öğrencilerin yazma becerisinde geribildirim uygulamalarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Sonuçlara bakıldığında sırasıyla "Öğretmenler öğrencilerin yazma ödevlerindeki kelime, kelime grubu ve dil bilgisi hatalarını kırmızı kalemle işaretlemekte öğrencilere hatalarını açıklamaktadır." f: 45 (%: 28,7). "Öğretmenler öğrencilerin yazma ödevlerini kontrol etmektedir." f: 44 (%: 28,0). "Öğretmenler öğrencilerin dersteki yazma hatalarını anında düzeltir." f: 43 (%: 27,4). "Öğretmenler en başarılı yazan öğrenciyi tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir." f: 15 (%: 10,9).

Tablo 25

Öğrencilerin Dil bilgisi Bazında Geribildirim Uygulamalarına İlişkin Sonuçları

Soru*	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin dil bilgisi için geribildirim uygulamaları	37	18,2	13	6,4	44	21,7	43	21,2	16	9,3	12	5,4

* Elde edilen verilere göre öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap vermişlerdir.

*1: Öğretmenimiz ders kitabı ve çalışma kitabındaki soruları cevaplar ve açıklar.

2: Öğretmenimiz dil bilgisi konusuna ilişkin çalışma kâğıtları dağıtır. Bu çalışma kâğıtlarındaki soruları bizim cevaplamamızı ister. Cevaplarımızı kontrol eder.

3: Öğretmenimiz anlamadığımız dil bilgisi konusunu tekrar eder.

4: Öğretmenimiz dil bilgisi konusuyla ilgili bizim örnek vermemizi ister. Verdiğimiz örnekleri düzeltir ya da onaylar.

5: Öğretmenimiz bir önceki dil bilgisi konusunu tekrar eder.

6: Öğretmenimiz dil bilgisi konusunda başarılı olan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.

Tablo 25'e bakıldığında öğrencilerin dil bilgisinde geribildirim uygulamalarına ilişkin sonuçları görülmektedir. Sonuçlara incelendiğinde “Öğretmenler öğrencilerin anlamadığı konuları tekrar etmektedir.” *f*: 44 (%: 21,7). “Öğretmenler öğrencilerden ilgili konuyla ilgili örnek vermelerini istemekte ve verilen örnekleri düzeltmekte ya da onaylamaktadır.” *f*: 43 (%: 21,2). “Öğretmenler ders kitabı ve çalışma kitabındaki soruları cevaplamakta ve açıklamaktadır.” *f*: 37 (%: 18,2). “Öğretmenler bir önceki dil bilgisi konularını tekrar etmektedir.” *f*: 16 (%: 8,3). “Öğretmenler dil bilgisi konusuyla ilgili çalışma kâğıtları dağıtmakta; bu çalışma kâğıtlarındaki soruları öğrencilerden cevaplamasını istemekte ve cevapları kontrol etmektedir” *f*: 13 (%: 6,4). “Öğretmenler dil bilgisi konularında başarılı olan öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir.” *f*: 12 (%: 5,4).

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Geribildirim Verme Konusunda Bilgi Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 26 Öğretim Elemanlarının Geribildirim Konusunda Bilgi Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Tema	Görüş bildiren öğretim elemanı	<i>n</i>
Sertifika programında kısaca eğitim aldım	ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE20, ÖE21, ÖE25	14
Lisans eğitimimde öğretim derslerinin içerisinde kısaca eğitim aldım	ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE15, ÖE18, ÖE19, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE27, ÖE32	12
Eğitim almadım	ÖE2, ÖE4, ÖE7, ÖE16	4

Tablo 26’da öğretim elemanlarının geribildirim konusunda bilgi durumlarına ilişkin sonuçlara göre “Sertifika programında kısaca eğitim alan (*n*: 14)”; “Lisans eğitimimde öğretim derslerinin içerisinde kısaca eğitim alan (*n*: 12)” ve “Eğitim almayan (*n*: 4)” öğretim elemanlarının olduğu belirlenmiştir.

Lisans eğitimimde öğretim derslerinin içerisinde kısaca eğitim alan öğretim elemanlarının cevaplarından bazıları:

ÖE1: Eğitim Fakültesinde, eğitim bilimleri derslerinin içeriğinde geribildirimle ilgili bilgiler alan hocaları tarafından bizlere açıklanmıştır.

ÖE8: Yabancılar Türkçe öğretimi dersleri kapsamında, daha çok öğrencilerin konuşma ve telaffuz hatalarını veya yazım yanlışlarına yönelik onların motivasyonu olumsuz etkilemeden geribildirimde bulunmak üzerine bilgi verildi. Fakat dinleme, okuma ve dil bilgisi alanlarında nasıl geribildirimde bulunulacağı üzerine bir bilgi almadım. Geribildirim hakkında çok eğitim bilimi derslerinden edindiğim bilgilerim var.

ÖE15: Formasyon derslerinde eğitim bilimlerinde geribildirim nasıl yapılmaktadır. Ne tür geribildirim yolları olduğunu öğrenmiştik.

Sertifika programında kısaca eğitim alan öğretim elemanlarının cevaplarından bazıları:

ÖE6: Türkçe öğretimi sertifika programında geribildirim hakkında bilgi aldım. C1 seviyesinde ve öğretilen konuların öğrenci tarafından türetilmesi ve yeni metinlerde

ÖE10: Sertifika programı çerçevesinde kısaca değinilmişti. Genel olarak bir seviye belirtilmeden yazma, okuma ve konuşma becerisindeki geribildirimlerin nasıl olması gerektiği hususundan bahsedilmişti. Yazma becerisi için öğrenciye bir ödev verilir. Öğrencinin yazdığı metin öğretmen tarafından kontrol edilir. Hatalı yazılmış gramer ve kelimelerin altı çizilir ve doğru şekli farklı renk bir kalemle yazılır. Metinde öğretmenin okuyup da anlamlandıramadığı kısımlarda öğrenciyle sözel iletişim kurulabilir. Yazma becerisinde anlamsal geribildirim için bu gerekli olabilmektedir.

Okuma becerisi yapılırken metin önce öğretmen tarafından okunur. Sonra öğrencilere okutulur. Öğrenci metni okurken telaffuz hatası vb. gibi bir yanlış yaparsa o anında düzeltilir, doğru şekilde sesletirilir.

Konuşma becerisi de aynı okuma gibi öğrenci konuşurken yaptığı hataların anında düzeltilmesiyle geribildirim sağlanmış olur.

ÖE11: Geribildirim konusunda doğrudan bir bilgi almadım. Ancak katılmış olduğum sertifika programı ve seminerlerde temel becerilerle ilgili çalışmalar içerisinde geribildirim konusuna da yer değinilmişti.

Eğitim almayan öğretim elemanlarının cevaplarından bazıları:

ÖE4: Türk Dili ve Edebiyatı mezunuyum. Lisans eğitimimizle birlikte formasyon dersi aldık lakin geribildirim ile ilgili hususiyetle bilgi almadım.

ÖE16: Bu konuda hiçbir eğitim seviyesinde bilgi almadım.

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğretmenlerinden Geribildirim İsteme Durumları, Öğretmenlerin Beceri Bazında Geribildirim Verme Stratejileri ve Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 27

Öğrencilerin Öğretim Elemanından Sınıf İçi Geribildirim İsteme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Soru*	Okuma		Dinleme		Konuşma		Yazma		Dilbilgisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencileriniz sizden hangi beceride geribildirim talebinde bulunuyor?	7	14,0	6	12,0	12	24,0	14	28,0	11	22,0
Siz en çok hangi beceride geribildirimde bulunuyorsunuz?	9	18,0	6	12,0	12	24,0	13	26,0	10	20,0

* Elde edilen verilere öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap vermişlerdir.

Tablo 27'ye bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanından sınıf içi geribildirim isteme durumlarına ilişkin sonuçlar görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öğretim elemanından en çok sırasıyla yazma *f*: 14 (%: 28,0); konuşma *f*: 12 (%: 24,0); okuma *f*: 7 (%: 14,0) ve dinleme *f*: 6 (%: 12) becerilerinde ve dil bilgisinde *f*: 11 (%: 22,0); geribildirim istedikleri tespit edilmiştir. Öğretim elemanları ise öğrencilere en çok sırasıyla yazma *f*: 13 (%: 26); konuşma *f*: 12 (%: 24); okuma *f*: 9 (%: 18); dinleme *f*: 6 (%: 12) becerilerinde ve dil bilgisi *f*: 10 (%: 20) geribildirim verdiklerini ifade etmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Öğretim Elemanından Geribildirim İsteme Durumlarının Bazı Değişkenlerine İlişkin Sonuçları

Soru	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Öğrencilerin geribildirim talep etme durumu öğrencilerin geldiği ülkeye göre değişiyor mu?	22	68,8	10	31,3
Öğrencilerin geribildirim talep etme durumu öğrencilerin genel akademik başarısına göre değişiyor mu?	30	93,8	2	6,3
Öğrenci talep etmeden geribildirimde bulunuyor musunuz?	32	100,0	-	-

Tablo 28’de öğrencilerin öğretim elemanından geribildirim isteme durumlarının bazı değişkenlerine ilişkin sonuçları görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin geribildirim talep etme durumunun, öğrencilerin yarısından fazlasında geldikleri ülkeye göre değiştiği $f: 22$ (%: 68,8) belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretim elemanları, öğrencilerin geribildirim talep etme durumunun öğrencilerin genel akademik başarısına göre büyük oranda $f: 30$ (%: 93,8) değiştiğini ifade etmişlerdir. Son olarak ise öğretim elemanlarının tamamının $f: 32$ (%: 100,0) öğrenci talep etmeden geribildirim verdiklerini ifade etmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Öğretim Elemanından Geribildirim İsteme Durumlarının Bazı Değişkenlerine İlişkin Sonuçları

Beceri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Okuma	28	87,5	4	12,5
Dinleme	24	75,0	8	25,0
Konuşma	32	100,0	-	-
Yazma	32	100,0	-	-
Dil bilgisi	30	93,8	2	6,3

Tablo 29’a bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanından geribildirim isteme durumlarının bazı değişkenlerine ilişkin sonuçları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanları öğrencilerin daha çok sırasıyla konuşma $f: 32$ (%: 100); yazma $f: 32$ (%: 100); okuma $f: 28$ (%: 87,5); dinleme $f: 24$ (%: 75) becerilerinde ve dil bilgisinde $f: 30$ (%: 93,8) geribildirim istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 30

Öğrencilere Geribildirim Veren Öğretim Elemanının Beceri Bazında Geribildirim Verme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Tema	Görüş bildiren öğretim elemanı	n
Okuma	*ÖE1, ÖE4, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE29, ÖE32	12
Dinleme	ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖE11, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25	11
Konuşma	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25, ÖE26	16
Yazma	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16	16
Dil bilgisi	ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16	15

*ÖE: Öğretim elemanı

Tablo 30’da öğrencilere geribildirim veren öğretim elemanının beceri bazında geribildirim verme stratejilerine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının okuma (n: 12); dinleme (n: 11); konuşma (n: 16); yazma (n: 16) becerilerinde dil bilgisinde (n: 15) çeşitli görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Beceri bazında genel olarak bakıldığında okuma becerisinde öğretim elemanlarının temel ve orta seviyede metni bir kez kendim okuduktan sonra öğrencilere okutma; özellikle “doğru-yanlış”, “var-yok” gibi değerlendirmelerde cevabın nedenlerini de açıklamak gibi uygulamaların olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca telaffuz hatalarında öğrencilerine geribildirim de uygulayan öğretim elemanları görüşleri de bulunmaktadır:

Okuma beceresinde ön plana çıkan görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

ÖE1: Okuma çalışmaları yaparken öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltme, kelimelerin anlamlarını açıklama ve ardından kelimeleri anlayıp anlamadıklarıyla ilgili teyit alma hususlarında geribildirimde bulunuyorum.

ÖE5: Seviyelere göre okuma metinleri hazırlayıp okutmak.

ÖE7: Özellikle A1 seviyesinde öğrencinin hevesini kırmamak ve dikkat dağıtmamak adına okuma metnin bitmesini tercih ediyorum.

ÖE10: Öğrenci metni okurken yaptığı yanlışları anında düzeltirim. Metni kavrayıp kavramadığını test etmek için sorular sorarım.

ÖE14: Az da olsa bulunuyorum. Özellikle o,ö,u,ü bu seslerin telaffuzunda bulunuyorum.

ÖE12: Telaffuza dikkat ediyorum okuma bittikten sonra kibar dille nasıl geliştirmeleri gerektiği konusunda bilgi vererek destekliyorum. Sözlü ve verilen ödevlerle geribildirimde bulunuyorum.

Dinleme becerisinde ise öğretim elemanları, metinde yer alan soruların cevaplarını öğrencilere sorma ve gelen cevaplara göre en uygun cümleyi öğrencilerle birlikte oluşturma aynı zamanda yanlış veya alakasız cevapları uygun bir dille açıklama uygulamaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak ise dikkati çeken görüşlerin başında ise metnin konusu ile ilgili genel sorular sorarak öğrencilerin fikirlerini alma gelmektedir.

Dinleme beceresinde ön plana çıkan görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

ÖE4: Dinleme metinlerini iki defa dinlettikten sonra öğrencilerle beraber yanlışlarını değerlendirip hata yapma sebeplerini ve cümlede hangi yapılarla-kelimelere dikkat etmeleri gerektiğini söyleyerek.

ÖE5: Metin üzerinden dinleme, film ve müzikler kullanıyorum.

ÖE7: Gerekli görülen noktalarda, anlaşılması zor veya seviye üstü dinleme metinlerinde öğrencilere geribildirim yapılmaktadır.

ÖE8: Dinleme becerisinde öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etmeye çalışıyorum. Öğrenci doğru anladıysa onaylayan, anlamadıysa düzeltmeye yönelik geribildirimde bulunuyorum.

ÖE13: Ders kitabı dışındaki çeşitli dinleme metinlerini ödev olarak vererek onlardan tekrar okuyarak seslerini kaydetmelerini istiyorum. Yanlış okudukları yerlerin teleffuzu hakkında bilgi veriyorum.

Geribildirim en önemli olduğu becerilerden birinin konuşma olduğu düşünülmektedir. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin yaptığı telaffuz hatalarını kelimenin doğrusunu söylemek ve öğrenciye tekrar ettirmek suretiyle geribildirimde bulunma yapılan uygulamaların başında gelmektedir. Ayrıca dünya genelindeki öğrenciler konuşma derslerinde hatalarının düzeltilmesinden çok hoşlanmadığı için bu konuda talepte bulunmadıklarını gözlemleyen öğretim elemanları da bulunmaktadır.

Konuşma becerisinde ön plana çıkan görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

ÖE2: Sınıf içerisindeki konuşmalar esnasında anında geribildirimle yanlışları düzeltme.

ÖE4: Serbest konuşmalarda ortamın havasına göre öğrenciyi düzeltiyorum. Bir sınav esnasında ise zaman zaman hatalarını not alarak dönüt veriyorum. Bazen de konuşma sınavını kaydedip öğrenciye göndererek kendini kontrol etmesini sağlıyorum.

ÖE7: Özellikle A1 ve A2 seviyesinde öğrencinin konuşma ritmini bozmamak adına geribildirim konuşma sonrası yapılması uygun bulunmaktadır. Ancak özellikle zaman kiplerinde yapılan yanlışın ısrarla devam edilmesi durumu var ise anında müdahale edilerek konuşmanın geri kalanında düzeltilmesi sağlanmaktadır.

ÖE14: Konuşma becerisinde başka dilden kelimeler kullanmalarını A2 den itibaren yasaklıyorum. Özellikle ünlü harflerin telaffuzları konusunda uyarıyorum.

ÖE16: Bu daha çok telaffuzda söz konusu oluyor. Öğrencilerin eksikliklerini ya da hatalarını bire bir göstererek ya da eğer yaygın bir hata ortaya çıkmışsa bütün sınıfa göstererek yapıyorum. İlk seviyelerde Türkçeye has seslerin düzeltilmesinde doğadaki unsurlardan, mesela hayvan seslerinden taklit yoluyla faydalandığım oluyor.

Öğretim elemanları yazma becerisi konusunda öğrencilerin yazmalarını tek tek inceleme ve hatalarına ilişkin dönüt verme yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle temel-orta seviyede sınıftaki tüm öğrencilerin yazmalarını tek tek tahtaya yansıtma yolunu izleyen öğretilim elemanları da bulunmaktadır. Nadiren de olsa öğrencilerin yazmalarını sesli olarak arkadaşlarına okutup yanlışlarını düzeltme uygulamasını yapan öğretim elemanlarının da varlığı söz konusudur.

Yazma beceresinde ön plana çıkan görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

ÖE3: Düzeltip geri veriyorum ya da başka yollarla kâğıt değişimini gibi ama benim kontrol etmemi istiyorlar genelde.

ÖE4: En çok kullandığımız yöntem öğrencilerin kompozisyonlarını alıp hatalarını düzelterek geri vermek ya da hatalarının altını çizip fark etmesini sağlamak. Bunun yanında öğrenci kompozisyonlarını projeksiyonla yansıtıp sınıf ortamında birlikte düzeltip alternatif cümle yapılarını nasıl yazacağımızı tüm sınıfla birlikte çözümleyerek.

ÖE8: Yazma becerisinde geribildirimde bulunurken hataları öğrencinin kendisinin düzeltmesine odaklanıyorum. Öğrencinin yanlış yaptığı noktalara dikkat çekip kendisinin düzeltmesini istiyorum. Genellikle renkli kalem kullanıyorum. Öğrencilerin sadece yanlışlarına değil doğru yaptıkları noktaları da vurgulayarak onları motive etmeye çalışıyorum.

ÖE12: Öğrencinin seviyesine göre yapılan hataları düzeltip bunun üzerinden olumlu veya olumsuz geribildirimde bulunuyorum. İşaretlemeler ve şekillerden yararlanıyorum.

ÖE13: Kitapta yer alan yazma konuları hakkında ödev istiyorum gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra geri gönderiyorum.

ÖE14: Yazma becerisinin okumayla daha iyi hale geleceğini söylüyorum. Ünlü harfleri doğru yazmalarına dikkat ediyorum. Türkçedeki cümle yapısı konusunda uyarıyorum. Yeri geldikçe noktalama ve imla konusunda küçük hatırlatmalar yapıyorum

Öğretim elemanlarının dil bilgisi becerisinde yeterli örneği verdikten sonra öğrencilerin kendi örneklerini söylemelerini isteme en temel anlamda yapılan uygulamaların başında geldiği söylenebilir. Dil bilgisi anlatımı sırasında öğrenci tarafından yöneltilen her türlü soruya anında cevap vererek öğrencinin zihnindeki soru işaretlerini ortadan kaldırma yapılan uygulamaların bir diğerine örnek teşkil etmektedir.

Dil bilgisi beceresinde ön plana çıkan görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

ÖE1: Dil bilgisi alıştırmalarında ve ödevlerinde yine renkli kalem kullanarak öğrencilere geribildirimde bulunuyorum.

ÖE7: Yapılan gramer hataları mümkün olduğunca anında ve karşılaştırmalı olarak anlatılmaktadır.

ÖE6: Kelimelerin anlamlarını değiştiren eklerin kullanımı ile ilgili

ÖE8: Dil bilgisinde doğrudan geribildirimde bulunmuyorum. Fakat öğrenci dil becerilerini kullanırken dil bilgisiyle ilgili noktalara dikkat çekerek geribildirimde bulunmaya çalışıyorum.

ÖE9: Gramer anlatımından sonra pekiştirmek için öğrencilerden örnekler isterim.

ÖE10: Dil bilgisi anlattıktan sonra öğrencilerden anlayıp anlamadıklarını test etmek için birer örnek isterim.

Tablo 31

Öğrencilerin Öğretim Elemanından Beceri Bazında Geribildirim İsteme Durumlarının Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar

Soru	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma	2	6,3	2	6,3	2	6,3	10	31,3	16	50,0
Dinleme	4	12,5	6	18,8	10	31,3	10	31,3	2	6,3
Konuşma	-	-	-	-	6	18,8	12	37,5	14	43,8
Yazma	2	6,3	-	-	2	6,3	6	18,8	22	68,8
Dil bilgisi	2	6,3	6	18,8	-	-	8	25,0	16	50,0

Tablo 31’de öğrencilerin öğretim elemanından beceri bazında geribildirim isteme durumlarının sıklıklarına ilişkin sonuçları görülmektedir. Öğretim elemanları, öğrencilerin okuma becerisinde her zaman f: 16 (%:50,0); sık sık f: 10 (%: 31,3); ara sıra f: 2 (%: 6,3); nadiren f: 2 (%: 6,3) geribildirim istendiğini ancak bazı öğrencilerinse f: 2 (%: 6,3) geribildirim istemediklerini ifade etmiştir. Dinleme becerisinde ise öğretim elemanları, öğrencilerin her zaman f: 2 (%:6,3); sık sık f: 12 (%: 37,5); ara sıra f: 10 (%: 31,3); nadiren f: 6 (%: 18,8) geribildirim istendiğini ancak bazı öğrencilerinse f: 4 (%: 12,5) geribildirim istemediklerini dile getirmiştir. Öğretim elemanları öğrencilerin konuşma becerisinde her zaman f: 14 (%:43,8); sık sık f: 12 (%: 37,5); ara sıra f: 6 (%: 18,8); geribildirim istendiğini ifade etmiştir. Yazma becerisinde ise öğretim elemanları öğrencilerin her zaman f: 22 (%:68,8); sık sık f: 6 (%: 18,8); ara sıra f: 2 (%: 6,3) geribildirim istendiğini ancak bazı öğrencilerinse f: 2 (%: 6,3) geribildirim istemediklerini ifade etmiştir. Dil bilgisinde ise öğretim elemanları, öğrencilerin f: 16 (%:50,0); sık sık f: 8 (%: 25,0); nadiren f: 6 (%: 18,8) geribildirim istendiğini ancak bazı öğrencilerinse f: 2 (%: 6,3) geribildirim istemediklerini ifade etmiştir.

4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Geribildirim Seviye Gruplarına (A1, A2, B1) Göre Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 32

A1 Seviye Öğrencilerin Okuma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Okuma	Deney	19	22,00	2,16	3,024	18	,007
	Kontrol	19	19,47	2,89			

p = .05

Tablo 32’de araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A1 seviyesi okuma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(19)= 3,024, p<0.05]. Başka bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 22,00) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 19,47) göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu şeklinde de ifade edilebilir. Elde edilen bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviye okuma becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 33

A1 Seviye Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Dinleme	Deney	19	24,21	1,18	3,180	18	,005
	Kontrol	19	20,26	4,86			

p = .05

Tablo 33’te araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A1 seviye dinleme becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(19)= 3,180, p<0,05]. Başka bir deyişle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 24,21) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 20,26) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu şeklinde de ifade edilebilir. Bu bulguya göre yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviye dinleme becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 34

A1 Seviye Öğrencilerin Yazma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Yazma	Deney	19	23,94	1,39	4,756	18	,000
	Kontrol	19	18,94	4,03			

p = .05

Tablo 34'te araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A1 seviye yazma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(19)= 4,756, p<0.05]. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 23,94) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 18,94) göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu ifade edilebilir. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviye yazma becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 35

A1 Seviye Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Konuşma	Deney	19	22,89	2,66	,911	18	,374
	Kontrol	19	21,89	3,63			

p = .05

Tablo 35'te araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A1 seviye konuşma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(19)= ,911, p<0.05]. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 22,89) öğrencilerinin gösterdikleri başarı ortalaması, kontrol grubunun ($\bar{x}$ = 21,89) ortalama puanlarına göre olumlu yönde farklıdır. Bu bulgudan yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviye konuşma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 36

A2 Seviye Öğrencilerin Okuma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Okuma	Deney	18	23,05	2,33	4,445	17	,000
	Kontrol	18	18,94	3,01			

p = .05

Tablo 36’da araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A2 seviye okuma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(18)= 4,445$, $p<0,05$]. Başka bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x} = 23,05$) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x} = 18,94$) göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgudan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye okuma becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 37

A2 Seviye Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Dinleme	Deney	18	23,00	2,40	6,611	17	,000
	Kontrol	18	19,05	2,09			

p = .05

Tablo 37’de araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A2 seviye dinleme becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(18)= 6,661$, $p<0,05$]. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x} = 23,00$) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x} = 19,05$) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney

grubuna göre daha düşük olduğu şeklinde de ifade edilebilir. Elde edilen bulgudan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye dinleme becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 38

A2 Seviye Öğrencilerin Yazma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Yazma	Deney	18	21,94	2,46	1,063	17	,302
	Kontrol	18	21,05	2,50			

p = ,05

Tablo 38’de araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A2 seviye yazma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(18)= 1,063, p<0,05]. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerden yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 21,94) öğrencilerinin gösterdikleri başarı ortalaması, kontrol grubunun ($\bar{x}$ = 21,05) ortalama puanlarına göre olumlu yönde farklıdır. Bu bulgudan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye yazma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 39

A2 Seviye Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Konuşma	Deney	18	22,77	2,21	,830	17	,418
	Kontrol	18	21,94	3,58			

p = ,05

Tablo 39’da araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A2 seviye yazma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(18)= ,830, p<0,05]. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerden yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 22,77) öğrencilerinin gösterdikleri başarı ortalaması, kontrol grubunun ($\bar{x}$ = 21,94) ortalama puanlarına göre olumlu yönde farklı çıkmıştır. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye konuşma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmamıştır.

Tablo 40

B1 Seviye Öğrencilerin Okuma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Okuma	Deney	16	21,87	2,44	4,715	15	,000
	Kontrol	16	17,62	2,36			

p = ,05

Tablo 40'ta araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde B1 seviye okuma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(16)= 4,715, p<0,05]. Başka bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 21,87) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 17,62) göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum için kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu şeklinde de söylenebilir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, B1 seviye okuma becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 41

B1 Seviye Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Dinleme	Deney	16	22,43	3,09	3,488	15	,003
	Kontrol	16	19,25	2,64			

p = ,05

Tablo 41'de araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde B1 seviye dinleme becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(16)= 3,488, p<0,05]. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 22,43) öğrencilerinin gösterdikleri başarı, kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 19,25) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir. Elde edilen bulgudan yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, B1 seviye dinleme becerisinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 42

B1 Seviye Öğrencilerin Yazma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Yazma	Deney	16	22,56	2,12	1,461	15	,165
	Kontrol	16	21,50	2,06			

p = ,05

Tablo 42’de araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin B1 seviyesine ilişkin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazma başarısı değişkeninde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(16)= 1,461, p > 0,05]. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirimle işlenen deney grubu ($\bar{x}$ = 22,56) öğrencilerinin gösterdikleri başarı kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 21,50) ortalama puanlarına göre olumlu yönde fark çıkmıştır. Ancak bu fark araştırmada B1 seviyesine ilişkin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazma başarısında dersi işleme sürecinde geribildirim verme başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmamıştır.

Tablo 43

B1 Seviye Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Konuşma	Deney	16	22,18	3,25	-,789	15	,443
	Kontrol	16	22,93	2,99			

p = ,05

Tablo 43’te araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde B1 seviye konuşma becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(18)= ,789, p < 0,05]. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerden yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 22,18) öğrencilerinin gösterdikleri başarı ortalaması, kontrol grubunun ($\bar{x}$ = 22,93) ortalama puanlarına göre olumlu yönde farklı çıkmıştır. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye konuşma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 44

Öğrencilerin A1 Seviyesine İlişkin Toplam Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Toplam	Deney	19	93,05	5,77	5,223	18	,000
	Kontrol	19	80,57	7,12			

p = ,05

Tablo 44'te araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi A1 seviyesinde toplam başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(19)= 5,223, p < 0,05]. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 93,05) öğrencilerinin gösterdikleri başarının, kontrol grubuna ($\bar{x}$ = 80,57) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgudan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviyesinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 45

Öğrencilerin A2 Seviyesine İlişkin Toplam Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Toplam	Deney	18	90,77	5,54	4,524	17	,000
	Kontrol	18	81,00	8,00			

p = ,05

Tablo 45'te araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi A2 seviyesinde toplam başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(19)= 4,252, p < 0,05]. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 90,77) öğrencilerinin gösterdikleri başarının, kontrol grubuna ($\bar{x}$ =81,00) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney

grubuna göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviyesinde toplam başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 46

Öğrencilerin B1 Seviyesine İlişkin Toplam Başarısı (t - testi)

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Toplam	Deney	16	89,06	6,48	4,698	15	,000
	Kontrol	16	81,31	6,06			

p = ,05

Tablo 46’da araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi B1 seviyesinde toplam başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(16)= 4,698, p < 0,05]. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu ($\bar{x}$ = 89,06) öğrencilerinin gösterdikleri başarının, kontrol grubuna ($\bar{x}$ =81,31) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, B1 seviyesinde toplam başarıyı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgu, yorum ve tartışmalar ışığında sonuç ve öneriler yer almıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin büyük çoğunluğu; Türkçe öğrenirken geribildirime ihtiyaç duyduğunu, öğretmenlerin derslerde geribildirimde bulunduğunu (Taşdemir, 2017); öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci hatalarını açıkladığını veya hataların diğer öğrenciler tarafından düzeltilmesine izin verdiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin hemen hemen tamamı, geribildirimi öğretmenlerinden almak istediklerini belirtirken (Dağkiran, 2010; Hyland, 1998; Kaptı, 2018; Yastıbaş & Yastıbaş, 2015). çok az öğrenci de akranlarından geribildirim almayı tercih ettiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenlerinden genelde veya ara sıra geribildirim aldıklarını ancak bazı öğrenciler ise hiç geribildirim almadıklarını ifade etmektedir.

Öğrencilerin en çok geribildirime ihtiyacı duyduğu becerilerde konuşma becerisi ilk sırada yer almaktadır. Konuşma becerisini, okuma ve yazma becerisi takip ederken ardından dil bilgisi ve son olarak dinleme becerisi gelmektedir.

Öğrencilerin okuma becerisinde geribildirim uygulamalarına ilişkin görüşleriyle tespit edilen uygulama sıklığı sıralamasına göre “Öğretmenler okuma metinlerini okurken öğrencilerden takip etmelerini istemekte.” ve “Öğretmenler okuma metnindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını açıklamaktadır.”. Öğrenci görüşlerine göre az sayıda öğretmen “metni en güzel okuyan ve metin sorularını doğru cevaplandıran

öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmekte” ve “Metin okuyan öğrencilerin seslerini daha sonra telaffuz hatalarını düzeltmek üzere kaydetmektedir.”.

Geribildirim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerine göre dinleme becerisinde öğretmenler en çok “Dinleme metnine ait soruları cevaplamakta ve öğrencilerin anlamadığı yerleri tekrar etmektedir.” ve “Dinleme metnini en az iki kez dinletmektedirler.”. Az sayıda öğretmen, “Dinleme metinlerini duvara yansıtarak ses kaydını tekrar açmaktadır.” ve “Dinleme metnindeki tüm soruları doğru cevaplayan öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir.

Konuşma becerisinde geribildirim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerine göre öğretmenler en çok “Öğrencilerin konuşmalarındaki kelime, kelime grubu veya dil bilgisi hatalarını düzeltmekte” ve “Öğrencilerin telaffuz hatalarını anında düzeltmektedir.” Az sayıda öğretmen, “Güzel konuşan öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmekte” ve “Öğrencilerin konuşmalarını videoyla kaydetmekte; daha sonra yapılan konuşmaları öğrencilere izletmekte ve öğrencilerin konuşmalarındaki güzel ve hatalı yanlarını öğrencilere açıklamaktadır.”.

Geribildirim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerine göre yazma becerisinde öğretmenler en çok “Öğrencilerin yazma ödevlerindeki kelime, kelime grubu ve dil bilgisi hatalarını kırmızı kalemle işaretlemekte öğrencilere hatalarını açıklamakta” ve “Öğrencilerin yazma ödevlerini kontrol etmektedir.” Az sayıda öğretmen “Öğrencilerin dersteki yazma hatalarını anında düzeltmekte” ve “En başarılı yazan öğrenciyi tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir.”.

Dil bilgisinde geribildirim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerine göre ise öğretmenler en çok “Öğrencilerin anlamadığı konuları tekrar etmekte” ve “Öğrencilerden ilgili konuyla ilgili örnek vermelerini istemekte ve verilen örnekleri düzeltmekte ya da onaylamaktadır.” Az sayıda öğretmen, “Dil bilgisi konusuyla ilgili çalışma kâğıtları dağıtmakta; bu çalışma kâğıtlarındaki soruları öğrencilerden cevaplamasını istemekte ve cevapları kontrol etmekte” ve “Dil bilgisi konularında başarılı olan öğrencileri tebrik etmekte ve ödüllendirmektedir.” (Asher 1982; Herron & Tomasello, 1988, Krashen, 1985; Postovsky, 1981; Terrell,1982).

Öğretmenler geribildirim hakkında, lisans eğitiminde öğretim derslerinin içerisinde veya yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında kısaca bir eğitim almıştır ancak bazı öğretmenler de geribildirim konusunda hiçbir eğitim almadığını ifade etmiştir.

Öğrenciler, öğretim elemanından sınıf içinde en çok sırasıyla yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerilerinde ve dil bilgisinde geribildirim talep ederken; öğretim elemanlarının ise kendilerine en çok sırasıyla yazma, konuşma, okuma, dinleme becerilerinde ve dil bilgisinde geribildirim verdiklerini ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının geribildirim konusunda taleplerini karşılandığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim elemanından geribildirim isteme durumlarının büyük oranda öğrencilerin geldikleri ülkeye ve akademik başarılarına göre değişmektedir. Batı ülkelerinden gelen öğrenciler ve akademik başarıları yüksek öğrenciler daha fazla geribildirim talep etmektedir ayrıca öğretim elemanlarının tamamı öğrencileri talep etmeden de geribildirim verdiklerini ifade etmektedir (Hassan, 2017).

Öğretim elemanları, öğrencilerin kendilerinden en çok sırasıyla konuşma, yazma becerilerinde, dil bilgisinde, okuma ve dinleme becerilerinde geribildirim istediğini ifade etmektedir (Ülper, Çetinkaya & Bayat, 2016) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretim elemanları, okuma becerisinde genelde temel ve orta seviyede metni bir kez kendisi okuduğunu sonra öğrencilere okuttuğunu özellikle “doğru-yanlış”, “var-yok” gibi değerlendirmelerde cevabın nedenlerini de açıkladığını ve telaffuz hatalarında geribildirimde bulunduğunu belirtmektedir.

Dinleme becerisinde ise öğretim elemanları, metinde yer alan soruların cevaplarını öğrencilere sorduğunu ve gelen cevaplara göre en uygun cümleyi öğrencilerle birlikte oluşturduğunu aynı zamanda yanlış veya alakasız cevapları uygun bir dille açıkladığını son olarak da metnin konusu ile ilgili genel sorular sorarak öğrencilerin fikirlerini aldığını ifade etmektedir.

Konuşma becerisinde geribildirim çok önemli olduğu düşünen öğretim elemanları, konuşma etkinliklerinde öğrencilerin yaptığı telaffuz hatalarını düzelterip kelimenin doğrusunu söylediklerini ve öğrenciye tekrar ettirmek suretiyle geribildirimde bulunduklarını belirtmektedirler. Bazı öğretim elemanları ise öğrencilerin hatalarının düzeltilmesinden hoşlanmadıklarını ifade etmektedir (Hyland, 1998).

Öğretim elemanları yazma becerisi konusunda öğrencilerin yazmalarını tek tek inceleme ve hatalarına ilişkin dönüt verme yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle temel-orta seviyede sınıftaki tüm öğrencilerin yazmalarını tek tek tahtaya yansıtma yolunu izleyen öğretim elemanları da bulunmaktadır. Nadiren de olsa öğrencilerin yazmalarını sesli olarak arkadaşlarına okutup yanlışlarını düzeltme uygulamasını yapan öğretim elemanlarının da varlığı söz konusudur (Ülper & Çetinkaya, 2016; Waller & Papi, 2017) de araştırmalarında benzer bulgular tespit etmiştir.

Öğretim elemanlarının dil bilgisi becerisinde yeterli örneği verdikten sonra öğrencilerin kendi örneklerini söylemelerini isteme en temel anlamda yapılan uygulamaların başında geldiği söylenebilir. Dil bilgisi anlatımı sırasında öğrenci tarafından yöneltilen her türlü soruya anında cevap verme, yapılan uygulamaların bir diğerine örnek teşkil etmektedir (Asher 1982; Herron & Tomasello, 1988, Krashen, 1985; Postovsky 1981; Terrell,1982)'in çalışmalarında da benzer değerlendirmelere yer verilmiştir.

Öğretim elemanları, öğrencilerin sırasıyla en çok yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinde ayrıca öğrencilerin yarısının her zaman dil bilgisinde geribildirim isteğinde bulunduğunu bazı öğrencilerin ise hiçbir beceride geribildirim isteğinde bulunmadığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde A1 seviyesi okuma, yazma ve dinleme becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviye okuma, yazma ve dinleme becerilerinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu; ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviye konuşma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin A2 seviyesi okuma ve dinleme becerisi başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye okuma ve dinleme becerilerinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu; ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviye konuşma ve yazma becerilerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde B1 seviyesi okuma ve dinleme becerisi başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, B1 seviye okuma ve dinleme becerilerinde başarıyı etkileyen bir değişken olduğu; ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, B1 seviye konuşma ve yazma becerilerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi A1 seviyesinde toplam başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu öğrencilerinin gösterdikleri başarının, kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1 seviyesinde toplam başarıyı etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi A2 seviye toplam başarısında arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu öğrencilerinin gösterdikleri başarının, kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A2 seviyesinde toplam başarıyı etkileyen bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi B1 seviyesinde toplam başarısında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe dersi içerisinde tam anlamıyla geribildirim alan deney grubu öğrencilerinin gösterdikleri başarının, kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki uyum (fark) puanının deney grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, B1 seviyesinde toplam başarıyı etkileyen bir değişken olduğu değerlendirilmektedir.

5.2. Öneriler

- Yabancılar Türkçe öğretimi programlarında ve öğretim elemanları için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında hem geribildirim konusuna hem de beceri odaklı geribildirim uygulamalarına yer verilebilir.
- Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programlarında geribildirim bir konu başlığı olarak beceri bazlı geribildirim uygulamalarıyla birlikte yer alabilir.
- Geribildirim bir ölçme ve değerlendirme basamağı olarak ele alınmamalıdır; araştırmada ölçülemeyen ancak araştırmacının bizzat gözlemlerine dayanılarak elde edilen bulgulara göre derslerde beceri odaklı geribildirim uygulamaları öğrencide derslere karşı ciddiyeti artırmaktadır. Bu nedenle geribildirim uygulamaları öğretim elemanlarının keyfine bırakılmamalıdır.
- Türkiye’de yurt dışında Türkçe öğretim merkezler ve okullarda uygulanmak üzere geribildirim standartları belirlenmelidir böylece aynı merkezdeki öğretim elemanı farklılığından kaynaklı eşitsizlik de ortadan kalkabilir.
- Geribildirim alan öğrencilerin derslere karşı motivasyonları oldukça yüksektir. Bu nedenle öğretim elemanlarının geribildirimleri destekleyici, pekiştirici ve yapıcı olmalıdır.
- Araştırmaya ve diğer çalışmalara göre geribildirim öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim sağlamaktadır. Bunun da dil öğretiminde başarıyı artıran bir unsur olduğu değerlendirilmektedir.
- Öğretim elemanları, öğrencilerin akran geribildirimine izin verebilirler ancak özellikle kalabalık sınıflarda akran geribildiriminde öğretim elemanı kontrolü kaybedebilir.
- Öğretim elemanları; öğrencilerin öğretim elemanından veya akranlarından geribildirim isteme durumunun yaşa, cinsiyete ve öğrencilerin geldikleri coğrafyaya göre değişebileceğini değerlendirmelidir.
- Elde edilen bulgulara göre dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde geribildirim başarıyı artırmaktadır.
- Dinleme ve okuma geribildirim çalışmalarında metni yansıtmaya, ses kaydı, öğrencinin sesini kendine dinletme gibi uygulamalar yapılabilir.
- Araştırmada konuşma becerisinde ses ve görüntü kaydıyla öğrencilerin konuşmaları kendilerine izletilerek veya dinletilerek sesletim, ek, kelime ve cümle kurma

hataları düzeltilmiştir. Bu uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve dersin daha keyifli işlendiği gözlemlendiğinden kayıt almanın kolay olduğu günümüz şartlarında konuşma dersinde bu uygulamalar yapılabilir.

- Dil öğretiminde konuşma ders dışında da gelişebilen bir beceridir. Öğretim elemanları ders dışında da geribildirimde bulunabilir.
- Yazma becerisinde ise öğrencilerin hatalarına, ciddiyetle okunaklı bir şekilde düzeltici ve açıklayıcı geribildirimle yaklaşabilir.
- Bazı öğretim elemanları temel dil becerilerinden bağımsız olarak sözlü geribildirimini tercih etmektedir oysaki bazı kültürlerde sözlü geribildirimden ziyade yazılı geribildirim geçerli olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretim elemanları öğrenciye göre zaman zaman yazılı geribildirimlerde bulunabilir.
- Geribildirim uygulamaları hata bulmak, yargılamak üzerine değil; düzeltmek ve daha iyiye ulaşmak üzerine temellendirilmelidir.
- Eğitim bilimlerinde ölçme ve değerlendirmenin, etkili iletişimin, bir alt konusu olan geribildirim uygulamaları eşit, standart, sevgiye, hoş görüye ve anlayışa dayalı olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ableeva, R., & Stranks, J. (2020). Başka dilde dinleme: araştırma ve materyaller. (Çev. E. Kaya, Çev.) B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dil bilim ve materyal geliştirme* içinde (N. Yazıcı, Çev. Ed.) (s.199-211). Ankara: Nobel.
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlere yönelik geri bildirimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. (5. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 169-178. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10370/126917> sayfasından erişilmiştir.
- Allwood, J. (1992). Feedback in second language acquisition. In C. Perdue.(Ed.), *Adult Language Acquisition. Cross Linguistic Perspectives*. Vol. II. (p. 196-235). Cambridge University Press.
- Asher, J. (1982). Learning another language through actions. the complete teacher's guidebook. Los Gatos, CA: Sly Oaks Productions.
- Arı, G. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş, & A. Okur. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s: 277-293). Ankara: Grafiker.
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147(1), 63-86.

- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / KSU Journal of Social Sciences*, 9(2), 167-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksusbd/issue/10275/126071> sayfasından erişilmiştir.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10 (3), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Ayberk, E. C., Şimşek, A. S., & Temeltaş, Y. O. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geri bildirim alma düzeylerinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.
- Babanoğlu, M.P., Ağçam R., & Badem, N. (2018). Explicit and implicit written corrective feedback in higher EFL education: evidence from Turkey. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19 (3), 104-116. 10.17679/inuefd.364809
- Bağcı, H., & Başar, H. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş, & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 311 -333). Ankara: Grafiker.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bangert-Drowns, R. L. Kulik, C. C., Kulik, J. A.,& Morgan, M. (1991). The instructional effect of feed back in test-like events. *Review of Education Research*, 213-238. <https://doi.org/10.3102%2F00346543061002213>
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/16660/329608> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *TÖMER Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 107-133. 10.7884/teke.100

- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Boz, S. (2018). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Brookhard, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students *Association for Supervision and Curriculum Development*. 36(1):55-67.
- Burns, A., & Hill, D.A. (2020). İkinci dilde konuşma öğretimi. araştırma ve materyaller. (Çev. Koşaner, Ö.) B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dil bilim ve materyal geliştirme* içinde (N. Yazıcı, Çev. Ed.). ss.231-248. Ankara: Nobel Yayınları.
- Burnett, P. C. (1996). Childrens' self talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-68.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.,& Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cardelle, M., & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3), 251-261.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27(29-46). <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x>
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel.

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165- 176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23762/253280> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenme türü ve öğrenme bağlamının başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geribildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 285-302. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906>
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Dağkiran, D. (2010). *The impact on critical thinking of the use of l1 and l2 in peer feedback*. Master's Thesis, Bilkent University The Department of Teaching English As a Foreign Language, Ankara.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: MEB:
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dempsey, J. V., & Wager, S. U. (1988). A taxonomy for the timing of feedback in computer-based instruction. *Educational Technology*, 28(10), 20-25.
- Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar için Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 259 – 276). Ankara: Grafiker.
- Diller için Avrupa ortak başvuru metni* (2013). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Diller için Avrupa ortak başvuru metni* (2020). <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

- Doğan, C. (2012). *Sistemantik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 264-274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177233> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Er, A. (2011). Yabancı dil öğretiminde okuma, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2773/37128> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 887-937.
- Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: konuşma. F. Yıldırım, & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde* (s.129-155). Ankara: PegemAkademi.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliği bakımından geribildirim kullanımı*. Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu'nda sunulmuş bildirisi.
- Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini Geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geribildirim türleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 123-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/44211/545673> sayfasından erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik.
- Gün, M. (2018). İletişimsel yöntem. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 113-116). Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 337-361). Ankara: PegemAkademi.

- Günday, R., & Atmaca, H. (2017). *Öğrenme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım*. 1 st International Black Sea Conference on Language and Language Education'da sunulmuş bildiri, Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde okumanın yeri ve önemi. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* (s. 115-128). Ankara: PegemAkademi.
- Hassan, A. (2017). *Iraqi efl teachers' and learners' preferences of corrective feedback in oral communication*. Master's of Arts Thesis, Gaziantep University Department Of Foreign Languages, Gaziantep.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of promote learning. *Review of Education Research*, 77(1), 81-112. 10.3102/003465430298487.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (fourth edition). Pearson, Longman.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Ankara Üniversitesi. TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Herron, C., & Tomasello, M. (1988). Learning grammatical structures in a foreign language: modelling versus feedback. *The French Review*, 61(6), 910-922.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal Of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Cambridge University Press, Lang. Teach.* 39, 77-95.
- İnal, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 363-371). Ankara: PegemAkademi.
- İnce, B., & Boztilki, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde* (s. 157-175). Ankara: PegemAkademi.

- Işık, Ö. M. (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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İşcan, A., & Aydın G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.317-335). Ankara: PegemAkademi.
- Johnson, C., & Priest, H. (2014). The feedback principle in multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The cambridge handbook of multimedia learning* (s. 449-463). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177241> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, G. (2010). *Sesli ve yazılı geri bildirimlerin öğrenci memnuniyet ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kaptı, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, F. B., & Yılmaz, M. Y. (2019). An analysis of the in-class oral feedback provided by the teachers of Turkish as foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 144-155. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.186.8>
- Keskin, F., & Okur, A. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s.295-310). Ankara: Grafiker.
- Kılınç, A., & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç & A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 259-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Kilmen, S., & Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2) 27-55.
- Köğce, D., & Baki, A. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 767–792. 10.21547/jss.256807
- Köksal, D., & Pestil Dağ, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.295-316). Ankara: PegemAkademi.
- Köksal, D. Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.81-111). Ankara: PegemAkademi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. New York: Longman.
- Kulhavy, R.W., & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: historical context an implications for practice. In J.V. Dempsey ve G.C. Sales (Eds), *Interactive instruction and feedback* (p.3-20). Engewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications,.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79-97.
- Kulinich, E., Royle, P., & Valois, D. (2015). Does negative feedback have an effect on language acquisition?, *BUCLD 39 Proceedings. Published by Cascadilla Press*. 1-10.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Maitland, D. J., Small IV, W., Celliers, P. M., Kopchok, G. E., Reiser, K. M., Heredia, N. J., & White, R. A. (1998). Temperature feedback and collagen cross-linking in argon laser vascular welding. *Lasers in Medical Science*, 13(2), 98-105.

- Maley, A., & Plowse, F. (2020). Okuma nedir? (Çev. Kaygısız, Ç.). B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dil bilim ve materyal geliştirme* içinde (N. Yazıcı, Çev. Ed.). (s.165-181). Ankara: Nobel.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297- 318.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodolojisi* içinde (s. 12-65). Ankara. Anı Yayıncılık,
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32(1-2), 99-113.
- Murphy, L., & Roca de Larios, J. (2010). Feedback in second language writing: an introduction. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-15. Retrieved from <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/23409/1/119161-472111-1-PB.pdf>
- Narciss, S., & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedias learning. H. Niegemann, R. Brunken & D. Leutnet (Ed.), In *Instuctianol Design for Multimedia Leraning* (p. 181-1896), Munster: Waxmann.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5) 501-517. 10.1080/02602931003786559
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*, Ankara: ÖSYM.
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özüdoğru, M. , & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı.

- Postovsky, V. (1981). The priority of oral comprehension in the language acquisition process. H. Winitz. Rowley (Ed.), In *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction* (p.170-86). MA: Newbury House.
- Ramirez, A., & Stromquist, N. (1979). ESL methodology and student language learning in bilingual elementary schools. *TESOL Quarterly* 13(1).
- Redston, C. ve Cunningham, G. (2007). *Face2face upper intermediate student's book*. Cambridge: Universty Press.
- Rost, M. (2002). *Listening in language learning*. New York: Longman.
- Sarıçoban, A., Kavaklı, N., Arslan, S., & Özer, Z. (2015). Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem ve yaklaşımlar. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodolojisi* (s. 358-400. Ankara. Anı.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. Jonassen D. H. (Eds.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 183-196.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Volume II*, 593-610.
- Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 76(4), 513-521.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. 10.3102/0034654307313795.
- Sülükçü, Y. (2006). Kitâb-ı mecmû-ı tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî adlı esere yabancılara Türkçe öğretimi açısından bir bakış. *International Journal of Language Academy*. 4(3), 67-76.
- Şahin, M. (2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan dönüt etkinliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 247-264.
- Şentürk, R. (2019). *Eğitimde verilen geribildirim türleri ve Türkçe eğitiminde öğretmenlerin geribildirim verme durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Taşdemir, M. S. (2017). *A study on oral corrective feedback preferences and learning styles of Turkish efl learners*. Master's of Arts Thesis. Graduate School Of Educational Sciences, Gaziantep.
- TDK Türkçe sözlük (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: an update. *Modern Language Journal*, 66, 121-32.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tonekaboni, A. M. (2016). effective feedback in second language acquisition: oral feedback vs. written feedback. *IRJABS Basic*. 10(2), 153-165.
- Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (okuma, dinleme)*. İzmir: Orkun.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23(2), 461-472.
- Ülper H., & Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19579/209064> sayfasından erişilmiştir.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geribildirim sunma tercihleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1, 31-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/32909/365635> sayfasından erişilmiştir.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 341-362. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02073.x>
- Waller, L., & Papi, M. (2017). Motivation and feedback: how implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal Of Second Language Writing*, 35, 54-65. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.004>

- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *In International Encyclopedia of Education* (ss.5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Yastıbaşı, G. Ç., & Yastıbaşı, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 530-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.543>
- Yaşar, C. (2018). *Geri bildirimin verilme zamanının matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yavuzarslan, P. (2006). Türk dilinin sözcük tarihi açısından önemli bir eser: et-tuḥfetü’z-zekiyye fil-lügati’t-türkiyye, *TDAY Belleten* 2004/1, 153-162. <https://dergipark.org.tr/en/pub/belleten/issue/45346/568039> sayfasından erişilmiştir.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı & Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politikalar, yöntem ve beceriler içinde* (s. 7-28). Ankara: Anı.
- Yaylı, D. (2019). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı & Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politikalar, yöntem ve beceriler içinde* (s. 86-102). Ankara: Anı.
- Yazıcı, S. (2015). *Written or oral teachers feedback: which one facilitates idea development in writing classes?*. Master’s of Arts Thesis. Gazi University Department of Foreign Language Instruction, Ankara.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin



EKLER

EK- 1 Geribildirim Uygulamasına İlişkin Haftalık Program

A1 1. Hafta

Konu	A. Tanışma selamlaşma, dilekler B. Alfabe C. Bu ne? O kim?
Dinleme	Alfabe ve tanışma ile ilgili hazırlanan video ve görseller izletildi. Öğrencilerin alfabedeki tüm sesleri doğru telaffuzu sağlanana kadar harfler tek tek dinlenildi ve hatalı sesler düzeltildi. Özellikle “ö, ü” sesleri üzerine ek ses çalışması yapıldı. Alfabe (a hafi ile başlayan 3 kelime... 29 harfin tamamını içeren kelimeler her öğrenciye tek tek okutuldu ve öğrencilerin ses kaydı alında daha sonra bu kayıtları öğrencilere dinletildi. Böylece öğrencilerin doğru sesletimi kendi seslerinden de dinlemeleri sağlandı. Benzer çalışma tanışma metinleriyle de yapıldı.
Okuma	Tanışma ile ilgili okuma metinleri sesli olarak okutuldu ve öğrencilerin yaptıkları sesletim hataları anında düzeltildi.
Konuşma	Öğrencilerden ikişerli gruplar halinde selamlaşma, tanışma diyalogları üretmeleri istendi. Bu diyaloglar videoya kaydedildi. 2. hafta bu videolar öğrencilere izletildi. Öğrencilerin doğru ve hatalı ifadeleri kendilerine gösterildi.
Yazma	Öğrencilere tanışma diyalogu yazma ödevi verildi. Daha sonra ödevler tek tek toplanarak kırmızı kalemle kontrol edildi. Kontrolün ardından ödevler tekrar öğrencilere dağıtılarak hata yaptıkları yerleri görmeleri sağlandı.
Dil Bilgisi	“Türk alfabesi”, “Bu, şu, o”, “Kim? Ne?”, “Çoğul eki”, “Soru eki”, “Burasi neresi?” konuları işlendi. Ardından konuları içeren boşluk doldurmalı ek çalışma kağıtları kullanılarak işlenen dil bilgisi konusunu hatalı kullanan öğrencilerin yaptıkları hatalar kendilerine gösterildi. Hatalı yazan öğrencilerden yeni cümleler yazmaları istendi.

A1 2. Hafta

Konu	A. Okulda B. Sayılar C. Şehirde
Dinleme	“Otel Formu”, “Ben ve Ev Arkadaşım” isimli dinleme metinleri iki defa dinletildi. Öğrencilerden metinde duydukları kelimeleri yazmaları istendi. En fazla kelime yazan öğrenci çikolata ile ödüllendirildi. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak dinleme metinleri tekrar açıldı. Öğrencilerin dinlerken bir yandan da metni görmeleri sağlandı.
Okuma	“Okul”, “Neredesin?” isimli okuma metinleri öncelikle eğitici tarafından sesletildi. Ardından metinde anlaşılmayan kelime ve cümle yapıları dramatizasyon teknikleri kullanılarak anlatıldı. Daha sonra rastgele seçilen öğrencilere metinler sesli bir şekilde okutuldu, aynı zamanda öğrencilerin ses kaydı alındı ve metin tekrar öğrencilere dinletildi. Öğrencilerin yapmış

	oldukları sesletim yanlışlarını kendilerinin de duyması sağlandı ve hatalar düzeltildi.
Konuşma	“En Yakın Arkadaşım”, “Sizin Odanızda Neler Var?” konuları hakkında yeterli bilgi ve süre verildikten sonra öğrencilerin konu hakkında konuşması sağlandı. Video kaydı alındı ve öğrencilerin hatalarını izledi veya güzel konuşmalarını seyretti. Konuşmalardaki kelime, ses ve dil bilgisi hataları kayıt durdurularak düzeltildi.
Yazma	“Siz Nasıl Birisiniz?” adlı yazma konusu hakkında öğrencilerden daha önce öğrendikleri sıfatları kullanarak cümleler oluşturmaları istendi. Öğrencilerin yazdığı cümleler öğrenciler tarafından sesletildi. Sesletim ve yazma hataları düzeltildi.
Dil Bilgisi	“ Bulunma hâl eki ”, “ Var-yok ”, “ Kaçıncı? ”, “ İsim cümleleri ” konuları işlendi ve ek materyaller kullanıldı. Bir önceki derste verilen ev ödevi, öğrencilerin cevabı okuması suretiyle kontrol edildi. Anlaşıldığı fark edilen dil bilgisi konusu tekrar edildi. Öğrencilerden, öğrendikleri yeni dil bilgisi konusunu içeren orijinal örnekler vermeleri istendi. Güzel örnekler veren öğrenciler, sözlü olarak doğrulandı. Öğrencilere başka çalışma kağıtları ev ödevi olarak verildi.

A1 3. Hafta

Konu	A. Bir Günüm B. Boş Zamanlarım C. İstanbul’da Geziyorum.
Dinleme	“Tanışma”, “Günlük Hayat”, “İstekler” adlı dinleme metinleri iki defa dinletildi. Öğrencilerden metinde duydukları kelimeleri yazmaları istendi. En fazla kelime yazan öğrenci kahve ile ödüllendirildi. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak dinleme metinleri tekrar açıldı. Öğrencilerin dinlerken bir yandan da metni görmeleri sağlandı.
Okuma	“Sosyal Gruplar”, “Hafta Sonu Ne Yapıyorsun?” adlı okuma metinleri okundu. Metinde yer alan bilinmeyen kelime ve kelime grupları açıklandı. Daha sonra rastgele seçilen öğrencilere metinler sesli bir şekilde okutuldu, aynı zamanda öğrencilerin ses kaydı alındı ve metin tekrar öğrencilere dinletildi. Öğrencilerin yapmış oldukları sesletim yanlışlarını kendilerinin de duyması sağlandı ve hatalar düzeltildi.
Konuşma	Ünitede yer alan “Planlarımız Hakkında Konuşalım” başlığı ve alt soruları öğrencilere yöneltildi. Video kaydı alındı ve öğrencilerin hatalarını izledi veya güzel konuşmalarını seyretti. Konuşmalardaki kelime, ses ve dil bilgisi hataları kayıt durdurularak düzeltildi. Konuşmalardaki kelime, ses ve dil bilgisi hataları kayıt durdurularak düzeltildi. Bu hafta geçen iki haftaya nazaran farklı olarak hatayı öğrencilerin bulması istendi.
Yazma	“Hobiler”, “Bir Günde Ne Yapıyorsun?” konuları hakkında öğrencilerden kısa metinler yazmaları istendi. Öğrencilerin konu hakkında yazdıkları metinler kontrol edildi. Ardından düzeltilmiş metinler öğrencilere geri verilerek hata yaptıkları noktaları görmeleri sağlandı. Bu geribildirimde öğrencilerin hataları birebir temasla sağlandı.
Dil Bilgisi	Bir önceki derste verilen ev ödevi, öğrencilerin cevabı okuması suretiyle

	kontrol edildi. Anlaşılmadığı fark edilen dil bilgisi konusu tekrar edildi. “Şimdiki zaman”, “yönelme-ayrılma hâl ekleri” anlatıldı. Konular kavratıldıktan sonra öğrencilerden örnekler vermeleri istendi. Verilen örneklerdeki yanlış kullanılan ekler üzerine geribildirimde bulunuldu. Öğrencilerin günlük hayatlarında duyduğu veya kullandığı (Yurda gidiyorum, yemek yiyorum.) şimdiki zaman ve şahıs ekinin boş bırakıldığı cümleleri içeren çalışma kağıtları öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilerin çalışma kağıtları incelendi ve hatalı cümleler öğrenciyle beraber düzeltildi. Aynı çalışma “yönelme-ayrılma ekleri” için de yapıldı. Öğrencilere başka çalışma kağıtları ev ödevi olarak verildi.
--	---

A1 4. Hafta

Konu	A. Ailem B. Arkadaşlarım C. Ailemden Uzakta
Dinleme	“Tanışma”, “Günlük Hayat”, “İstekler” adlı dinleme metinleri iki defa olmak üzere dinletildi. Öğrencilerden metinde duydukları fiilleri yazmaları istendi. En fazla fiil yazan öğrenci sakız ile ödüllendirildi. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak dinleme metinleri tekrar açıldı. Öğrencilerin dinlerken bir yandan da metni görmeleri, takip etmeleri sağlandı. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Sorusu olan öğrencilerin sorularına cevap verildi.
Okuma	“Benim Sınıfım”, “Sevgili Ailem”, “Benim Ailem” adlı okuma metinleri öncelikle eğitici tarafından yüksek sesle ve yavaş yavaş okundu. Öğrencilere metinde geçen aile ile ilgili kelimelere ek olarak “amca, dayı, teyze, dayı, enişte, baldız, yenge, elti” gibi daha çok Türk kültüründe olan kelimeler soy ağacı çizilerek verildi. Öğrencilere metinlerde anlamadıkları bir yerin olup olmadığı sorulduktan sonra öğrencilerin soruları yanıtlandı. Ardından seçilen öğrencilerden sesli olarak metni okumaları istendi. Ses kaydı alındı ve metinler bir kez de öğrencilere kendi seslerinden dinletildi. Bu esnada yaptıkları hatalar öğrencilerle beraber düzeltildi.
Konuşma	Öğrencilerden ailesi, arkadaşları, çevresi hakkında oluşturdukları basit soruları birbirlerine sormaları istendi. Sorular ve cevaplar video ile kaydedildi ve öğrenciler konuşmalarını seyretti. Konuşmalardaki kelime, ses ve dil bilgisi hataları kayıt durdurularak düzeltildi.
Yazma	Öğrencilere daha önce verilen akrabalık kelimeleriyle basit isim cümlelerinden oluşan birer metin yazmaları istendi. Daha sonra yazılan metinler okutuldu ve öğrencilerin yaptıkları hatalar kendilerine gösterildi. Hatasız yazılan metinler taranarak tüm öğrencilere duvara yansıtmak suretiyle gösterildi. Hatasız yazan öğrencilerle dersten sonra çay içildi.
Dil Bilgisi	Bir önceki derste verilen ev ödevi, öğrencilerin cevabı okuması suretiyle kontrol edildi. Anlaşılmadığı fark edilen dil bilgisi konusu tekrar edildi. “İyelik eki”, “Belirtme hâl eki” ve “Kendi zamiri” gösterildi. Konuya ilişkin boşluk doldurmalı ek çalışma kağıtları kullanıldı. Çalışma kağıtlarında ve öğrencilerin kendilerinin yazdığı örneklerdeki cümlelerdeki hatalar öğrencilere gösterildi. Öğrencilere başka çalışma kağıtları ev ödevi olarak verildi.

A1 5. Hafta

Konu	A. Saatler B. Bayramlar C. Özel Günler
Dinleme	“Çok İşim Var”, “Yılbaşı Gecesi”, “Doğum Günü” isimli dinleme metinleri iki defa olmak üzere dinletildi. Öğrencilerden metinde duydukları kelimeleri yazmaları istendi. En fazla kelime yazan öğrenci çikolata ile ödüllendirildi. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak dinleme metinleri tekrar açıldı. Öğrencilerin dinlerken bir yandan da metni görmeleri, takip etmeleri sağlandı. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Sorusu olan öğrencilerin sorularına cevap verildi.
Okuma	“Bayramlar”, “Özel Günler” adlı okuma metinleri önce eğitici tarafından sesletildi. Ardından metinde anlamı bilinmeyen kelimeler açıklayıcı geribildirim yöntemiyle gösterildi. Öğrencilere metinlerde anlamadıkları bir yerin olup olmadığı soruldu. Ardından seçilen öğrencilerden sesli olarak metni okumaları istendi. Ses kaydı alındı ve metinler bir kez de öğrencilere kendi seslerinden dinletildi. Bu esnada yaptıkları hatalar öğrencilerle beraber düzeltildi. Metne ait sorular cevaplatıldıktan sonra doğrulayıcı ve onaylayıcı geribildirim türleri kullanılarak öğrencilerin konuyu kavramaları sağlandı.
Konuşma	“Yeni Yılda Neler Yapmak İstiyorsunuz?” konusu doğrultusunda öğrenciler konuşmaya teşvik edildi. Öğrencilerin konuşmaları video ile kaydedildi ve öğrenciler konuşmalarını seyretti. Konuşmalardaki kelime, ses ve dil bilgisi hataları kayıt durdurularak düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanılarak düzeltildi.
Yazma	“Ülkenizdeki Bayramlar” ile “Arkadaşımızla Diyalog Yazma” konuları ödev verildi. Verilen ödevler daha sonra toplanarak kontrol edildi. Düzeltici ve gecikmeli geribildirim türleri kullanılarak öğrencilerin ödev performansları kendilerine gösterildi.
Dil Bilgisi	Bir önceki derste verilen ev ödevi, öğrencilerin cevabı okuması suretiyle kontrol edildi. Anlaşılmadığı fark edilen dil bilgisi konusu tekrar edildi. “- dan önce/sonra - madan önce/-diktan sonra , - dan beri/-dır ” dilbilgisi konuları ders kitabı aracılığıyla gösterildi. Ardından konulara ilişkin örnekler yapıldı. Ek çalışma kağıtlarıyla “onaylayıcı, düzeltici, açıklayıcı ve anında geribildirim türleri kullanılarak dönüt sağlanmış olundu. Başka çalışma kağıtları öğrencilere ev ödevi olarak verildi.

A1 6. Hafta

Konu	A. Ailem B. Nerede C. Vücudumuz
Dinleme	“En İyi Arkadaşım”, “İstanbul Gezisi”, “Vücudumuz” adlı dinleme metinleri iki defa birer dakika arayla dinletildi. Öğrencilerden metinde duydukları fiilleri yazmaları istendi. En fazla fiil yazan öğrenci çay ile ödüllendirildi. Metinlere ait sorular cevaplatıldı.

	Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak dinleme metinleri tekrar açıldı. Öğrencilerin dinlerken bir yandan da metni görmeleri, takip etmeleri sağlandı. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Sorusu olan öğrencilerin sorularına cevap verildi.
Okuma	“Akrabalarım”, “Benim Mahallem” ve “Hastayım” adlı metinler eğitici tarafından yüksek sesle ve yavaşça okundu. Böylelikle öğrencilerin okudukları metni nasıl doğru sesletecekleri gösterildi. Ardından seçilen öğrencilerden sesli olarak metni okumaları istendi. Ses kaydı alındı ve metinler bir kez de öğrencilere kendi seslerinden dinletildi. Metinler okutulduktan sonra açıklayıcı ve anında geribildirim türlerinden faydalanılarak metinde bilinmeyen kelime ya da kelime grupları açıklandı. Metne ilişkin soruları doğru cevaplayan öğrencilere onaylayıcı geribildirimde bulunuldu.
Konuşma	Ders kitabında konuşma başlığı altında yer alan çeşitli sıfatlar ve isimlere ek olarak verilen sıfatlarla öğrencilerin konuşması sağlandı. Öğrencilerin konuşmaları video ile kaydedildi ve öğrenciler konuşmalarını seyretti. Konuşmalardaki kelime, ses ve dil bilgisi hataları kayıt durdurularak düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanılarak düzeltildi.
Yazma	Ünitede yer alan “aile ve akrabalarınızı tanıtır ile bir arkadaşınız gezmek için Türkiye’ye geliyor. Ona gezi planı hakkında bilgi verin” adlı konular yazma ödevi olarak verildi. Ardından verilen ödevler toplanarak düzeltici, gecikmeli geribildirim türleri kullanılarak kontrol edildi. Kontrol edilen ödev kâğıtları öğrencilerle birlikte değerlendirildi.
Dil Bilgisi	Bir önceki derste verilen ev ödevi, öğrencilerin cevabı okuması suretiyle kontrol edildi. Anlaşılmadığı fark edilen dil bilgisi konusu tekrar edildi. “İsim tamlamaları -ki eki, karşılaştırma” konuları ders kitabı ve yardımcı materyaller kullanılarak öğrencilere anlatıldı. Ardından uygulanan etkinliklerde açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı. Öğrencilerin bu yolla ilgili dil bilgisi konularını kavramaları sağlandı. Başka çalışma kâğıtları öğrencilere ev ödevi olarak verildi.

A2 1. Hafta

Konu	A. Mutfakta B. Lokantada C. İnternette
Dinleme	“Yol Tarifi, Tatil Planı” adlı dinleme metinleri, birer dakika arayla dinletildi. Öğrencilerden metinde duydukları fiilleri yazmaları istendi. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak dinleme metinleri tekrar açıldı. Öğrencilerin dinlerken bir yandan da metni görmeleri, takip etmeleri sağlandı. Metinlere ait sorular cevaplatıldı. Sorusu olan öğrencilerin sorularına cevap verildi. Öğrencilerden dersin başında duyup yazdıkları fiillerden cümle yazmaları istendi. En çok kelime kullanarak cümle yazan öğrenci çikolata ile ödüllendirildi.
Okuma	“Yemek Siparişi, Şiş Kebap Yapalım” adlı okuma metinler eğitici tarafından yüksek sesle ve yavaşça okundu. Böylelikle öğrencilerin okudukları metni nasıl doğru sesletecekleri gösterildi. Ardından seçilen öğrencilerden sesli olarak metni okumaları istendi. Ses kaydı alındı ve metinler bir kez de öğrencilere kendi seslerinden dinletildi. Metinler okutulduktan sonra açıklayıcı ve anında geribildirim türlerinden faydalanılarak metinde bilinmeyen kelime ya da kelime grupları açıklandı. Metne ilişkin soruları

	doğru cevaplayan öğrencilere onaylayıcı geribildirimde bulunuldu.
Konuşma	Okul tarifi, arkadaş tarifi ve müşteri garson diyalogu gibi üniteye yer alan konuşma konuları hakkında öğrencilerin sınıf içinde konuşması teşvik edildi. Konuşma esnasında onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanılarak konuşan öğrencinin performansı değerlendirildi.
Yazma	Üniteye yer alan yemek tarifi, dünya turu, resimdeki kişilerin fiziksel özellikleri konularında öğrencilerin yazma kâğıtları düzeltici ve gecikmeli geribildirim kullanılarak değerlendirildi. Ardından öğrencilerin yazma ödev performansları kendileriyle birlikte değerlendirildi.
Dil Bilgisi	Bir önceki derste verilen ev ödevi, öğrencilerin cevabı okuması suretiyle kontrol edildi. Anlaşılmadığı fark edilen dil bilgisi konusu tekrar edildi. “Emir kipi, istek kipi, -lı, -lık, -sız yapım ekleri” ders kitabı ve çeşitli ek materyallerle öğrencilere anlatıldı. Ardından yapılan etkinliklerde açıklayıcı, onaylayıcı ve düzeltici geribildirim türleri kullanılarak öğrencilerin cümleleri değerlendirildi. Başka çalışma kâğıtları öğrencilere ev ödevi olarak verildi.

A2 2. Hafta

Konu	A. Buluşlar-İcatlar B. Geçen Hafta Sonu C. Haberler
Dinleme	‘Önemli Kişiler, Hafta Sonu, Haberler’ adlı dinleme metinleri birkaç dakika arayla iki defa öğrencilere dinletildi. Ardından dinleme metinleri projeksiyon ile tahtaya yansıtılarak tekrar açıldı. Böylece öğrencilerin dinledikleri metni aynı zamanda görmeleri sağlandı. Metinlere ait sorular, düzeltici ve onaylayıcı geribildirim türleri kullanılarak cevaplatıldı.
Okuma	‘Dünyadaki İlkler, Dün Neler Yaptın?, Sağlık İçin Daha Çok Balık Tüketin!’ adlı okuma metinleri hafta boyunca işlendi. Metin öncelikle eğitici tarafından sesletildi. Ardından metinde bilinmeyen kelimeler açıklayıcı geribildirim kullanılarak anlatıldı. Anlamı yanlış bilinen kelimeler düzeltici ve anında geribildirim kullanılarak açıklandı. Öğrencilerden yeni öğrendikleri kelimeleri kendi tasarladıkları bir cümlede kullanmaları istendi. Başarılı olan öğrenciler, onaylayıcı geribildirim (afetin! çok güzel! harika!) kullanılarak teşvik edildi.
Konuşma	Üniteye yer alan ‘Sizin ülkenizde dünyaca ünlü kişiler kimler? Nerede ve ne zaman doğdunuz? Şimdiye kadar hangi ülkeleri gördünüz? Gazetede ilk hangi tür haberleri okuyorsunuz? Televizyonda haber programlarını seyrediyor musunuz?’ gibi konular hakkında öğrencilere sorular sorularak, konu hakkında bir süre düşünebilmeleri için birkaç dakika süre verildi. Ardından rastgele seçilen öğrencilere konu hakkında konuşmaları için söz hakkı verildi. Ayrıca söz almak isteyen öğrencilere öncelik tanındı. Öğrencilerin konu hakkındaki konuşması esnasında anında ve düzeltici geribildirim kullanıldı.
Yazma	‘Kendi hayatımızla ilgili bilgiler yazalım, Geçen yaz tatilinde neler yaptınız? Televizyondaki bir haberi yazalım.’ konuları yazma ödevi olarak verildi. Daha sonra yapılan yazma ödevleri toplanarak kontrol edildi. Hatalı, yanlış olan yerler kırmızı kalemle işaretlenerek doğru şekilleri belirtildi. Öğrencilere kontrol edilen ödevleri geri dağıtılarak, öğrencilerden hatalarını kontrol etmeleri istendi. Böylece düzeltici ve gecikmeli geribildirim türleri kullanılmış olundu.
Dil Bilgisi	‘Belirli geçmiş zaman, isim cümlelerinde geçmiş zaman, vasıta eki ile’, gerek ders kitabı gerekse önceden hazırlanan materyaller marifetiyle öğrencilere

	anlatıldı. Ardından adı geçen dil bilgisi konularını içeren soru kâğıtları öğrencilere dağıtılarak belirtilen süre içerisinde öğrencilerden soruları cevaplamaları istendi. Verilen sürenin dolmasının ardından sınıf ortamında tek tek sorular düzeltici, onaylayıcı ve anında geribildirim kullanılarak cevaplatıldı. Başarılı olan öğrenciler çikolata ve kahveyle ödüllendirildi. Böylelikle sınıfın genel motivasyonu artırılmaya çalışıldı.
--	---

A2 3. Hafta

Konu	A. Gelecek Planları B. Nereye Gideceğiz? C. Hava Durumu
Dinleme	‘Seçim Vaatleri, Ailece Bir Tatil, Hava Durumu’ adlı dinleme metinleri birer dakika arayla olmak üzere iki defa dinletildi. Daha sonra dinleme metni projeksiyon yardımıyla duvara yansıtılarak dinleme etkinliği tekrar yapıldı. Bu çalışmanın ardından metinlere ait sorular cevaplatıldı. Bu süreçte onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Okuma	‘Oğluma Mektup, Avrupa Turu, Piknikte’ adlı okuma metinleri öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. Ardından metinde bilinmeyen kelime ve kelime grupları açıklandı. Metinlere ait sorular cevaplanmadan önce bir kez de gönüllülük esas alınarak metin öğrenciler tarafından sesli bir şekilde okundu. Daha sonra metinlere ait sorular cevaplandı. Bu süreçte tanımlayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Konuşma	‘On Yıl Sonra Neler Yapacaksınız? Kendi Ülkenizde Gezilecek Yerler Neler? Sizin Ülkenizde Kaç Mevsim Var?’ konuşma konuları hakkında öncelikler öğrencilerin düşünceleri için birkaç dakika süre tanındı. Ardından söz hakkı isteyen öğrencilere söz verildi. Öğrenciler konuşurken hataları düzeltildi. Doğru, açık ve anlaşılır cümleler kurarak kendini ifade edebilen öğrenciler aferin! Çok güzel! gibi sözlerle teşvik edildi. Bu süreçte, düzeltici, onaylayıcı ve anında geribildirim kullanıldı.
Yazma	Ünitede yer alan ‘Siz başkansınsınız, eğitim, ekonomi, sağlık, ulaşım konuları hakkında neler yapacaksınız? Tatilde nereye gideceksiniz? Nasıl bir tatil yapmak istiyorsunuz?’ yazma konuları öğrencilere hafta içerisinde ödev olarak verildi. Daha sonra yapılan ödevler kontrol edilerek hatalı, yazım yanlışları olan yerler belirtilerek öğrencilere gösterildi. Yazma ödevini en güzel şekilde yapan öğrencilerin kâğıtları sesli bir şekilde sınıf içerisinde okutuldu. Bu süreçte düzeltici, onaylayıcı ve gecikmeli geribildirim türleri kullanıldı.
Dil Bilgisi	‘Gelecek zaman, isim cümlelerinde gelecek zaman, gibi/kadar’ edatları önceden hazırlanan materyaller ve ders kitabı aracılığıyla sınıfta anlatıldı. Ardından öğrencilerin kavrayıp kavramadıklarını görmek amacıyla anlatılan dil bilgisi konusunu içeren bir cümle kurmaları istendi. Öğrencilerin cümle kurabilmeleri için verilen sürenin dolmasının ardından önce gönüllülük esasına göre ardından rast gele seçilen öğrencilerden kurdukları cümleleri söylemeleri istendi. Bu esnada doğru şekilde cümle kuran öğrenciler aferin! çok güzel! gibi sözlerle; eksik, hatalı cümleler kuran öğrencilerin cümleleri anında düzeltilerek, düzeltici, onaylayıcı ve anında geribildirim türlerinden faydalanıldı.

A2 4. Hafta

Konu	A. Kim Ne Yapmış? B. Masallar ve Efsaneler C. Fıkralar
-------------	--

Dinleme	‘Ünlü Olmadan Önce, Bir İstanbul Efsanesi, Rüya’lar’ adlı dinleme metinleri, iki defa olmak üzere sınıf ortamında dinletildi. Dinleme süreci tamamlandıktan sonra metne ait sorular cevaplatıldı. Ardından dinleme metni duvara yansıtılarak tekrar açıldı. Öğrencilerin dinledikleri metni aynı zamanda görerek takip etmeleri sağlandı. Yapılan hatalar gözden geçirilerek düzeltildi. Bu süreçte onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘Yeni Komşu, Keloğlan ve Sihirli Tas, Eşeğin Sözü’ adlı okuma metinleri öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. Metin sesletilirken, öğrencilerden metni takip etmeleri ve metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmeleri istendi. Daha sonra öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri söylemeleri istenerek bu kelime ve kelime grupları açıklandı. Yanlış bilinen kelime ve kelime grupları, dil bilgisi yanlışları düzeltildi. Metin altı sorular öğrenciler tarafından cevaplandı. Hata, yanlış yapılan yerler düzeltilerek gösterildi. Bu süreçte, düzeltici, açıklayıcı ve anında geribildirim türlerine yer verildi.
Konuşma	‘Konya’ya gelmeden önce neler yaptınız? Şehrimizle ilgili bir efsane anlatalım, Sizin kültürünüzde en ünlü fıkra tipi kim?’ konuşma konuları hakkında öğrencilere düşünmeleri için öncelikle birkaç dakika süre tanındı. Daha sonra gönüllü olarak konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilerek konu hakkında konuşmaları sağlandı. Bu esnada ses kayıt cihazı yardımıyla konuşmaları kaydedildi. Konuşma tamamlandıktan sonra ses kayıtları kendilerine dinletilerek yanlış kullanım ve sesletimler öğrencilerin kendilerine gösterildi. Doğru açık ve anlaşılır ifadeler ise sözlü olarak onaylandı. Bu süreçte, düzeltici, onaylayıcı ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Yazma	‘Hayatımızdaki en önemli insanı anlatalım. O nasıl biri, neler yapmış? Konya’da yaşadığımız komik bir olayı fıkra şeklinde yazalım.’ yazma konuları ev ödevi olarak verildi. Daha sonra yapılan ödevler toplanarak kontrol edildi. Kontrol edilen ödevler tekrar öğrencilere verilerek yanlış olan yerleri ve doğru şekillerini görmeleri sağlandı. En az hata yapan öğrenci sınıfta sözlü olarak tebrik edildi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerine başvuruldu.
Dil Bilgisi	‘Belirsiz geçmiş zaman, pekiştirme sıfatları, küçültme ekleri’ dil bilgisi konuları önceden hazırlanan slaytlar ve ders kitabı marifetiyle öğrencilere anlatıldı. Daha sonra konu ile alakalı, ders kitabı ve çalışma kâğıtlarında yer alan etkinliklerin yapılması için belirli bir süre verildi. Öğrencilere soruları nasıl yapacakları açıklandı. Verilen sürenin tamamlanmasının ardından her bir etkinlikte yer alan sorular gerek öğretmen gerek öğrenci tarafından cevaplandı. Öğrencilerin anlamadıkları kısımlar tekrar edilerek, başka örnekler kullanılarak gösterildi. İlgili dil bilgisi konusunun tam olarak kavratılması sağlanmaya çalışıldı. Bu süreçte açıklayıcı, onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerinden faydalandı.

A2 5. Hafta

Konu	A. Doğa Olayları B. Alışkanlıklar ve Ricalar C. Özetler
Dinleme	‘İklimler, Affedersiniz, Hokkabaz’ adlı dinleme metinleri sınıf ortamında birkaç dakika arayla olmak üzere iki defa dinletildi. Hokkabaz adlı dinleme metni içinde yanlış bilgilerin olduğu şekliyle öğrencilere gösterildi. Dinleme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerden metindeki yanlış bilgileri düzeltmeleri istendi. Metindeki yanlışları bulup doğru şekillerini gösteren öğrenciler aferin! çok iyi! gibi sözlerle, verdikleri cevaplar onaylandı. Ünitelerde yer alan diğer iki metin için ise önceki ünitelerde uygulanan yöntem kullanıldı.

	Bu süreçte onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘Doğa Olayları, Alışkanlıklarımız ve Hobilerimiz, Çalığışu’ adlı dinleme metinleri öncelikler öğretmen tarafından yüksek sesle ya yavaşça okundu. Böylelikle öğrencilerin doğru telaffuzu görmeleri sağlandı. Ardından öğretmen tarafından seçilen öğrenciden de metni sesli olarak okuması istendi. Bu esnada öğrencinin sesi kaydedildi. Okuma kaydının tamamlanmasının ardından ses kaydı açıldı ve öğrenciye dinletildi. Öğrencinin sesletim esnasında yaptığı doğru ve yanlış kısımlar kendisine gösterildi. En güzel şekilde ve en az hatayla okuyan öğrencileri çikolata ile ödüllendirildi. Daha sonra metinde bilinmeyen kelimeler açıklanarak metin altı sorular yapıldı. Çalışma süresince düzeltici, açıklayıcı, onaylayıcı ve anında geribildirim türleri uygulandı.
Konuşma	‘Sizce yerçekimi olmasa dünya nasıl olurdu? Bir gününüz nasıl geçer? Film izlemeyi sever misiniz? En çok hangi tür filmleri seversiniz?’ konuşma konuları öğrencilere sorularak konu hakkında hazırlıklı konuşma yapmaları için süre tanındı. Verilen sürenin dolmasının ardından seçilen öğrencinin konu hakkında konuşması sağlandı. Konuşma esnasında öğretmen yan sorularla konuşmayı yönlendirdi. Aynı zamanda video kaydı ile öğrencinin konuşması kayıt altına alındı. Konuşmaların tamamlanmasının ardından video kayıtları açılarak öğrencilere izletildi. Komik ve eğlenceli bir ortam ortaya çıktı. Diğer öğrencilerin videodaki arkadaşının konuşması hakkındaki fikirleri soruldu ve yapılan yanlışlar birlikte düzeltildi. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnasında düzeltici, onaylayıcı, anında geribildirim türlerine başvuruldu.
Yazma	‘Sizin ülkenizin iklimi nasıl? En son hangi filmi izlediniz?’ yazma konuları hafta içerisinde öğrencilere ödev olarak verildi. Verilen ödevler toplandıktan sonra kontrol edilerek, yapılan yanlışlar düzeltilerek öğrencilere geri dağıtıldı. Böylelikle öğrencilerin yaptıkları hataları görmeleri sağlandı. En güzel hazırlanan yazma ödevleri sınıf içerisinde tekrar öğrenciye okutuldu ve öğrenci tebrik edildi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerinden istifade edildi.
Dil Bilgisi	‘Geniş zaman, rica etme, -dir eki’ dil bilgisi konuları, ders kitabı ve daha önceden hazırlanan slaytlar ile sınıf ortamında anlatıldı. Konunun kavratıldığından emin olunduktan sonra öğrencilerden öğrendikleri dil bilgisi konusunu içeren cümleler kurmaları istendi ve öğrencilere kuracakları cümle ya da cümleler için birkaç dakika süre tanındı. Sürenin dolmasının ardından rastgele seçilen öğrencilere söz verildi. Öğrencilerin verdikleri örnekler dinlenerek doğru söylenen cümleler onaylandı; yanlış söylenen cümleler ise düzeltilerek doğru şekilleri gösterildi. Böylelikle, bu süreçte onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanılmış oldu.

A2 6. Hafta

Konu	A. Yetenekler B. Lütfen C. Görmeden Gitmeyelim
Dinleme	‘İş Arıyorum, İlk Yolculuk, Ayaküstü Yemekler’ adlı dinleme metinleri hafta boyunca yapılan derslerde, birkaç dakika arayla ikişer defa olmak üzere sınıf ortamında öğrencilere dinletildi. Öğrencilerden dinlerken duydukları kelimeleri not almaları istendi. Daha sonra öğrencilere dinlerken not aldıkları kelimeler sorularak anahtar kelimeler çıkarılmaya çalışıldı. Metin aldı sorular cevaplatıldıktan sonra dinleme metni projeksiyon cihazı kullanılarak duvara yansıtıldı ve dinleme ses dosyası bir kez daha açıldı. Böylelikle öğrencilerin

	not aldıkları kelimeler ile dinledikleri metnin bütünü görmeleri sağlandı. Bu süreçte düzeltici, gösterici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘İş İlanı, Otelde, Yağmurlu Bir Günde İstanbul’da Neler Yapabilirsiniz?’ adlı dinleme metinleri sınıf ortamında öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. Bu esnada öğrencilerden anlamadıkları kelimeleri işaretlemeleri istendi. Öğretmenin metni sesli olarak okumasının ardından öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeler soruldu ve sorulan kelime ya da kelime grupları öğretmen tarafından açıklandı. Ardından metne ait sorular cevaplanması için öğrencilere süre tanındı. Sürenin dolmasının ardından gönüllülük esas alınarak öğrencilerin soruları cevaplandırması sağlandı. Eksik ya da yanlış cevaplar bu esnada öğretmen tarafından düzeltildi. Açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri bu süreçte uygulandı.
Konuşma	‘Kendi yeteneklerimizi arkadaşlarımıza anlatalım. Yoksullar için neler yapabiliriz? Daha güzel bir dünya için neler yapabiliriz? Mutlu olmak için neler yapabiliriz? Nasıl huzurlu bir aile olabiliriz? Sizin ülkenizde hangi yiyecekler ayaküstü yenir?’ konuşma konuları hakkında öğrencilerin hazırlıklı konuşma yapabilmeleri için birkaç dakika süre verildi. Sürenin dolmasının ardından söz hakkı isteyen öğrencilere söz verildi. Bu esnada öğrencilerin yaptıkları konuşmalar video kayıt ile kayda alındı. Konuşmaların tamamlanmasının ardından video kayıtları öğrencilere gösterildi. Öğrencilerin yaptıkları hatalar kendilerine gösterildi. En güzel konuşmayı yapan öğrenciler ise ödüllendirildi. Bu süreçte, düzeltici, onaylayıcı ve anında geribildirim türlerine başvuruldu.
Yazma	‘Arkadaşımızla birlikte iş, iş saatleri, maaş, tatil günleri, iş yeri konularını içeren bir iş görüşmesi diyalogu yazalım. Fakir insanlara yardım etmek için neler yapabiliriz? Okulda başarılı olmak için neler yapabiliriz? Yabancı bir şehirde başınıza neler gelebilir?’ yazma konuları öğrencilere ödev olarak verildi. Yapılan ödevler toplanarak kontrol edildi ve öğrencilere tekrar dağıtılarak yaptıkları yanlışlar düzeltilerek kendilerine gösterildi. Yazma ödevini en güzel şekilde yapan öğrencilerin ödevleri sınıf içinde okutuldu ve bu öğrenciler öğretmen tarafından tebrik edildi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim kullanıldı.
Dil Bilgisi	‘Yeterlik fiili, Yeterlik fiilinin fonksiyonları, zarf-fiiller (-ıp, -madan)’ dil bilgisi konuları, önceden hazırlanan materyaller de ders kitabı marifetiyle hafta boyunca anlatıldı. Daha sonra anlatılan dil bilgisi yapısını içeren cümleler yazmaları öğrencilerden istendi. Öğrencilere cümleler oluşturabilmeleri için 10-15 dakikalık bir süre verildi. Sürenin dolmasının ardından rast gele seçilen öğrencilerden oluşturdukları cümleleri sesli bir şekilde söylemeleri istendi. Doğru olan cümleler öğretmen tarafında onaylandı; yanlış olan cümleler ise düzeltildi. En doğru ve güzel cümleleri oluşturan öğrenciler çikolata ile ödüllendirildi. Bu süreçte onaylayıcı, açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.

B1 1. Hafta

Konu	A. Taşınma B. Hava Bedava Su Bedava C. Yeni Bir Şehirde Hayat
Dinleme	‘Taşınma Telaşı, Acil Numaralar, Türkler Hakkında’ adlı dinleme metinleri birkaç dakika arayla, iki defa olmak üzere dinletildi. Metin altı sorular cevaplatıldıktan sonra dinleme metni projeksiyon cihazı yardımıyla tahtaya yansıtıldı ve öğrencilerin dinledikleri metni görmeleri sağlanarak dinleme

	metni ses kaydı tekrar açıldı. Ardından öğrencilerin anlamadıkları ya da ilk kez duydukları kelime ve kelime grupları açıklandı. Bu süreçte açıklayıcı, anında geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘Nasıl Bir Ev Arıyorsunuz? Nereye Gideceğiz? İçimdeki Türkiyem’ adlı okuma metinleri öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. Bu esnada öğrencilerden metni takip etmeleri ve anlamadıkları kelimelerin altını çizmeleri istendi. Sesletim işi tamamlandıktan sonra öğrencilere altlarını çizdikleri kelimeler soruldu. Sorulan kelimeler öğretmen tarafından açıklandı ve metin altı soruların cevaplanması için öğrencilere süre tanındı. Sürenin dolmasının ardından metin altı sorular öğrencilerle birlikte cevaplandı. Bu süreçte açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Konuşma	‘Sizin evinizde gereksiz eşyalar neler? Bir liste yapalım. Evinizde hangi problemleri (Musluk su akıtıyor, pencerenin kolu koptu, ...) yaşadınız? Konya’da ilk gününüzü nasıl geçirdiniz? Konya’da ilk günlerinizde ilginç bir olay yaşadınız mı?’ konuları hakkında öğrencilerin hazırlıklı konuşma yapabilmeleri için birkaç dakika düşünme süresi verildi. Sürenin dolmasının ardından gönüllü olarak konuşmak isteyen öğrencilere öncelik tanınarak söz hakkı verildi. Öğrencinin konuşması sırasında yapmış olduğu telaffuz ve diğer yanlışlar anında öğretmen tarafından düzeltilerek doğrusu gösterildi. Bu süreçte onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerinden faydalandı.
Yazma	‘Hayalinizdeki ev nasıl? Temizlik, yemek, bulaşık, fatura ödeme, alışveriş konularını içeren bir iş bölümü diyalogu yazalım. On yıl önce hayatınız nasıldı? Neler yapıyorduk? Şimdiki hayatımızla karşılaştırarak yazalım.’ Yazma konuları hafta boyunca öğrencilere ev ödevi olarak verildi. Tamamlanan ödevler öğretmen tarafından toplanarak kontrol edildi. Kontrolü biten ödevler tekrar öğrencilere dağıtılarak yaptıkları hatalar kendilerine gösterildi. En güzel yazma ödevini yapan öğrencilerin kâğıtları sınıf içinde sesli olarak öğrenciye okutuldu ve ödüllendirildi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerinden faydalandı.
Dil Bilgisi	‘Zarf fiiller (-arak, -a/-a, -ken), şimdiki zamanın hikâyesi’ dil bilgisi konuları, önceden hazırlanan slaytlar ve ders kitabı ile sınıf ortamında öğretmen tarafından anlatıldı. Ardından önceden hazırlanmış konuya ilişkin soruları içeren çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtıldı ve verilen süre içerisinde öğrencilerden soruları çözmeleri istendi. Verilen sürenin tamamlanmasının ardından sorular cevaplandırıldı. En az hata yapan öğrenciler çikolata ile ödüllendirildi. Bu süreçte açıklayıcı ve anında geribildirim türleri kullanıldı.

B1 2. Hafta

Konu	A. İş Hayatı B. Başarı Öyküleri C. Meslekler
Dinleme	‘Çalışma Koşulları, Senden Bir Şey Olmaz, İşten Çok Sıkıldım’ adlı dinleme metinleri hafta boyunca birer dakika arayla olmak üzere ikişer defa dinletildi. Metin altı soruların cevaplatılmasının ardından dinleme metni projeksiyon desteğiyle duvara yansıtılarak dinleme ses kaydı tekrar açıldı. Böylelikle öğrencilerin dinledikleri metni aynı zamanda görmeleri sağlandı. Öğrencilerin metne ilişkin soruları öğretmen tarafından cevaplandı. Bu süreçte açıklayıcı, gösterici ve anında geribildirim kullanıldı.
Okuma	‘İş Hayatındaki Roller, Yoğurdun Steve Jobs’u, Meslek Seçimi’ adlı okuma metinleri öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. Ardından rast gele seçilen öğrencilerden metni sesli olarak okumaları istendi. Bu esnada yapılan telaffuz

	hataları öğretmen tarafından anında düzeltilerek; doğru telaffuz şekli gösterildi. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından metinde anlaşılmayan kelime ya da kelime grupları açıklandı. Bu kelime ve kelime grupları renkli kalemlerle tahtaya yazıldı ve yeni cümleler oluşturuldu. Metin altı soruların cevaplanarak öğrencilerin yaptıkları yanlışlar düzeltildi. Bu süreçte, açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerine başvuruldu.
Konuşma	‘Sizce çalışanlar için en önemli şey nedir? (İlginç görevler, esnek saatler, yüksek maaş, ...), yarış kazanma, bir ödül kazanma, işe girme, ehliyet alma, ... konuları hakkında arkadaşlarınıza sorular sorup konuşalım, Aşağıdaki kelimeleri kullanalım ve meslekler hakkında konuşalım. (esnek saatler, işçi, dolgun maaş, şirkette çalış-, sekreter, grafiker, takım halinde çalış-, satış danışmanı, ...) konuları, ikili grup oluşturan öğrencilere verildi. Öğrencilere bahsi geçen konular hakkında grup arkadaşıyla konuşma pratiği yapmaları için süre verildi. Sürenin dolmasının ardından hazır olan gruplara hazırladıkları diyalogları canlandırmaları için söz verildi. Öğrencilerin diyalogları video ile kayıt altına alındı. Tüm grupların diyaloglarını tamamlamasının ardından video kayıtları açılarak öğrencilerle birlikte izlendi. Öğrencilerin konuşma sırasında yapmış oldukları doğru ve hatalı ifadeler kendilerine gösterildi. Ortaya oldukça eğlenceli anlar çıktı. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim kullanıldı.
Yazma	‘Turist rehberi aranıyor, hayatınızdaki en önemli başarınız nedir? Hayalinizdeki meslek ve ülkenizdeki geleneksel meslekler hakkında bir kompozisyon yazalım.’ konuları öğrencilere hafta boyunca ödev olarak verildi. Tamamlanan ödevler öğretmen tarafından toplanarak kontrol edildi. Hata yapılan yerler renkli kalemler kullanılarak işaretlendi ve doğru şekilleri gösterildi. Ardından ödevler tekrar öğrencilere dağıtıldı ve yapmış oldukları yanlışları görmeleri sağlandı. En güzel kompozisyonu yazan öğrenciler, kompozisyonlarını sesli bir şekilde okudu ve öğretmen tarafından tebrik edildi. Bu süreçte, açıklayıcı, düzeltici ve gecikmeli geribildirim türleri kullanıldı.
Dil Bilgisi	‘İsim-fiiller, emir kipinde dolaylı anlatım’ dil bilgisi konuları, önceden hazırlanan sunum ve ders kitabı marifetiyle, öğretmen tarafından sınıf ortamında anlatıldı. Ardından adı geçen dil bilgisi konuları hakkında sorular içeren çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtıldı ve belirtilen süre içinde soruları cevaplamaları öğrencilerden istendi. Verilen sürenin dolmasının ardından, öğrencilerle birlikte tek tek tüm sorular cevaplandı ve tüm soruları doğru cevaplayan ve çok az yanlış yapan öğrenciler ödüllendirildi. Sorulardan anlaşılmayan kısımlar tekrar öğretmen tarafından açıklandı. Bu süreçte onaylayıcı, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türleri kullanıldı.

B1 3. Hafta

Konu	A. Can Boğazdan Gelir B. Uzun ve Sağlıklı Yaşa C. Alternatif Sağlık
Dinleme	‘Sağlık İçin Egzersiz, Dünyanın En Yaşlı İnsanı, Şifalı Bitkiler, adlı dinleme metinleri hafta boyunca yapılan derslerde, birer dakika arayla olmak üzere ikişer defa sınıf ortamında dinletildi. Dinleme aşamasında öğrencilere not almaları tavsiye edildi. Ardından metin altı sorular cevaplandı ve dinleme metni projeksiyon desteğiyle duvara yansıtılarak dinleme ses kaydı tekrar açıldı. Böylece öğrencilerin dinledikleri metni aynı zamanda görmeleri sağlandı. Bu aşamanın ardından öğrencilerin metinde anlamadıkları yerler, öğretmen tarafından tekrar açıklandı. Bu süreçte, gösterici, düzeltici ve anında

	geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘Sağlığın Anahtarı, Yüz Yaşında Hala Dinç, Kristal Tedavileri’ adlı okuma metinleri öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. bu esnada öğrencilerden anlamadıkları kelime ya da kelime gruplarını işaretlememeleri istendi. Ardından öğrencilerin anlamadıkları kelime ya da kelime grupları öğretmen tarafından açıklandı. Daha sonra okuma metni seçilen öğrenciler tarafından da sesletildi. Metin altı soruların cevaplanması için süre verildi. Sürenin dolmasıyla birlikte metin altı sorular cevaplatıldı. Anlaşılmayan noktalar tekrar edilerek gösterildi. Bu süreçte, düzeltici, onaylayıcı, açıklayıcı ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Konuşma	‘Siz bir gazetecisiniz, arkadaşınız ise ünlü bir sporcu. Bu ünlü sporcuyla bir röportaj yapalım. Gençler için tavsiyeler isteyelim. Guinness Rekorlar Kitabı komitesinde çalışıyorsunuz ve dünyanın en yaşlı insanıyla görüşüyorsunuz. Bu rollerden yararlanarak bir diyalog oluşturalım. İki arkadaş konuşuyorlar. Biri hastalıklardan şikâyet ediyor, diğeri onu eleştiriyor. Bu rollerle bir diyalog oluşturalım’ konuşma konuları sınıf ortamında öğrencilere anlatıldı ve öğrencilerden ikili gruplar oluşturmaları istendi. Oluşturulan gruplara rollerine hazırlanmaları için 15-20 dakika süre verildi. Sürenin dolmasının ardından gruplara teker teker söz verildi ve grupların diyalogları video ile kayıt altına alındı. Tüm grupların diyaloglarını tamamlamasının ardından video kayıtları açılarak öğrencilere izletildi. Konuşmaların güzel ve hatalı tarafları kendilerine gösterildi. Ortaya oldukça renkli ve eğlenceli anlar ortaya çıktı. Bu süreçte düzeltici, onaylayıcı ve gecikmeli geribildirim türleri kullanıldı.
Yazma	‘Siz bir yaşam koçu/diyetisyensiniz. Bir hastanıza beslenme, sağlık, sosyal hayat vb. konularında önerilerde bulunalım. Önerilerimizi rapor olarak yazalım. Diyelim ki 122 yaşındayız. Bu yaştaki bir günümüzü anlatalım. Bir günlük sayfası yazalım. Hayatınızda hiç pişman oldunuz mu? Birkaç örnek vererek yazalım.’ konuları hafta boyunca öğrencilere ödev olarak verildi. Yapılan ödevler öğretmen tarafından teslim alındı ve kontrol edildi. Kontrol edilen ödevler öğrencilere dağıtıldı ve yapmış oldukları yanlışları görmeleri sağlandı. Yazma ödevini en iyi yapan öğrenciler çalışmalarını sesli olarak sınıf ortamında okudu ve bu öğrenciler çikolata ve kahve ile ödüllendirildi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Dil Bilgisi	‘Gereklilik kipi, kullanımları, gereklilik kipinin hikâyesi’ dil bilgisi konuları daha önceden hazırlanan materyaller ve ders kitabı marifetiyle sınıf ortamında öğretmen tarafından anlatıldı. Ardından konuya ilişkin soruların yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılarak, öğrencilere soruları cevaplamaları için 10-15 dakikalık süre verildi. Sürenin dolmasının ardından sorular öğrencilerle birlikte cevaplandı ve yanlış yapan öğrencilere neden yanlış yaptıkları gösterildi. Tüm soruları doğru cevaplayan öğrenciler öğretmen tarafından tebrik edildi. Bu süreçte açıklayıcı, düzeltici ve gecikmeli geribildirime başvuruldu.

B1 4. Hafta

Konu	A. Öğrenme Tarzları B. Eğitim Haberleri C. Her Yaşta Eğitim
Dinleme	‘Fin Eğitim Sistemi, Eğitim Haberleri, Okumanın Yaşı Yok’ adlı dinleme metinleri hafta boyunca birer dakika arayla olmak üzere iki defa sınıf ortamında öğrencilere dinletildi. Öğrencilerden metni dinlerken önemli olduğunu düşündükleri noktaları not almaları istendi. Metin altı soruların

	cevaplatılmasının ardından, dinleme metni projeksiyon cihazı desteğiyle duvara yansıtılarak dinleme ses kaydı tekrar açıldı. Böylece öğrencilerin dinledikleri metni aynı zamanda görerek takip etmeleri sağlandı. bu aşamanın ardından öğrencilerin metinde anlamadıkları kelime, kelime grubu ve dil bilgisi yapıları açıklandı. Bu süreçte, gösterici, açıklayıcı, anında geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘Herkes Aynı Şekilde mi Öğrenir? Türkçe Farklı Bir Dil, Vazgeçmek İçin Çok Erken’ adlı üniteye yer alan okuma metinleri öncelikle öğretmen tarafından sesletildi. Bu esnada öğrencilerden metni takip etmeleri ve anlamadıkları kelime, kelime gruplarını işaretlemeleri istendi. Sesletimin gerçekleştirilmesinin ardından öğrencilere işaretledikleri kelime ve kelime grupları sorularak cevaplandı ve metin altı soruların yapılması için öğrencilere birkaç dakika süre tanındı. Sürenin dolmasının ardından öğrencilere söz hakkı verilerek sorular cevaplatıldı. Anlaşılmayan noktalara öğretmen tarafından açıklık getirildi. Bu süreçte, açıklayıcı, doğrulayıcı ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Konuşma	‘Arkadaşımıza sorular sorarak onun hangi zekâ alanlarında daha güçlü olduğunu bulmaya çalışalım, kendi dilimizle Türkçeyi karşılaştıralım. Bu iki dil hangi yönleriyle farklı, hangi yönleriyle benziyor? İkili gruplar oluşturalım ve arkadaşlarımızla üzüntülerimiz hakkında konuşalım. Daha sonra rolleri değişelim.’ konuşma konuları öğrencilere açıklandıktan sonra öğrencilerden ikili gruplar oluşturuldu. Konu hakkında grup çalışması yapabilmeleri için 15-20 dakika süre verildi. Sürenin dolmasının ardından gruplara söz hakkı verildi ve konuşmaları video ile kayıt altına alındı. Tüm grupların konuşmalarının tamamlanmasının ardından video kayıtları öğrencilere gösterildi. Öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları telaffuz hataları ve yanlış ifadeler açıklanarak doğru şekilleri vurgulandı. Sınıfta video gösterimi sırasında oldukça eğlenceli ve keyifli anlar yaşandı. En güzel konuşmayı yapan gruplar çikolata ile ödüllendirildi. Bu süreçte, düzeltici, onaylayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerinden faydalandı.
Yazma	‘Güçlü yönleriniz neler? Hangi zekâ alanlarında daha başarılısınız? Çocuklar öğütten daha çok, iyi bir örneğe ihtiyaç duyarlar. Bu fikre katılıyor musunuz? Dinleme metninde hayat hikâyesini dinlediğimiz Emine Hanım’a bir mektup yazalım. Onun hikâyesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Ona neler söylemek istersiniz?’ yazma konuları hafta boyunca öğrencilere ev ödevi olarak verildi. Yapılan ödevler toplanarak kontrol edildi. Hatalı olan yerler işaretlenerek doğruları gösterildi. Ardından ödevler öğrencilere tekrar dağıtıldı ve öğrencilerden ödevlerini incelemeleri istendi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim kullanıldı.
Dil Bilgisi	‘Zarf-filler (-mak için, -mak üzere, -maktansa, -sa bile/da, -a rağmen) dil bilgisi konuları önceden hazırlanan materyaller ve ders kitabı aracılığıyla sınıf ortamında anlatıldı. Ardından ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler yapıldı. Bu çalışmanın ardından ilgili dil bilgisi konularını içeren önceden hazırlanmış slaytlarda yer alan boşluk doldurma soruları öğrencilere soruldu. Doğru cevap veren öğrenciler aferin! çok güzel! gibi sözlerle teşvik edilirken; yanlış cevap veren öğrencilere doğru cevap gerekçesiyle açıklandı. Bu süreçte, onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.

B1 5. Hafta

Konu	A. İnsan Hayalleri İle Yaşar B. Son Pişmanlık Fayda Etmez
-------------	--

C. Eğer	
Dinleme	‘Keşke, Şans mı? Şanssızlık mı? Batıl İnançlar’ adlı dinleme metinleri birkaç dakika arayla olmak üzere iki defa dinletildi. Metin altı soruların cevaplatılmasının ardından dinleme metni projeksiyon cihazıyla duvara yansıtılarak dinleme metni ses kaydı tekrar açıldı. Böylece öğrencinin hem dinlediğı metnini görmesi hem de metin altı soruları tekrar gözden geçirmesi sağlandı. Ardından metinde anlaşılmayan kelime ve kelime grupları açıklandı. Bu süreçte açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Okuma	‘Keşke Oynayalım mı? Pişmanlıklarınızdan Kurtulun, Murphy Kanunları’ adlı okuma metinleri rast gele seçilen öğrencilere yüksek sesle ve yavaşça okutuldu. Diğer öğrencilerden de metni takip etmeleri ve anlamadıkları kelime, kelime gruplarını işaretlemeleri istendi. Öğrenciler okurken yapmış oldukları telaffuz hataları anında düzeltildi. Okuma işleminin tamamlanmasının ardından öğrencilere işaretledikleri kelime ve kelime grupları sorularak cevaplandı. Bu kelime ve kelime grupları renkli kalemle tahtaya yazıldı ve yeni cümleler oluşturuldu. Metin altı soruların cevaplatılmasının ardından okuduğumuz metni kim özetleyebilir? diye soruldu. Söz hakkı alarak metni özetleyebilen öğrenciler sözlü olarak kutlandı. Bu süreçte, açıklayıcı, onaylayıcı ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Konuşma	‘Geleceğı görseniz..., beş yabancı dil bilseniz..., görünmez olsanız ..., ünlü bir aktör/aktris olsanız ..., ülkenin başkanı olsanız ..., vb. neler yaparsınız? Bir zaman çizelgesi hazırlayalım ve hayatımızdaki önemli olayları ve kararları bu çizelgeye yazıp anlatalım. Ne zaman (hediye alırım, tatile giderim, polise giderim, şikâyet ederim, evlenirim, çiçek alırım, ders çalışırım, alışverişe çıkarım, geç kalkarım, yemek yaparım.) yaparsınız?’ konuşma konuları hakkında öğrencilere hazırlıklı konuşma yapmaları için birkaç dakika süre verildi. Sürenin tamamlanmasının ardından öğrencilere ilgili konu hakkında konuşmaları için söz hakkı verildi. Öğrenci konuşurken doğru söylediğı sözler onaylandı; hatalı sözleri ise düzeltildi. Bu süreçte düzeltici, onaylayıcı ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Yazma	‘Hayatınızdan memnun musunuz? Ne tür hayalleriniz var? İş, aile, para, evlilik konularından bahsederek bir kompozisyon yazalım. Hayatınızda hiç herhangi bir şeyden dolayı pişman oldunuz mu? Kişi ve durumları düşünelim. Yazalım. Hayali bir ülke kuralım ve o ülkeye bir başkan seçelim. Bir seçim konuşması yazalım ve arkadaşlarımıza okuyalım.’ yazma konuları ev ödevi olarak verildi. Toplanan ödevler toplanarak kontrol edildi ve öğrencilere tekrar dağıtıldı. Başkan seçelim ödevini her bir öğrenci kendi ödevini okudu ve onu başkan seçmeleri için diğer öğrencileri ikna etmeye çalıştı. Daha sonra seçim yapıldı ve öğrencilerin çoğunu ikna etmeyi başarabilen öğrenci başkan seçildi. Oldukça eğlenceli bir sınıf ortamı oluştu. Bu süreçte, düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Dil Bilgisi	‘Dilek kipi, dilek kipinin hikâyesi, şart kipi’ dil bilgisi konuları önceden hazırlanan sunum ve ders kitabı ile sınıf ortamında anlatıldı. Ardından öğrencilere öğrendikleri dil bilgisi yapısını içeren en az üç cümle yazmaları için 3-5 dakika arası süre verildi. Sürenin dolmasının ardından her bir öğrenciden sırayla kurdukları cümleleri sesli olarak söylemeleri istendi. Hatasız cümleler öğretmen tarafından onaylanırken; hatalı cümleler düzeltildi. En güzel örnekleri veren öğrenciler ise sözlü olarak tebrik edildi. Bu süreçte, onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim kullanıldı.

B1 6. Hafta

Konu	A. Arkadaşlık B. Aile İlişkileri C. Komşuluk
Dinleme	‘Türkiye’deki Arkadaşlarım, Aile Yemeği, Komşularımız’ adlı dinleme metinleri hafta boyunca yapılan derslerde birer dakika arayla olmak üzere iki defa dinletildi. Ardından metin altı sorular cevaplatıldı. Dinleme metni projeksiyon cihazı ile duvara yansıtılarak dinleme ses kaydı tekrar açıldı. Öğrencilerden dinlerken aynı zamanda metni takip etmeleri istendi. Daha sonra öğrencilerin metin içerisinde anlamadıkları kelime ve kelime grupları cevaplandı. Bu süreçte açıklayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türleri kullanıldı.
Okuma	‘Öğrenci Evi, Türk Aile Yapısı, Komşuluk Ölüyor’ başlıklı okuma metinleri rast gele seçilen öğrencilere okutuldu. Diğer öğrencilerden okunan metni dinlerken takip etmeleri; aynı zamanda anlamadıkları kelime ve kelime gruplarını işaretlememeleri istendi. Öğrenciler okurken yanlış telaffuz ettikleri kelimeler anında düzeltildi. Ardından öğrencilere işaretledikleri kelime ve kelime grupları soruldu. Sorulan kelime ve kelime grupları çeşitli örneklerle açıklandı. Daha sonra metin altı sorular cevaplatıldı ve doğru cevap veren öğrenciler öğretmen tarafından kutlandı. Bu süreçte, onaylayıcı, açıklayıcı ve anında geribildirim kullanıldı.
Konuşma	‘Günümüzde hangi yollarla arkadaşlık kuruyoruz? Sizde aile toplantıları ne zaman olur? Bu toplantılara kimler katılır? Ülkenizdeki komşuluk ilişkileri nasıl?’ konuları hakkında öğrencilerin hazırlıklı konuşma yapabilmeleri için birkaç dakika düşünme süresi verildi. Sürenin dolmasının ardından gönüllü olarak konuşmak isteyen öğrencilere öncelik tanınarak söz hakkı verildi. Öğrencinin konuşması sırasında yapmış olduğu telaffuz ve diğer yanlışlar anında öğretmen tarafından düzeltilerek doğrusu gösterildi. Bu süreçte onaylayıcı, düzeltici ve anında geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Yazma	‘Ailemize veya bir yakınımıza mektup yazalım. Ülkeler arası komşuluk sözünden ne anlıyorsunuz? Memleketinizde yakın komşularınız var mı? En çok hangisini seviyorsunuz? Neden? Devletinizin, komşu ülkelerle ilişkileri nasıl? Siz komşu ülkelerinizi ziyaret ettiniz mi? Komşu ülkelerde arkadaşlarınız var mı?’ yazma konuları hafta boyunca öğrencilere ev ödevi olarak verildi. Tamamlanan ödevler öğretmen tarafından toplanarak kontrol edildi. Kontrolü biten ödevler tekrar öğrencilere dağıtılarak yaptıkları hatalar kendilerine gösterildi. En güzel yazma ödevini yapan öğrencilerin kâğıtları sınıf içinde sesli olarak öğrenciye okutuldu ve ödüllendirildi. Bu süreçte düzeltici, açıklayıcı ve gecikmeli geribildirim türlerinden faydalanıldı.
Dil Bilgisi	‘İşteş çatılı fiiller, zarf-fiiller (-ınca, -ar/-maz, -dığından beri, -alı, -dı/-alı’ dil bilgisi konuları daha önceden hazırlanan materyaller ve ders kitabı marifetiyle sınıf ortamında öğretmen tarafından anlatıldı. Ardından konuya ilişkin soruların yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılarak, öğrencilere soruları cevaplamaları için 10-15 dakikalık süre verildi. Sürenin dolmasının ardından sorular öğrencilerle birlikte cevaplandı ve yanlış yapan öğrencilere neden yanlış yaptıkları gösterildi. Tüm soruları doğru cevaplayan öğrenciler öğretmen tarafından tebrik edildi. Bu süreçte açıklayıcı, düzeltici ve gecikmeli geribildirime başvuruldu.

EK-2 Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Sayın Hocam,

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında, yurt içinde ya da fakültede görev yapan okutman/akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirim hakkında ne düşündüklerini, geribildirim uygulaması olarak neler yaptıklarını belirlemek ve geribildirim güncel durumunu saptamaktır. Bu durumun belirlenmesinde sizin düşünce ve önerileriniz önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu görüşme formu “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Kazandırılmasına Geribildirim Etkisi” isimli araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları samimi ve objektif olarak cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliği için önemlidir. Lütfen **hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.**

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Doğu Murat KARDAŞ

BÖLÜM I

Bu bölümde, görüşmeye katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği “□” görselini işaretleyiniz ya da istenilen bilgiyi yazınız.

1. Cinsiyet:

Kadın ☐ Erkek ☐

2. Yaş:

3. Görev yeriniz:

Yurt dışı ☐ TÖMER ☐ Eğitim/edebiyat fakültesi ☐

4. Mesleki Kıdem:

1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐

5. Öğrenim Durumu:

Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

6. Görüşme onay imza

Tarih / İmza

BÖLÜM II

Görüşme Soruları

1. Lisans, yüksek lisans, doktora veya yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında “geribildirim” hakkında bilgi aldınız mı? Aldıysanız hangi seviyede, içerikte ve beceride aldığınızı aşağıda size ayrılan “metni girmek için buraya tıklayın veya dokunun” alanına açıklayabilir misiniz?

2. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz. (Not: Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma	Dilbilgisi
Öğrencileriniz sizden hangi beceride geribildirim talebinde bulunuyor?	☐	☐	☐	☐	☐
Siz en çok hangi beceride geribildirimde bulunuyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐

3. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Öğrencilerin geribildirim talep etme durumu öğrencilerin geldiği ülkeye göre değişiyor mu?	☐	☐
Öğrencilerin geribildirim talep etme durumu öğrencilerin genel akademik başarısına göre değişiyor mu?	☐	☐
Öğrenci talep etmeden geribildirimde bulunuyor musunuz?	☐	☐

4. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Evet	Hayır	<u>Cevabınız evetse</u> nasıl bir strateji izliyorsunuz ve neler yaptığınıza dair düşüncelerini aşağıdaki alana açıklayabilir misiniz?
Okuma becerisinde geribildirimde bulunuyor musunuz?	☐	☐	
Dinleme geribildirimde bulunuyor musunuz?	☐	☐	

Konuşma becerisinde geribildirimde bulunuyor musunuz?	☐	☐
Yazma becerisinde geribildirimde bulunuyor musunuz?	☐	☐
Dil bilgisinde geribildirimde bulunuyor musunuz?	☐	☐

5. Dikkat: Bu sorunun, dördüncü sorunun alt sorularında “evet” işaretlendiği takdirde cevap verilecek bir soru olduğunu lütfen unutmayınız.

Aşağıdaki sıralanan alanlarda geri bildirim yapma sıklığınızı tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐
Dil bilgisi	☐	☐	☐	☐	☐

EK-3 Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrencimiz,

Bu araştırmanın amacı, TÖMER’de Türkçe öğrenen siz değerli öğrencilerin geribildirim hakkında ne düşündüğünü, sınıf içinde ve dışında öğretmeninizin ve sizin geribildirim üzerine neler yaptığınızı belirlemek ve geribildirim güncel durumunu saptamaktır. Bu durumun belirlenmesinde sizin düşünce ve önerileriniz önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu görüşme formu “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Kazandırılmasına Geribildirim Etkisi” isimli araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları samimi ve objektif olarak cevaplamanız

araştırma bulgularının geçerliği için önemlidir. Lütfen **hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.**

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Doğuş Murat KARDAŞ

BÖLÜM I

Bu bölümde, görüşmeye katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz ya da istenilen bilgiyi yazınız.

1. Cinsiyet:

Kadın ☐ Erkek ☐

2. Yaş:

3. Türkçe seviyeniz?

B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐

4. Kaç dil biliyorsunuz ve hangi diller olduğunu aşağıda yazabilir misiniz?

Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz. (lütfen rakamla belirtiniz)

5. Niçin Türkçe öğreniyorsunuz?

Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz. gerekçesiyle Türkçe öğreniyorum.

6. Görüşme onay imza

BÖLÜM II

Tarih / İmza

Görüşme Soruları

1. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “☐” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Türkçe öğrenirken geribildirim ihtiyacı duyuyor musunuz?	☐	☐
Öğretmeniniz derslerde geribildirimde bulunuyor mu?	☐	☐
Öğretmeniniz tarafından verilen geribildirim yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	☐	☐

Öğretmeniniz sınıf içinde arkadaşlarınızın hatalarınızı açıklamasına veya hatalarınızı arkadaşlarınızın düzeltmesine izin veriyor mu?	☐	☐
---	--------------------------	--------------------------

2. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Öğretmen	Arkadaş
Öğretmeninizden mi arkadaşınızdan mı geribildirim almayı tercih edersiniz?	☐	☐

3. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz. (Not: Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma	Dilbilgisi
En çok hangi beceride geribildirim ihtiyacı duyuyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐

4. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Öğretmeniniz ne sıklıkta size geribildirimde bulunuyor?	☐	☐	☐	☐	☐

5. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz. (Not: Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Soru	Seçenek	Tercih
Öğretmeninizin okuma becerisi için geribildirim olarak yaptığı uygulamaları işaretleyiniz.	Öğretmenimiz okuma metnini okurken bizden takip etmemizi ister.	☐
	Öğretmenimiz biz okurken sesimizi kaydeder. Daha sonra ses kaydını açarak yaptığımız telaffuz hatalarını göstererek düzeltir.	☐
	Öğretmenimiz okuma metnindeki anlamadığımız kelime ve kelime gruplarını açıklar.	☐

Öğretmenimiz okuma metni sorularını önce bize sorar daha sonra kendisi açıklar.	☐
Öğretmenimiz okuma metni sorularını cevaplarırken yaptığımız hataları bize gösterir.	☐
Öğretmenimiz okuduğumuz metni bizden özetlememizi ister.	☐
Öğretmenimiz okuduğumuz metni özetler.	☐
Öğretmenimiz okuma metnini en güzel okuyan öğrencileri ve tüm soruları doğru cevaplayan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.	☐

6. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz. (Not: Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Soru	Seçenek	Tercih
Öğretmeninizin dinleme becerisi için geribildirim olarak yaptığı uygulamaları işaretleyiniz.	Öğretmenimiz metni en az iki defa dinletir.	☐
	Öğretmenimiz metinle ilgili (kelime, fiil) not almamızı ister.	☐
	Öğretmenimiz dinleme metnindeki anlamadığımız kelime ve kelime gruplarını açıklar.	☐
	Öğretmenimiz dinleme metnine ait soruları cevaplar ve anlamadığımız yerleri tekrar eder.	☐
	Öğretmenimiz dinleme metnini duvara yansıtarak ses kaydını tekrar açar.	☐
	Öğretmenimiz dinlediğimiz metni bizden özetlememizi ister.	☐
	Öğretmenimiz dinleme metnindeki konuyu özetler.	☐
	Öğretmenimiz dinleme metnindeki tüm soruları doğru cevaplayan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.	☐

7. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz. (Not: Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Soru	Seçenek	Tercih
Öğretmeninizin konuşma becerisi için geribildirim olarak yaptığı uygulamaları işaretleyiniz.	Öğretmenimiz konuşmalarımızı video ile kaydeder. Daha sonra konuşmalarımızı bize izleterek konuşmamızın hatalı ve güzel yanlarını açıklar.	☐
	Öğretmenimiz telaffuz hatalarımızı anında düzeltir.	☐
	Öğretmenimiz konuşmalarımızdaki kelime, kelime grubu veya dil bilgisi hatalarını düzeltir.	☐

Öğretmenimiz konuşma performansımızın nasıl olduğunu bize açıklar.	☐
Öğretmenimiz sınıf dışında da konuşmalarımızı değerlendirir ve hatalarımızı düzeltir.	☐
Öğretmenimiz güzel konuşan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.	☐

8. Lütfen aşağıdaki tabloda yer alan “□” görselinde görülen kutucuğa size uygun seçeneği işaretleyiniz. (Not: Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Soru	Seçenek	Tercih
Öğretmeninizin yazma becerisi için geribildirim olarak yaptığı uygulamaları işaretleyiniz.	Öğretmenimiz yazma ödevlerimizi kontrol eder.	☒
	Öğretmenimiz yazma ödevlerimizdeki kelime, kelime grubu veya dil bilgisi hatalarımızı kırmızı kalemle işaretler ve hatalarımızı açıklar.	☐
	Öğretmenimiz dersteki yazma hatalarımızı anında düzeltir.	☐
	Öğretmenimiz en başarılı yazan öğrencileri tebrik eder, ödüllendirir.	☐

EK-4 Doktora Tezi Çalışma İzin Dilekçesi

17.12.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONDİL TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

[Redacted]
[Redacted] Öğretim Görevlisi kadrosunda görev
yapmaktaydım. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak
Öğretimi bilim dalında “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dört Temel Dil
Becerisinin Kazandırılmasında Geribildirim Etkisi” adlı tezim kapsamındaki çalışmalara
gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

[Redacted]

EK-5 Doktora Tezi Çalışma İzin Belgesi



Sayı : [REDACTED]
Konu : Doğuş Murat KARDAS'ın Doktora Tez Çalışması Hk.

17/12/2019

İLGİLİ MAKAMA

[REDACTED]
[REDACTED] Öğretim Görevlisi Doğuş Murat Kardaş'ın talebi doğrultusunda "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Kazandırılmasında Geribildirim Etkisi" adlı tezi kapsamındaki çalışmalarını Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL'de uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

EK-6 Deney Grubu Öğrenci Notları

	A1 deney toplam	A2 deney toplam	B1 deney toplam	A1 kontrol toplam	A2 kontrol toplam	B1 kontrol toplam	A1_deney_okuma	A1_deney_dinleme	A1_deney_yazılı	A1_deney_konusma	A2_deney_okuma	A2_deney_dinleme	A2_deney_yazılı	A2_deney_konusma	B1_deney_okuma	B1_deney_dinleme	B1_deney_yazılı	B1_deney_konusma	A1_kontrol_okuma	A1_kontrol_dinleme
Öğrenci 1	97	85	96	79	85	85	22	25	25	25	25	20	19	21	22	24	25	25	20	14
Öğrenci 2	100	95	94	73	86	87	25	25	25	25	22	25	23	25	22	24	23	25	15	20
Öğrenci 3	96	92	92	70	74	81	21	25	25	25	23	19	25	25	24	18	25	25	16	21
Öğrenci 4	92	83	89	78	88	71	22	24	23	23	19	22	21	21	20	25	22	22	15	24
Öğrenci 5	98	99	81	82	85	85	23	25	25	25	25	24	25	25	18	23	20	20	23	24
Öğrenci 6	100	100	94	81	72	92	25	25	25	25	25	25	25	25	20	24	25	25	19	14
Öğrenci 7	98	84	97	80	86	87	24	25	24	25	20	25	19	20	25	22	25	25	16	23
Öğrenci 8	88	92	84	93	95	76	21	24	24	19	25	24	22	21	20	25	18	21	21	25
Öğrenci 9	97	93	81	95	74	77	24	25	23	25	25	21	22	25	18	18	21	24	23	25
Öğrenci 10	100	89	93	79	78	85	25	25	25	25	25	18	21	25	22	24	23	24	23	11
Öğrenci 11	95	100	91	76	89	85	23	25	23	24	25	25	25	25	23	23	22	23	22	15
Öğrenci 12	99	91	100	75	84	81	24	25	25	25	23	25	18	25	25	25	25	25	19	13
Öğrenci 13	84	91	81	85	80	82	18	23	25	18	21	25	22	23	25	16	22	18	23	22
Öğrenci 14	88	82	80	82	75	80	20	24	23	21	18	25	19	20	20	25	20	15	20	25
Öğrenci 15	88	85	85	85	67	69	20	23	25	20	25	20	20	20	21	25	22	17	18	22
Öğrenci 16	88	93	87	72	89	78	20	24	25	19	25	23	25	20	25	18	23	21	21	15
Öğrenci 17	83	90		85	84		22	22	20	19	22	25	20	23					20	23
Öğrenci 18	89	90		71	67		19	25	23	22	22	23	24	21					15	25
Öğrenci 19	88			90	82		20	21	22	25									21	24

EK-7 Kontrol Grubu Öğrenci Notları

A1_kontrol_yazılı	A1_kontrol_konusma	A2_kontrol_okuma	A2_kontrol_dinleme	A2_kontrol_yazılı	A2_kontrol_konusma	B1_kontrol_okuma	B1_kontrol_dinleme	B1_kontrol_yazılı	B1_kontrol_konusma	A1 deney ortalama	A2 deney ortalama	B1 deney ortalama	A1 kontrol ortalama	A2 kontrol ortalama
20	25	20	20	20	25	20	20	20	25	93,05263	90,77778	89,0625	80,57895	81,05263
18	20	21	20	22	23	20	22	20	25					
19	14	18	15	21	20	16	16	25	24					
23	16	21	22	20	25	16	16	19	20					
11	24	16	20	25	24	20	20	20	25					
24	24	15	22	18	17	22	25	20	25					
21	20	21	20	20	25	20	22	20	25					
22	25	25	20	25	25	18	16	22	20					
22	25	17	20	17	20	15	20	22	20					
20	25	19	15	22	22	16	21	24	24					
20	19	20	20	24	25	20	20	20	25					
21	22	17	18	25	24	15	21	25	20					
15	25	22	19	21	18	17	17	23	25					
13	24	17	15	21	22	15	17	24	24					
22	23	15	19	18	15	17	17	20	15					
11	25	24	20	20	25	15	18	20	25					
23	19	18	19	22	25									
15	16	15	19	18	15									
20	25	19	18	20	25									

Renk grup eşleşmesi	
	A1 deney grubu
	A2 deney grubu
	B1 deney grubu
	A1 kontrol grubu
	A2 kontrol grubu
	B1 kontrol grubu



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..