



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GERİ BİLDİRİM
TÜRLERİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE VE YAZMA KAYGISINA
ETKİSİ**

Ahmet Gürkan KARATAŞ
ORCID: 0000-0002-4730-2992

Danışman
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
ORCID: 0000-0003-4088-5926

Konya – 2024

ÖN SÖZ

Yabancı dil, bireyin gelişimini ve birikimini artıran önemli bir kazanımdır. Yabancı dilde yetkin olmak, dil düzeyini geliştirmekle mümkündür. Bunun için dil öğrencilerinin dildeki eksikliklerini görmesi ve hatalarını tespit etmesi oldukça önemlidir. Günlük yaşamda ve öğrenme ortamında bireyler, geri bildirimle karşılaşmaktadır. Bireylerin aldığı dönütler sonucunda kendilerini geliştirdiği ve karşılaştığı sorunları aşmada bu geri bildirimlerden yararlandığı bilinmektedir. Bu nedenle geri bildirim, dil öğretim sürecinde de vazgeçilmezdir. Bu çalışmada geri bildirim türlerinin dil öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına ilişkin etkileri saptanmaya ve geri bildirim etkiliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde geri bildirim dil öğretim sürecindeki rolüne odaklanılmış, birtakım kavramsal bilgiler özetlenmiş ve problem durumu sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi başlıklarda, çeşitli bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde yabancı dil öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme, geri bildirim ve kaygı gibi başlıklarla araştırmanın kavramsal dayanağı sunulmuştur. Sonraki bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ilişkin bulgu ve yorumlar yer almıştır. Beşinci bölümde ise araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlara, araştırmanın sonuçlarıyla alan yazını arasındaki benzerliklerle koşutluklara yer verilip tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Doktora tezim boyunca tüm sorularımı yanıtlayan, her an ulaşabildiğim ve yardımlarını bir an olsun esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a müteşekkirim. Görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Murat ATEŞ, Doç. Dr. Arif ÇERÇİ ve Doç. Dr. Serdar DERMAN'a teşekkürlerimi sunarım. Analiz sürecinde fikir alışverişinde bulunduğum Prof. Dr. Hakan KURT, Dr. Mehmet Ali ARICI ve Öğr. Gör. Ahmet Tayfun ÖZTÜRK'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışmamın öncesinde, sırasında ve sonrasında katkı sunan tüm uzmanlara, uygulamaya katılan değerli öğrencilere ve öğreticilere şükranlarımı iletiyorum. Tezin her aşamasında danıştığım biricik kardeşim Tuğçe KARATAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi, kıymetli ailemin tüm üyelerine de gönül dolusu sevgilerimi sunarım.

Ahmet Gürkan Karataş

Haziran 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	14
1.3. Sayıtlar	14
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Tanımlar	15
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Dil Öğretim Süreci	16
2.1.1. Dil öğretim etkinlikleri ve stratejileri	16
2.1.2. Yazılı anlatım	20
2.2. Ölçme ve Değerlendirme.....	33
2.2.1. Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme	34
2.2.2. Dil öğretiminde geri bildirim	52
2.2.3. Yazma becerisinde geri bildirim	55
2.2.4. Geri bildirim türleri ve süreçleri.....	58
2.3. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Duyuşsal Özellikler.....	66
2.3.1. Kaygı	67
2.3.2. Dil öğretiminde ve yazmada kaygı.....	70
2.4. İlgili Araştırmalar	72
2.4.1. Tezler.....	72
2.4.2. Makaleler.....	75
2.4.3. Yurt dışında yapılan çalışmalar	77
3. YÖNTEM.....	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	83
3.2.1. Araştırmada nicel verilerin toplandığı gruplar	83
3.2.2. Araştırmada nitel verilerin toplandığı gruplar	83
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	85

3.3.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği	85
3.3.3. Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarları	85
3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları	90
3.4. Uygulama Süreci	91
3.4.1. Uygulama öncesindeki hazırlıklar	91
3.4.2. Uygulama aşamasındaki işlemler	93
3.4.3. Uygulama sonrasındaki işlemler	94
3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	95
3.5.1. Nicel verilerin çözümlenmesi	95
3.5.2. Nitel verilerin çözümlenmesi	102
4. BULGULAR	104
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarımına İlişkin Bulgular	104
4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma başarımı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	104
4.1.2. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı ön testine ilişkin bulgular	105
4.1.3. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı son testine ilişkin bulgular	106
4.1.4. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı gecikmeli son testine ilişkin bulgular	107
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular	108
4.2.1. Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	108
4.2.2. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön testine ilişkin bulgular	110
4.2.3. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son testine ilişkin bulgular	111
4.3. Deneysel Sürece İlişkin Nitel Bulgular	111
4.3.1. Deney grubu katılımcılarıyla ilgili bulgular	111
4.3.2. Deney grubu öğretmenleriyle ilgili bulgular	133
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	151
5.1. Sonuç ve Tartışma	151
5.1.1. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımına ilişkin sonuç ve tartışma	151
5.1.2. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin sonuç ve tartışma	158
5.1.3. Deneysel süreçle ilgili nitel çözümlemelere ilişkin sonuç ve tartışma	159
5.2. Öneriler	163
KAYNAKLAR	164
EKLER	185

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Geri Bildirim Türlerinin Öğrencilerin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **165** sayfalık kısmına ilişkin, 3/06/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarımı inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

4/06/2024

Ahmet Gürkan KARATAŞ

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

4/06/2024

Ahmet Gürkan KARATAŞ

KISALTMALAR

ADDDPA: Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

BMDPA: Bilgilendirici/Öğretici Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

D: Deney grubu

DG: Yazılı Düzeltici Geri Bildirim

DPA: Dereceli Puanlama Anahtarı

k: Katılımcı

K: Kontrol

KGİ: Kapsam Geçerlilik İndeksi

OBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Ö: Öğretici

YABP: Yazılı Anlatım Başarı Puanı

YAKÖ: Yazılı Anlatım Kaygı Ölçeği

YAKP: Yazılı Anlatım Kaygı Puanı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GERİ BİLDİRİM TÜRLERİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

Ahmet Gürkan KARATAŞ

Bu çalışmanın amacı farklı geri bildirim türlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi ve yazma kaygısı üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu eş değer olmayan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende, nitel boyutu ise durum araştırması biçiminde tasarlanmıştır. Araştırmadaki üç deney ve bir kontrol grubunu 2022-2023 öğretim yılında Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde B1-B2 kurunda Türkçe hazırlık okuyan yabancı öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın nitel boyutunda, 18 dil öğrencisi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenip yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca deneysel uygulamaları yürüten tüm öğretmenlerle görüşülerek deneysel sürecin etkililiğine ilişkin nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu"na, "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği"ne, "Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı"na, "Bilgilendirici/Öğretici Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı"na, "Dil Öğrencileri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"na ve "Öğreticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"na başvurulmuştur. 12 haftalık deneysel süreçte, deney 1 grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlere "odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim", deney 2 grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlere "odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim" verilmiştir. Deney 3 grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlere ise herhangi bir geri bildirim verilmemiştir. Kontrol grubunda da mevcut geri bildirim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri, bağımlı gruplar t-testi, ANOVA testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analize ve içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda yazma başarımı, deney 1 ve deney 2 gruplarında anlamlı bir şekilde artarken deney 3 ve kontrol grubunda anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bununla beraber deney 1, deney 3 ve kontrol grubu arasında deney 1 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık gecikmeli son testte de korunmuştur. Yazma kaygısının deney 1 ve deney 2 gruplarında anlamlı bir biçimde azaldığı, kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik olmadığı, deney 3 grubunda ise anlamlı bir biçimde arttığı saptanmıştır. Bu anlamlı farklılık deney 1, deney 3 ve kontrol grubu arasında deney 1 lehine; deney 2, deney 3 ve kontrol grubu arasında deney 2 lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak dil öğrencilerinin odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim ve odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim yararlı buldukları anlaşılmıştır. Öte yandan ilgili geri bildirim türlerinin dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ve dil bilgisi yeterliliklerini artırıp dil öğrencilerine farkındalık kazandırdığı belirlenmiştir. Buna karşın geri bildirim almayan deney 3 grubu öğrencilerinin kaygılı ve başarısız hissettiği, önceki hatalarını yineledikleri ve yazılı anlatımda kendilerini eksik hissettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin de yazma becerisinde geri bildirim önemli gördükleri ve derslerinde etkin bir biçimde kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı düzeltici geri bildirim, yazma, kaygı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECT OF FEEDBACK TYPES ON LEARNERS' WRITING SKILLS AND WRITING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ahmet Gürkan KARATAŞ

The aim of this study is to determine the impact of different types of feedback on the writing skills and writing anxiety of Turkish as a foreign language learners. In the study, explanatory sequential design, one of the mixed method research designs, was employed. The quantitative dimension of the study was designed in a semi-experimental design with non-equivalent pre-test post-test control group, while the qualitative dimension was designed as a case study. The study included three experimental groups and one control group, comprising foreign students enrolled in Turkish preparatory courses at the B1-B2 levels at the Turkish language teaching center of a state university in Ankara during the 2022-2023 academic year. In the qualitative dimension of the study, 18 language students were selected by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, and their opinions were gathered through a semi-structured interview form. In addition, qualitative data on the effectiveness of the experimental process were collected through a semi-structured interview form by interviewing all the instructors who carried out the experimental implementations. Data collection was conducted using the 'Personal Information Form', the 'Writing Anxiety Scale for students learning Turkish as a foreign language', the 'Writing Rubric for Narrative/Demonstrative Texts', the 'Writing Rubric for Informative/Instructive Texts', the 'Semi-structured Interview Form' for students learning Turkish as a foreign language, and the 'Semi-structured Interview Form for Instructors'. In the 12-week experimental process, "focused written corrective feedback" was given to the texts written by the students in experimental group 1 and "unfocused written corrective feedback" was given to the texts written by the students in experimental group 2. No feedback was given to the texts written by the students in experimental 3 group. In the control group, no intervention was made to the existing feedback process. The quantitative analysis included percentages and frequencies, the dependent groups t-test, the ANOVA test, the Wilcoxon signed-rank test, and the Kruskal-Wallis test. Descriptive analysis and content analysis were used to analyse the qualitative data. As a result of the research, writing performance significantly increased in experimental 1 and 2, while there was no significant difference in experimental 3 and the control group. In addition, a significant difference was found between the experimental 1 group, the experimental 3 group, and the control group in favor of the experimental 1 group. This difference was maintained in the delayed post-test. Writing anxiety decreased significantly in the experimental 1 and experimental 2 groups, there was no significant change in the control group, and it increased significantly in the experimental 3 group. This significant difference was in favor of experimental 1 between experimental 1, experimental 3 and the control group, and in favor of experimental 2 between experimental 2, experimental 3 and the control group. Consistent with these results, it was found that students learning Turkish as a foreign language find both focused written corrective feedback and unfocused written corrective feedback beneficial. On the other hand, it was determined that the feedback types in question enhanced language learners' written expression skills and grammar proficiency while also raising their awareness. In contrast, it was observed that students in experimental group 3, who did not receive feedback, experienced anxiety and perceived themselves as unsuccessful. They tended to repeat their previous mistakes and exhibited shortcomings in their written expression. Moreover, it was determined that the instructors also considered feedback important in writing skills and used it effectively in their lessons.

Keywords: Written corrective feedback, writing, anxiety, teaching Turkish as a foreign language.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu başlığında araştırmanın problemi, problem cümlesi, alt problemi ve alt amaçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bu bölümdeki diğer başlıkları oluşturmuştur.

1.1. Problem Durumu

Geri bildirim, dil öğretim sürecinin yönünü ve niteliğini belirleyen bir pusula gibidir. Kişiler arasındaki iletişimi ve yapıcı eleştirileri içeren geri bildirim süreçleri, öğrencilerin hatalarını görmesini, yeni bilgiler edinmesini, öğrendiklerini uygulamasını ve özümsemesini sağlayan bir yapıdadır. Bununla birlikte geri bildirim, bireyin günlük yaşamda, eğitim hayatında, iş ortamında ve bu gibi birçok sosyal alanda etkin olmasını ve kendini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, geri bildirim dil öğrencilerinin dil gelişimini sağlayacağını, sosyal gelişimine destek olacağını ve akademik başarısını artıracığını belirtmek mümkündür.

Yabancı dil öğrenmenin bireyler için önemli olduğu açıktır. Nitekim insanlar, yabancı dil(ler) öğrenerek rekabetin ön planda olduğu günümüzde önemli bir kazanım elde etmektedir. Çünkü dilin hızla artan dünya nüfusunu birbirine bağlaması, dil öğrenmenin gerekliliğini ve önemini ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan bilgi teknolojilerinin ve genel ağın gelişimiyle birlikte, iletişim sürecini ve bireyin iletişim sürecindeki konumunu yeniden ele almak gereklidir. Çünkü iletişim sürecinin ve bireyin bu süreçteki rolünün değiştiği görülmektedir. Sonuç olarak günümüzde bireylerin proje temelli düşünebilmesi, eleştirel becerilere sahip olması, grup çalışmasına yatkın olması ve teknolojiye hâkim olması iletişim için önemlidir. Bunun için bireylerin yukarıda sıralanan temel becerileri, yabancı dil bilgisiyle desteklemeleri, bilgi ve birikimlerini artırmaları gerektiği kaçınılmazdır.

Yaşanan tüm bu gelişmelerle birlikte, insanlara “İyi bir iş bulmak için sahip olunması gereken en önemli beceri nedir?” diye sorulduğunda, bireylerin hâlâ üst sıralara yabancı dil bilmeyi konumlandıkları bilinmektedir. Yabancı dilin iş yaşamındaki iletişim ortamlarında etkin olarak kullanılması ve bu alanda araştırmalar yapılmasının birçok farklı iş sektöründe önem arz ettiğine işaret edilmektedir (Kurt, 2023). Öte yandan bireyin yaşamda kendini sürekli geliştirmesi, yenilemesi ve değişime ayak uydurması beklenmektedir. Bireylerin bu beklentiyi karşılamak için farklı kültürlerle etkileşim içinde olması ve farklı kültürleri takip etmesi

elzemdir. Sonuç olarak farklı kültürleri takip etmenin anahtarı olarak değerlendirilen dille kültür etkileşiminin sağlanacağı açıktır.

Geçmişten günümüze birçok eski ve modern metinlerde yabancı dil öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Antik Yunan'dan Çin Uygarlığına, Orta Çağ'dan günümüze kadar yazılan birçok eserde dilin anlamı, önemi ve nasıl öğrenileceği konu edilerek bu alana dikkat çekilmiştir. Nitekim Roma İmparatorluğu'nda Latince ve Yunanca güç ve prestijin göstergesi olarak kabul edilmiş, bu dilleri bilmek ve konuşmak imparatorluğun her köşesinde önemli görülmüştür (Archibald vd., 2015). Bunun yanında Mısır ve Anadolu'da yaşayan yerel halk, Latince ve Yunanca bilmenin önemini kavrayıp öğrenmeye çalışırken Yunanlılar ise Latince öğrenmeye yönelmiştir. Bu durum yabancı dil öğrenmenin sosyal ve kültürel yönüne işaret etmektedir.

Avrupa'da 16. yüzyılda yaşanan politik değişiklikler sonucunda Fransızca, İtalyanca ve İngilizce önem kazanmaya başlarken Latince sözlü ve yazılı dildeki üstünlüğünü yavaş yavaş yitirmeye başlamıştır. Yine de ilerleyen yıllarda Latince bilmek entelektüel açıdan önemli görülüp yüksek öğretimde varlığını sürdürmüştür (Richards ve Rodgers, 2014). Buradan hareketle bireylerin yaygın olarak öğrendiği diller değişmeye başlasa da yabancı dil öğrenmeyi farklı dillerle devam ettirdikleri görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi 17-19. yüzyıllar boyunca kaynak dilde yapılmış ve dil öğretimi, gramer kalıplarının öğretilmesi, kelime listelerinin ezberletilmesi ve tercüme yapılmaması/yaptırılmasıyla gerçekleştirilmiştir (Demircan, 2013; Demirel, 2014; Korkmaz, 2023). Bu sırada yabancı bir dil bilmenin temel göstergesi, hedef dilde olabildiğince fazla sözcük bilmek, hedef dilin dil bilgisine hâkim olmak ve hedef dilden çeviriler yapmak olarak görülmüştür. Henüz o zaman, temel dil becerileri dil öğretim sürecinde yer almamaktadır. 17-19. yüzyılların ardından bir önceki yaklaşımı, yöntemi veya tekniği eleştiren yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler yabancı dil öğretiminde yerini almaya başlamıştır. Özetle her yeni aşamada yabancı dil öğretim sürecinin bir üst basamağa taşındığı görülmüştür.

Yabancı dil öğretim sürecinin gelişimi, var olan yaklaşım ve yöntemlere yapılan eleştirilerle ve sağlanan katkılarla gerçekleşmektedir. Bilindiği gibi her yeni yaklaşım, yöntem veya teknik bir öncekine yönelik eleştirilerle ortaya çıkmaktadır. Bu eleştiriler bazen belirli bir yaklaşımın bir kısmına yönelikken bazen yaklaşımın, yöntemin veya tekniğin tümüyle

reddedilmesi şeklinde olmuştur. Kullanılan bazı önemli yaklaşım ve yöntemleri sıralamak yukarıda anlatılanların açıklığa kavuşturulması açısından önemlidir.

Doğrudan yöntemle doğallık, yani gerçek hayatta kullanılan dil esas alınıp hedef dilde öğretim ön plana çıkarılmıştır (Richards ve Rodgers, 2014). Ardından işitsel dilsel yöntemle, alışkanlık kazanarak dil öğrenme temele alınmaya başlanmış ve koşullanmalarla öğretim sağlanmıştır (Yaylı ve Yaylı, 2014). Sonrasında teknolojinin gelişimiyle birlikte yansıtıcılar, radyolar, televizyonlar, kasetçalar dil öğretiminde kullanılmaya başlanmış ve görsel işitsel yöntem, dil öğretiminde yaygınlaşmıştır (Kocayanak, 2023). Bu yöntemle birlikte ders materyallerinin değişmeye başladığı, ders içeriklerinin ders kitapları dışındaki materyallerle zenginleştiği ve çeşitlendiği görülmeye başlamıştır.

Bu yöntemlerin yanında bilişsel yöntem, görev odaklı yöntem, grupla dil öğretimi yöntemi, içerik tabanlı yöntem, sessiz yol yöntemi, telkin yöntemi ve toplu fiziksel tepki yöntemi de önemli yöntemlerden bazılarıdır. Seçmecî yöntemde, yukarıda sıralanan tüm yöntemlerin ve yaklaşımların amaca uygun olan kısımları sistemli bir biçimde öğrenme öğretme sürecine uygulanmaktadır (Demir, 2023). Bu yolla sürece en uygun yöntemi kurgulamak mümkün olmaktadır. Özetle hangi yöntem veya yaklaşım seçilirse seçilsin bunları amaca uygun bir biçimde kullanmak dil öğretiminden alınacak verimi artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfın akademik düzeyini, dil seviyesini ve öğrenme durumunu tespit edip ihtiyaca uygun yöntemleri işe koşması beklenmektedir.

Günümüze kadar birçok dil öğretim stratejisi, yaklaşımı, yöntemi ve tekniği ortaya çıkmış ve yabancılara dil öğretimi yukarıda sıralandığı şekliyle gerçekleştirilmiştir. Fakat sistemli bir dil öğretim çerçevesine ilk olarak 2001 yılında yayımlanan ve 2018 ile 2020'de güncellenen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (OBM) (Council of Europe, 2020) değinilmiştir.

OBM'de eylem odaklı yaklaşım esas alınarak bireylerin toplum içinde anlamlı ve uygulamalı görevleri gerçekleştirerek dil öğrenmeleri önemli görülmüştür. Bunun yanında OBM'de dil öğretimi alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık becerileri çerçevesinde gerçekleştirilen bir süreç olarak ifade edilmiştir. Bu dört kavram, aşağıda detaylıca açıklanmış ve bu başlıklar altında yer alan yeterlilikler düzeylere göre sıralanarak OBM'nin dil öğretim sistematiği açıklanmıştır.

OBM’de alımlama; sözlü kavrama, işitsel-görsel kavrama ve okuduğunu kavrama şeklinde alt başlıklara ayrılmış ve bu alt başlıklara yönelik etkinlikler sıralanmıştır. Ayrıca alımlama stratejilerine (ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma) yer verilmiştir. Üretim; sözlü ve yazılı üretim alt başlıklarına ayrılıp ilgili başlıklar altında etkinliklere yer verilmiştir. Bunun yanında üretim stratejilerine (planlama, telafi etme, izleme ve onarma) değinilmiştir. Etkileşim; sözlü, yazılı ve çevrim içi etkileşim alt başlıklarına yer verilerek etkileşim stratejilerine (söz sırası alma, iş birliği yapma, açıklama isteme) temas edilmiştir. Aracılık başlığında bir metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme ve iletişime aracılık etme şeklinde alt başlıklara yer verilmiş ve aracılık stratejileri (yeni bir kavram açıklama stratejileri ve bir metni basitleştirme stratejileri) ele alınmıştır.

Tüm bunların yanında A1 öncesinden başlayarak C2’ye dek dil düzeylerine ilişkin yeterliliklere yer verilerek genel bir çerçeve çizilmiştir. Bu çerçeveyi temel alan karar vericiler, kendi dillerinin nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili öğretim programları geliştirmiştir. Bu programlar bir kurum veya kuruluş içinde yer alan komisyon tarafından hazırlanabilmektedir. Ya da araştırmacılar tarafından bireysel olarak geliştirilebilmektedir.

Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili bireysel olarak veya komisyonlarca geliştirilen birtakım öğretim programları bulunmaktadır. Bunlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

- Gültekin’in (2020) editörlüğünde Millî Eğitim Bakanlığı-Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Programı,

- Gökmen’in (2015) editörlüğünde Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı,

- Kara (2011) tarafından geliştirilen A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretilmesi Programı

- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce 6-12 yaş I, II ve III. seviye (2016) Kurs Programı’dır.

İlgili programların içeriği, hedef kitlesi ve programın felsefesi programın hazırlanış amacına göre farklılık göstermektedir. Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin nasıl yapılması gerektiği ve dil düzeylerinin nasıl olması gerektiği gibi hususlarda programlarda farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretim programları, öğretim sürecinin planlanmasında, uygulanmasında ve etkililiğini artırmasında önemli bir role sahiptir (Graves ve Garton, 2017; Macalister ve Nation, 2019) Yabancı dil öğretiminde öğretim programları, OBM'nin özü ve öğretim amacına göre dönüştürülmüş biçimdir. Fakat hazırlanan öğretim programlarıyla OBM bazı hususlarda farklılık göstermektedir.

Örneğin OBM'de yeterlilikler ve yeterlilik cümleleri (-(y)Abil) yer alırken öğretim programlarında kazanımlar ve geniş zamanda kazanım cümleleri (-r/-Ir/-Ar) yer almaktadır. Çerçeve metni birçok dili kapsayacak kadar genişken programlar hedef dili kapsadığı için dardır. Çerçeve metninde etkinlik örnekleri yer almazken öğretim programlarında etkinlik örnekleri ve önerileri yer alabilir. Bu doğrultuda öğretim programları, çerçeve metninden hareketle oluşturulan, belirli bir özel amacı olan ve öğretimi planlayan bir yapıdadır (Kaya ve Kardaş, 2020). Öğretim programları ve çerçeve metninden hareketle ders kitapları, ders materyalleri, öğretim etkinlikleri, sınavlar, ders planları vb. öğretim kaynakları üretilerek öğrenme öğretme süreci kurgulanmaktadır. Bu sayede yabancı dil öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmakta ve bireyler süreç sonunda, dili profesyonel bir biçimde öğrenebilmektedir.

OBM'de (2020) yabancı bir dilde yetkin olabilmek için alımlama becerilerinden olan okuma ve dinleme ile üretim becerilerinden olan yazma ve konuşmada bireyin kendisini geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Tüm becerileri sınıf içinde, sınıf dışında ve çevrim içi ortamlarda etkileşime dayalı olarak ilerletmesi öğrencinin yararınadır. Bu çerçevede öğrencinin aracılık stratejilerinden de yararlanarak dildeki yetkinliğini artıracığı ifade edilebilir. Bir dilde ustalık derecesinde yetkin bireyler gerek yazılı gerekse sözlü olarak kendisini diğer kişilere açıklıkla ifade edebilirler. Günlük yaşamda planlı veya plansız birçok durumda karşılaştıkları güçlükleri aşabilirler. Yabancı bir öğrencinin akademik anlamda başarılı olabilmesinin anahtarı da dildeki yetkinlikleri ile ilişkilidir.

Yabancı dil öğrenen bir öğrencinin tüm dil becerilerinde yetkin olması gerektiği ve dil becerilerinin eşit önemde olduğu bilinse de akademik hayattaki başarı için yazma becerisinin önemi yadsınamaz (Klimova, 2013; Urgan, 2007). Çünkü yazma becerisine; yapılan sınavlarda, hazırlanan ödevlerde ve gerçekleştirilen etkinliklerde yoğun olarak başvurulmaktadır. Bununla birlikte yazılan e-postalarda, dilekçelerde ve hazırlanan projelerde yazma becerisi başat bir aktördür. Yazma becerisinin önemi ve kullanım alanıyla ilgili yukarıda

sıralanan hususlarda yetkin olmak, yazmayı başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için kelime hazinesi ve dil bilgisine hâkimiyet de önem taşımaktadır.

Kelime hazinesinin geniş olması, üretici becerilerin etkin olarak işletilmesinde tek başına yeterli değildir. Yazma ve konuşma gibi üretici dil becerilerinde aktif sözcük dağarcığının zenginliği anlatımı kolaylaştırmakta ve kelime hazinesinin işletilmesini sağlamaktadır (Göçer, 2015). Bunun için öğreticilerin dil öğrencilerinin aktif sözcük hazinesini geliştirmesi ve buldukları dil düzeylerine uygun sözcükleri kazandırması beklenmektedir. Aksi hâlde öğrencilerin dil gelişiminin sekteye uğrayacağı ifade edilmektedir (İltar ve Karataş, 2022b). Bu çerçevede, aktif sözcük hazinesini geliştirmenin ve bunu dil öğretim sürecinin tüm düzeylerinde uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Aktif sözcük hazinesini geliştirmede; kullanılan öğretim setleri, etkinlikler, ders içi ve ders dışı alıştırmalar önemlidir. Aktif sözcük hazinesini geliştirmek için öncelikle öğretim sürecinde kullanılan metinlerin nitelikli olmasının ve öğrencilerin öğrendiği kelimeleri anımsayıp kullanabilmelerini sağlayacak etkinlikler geliştirmenin önemli olduğu belirtilmektedir (Avşar Tuncay ve Ulu Bilim, 2022; Kartal ve Yeşil, 2021). Bu sayede sözcük öğretimi verimli olabilir. Nitekim sözcük dağarcığı gelişimiyle birlikte yazma süreçlerini içselleştiren öğrenciler, hedef dilde yazmada yetkin bir konuma gelebilirler. Böylece ders içinde, ders dışında yer alan etkinliklere ve öğretim sürecine zorluk yaşamadan etkin bir şekilde katılabilirler.

Öğretici/bilgilendirici yazma ve yaratıcı yazma şeklinde iki temel kategoride değerlendirilebilecek; hazırlık, taslak oluşturma, yazma ve yazılanları gözden geçirme biçiminde üç aşaması bulunan yazma süreci, bireyin zihninde devindirdiklerini anlatmasını sağlamaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2012; Hedge, 1988). Ayrıca yazmanın temel amacının bireylerin düşüncelerini ifade etmek ve karşısındakine birtakım iletiler vermek olduğu belirtilmektedir (Ur, 1996). Bu kapsamlı ve karmaşık süreç, dil öğrencileri açısından zorlayıcı olabilmektedir. Zira yabancı dilde yazma becerisini geliştirmek, dil öğretiminin en zorlu yönlerinden sayılmakta ve ana dili konuşurlarının dahi yazma becerisi için diğer becerilerden farklı olarak daha çok uğraş vermesi gerektiği ifade edilmektedir (Hyland, 2003). Bu nedenle dil öğrencilerinin de yazma becerisine odaklanması ve yoğun olarak çalışması gerektiği düşünülmektedir.

Kişinin yabancı dilde iyi bir yazma düzeyine erişebilmesi için yaptığı hataların farkına varması, onları düzeltip bir sonraki yazma sürecinde aynı hataları tekrarlamaması gerektiği belirtilmektedir (James, 2013; Karatay, 2011). Bunu sağlamak için öğreticilerin değerlendirme sürecini, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek biçimde oluşturması gerekmektedir. Söz gelimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ve ön öğrenmelerini belirleyerek, süreç içerisindeki gelişim durumlarını izleyerek (bu evrede öğrenciye not verilmemektedir) ve başarı durumlarını tespit ederek bunun sağlanabileceği düşünülmektedir (Gültekin, 2020). Bu aşamada dil öğrencisinin hedef dile ilişkin yeterlilik düzeyi saptanmakta ve başlangıçtan itibaren nasıl bir gelişim gösterdiği belirlenmektedir. Böylece dil öğrencisinin nihai düzeyi tespit edilmektedir. Bunlara rağmen öğretim sürecinde başarı durumu, genel olarak öğrenciye verilen notla ölçülmekte ve süreç bazen göz ardı edilebilmektedir. Bu gibi nedenlerden ötürü dil öğrencileri, öğretim sürecini yararsız görebilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğreticiler, yazma çalışmalarını çoğu zaman öğrencilere ödevler vererek kurgulamaktadır. Buna karşın öğreticiler, ödevlere geri bildirim vermeme ve kontrol etmeme eğiliminde olabilmektedir (Karatay, 2020; Kılıç, 2019). Bu yüzden öğrenciler ödevlerini yapmamakta ya da ödevlerini geciktirerek yapabilmektedir (Sharma, 2016; Turan ve Duruhan, 2023). Öğreticinin bu durumu engellemesi ve ders işleniş sürecinin tüm basamaklarında, öğrencileri etkin kılması önemlidir. Öğrencileri aktif kılmak için öğrencilerin yaptıkları hataları tespit etmek, hatalarını düzeltmek ve hatalarının doğrusunu göstermek gerekmektedir.

Öğretim sürecinde, öğrencilerin daha az hata yapmalarını sağlamak önemlidir. Bunun için öğrencilerin geri bildirim alması gerektiği bilinmektedir. Fakat bazı araştırmacılar, bu görüşe karşı çıkmaktadır. Geri bildirim vermenin zorunlu olmadığı, geri bildirim verilirse de öğrenmelerin gerçekleşebileceği belirtilmektedir. Hatta geri bildirim vermenin zaman zaman zararlı olabileceği ileri sürülmektedir.

Yukarıdaki paragrafta geri bildirimde karşı düşüncelerin büyük bir çoğunluğu Truscott'a aittir. Truscott (1996) geri bildirimde özellikle dil bilgisi düzeltmelerinin yapılmaması gerektiğini düşünmektedir. Araştırmacı, bu konuda yapılan çalışmaların geri bildirim yararsızlığını gösterdiğini belirtmektedir. Dahası geri bildirim teorik ve pratik açıdan yararsız olduğunu ve birtakım zararlı etkileri olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın geri bildirimlerin faydalı olduğunu bulgulayan çalışmaların eksik bir biçimde kurgulandığını veya planlı bir biçimde geri bildirim etkili gösterecek şekilde tasarlandığını savlamaktadır.

Yukarıdaki görüşe zıt olarak Hyland ve Hyland (2006a) geri bildirimlerin öğrencilerin yazmaya karşı isteklerini artırdığını ve gelişmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Dahası bazı araştırmacılar, yazmada geri bildirim kaygıyı azalttığına ve öğrencilere geri bildirim verilmediğinde öğrencilerin kendilerini güvensiz hissettiğine işaret etmiştir (İskender, 2021; Karateke Bayat ve Gün, 2020). Bu nedenle geri bildirim vermenin vermemeye göre daha yararlı olduğunu belirtmek mümkündür.

Bazı çalışmalarda, yazmada verilen geri bildirimlerin öğrencileri başarı için motive ettiği ve kolaylaştırıcı kaygı sağladığı bulgulanmıştır (Brown, 1987; Scovel, 1978). Gardner ve MacIntyre (1993a, 1993b) gibi bazı araştırmacılar, dil öğrenme kaygısının öğrenme üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını saptarken bazı araştırmacılar (Akbulut, 2016; Kırmızı ve Kırmızı, 2015; Zorbaz, 2011) da olumsuz geri bildirimlerin kaygıya neden olduğunu tespit etmiştir. Böylece geri bildirim ve kaygı konusunda, bilimcilerin görüşlerinin zıtlıklar barındırdığı görülmüştür.

Truscott'un (1996) yazma derslerindeki dil bilgisi geri bildirimlerine karşı çıkan çalışması yayımlandığından beri yazılı düzeltici geri bildirim (DG), ikinci dil yazma öğretiminde tartışmalı bir konu hâline gelmiştir (Lee, 2020). Bazı araştırmacılar, geri bildirim yabancı dil öğrenme kuramlarının çoğunda önemli olduğunu belirtmiştir (Ferris, 2002; Hyland, 2006a). Ayrıca yabancı dil öğretiminde hem davranışçı hem de bilişsel kuramlarda, geri bildirim dil öğretimine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Ellis, 2009). Bu dayanaklara göre dil öğrencilerine geri bildirimde bulunmak gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Nitekim günümüzde geri bildirim öğretim tüm alanlarında ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle yabancı dil öğretiminde tüm becerilerde ve öğretim süreçlerinde geri bildirimde başvurmanın yararlarının ağır bastığı söylenebilir.

Geri bildirim kavramı, yabancı dil öğretiminde yazmanın temeli olarak görülmektedir. Fakat araştırmacılar, geri bildirim dil gelişimindeki rolü hakkında henüz uzlaşmış değildir. Devam eden tartışmalara göre geri bildirim etkisiz de olabileceği görülmektedir. Bu tartışmaların yanında öğreticiler, çoğu zaman geri bildirimi etkili olarak kullanmadıklarını ve bunun için kendilerini yer yer eksik bulduklarını düşünmektedir. (Hyland ve Hyland, 2006b). Guenette (2007) bu durumun değişkenleri kontrol eden DG çalışmalarının geliştirilmemesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bunu aşmak için sınırları belli, değişkenleri kontrol altına alınmış ve geri bildirim sistematik olarak sağlandığı bir süreç kurgulamanın yerinde olduğu düşünülmektedir.

Geri bildirim tartışmalarının merkezinde, odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG olmak üzere iki geri bildirim türü yer almaktadır. Kısaca yazılı metinde yer alan tüm hatalar düzeltilirse odaklanılmamış geri bildirim; belirli hata türleri saptanıp sınırlandırılarak dönütler verilirse odaklanılmış geri bildirimdir (Ellis vd., 2008). Ellis'e (2009) göre bugüne kadar yapılan geri bildirim çalışmalarının çoğu, odaklanılmamış geri bildirim üzerinedir. Odaklanılmış DG çalışmaları bulunsa da odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin etkilerini karşılaştıran çalışmaların sistemli bir biçimde yapılmadığına dikkat çekmiştir. Türkçe alan yazınında da bu eksikliğin olduğu bilinmektedir.

Truscott (1996, 1999, 2001, 2004, 2007) ise diğer araştırmacıların aksine gramer geri bildiriminin yazma becerisini geliştirmede etkisinin olmadığını ifade etmekte ve bu sürecin öğretimde zaman kaybı olduğunu belirtmektedir. Bunun yerine yazma becerisini geliştirmek için daha fazla yazma çalışması yapmanın yeterli olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca farklı etkinliklerin işe koşulmasının geri bildirimlerden daha yararlı olacağını da düşünmektedir. Bu görüşe karşın salt yazma etkinliği yapılarak yazma becerisinin geliştirilemeyeceğini, bunun hataların göz ardı edilmesine ve yanlış bilgilerin kalıplaşmasına yol açacağını belirten araştırmacılar da vardır (Dalgacı ve Büyükkiz, 2020). Kuşkusuz, sınıf içerisinde uygulanacak kuramlar, yöntemler ve teknikler öğrenci başarısını etkilemede önemlidir. Bu süreçte geri bildirim kadar ölçme ve değerlendirmenin de önemi yadsınmaz. Çünkü öğretimin verimliliğinin etkin bir biçimde ölçülebilmesi, öğreticinin kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemede bir rota oluşturabilir.

Brown'un (2003) belirttiği üzere, her tür eğitim ortamında test ve değerlendirme neredeyse gün doğumu gibi kaçınılmaz ve zorunludur. Öğretme ve öğretilenleri test etme birbirine bağlı olan süreçlerdir (Doğan, 2009). Bu alanların birbirlerine olan etkilerini dikkate almadan yalnızca birine odaklanmak güçtür (Heaton, 1990). Bu durum süreçten alınacak verimi azaltabilme riskini barındırmaktadır. Özetle verilen eğitimden bağımsız bir ölçme düşünülemeyeceği gibi ölçmeden bağımsız bir eğitim süreci de düşünülemeyecektir.

Öğretim sürecinin başında öğrenciler, dil düzeylerinin tespiti için test edilmektedir (Kopriva, 2008). Bunun için Brown'un (1996) da belirttiği üzere uygulanan programın hedeflerine uygun, iyi planlanmış ve sürekliliği olan test geliştirme süreçlerine ihtiyaç vardır. Dahası araştırmacı; yerleştirme, teşhis, yeterlilik ve başarının tespitini sağlamak için test maddelerine karar vermeyi, test maddelerini oluşturmayı veya uyarlamayı da bir gereklilik olarak görmektedir. Bu nedenle öğreticilerin ve karar vericilerin öğrencilere ve öğrenme

atmosferine uygun testler ve değerlendirme olanakları sunmalarının önemli olduğu düşünölmektedir.

Öğretimde geliştirilen testlerin ya da kurgulanan eğitim sürecinin başat destekleyicisinin geri bildirim olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Geri bildirim etkin bir biçimde kullanılmasıyla öğrenme öğretme sürecinden alınacak verimin artacağı ifade edilebilir. Bu yolla dilde yetkin olması sağlanan bireyler hem akademik yaşamda hem de günlük yaşamda başarılı olabileceklerdir.

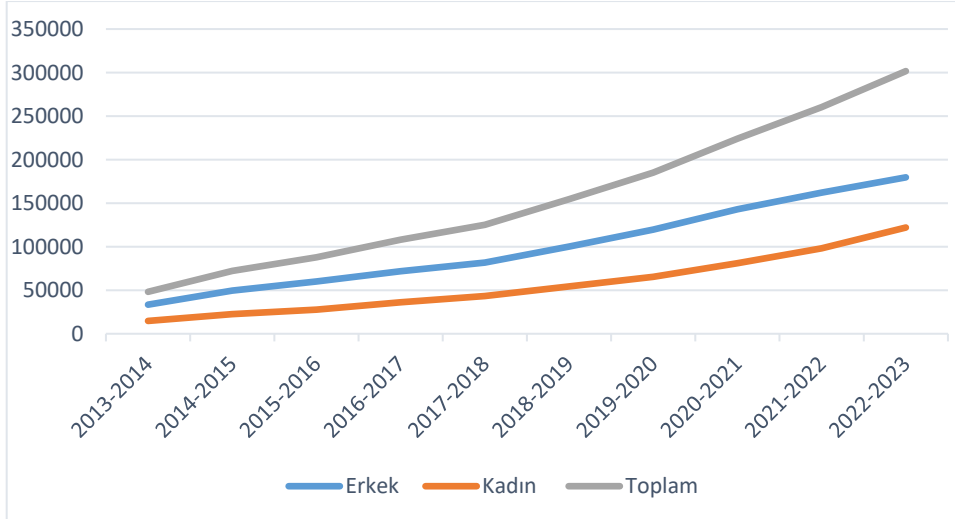
Yukarıda yabancı dil bilmenin ve yabancı dili geliştirmenin bireyler açısından önemine ve sahip oldukları yeterliliklerine olan katkısına değinilmektedir. Bunun yanında yabancı dil bilmeyi, salt mesleki gelişim açısından değerlendirmek doğru bir bakış açısı olmasa da bireylerin dil öğrenmedeki temel güdülerinin başında kariyer hedeflerinin geldiği bilinmektedir. Ayrıca merak, eğitim, kişisel gelişim, kültürel ve sanatsal nedenler, özel yaşam, göç gibi birçok gerekçeyle yabancı dil öğrenildiği açıktır.

Yabancı dil, bireyin ana dilinden farklı olan herhangi bir dil olarak değerlendirilebilir. Bu dil, bireyin doğal olarak edindiği ana dili dışında yer almaktadır. Dil edinimi sürecinde bireyler genellikle dil bilgisi, söz varlığı, sesletim, dilin kullanım alanları ve bağlamalarını içsel bir biçimde kazanmaktadır. Özetle ana dili ediniminde, yabancı bir dili öğrenirken sarf edilen ek çabalara ihtiyaç duyulmadığı açıktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yukarıda yabancı dil öğretimi süreciyle ilgili detaylı olarak ifade edilen konuların yer aldığı görölmektedir. Son yıllarda ekonomik ve ticari alandaki gelişmeler, Türk eğitim politikasının geniş bir perspektife erişmesi, yaşanan göçler, Türkiye'nin etki alanının ve gücünün artması, Türkiye'nin bölgesel bir güç olması gibi gerekçeler, yabancıların Türkçeye olan ilgisini artırmıştır. Bu sayede Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu bireylerin sayısının da bu oranda arttığını belirtmek mümkündür. Nitekim bu durum yabancıların Türkçe bölümlerde öğrenim görmek için Türkçeyi öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Çünkü bir ölkede hedef dille öğrenim görmek ve yaşamak için o ölkenin dilinin bilinmesi zorunludur. Buradan hareketle Türkiye'de faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezlerinin kapsamı genişlemiş, niceliklerinin ve niteliklerinin artması tetiklenmiştir.

Türkiye’de bulunan 208¹ üniversitenin 131’inde² Türkçe/dil öğretim merkezinin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde, üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde ve özel dil kurslarında yabancılar için Türkçe kursları yer almaktadır. Yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsüne bağlı 36 ülkede 46 merkez³ bulunmaktadır. Bunun yanında dünyadaki birçok üniversitenin yabancı diller bölümünde ve Türkoloji kürsülerinde de Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Sonuç olarak gerek dünyada gerek Türkiye’de Türkçe öğretim merkezlerinin yaygınlaşma gerekçesi, Türk dilinin öneminin artması ve buna bağlı olarak Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilerin sayısının artmasıdır.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemindeki istatistiklere göre 2013 yılındaki üniversite sayısı 173 iken 2024 yılında bu sayı 208’e yükselmiştir. Bu sisteme göre Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı son on yılda 48.183’ten 301.694’e yükselmiştir. Üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısında son on yılda 5,4 katlık bir artış olduğu görülmektedir. Üniversitelerde öğrenim gören Türk uyruklu öğrenci sayısına bakıldığında ise 5.619.079’dan 6.950.142’ye yükseldiği görülmektedir. Aynı yıllardaki artışlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı uyruklu öğrencilerin sayısındaki artış oranının Türk uyruklu öğrencilere göre önemli ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Bu da son on yılda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ihtiyacın arttığı bir göstergesidir.



Şekil 1.1. Üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayıları

¹ <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> (Erişim tarihi: 03.06.2024)

² http://dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html (Erişim tarihi: 03.06.2024)

³ <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretimi> (Erişim tarihi: 03.06.2024)

Şekil 1.1'e göre üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının her öğretim yılında önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bu da Türkçe öğretim merkezlerine olan ihtiyacın ve merkezlerdeki kapasitenin de aynı oranda artması gerektiğini göstermektedir. Verilere göre Türkiye'deki üniversitelerde 131 Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi veya Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi gibi adlarla anılan merkezlerin yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe eğitimi bölümlerinde yüksek lisans ve doktora çalışmalarının yaygınlaştığı görülmektedir. Dahası birçok enstitü bünyesinde bağımsız olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bilim dalları kurulduğu bilinmektedir. Buralarda da yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğretim gerçekleştirilmektedir. Bu yolla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışacak insan kaynağı yetiştirilmiş olacaktır.

Yukarıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının öneminin arttığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda alan yazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili birçok araştırma yapılmaya başlanmış ve Türkiye'de ilgili alana özel dergiler kurulmaya başlanmıştır. Bu durum, alanın önem kazanmaya başladığını göstermesi açısından mühimdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarda, ders kitapları, öğretim programları, materyaller, etkinlikler ve temel dil becerileri gibi birçok konuya yer verilmektedir. Fakat yayınlar incelendiğinde yazmada geri bildirim konusuna yeterince odaklanılmadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda geri bildirim konusuna İngilizce, Almanca ve Fransızcanın öğretimiyle ilgili alanlarda daha yoğun bir yöneliş olduğu görülmüştür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında geri bildirimle yönelik bazı çalışmalar yer almaktadır. Işık (2015) elektronik geri bildirimlerin yazma becerisinin geliştirilmesindeki rolüne odaklanırken Demir (2019) teknoloji destekli öğretimin etkililiğini sınamış, Kılıç (2017) ise bazı dil bilgisi yapılarının öğreniminde dolaylı ve doğrudan geri bildirim etkisini incelemiştir. Hamzadayı (2015) akran geri bildiriminin işlevselliğine, Özşavli (2017) akran geri bildiriminin yazma becerisine etkisine, Çelebi (2017) görsel geri bildirim etkinliklerinin sesli okuma becerisine etkisine, Kardeş (2021) geri bildirim dört temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisine ve Durmuş (2022) geri bildirim yazma becerisine olan etkisine odaklanmıştır. Geri bildirimle yönelik öğrenci görüşleri, Kaptı (2018) tarafından irdelenmiştir. Dil bilgisi öğretiminde geri bildirim başarıya etkisi ise Kardeş ve Cömert (2021) tarafından incelenmiştir. Alan yazınında geri bildirim farklı temel dil becerilerinde yapıldığı ve çeşitli yöntemler kullanıldığı görülmüştür.

Yukarıdaki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde, genellikle geri bildirim beceri gelişimine, işlevselliğine veya herhangi bir duyuşsal alana olan etkisine bakılmıştır. Alan yazınında yoğun olarak tartışıl原因en farklı geri bildirim türlerinin etkililiğinin sınanmadığı görülmüştür. Öğreticiler, geri bildirim verirken birçok farklı geri bildirim türünü kullanabilmektedir. Geri bildirim türleriyle ilgili bu tip bir çalışmanın yapılması ölçme ve değerlendirme ile geri bildirim etkili hâle getirilmesini sağlayabilecektir. Bunun yanında ilgili çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alan yazınındaki boşluğun doldurulmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın kapsamına uygun olarak çalışmanın karma bir desende yürütülmesinin daha sağlıklı sonuçlar doğuracağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışma, nicel ve nitel boyutlu karma bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Aşağıda araştırmanın nicel boyutunu kapsayan problem cümlesi ve buna bağlı alt problemler sıralanmış, araştırmanın nitel boyutunu kapsayan alt amaçlar oluşturulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim ve odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim vermek ile herhangi bir geri bildirimde bulunmamak öğrencilerin yazma becerisini ve yazma kaygısını nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırma probleminden hareketle oluşturulan alt problemler ise şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma başarımları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımları gecikmeli son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmanın nitel boyutuyla ilgili alt amaçlar ise şunlardır:

1. Dil öğrencilerinin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğreticilerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG ile herhangi bir geri bildirimde bulunmamanın öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisini belirlemek ve dil öğrencileriyle öğretmenlerin deneysel sürece ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç kapsamında problem cümlesi, alt problemlere ve alt amaçlara yukarıda yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, alan yazınında belirtilen ve sahada kullanılan geri bildirim türleriyle ilgili tespitlerde bulunulmuştur. Bununla birlikte geri bildirim türleri; bu geri bildirim türlerinin olumlu ve olumsuz yönlerine yer verilmiştir. Dahası geri bildirim vermeme düşüncesinin gerekçesi ve bu gerekçenin dayanakları ayrıntılı olarak irdelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

Alan yazını incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde geri bildirim yeterince temas edilmediği görülmüştür. Bu araştırma, yabancı dil öğretim süreci yazma becerisinde kullanılan geri bildirim türlerini tespit etmesi ve bunları ayrıntılı bir şekilde açıklamasından ötürü önemlidir. Bununla birlikte bu araştırma, alan yazınındaki eksiklikleri öne çıkarması yönüyle önemlidir. Öte yandan bu çalışma, alan yazınında tartışılan geri bildirim türlerinin ve geri bildirim vermemenin etkililiğini saptaması bakımından da önem taşımaktadır.

1.3. Sayıtlar

Bu çalışmada varsayılan durumlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır. Buna göre:

1. Öğreticilerin ders işleniş sürecinde belirlenen ölçütlere istenildiği ölçüde uydukları,
2. Kullanılan ölçme araçları hazırlanırken görüşlerine başvuru uzmanların görüşlerini eksiksiz olarak bildirdikleri,
3. Öğrencilerin derslere aktif olarak katılıp süreçte yöneltilen ölçeklere ve sorulara samimi bir biçimde yanıt verdikleri,
4. Öğrencilerin deney süresince devam eden yazma ve geri bildirim çalışmalarına sınav başarı notlarına etki etmediğini düşünerek katıldıkları,

5. Uygulamalara katılan üreticilerin ve rencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmadaki sınırlılıklar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır. Buna göre araştırma:

1. 2022-2023 ğretim yılında Ankara'daki bir devlet niversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak ğrenen, B1 ve B2 kurunda öğrenim gören 67 öğrenciyle,
2. Odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG türleriyle geri bildirim vermemenin kullanımıyla,
3. Üç deney ve bir kontrol grubuyla,
4. n test ile son testle birlikte 12 hafta süren uygulamalar ve gecikmeli son testle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Değerlendirme: lme sonuçlarının belirlenen bir ya da birden fazla ltle karşılaştırılması ve bu karşılaştırma sonucunda llen niteliğe ilişkin bir değer yargısına varılması sürecidir.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni (OBM): Avrupa Konseyi tarafından Avrupa lkelerindeki insanlar arasındaki iletişimi güçlendirmek için Avrupa lkelerindeki insanların etkileşimlerini artırmayı hedefleyen, eylem odaklı yaklaşımı benimseyen ve geniş bir çerçevede hazırlanmış metin.

Geri bildirim: Bireylere buldukları durum ya da yaptıkları eylemlerle ilgili dntte bulunma, hatalarını, eksikliklerini ya da fazlalıklarını belirtmek için kullanılan öğrenme yöntem, teknik ve uygulamalarının tümü.

Odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim: Öğrencilerin yazılı metinlerindeki tüm yapılara ve hata türlerine dönük verilen geri bildirimdir.

Odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim: Geri bildirimi, belirli hata türleriyle sınırlandırarak sağlama.

lme: Belirli bir özelliğin ya da niteliğin nesnel kurallara ve standartlara uygun olarak sayısal verilerle ifade edilmesidir.

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme, öğrenme öğretme sürecini etkileyen duyuşsal özellikler ve ilgili araştırmalar şeklinde dört ana başlığa yer verilmiştir. Bu başlıklara ilişkin alt başlıklarda çalışmanın kavramsal çerçevesi detaylı olarak sunulmuştur.

2.1. Dil Öğretim Süreci

2.1.1. Dil öğretim etkinlikleri ve stratejileri

Dil öğretimi günümüze kadar dört temel dil becerisi esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda bu düşünme biçiminin dilin karmaşık yapısını açıklamada yetersiz kaldığı ve yeni bir tanımlamaya gidildiği görülmüştür. Problem durumunda, günümüze dek kullanılagelmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklere değinilmiş ve yabancı dil öğretiminin serüveni özetlenmiştir. Bu başlık altında ise dil öğretiminde değışen süreç ve tanımlamalar hakkında kavramsal bilgiler sıralanmış ve bir çerçeve çizilmiştir.

Dil öğretimi gerçekleştirilirken birtakım stratejilere bağlı kalmanın ve dil öğretim sürecini bu stratejiler çerçevesinde gerçekleştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçede izlem olarak karşılana strateji terimi, bir sürecin nasıl yürütülmesi gerektiğiyle ilgili başat adımları ve izlekleri tanımlayıp dil öğretimini anlamlı ve işlevsel kılmaktadır. Dil öğretiminde tanımlanan hedefler doğrultusunda kullanılan strateji; kurumların hedeflerini desteklemekte, öğrencilerin öğretim süreçlerini şekillendirmekte ve dil öğrencilerinin öğrenme isteklerini teşvik etmektedir. Kullanılan stratejilerin öğrenme öğretme sürecinin tüm paydaşlarına etki ettiği ifade edilebilir. Bu nedenle stratejiler planlanırken öğretim sürecinin tüm aktörlerinin gereksinimlerini göz önünde bulundurmak ve tüm aktörleri sürece etkin olarak katmak fayda sağlayabilir.

OBM, 2001 ve 2020 basımlarında bazı farklılıklar barındırmaktadır. İlk sürümde genel dil yeterliliği başlığı altında genel yetkinlikler ile iletişimsel dil yetkinlikleri yer alırken son sürümde dil öğretim etkinlikleri ve stratejileri başlığı da bu başlıklara eklenmiştir (Council of Europe, 2020). İlgili başlıklar altında alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık alt başlıkları ve diğer sürümden farklı olarak tanımlayıcı yeterlilikler yer almaktadır. İlk sürümde özellikle aracılık için yer almayan yeterlilikler, North ve Piccardo'nun (2016) çalışmasıyla birlikte OBM'de yerini alabilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde bireylerin sınıf içinde veya dışında tüm dil bağlamlarında alımlamayı kullandıkları bilinmektedir. Dil öğrencisi, girdileri alıp işleyerek alımlama sürecini gerçekleştirmektedir. Temel dil becerilerinin içinde dinleme becerisinin günümüze dek önemsiz bir beceri olarak görülmüştür. Stratejiler içinde aynı durum, alımlama stratejisi için geçerlidir (Vandergrift, 1997). Nitekim ilgili stratejiye üretim ve etkileşim becerilerine kıyasla oldukça az odaklanılmaktadır. Bu durum, alımlama stratejilerinin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespitinin zor olmasıyla açıklanabilir.

OBM'ye göre alımlamanın amacı, ifade edilen anlamın temsilini oluşturmak ve iletişimsel niyeti anlamak için uygun şemaları oluşturmaktır. Aynı zamanda ortak metinsel ve bağlamsal ipuçlarının etkin olan şemayla uyumlu olup olmadığı ve alternatif bir varsayıma işaret edip etmediği kontrol edilmektedir. Dil kullanıcısı, “sözlü alımlama”da, canlı veya kayıtlı konuşma girdilerini; “görsel alımlama”da yazılı veya işaret dilindeki metinsel girdileri işlemektedir. “İşitsel-görsel alımlama”da ise TV, video veya film izleyerek çoklu ortam araçları kullanılmaktadır. Burada alt yazılı veya alt yazısız seslendirme veya işaret dili destekleri kullanılabilir (Council of Europe, 2020). Nitekim dil öğrencilerinin alımlama stratejilerinin kullanımında farklı dil deneyimlerine ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Kurt, 2023). Bunun için öğrenciyi etkin olarak sürece katmanın faydalı olacağı ifade edilebilir.

Alımlama etkinlikleri sözlü kavrama, işitsel-görsel kavrama ve okuduğunu kavrama şeklinde üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır (Council of Europe, 2020). Alımlama stratejileri ise ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma başlığından oluşmaktadır. İlgili strateji ve etkinlik başlıkları altında yer alan yeterliliklerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştireceği ifade edilebilir. Bu kapsamda Türkçe alan yazınında, az çalışma yer olsa da alımlama stratejilerindeki niteliklerin göz önünde bulundurulduğu ve birçok alanda uluslararası standartlara uygunluk gösterildiği belirtilebilir (Savuran ve Çubukçu, 2021). Hazırlanacak öğretim programlarının artmasıyla birlikte daha geniş kapsamlı analizler yapmanın mümkün olacağı ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretiminde dil öğrencilerinin alımlama süreçlerini sağlıklı bir biçimde işletmeleri üretim becerilerindeki etkinliklerini artırmaktadır. Üretim; konuşma, işaret etme ve yazma etkinliklerini içermektedir. Sözlü üretim, kısa açıklamalar ya da anekdotlar içerebileceği gibi daha uzun ve resmî sunumları da kapsayabilmektedir. Akademik ve mesleki alanlarda (sözlü sunumlar, yazılı çalışmalar ve raporlar gibi) önemli bir rol üstlenen bu üretken etkinliklere toplumsal açıdan da önem verilmektedir (Council of Europe, 2020). Bunun

yanında, teknolojinin gelişimiyle birlikte 21. yüzyıl becerilerinin de üretimsel dil becerileriyle birlikte aktif bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Güven ve Bülbül, 2023). Bu yolla üretim etkinliklerini teknolojiden ve çağdaş uygulamalardan yararlanılarak çeşitlendirmek mümkün olabilir.

Üretim etkinlikleri OBM’de yazılı ve sözlü üretim olmak üzere iki ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. Üretim stratejileri ise planlama, telafi etme ile izleme ve onarma başlıklarından oluşmaktadır (Council of Europe, 2020). A1 öncesinden C2’ye kadar yer alan üretim etkinlikleri yeterlilikleri yazılı ve sözlü üretim sürecinin verimli bir biçimde geliştirilmesi için önem arz etmektedir. Aynı zamanda geri bildirimle birlikte dilsel üretim süreci de gelişim göstermektedir (Atlı, 2012). Bunun için öğrenme öğretme sürecinde yararlı geri bildirimlerle öğrencinin alımlama becerilerini besleyip üretim kapasitelerini artırmak hedeflenebilir.

Yabancı dil öğretiminde alımlama ve üretim süreçleri etkileşim ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Dil öğrencileri, öğrenme öğretme sürecini etkileşim ile daha anlamlı kılmaktadır. Günümüzde iletişimin ve etkileşimin arttığı düşünüldüğünde, dil öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde öğrendikleriyle birlikte yaşadıkları toplumla etkileşime girmeye çalışmaktadır (Fişekçioğlu, 2022). Dil öğrencileri bu etkileşim sonucunda öğrendiklerini pekiştirebilme imkânı bulmakta ve hedef dildeki becerilerini sosyal bağlamlarda kuvvetlendirebilmektedir.

Etkileşim etkinlikleri OBM’de sözlü, yazılı ve çevrim içi olmak üzere üç ana başlıkta tasniflenmektedir (Council of Europe, 2020, s. 71). Son yıllarda teknolojinin gelişmesi, 21. yüzyıl becerilerinin ortaya çıkması ve insanların zamanlarının büyük çoğunluğunu internet tabanlı uygulama ve platformlarda geçirmesiyle birlikte çevrim içi etkileşim etkinliklerinin de öğretim sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

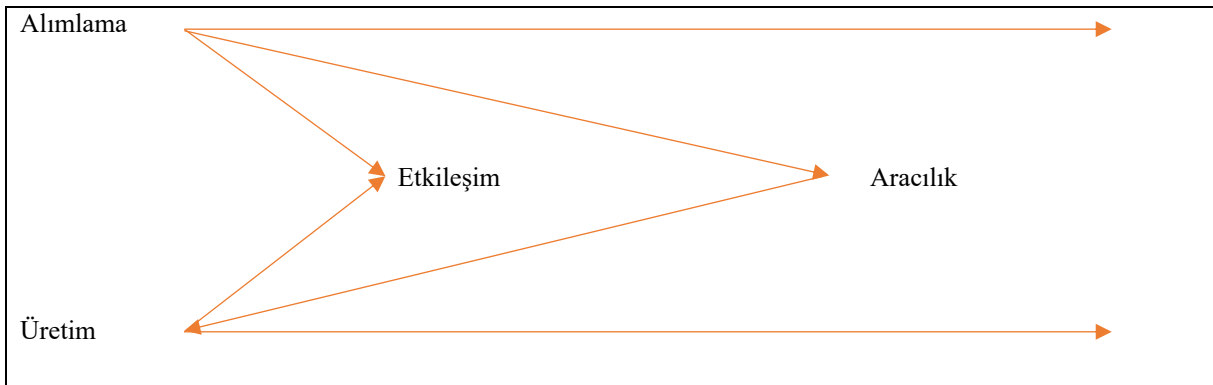
OBM’de, etkileşim stratejileri söz sırası alma, iş birliği yapma ve açıklama isteme başlıklarından oluşmaktadır (Council of Europe, 2020, s. 71). İlgili başlıklar altında yer alan yeterliliklerle sıralanan başlıklar düzeylere göre detaylandırılmaktadır. Son olarak yabancı dil öğretiminde aracılık, alımlama ve üretim süreciyle ilişkili bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Aracılık etkinlikleri OBM’de oldukça kapsamlı bir biçimde ele alınmaktadır. İlgili etkinlikler bir metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme ve iletişime aracılık etme

biçiminde üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır (Council of Europe, 2020, s. 90). Dil öğrencisi, çeşitli bağlamlar içinde hedef dilde ya da kendi dilinde bazen metne, bazen kavramlara bazen de sosyal yaşam içinde yer alan bir iletişime aracılık etmektedir. Söz gelimi bir dil öğrencisi, bazen bir aracıya ihtiyaç duyarken bazen de kendisi aracı konumundadır (Deniz vd., 2021). Öğrenme öğretme süreci içerisinde üstlenilen bu rol, bireylerin önceki öğrenme yaşantılarına, deneyimlerine, ilgi alanlarına, bildiği dillere ve bilgi birikim düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu açıdan aracılık sürecinde roller değişebileceği gibi üstlenilen rolün de karşıdaki bireye yarar sağlayıcı nitelikte olabilmesinin kişinin niteliklerine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Aracılık etkinliklerinin yanında, aracılık stratejileri ise yeni bir kavram açıklama stratejileri ile bir metni basitleştirme stratejileri şeklinde iki ana başlıktan oluşmaktadır (Council of Europe, 2020, s. 90). Buradan hareketle, aracılık rolü üstlenen dil öğrencisinin karşılaşılan yeni bir kavramı açıklayacağı ya da metni sadeleştirerek karşıdaki dil öğrencisine daha anlaşılır kılacağı ifade edilebilir.

Yukarıda verilen bilgiler ve aşağıda yer alan Şekil 2.1 değerlendirildiğinde dil öğrenme süreci alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık becerileriyle eş güdüm içerisinde gerçekleşmektedir. Yukarıda dört becerinin birbiriyle olan ilişkisi Şekil 2.1’de (Council of Europe, 2020, s. 34) yer almaktadır.



Şekil 2.1. Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık ilişkisi

Yukarıda ifade edilenlerden hareketle alımlama, üretim, etkileşim ve aracılığın yabancı dil öğretiminde, temel dil becerileriyle birlikte önemli bir yer tuttuğu belirtilebilir. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uluslararası alan yazınından hareketle öğretim programları hazırlanması ve hazırlanan öğretim programlarında bu becerilere yer verilmesi gereklidir. Buna paralel olarak öğretim programlarından hareketle ders kitapları yazılması, ders malzemeleri ve ölçme araçları geliştirilmesi de bu hedefi destekleyici niteliktedir. Bu sayede

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sistemli ve uluslararası standartlara uygun bir şekilde kurgulanabilir.

Günümüzde, dil öğrencisi yalnızca sınıf ortamında yapılan derslerle dil öğrenmemektedir. Geçmişte, öğretici ve ders kitabıyla sınırlı olan öğretim süreci günümüzde internet ve sosyal medyayla birlikte hayatın her anına yayılabilmektedir. Dil öğrencisi günümüzde alımlama sürecini etkin olarak işletmektedir. Bu bağlamda duygularını, deneyimlerini ve düşüncelerini aktarmak için sözlü ya da yazılı anlatıma başvurarak üretim sürecini gerçekleştirmektedir. Bu metinler bilgilendirici ya da öyküleyici bir türde olabilmektedir. Bu durum bireyin ihtiyacına veya yazılan metnin amacına göre de değişiklik gösterebilmektedir.

2.1.2. Yazılı anlatım

Çıktı becerilerden olan yazma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrencilerinin duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarma ve paylaşma aracıdır. Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık gibi stratejilerden yararlanılarak yazma sürecini anlamlı ve etkili kılmak mümkündür. Buradan hareketle etkili bir yazma sürecinin temelini etkili bir okuma ve dinleme sürecinin oluşturduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenme öğretme süreci planlanırken yukarıda ifade edildiği gibi becerilere ölçülü bir biçimde yer vermek önemlidir. Bu sayede öğrencinin diğer tüm temel dil becerileri gelişebilecektir.

Yazılı anlatımın geliştirilmesi için derslerde olabildiğince farklı metinlere ve metin türlerine başvurmanın ve öğreticinin ilk etapta dil öğrencileriyle birlikte yazma sürecine dâhil olup süreç ilerledikçe öğrencilerin kendi yazma yaşantılarını gerçekleştirmelerini sağlamasının yararlı olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatımı etkin bir biçimde ölçmenin ve değerlendirmenin hedeflenmesi, öğrencilerin yazılı anlatımda gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bunun için kullanılan metinler önemlidir.

Metin

Yazılı ya da sözlü bir biçimde oluşturulan ve iletişim amacı güden dil dizgelerini metin olarak nitelendirmek mümkündür. Metinle ifade edilen yalnızca yazılı sözcükler, cümleler ve paragraflar toplamı değildir. Metin, aynı zamanda anlamı, duyguları ve düşünceleri karşıdaki kişiye aktaran ve ilgili kişiyi yoruma davet eden her türden ifade biçimidir (Gündüz ve Şimşek, 2012; Ricoeur, 1991). Günay (2007), metni dilsel açıdan birbirini takip eden, sıralı ve anlamlı

bütünler oluşturan tümceler dizisi olarak tanımlarken Güneş (2021), gramer kurallarına uygun olarak oluşturulan ve birbirini izleyen sözcük, cümle ve paragraflardan oluşan anlamlı yapılar olarak nitelendirmektedir. Bu yönüyle metnin bahsedilenleri içermesi beklenmektedir. Söz gelimi belirli bir bütünlük ile iletişim amacının olması, doğru dilsel yapıları barındırması, zihinde tasarlananları aktarması ve sıralı anlamlı bütünler olması metin için önemli görülmektedir. Bu bağlamda metin üretim sürecinin birtakım aşamalarını sıralamakla dil öğrencisinin metin oluşturmak için neler yapması gerektiği ifade edilebilir. Bu çerçevede Akbayır (2013) ile Gündüz ve Şimşek'in (2012) metin oluşturma ve yazma sürecinin kurgulanması evreleriyle ilgili tasniflerini 10 aşamayla şu şekilde dönüştürüp sıralamak mümkündür:

1. Konunun belirlenmesi,
2. Yazma amacının ve hedef kitlenin saptanması,
3. Ana ve yardımcı iletilerin belirlenmesi,
4. Düşüncelerin kurgulanması,
5. Anlatım biçiminin tespit edilmesi,
6. Kavram ağlarının kurulması,
7. Metindeki dilsel kodlamaların planlanması,
8. Yazma sürecine ve konuya başlanması,
9. Konunun detaylandırılması ve sonlandırılması,
10. Yazılanların denetlenmesi.

Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım sürecinde, metin oluştururken yukarıda sıralanan evrelerden yararlanılması faydalı olabilir. Kuşkusuz, planlı bir metin oluşturma süreci yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde de önemli rol oynayabilecektir. Bunu sağlayabilmek için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin öğrenciler tarafından bilinmesi ve belirlenen amaca uygun olarak kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Metin türleri

Derewianka ve Jones (2016) metnin türünü belirlemek için öncelikle metnin hangi amacı taşıdığını göz önünde bulundurmak gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte metin türlerini basit ürünler olarak değerlendirmeyip metin türlerinin belirli amaçlar için

kullanıldığını belirtmektedir. Söz gelimi bireyin kendi bakış açısını ifade etmek, eleştiriler yapmak, tecrübe paylaşımında bulunmak ve bir hizmet hakkında şikâyetle bulunmak gibi amaçlar için çeşitli metin türlerini kullandığı görülmektedir. Buradan hareketle bireylerin farklı dil bağlamlarına ve farklı metin türlerine başvurduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları temel türlere ilişkin bilgilere Tablo 2.1’de yer verilmektedir. İlgili tabloda yukarıda belirtildiği üzere amaçlar, türler ve türlere ilişkin alt türler bulunmaktadır.

Tablo 2.1. Okul bağlamında tipik olarak kullanılan metin türlerine örnekler

Amaç	Tür/Metin türü	Örnekler
Eğlenmek	Öyküler	Anlatılar Anekdotlar Fabllar
Olanları/Ne olduğunu anlatmak	Yeniden anlatımlar/aktarımlar	Bir fen deneyinin sonuçlarının anlatılması Tarihi bir olayın anlatılması Bir matematik probleminin çözümünün anlatılması
Bir şeylerin genel sınıfı hakkında bilgi sağlamak	Bilgi raporları	Ulaşım türleri Kedigiller ailesi Yağmur ormanları
İşlerin nasıl yürüdüğünü ya da olayların nasıl gerçekleştiğini açıklamak	Açıklamalar	Elektrik devresinin nasıl çalıştığının açıklanması Depremlere neyin sebep olduğunun açıklanması İkinci Dünya Savaşı’nın nasıl başladığının açıklanması
Tartışmak	Argümanlar/Açıklamalar	Belirli bir tutum geliştiren deneme Konunun çeşitli yönlerini dikkate alan tartışma Resmi tartışma
Yanıt vermek	Yanıtlar	Bir metne ya da sanat eserine kişisel olarak yanıt verme Bir metnin, sanat biçiminin ya da yaşamboyu yaratıların yorumlanması
Araştırma yapmak	Araştırma raporları	Bir bilim deneyi Bir coğrafya projesi Bir teknoloji ve tasarım ödevi Bir problem çözme araştırması

(Derewianka ve Jones, 2016, s. 8-9)

Tablo 2.1 incelendiğinde okul bağlamında, yedi temel amaç için yedi metin türünün belirlendiği görülmektedir. Verilen örneklerle amaçlara ve türlere uygun bir ders işleniş sürecinin kurgulanmasının kolaylaşabileceği düşünülmektedir.

Metin türlerine ilişkin Türkçenin ana dili olarak öğretiminde de geniş bir çerçeve çizildiği ve metin türlerinin detaylandırıldığı görülmektedir. Nitekim sınıf düzeylerine göre (1-8. sınıflar) metin türlerinin dağılımı belirlenmiştir (MEB, 2019). Buna göre dağılım bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç tür biçimindedir. Burada,

metin türlerinin yazılacak kitapların bütününde dengeli bir biçimde dağıtılması gerektiği belirtilmektedir. Temalara ve ders kitabı yazarlarının tercihine göre metin türlerinin belirlenebileceği ifade edilse de herhangi bir metin türünün göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir.

Tablo 2.2. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programında yer alan metin türleri

Bilgilendirici Metinler	Hikâye Edici Metinler	Şiir
Anı	Çizgi Roman	Mâni / Ninni
Biyografiler, Otobiyografiler	Fabl	Şarkı / Türkü
Blog	Hikâye	Şiir
Dilekçe	Karikatür	Tekerleme / Sayışmaca / Bilmecce
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	Masal / Efsane / Destan	
e-posta	Mizahi Fıkra	
Günlük	Roman	
Haber Metni, Reklam	Tiyatro	
Kartpostal		
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		
Gezi Yazısı		
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme		
Mektup		
Özül Sözlür (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)		
Özül Sözlür (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)		
Sosyal Medya Mesajları		

Tablo 2.2'deki metin türleri incelendiğinde bilgilendirici metinler kategorisinde 16 farklı metin türünün, hikâye edici metinler kategorisinde 8 farklı metin türünün ve şiir kategorisinde 4 farklı metin türünün listendiği görülmektedir. Öğretim programının teknolojik gelişmeleri de içeren geniş bir çerçevede ele alındığını e-posta ve sosyal medya mesajları gibi türlerden hareketle söylemek mümkündür.

İngilizce öğretiminde yazma görevlerinde kullanılan materyallerin hangi türlerde olduğunun tespiti de Melissourgou ve Frantzi (2017) tarafından yapılan bir derleme ortaya konulmaktadır. Bu çerçevede yazılı anlatımda kullanılan metin türlerini deneme, rapor, makale, inceleme, öykü, resmî ve resmî olmayan mektup, resmî ve resmî olmayan e-posta biçiminde

yedi farklı türde sıralamak mümkündür. Bu metin türlerinin de 33 farklı alt türde listelendiği görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin sınıflandırılmasına ilişkin oldukça az çalışma yer almaktadır. İltar ve Açık'ın (2019) edebiyat, dil bilimi ve Türkçe eğitimi gibi alanlarda yer alan metin türleri sınıflandırmasını dil öğretimine uygun bir şekilde getirerek uyarlama çalışması yaptıkları görülmektedir. Bu çalışmada metinler, oluşturulma amacına ve işlevlerine göre olmak üzere iki ana kategoride sınıflandırılmaktadır. Oluşturulma amaçlarına göre metinler kurgu ve otantik metinler olmak üzere ikiye ayrılmakta, otantik metinler başlığında ise gündelik ve yazınsal olmak üzere iki metin türü yer almaktadır. Araştırmada, gündelik metinlerin herhangi estetik amaç gütmeyen, ana dili okurlarını hedefleyen menü, bilet, afiş, garanti belgesi, duvar yazısı gibi metinler olduğu belirtilmektedir.

İşlevlerine göre metinler ise kullanım işlevli metinler, edebî metinler ve diğer olarak üç ana kategoridedir (İltar ve Açık, 2019). Kullanım işlevli metinler resmî yazılar, öğretici metinler ve iletişimsel metinler olmak üzere üç türe ayrılmaktadır. Her tür altında dilekçe, rapor, e-posta, blog vb. birçok tür yer aldığı görülmektedir. Edebî metinler öğretici metinler, anlatmaya/göstermeye dayalı metinler ve nazım olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İlgili türler altında biyografi, anı, deneme, fabl, hikâye ve şiir vb. olmak üzere birçok tür vardır. Diğer kategorisinde ise birden fazla türün özelliğini taşıyan metinler sınıflandırılmaktadır.

Bu sınıflandırmaların geneli düşünüldüğünde olay, kişi, yer ve zamanın olduğu; serim, düğüm ve çözüm aşamalarının yer aldığı metinleri öykü olarak ifade etmek mümkündür. Bu tip metinler OBM'de genel olarak yaratıcı yazma başlığı altındadır. (Council of Europe, 2020). Fakat yazılı üretimde, bilgi vermeyi ve düşünceleri aktarmayı sağlamak için yazılan metinleri bilgilendirici/öğretici olarak değerlendirmek mümkündür. Keza OBM'de bu tip metinler, raporlar ve denemeler (kompozisyonlar) biçimindedir.

Özetle metin türlerine temel dil becerilerinin tümünde yer verip her dil becerisinde çeşitli metin türlerinden yararlanmak mümkündür. Söz gelimi herhangi bir türe odaklı bir okuma veya dinleme metni kullanılarak öğrencilerin anlama becerileri geliştirilebilir. Buna ek olarak ilgili türlerde öğrencilerin yazma veya konuşma çalışmalarında bulunmaları sağlanabilir. Nitekim birçok Türkçe öğretim merkezinde gerek öğrenme öğretme sürecinde gerekse ölçme ve değerlendirme aşamasında yazma için çeşitli metin türlerine başvurulduğu bilinmektedir. Bu yönüyle metin türleri önemlidir.

Genel yazılı üretim

OBM’de sözlü ve yazılı olmak üzere iki üretim türü yer almaktadır. Ayrıca genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler olmak üzere üç yazılı üretim türü vardır. Genel yazılı üretim, dil öğrencilerinin yazılı anlatımda hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği ve bu nitelikleri nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgileri içermektedir. Bu yeterlilikler, dil öğretim sürecinin başında sözlük kullanımını içerirken daha ileri düzeylerde kapsamlı, akıcı ve karmaşık metin üretimlerini kapsamaktadır. Bu çerçevede, ilgili yeterlilik tanımları Tablo 2.3’te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Genel yazılı üretim yeterlilik tanımları

C2	Uygun ve etkili bir üslupla ve okuyucunun önemli ayrıntıları saptamasına yardımcı olan mantıksal bir yapıyla net, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.
C1	Karmaşık konulara ilişkin açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir, ilgili önemli konuların altını çizebilir, bakış açılarını yardımcı öğeler, gerekçeler ve ilgili örneklerle genişletip destekleyebilir ve uygun bir sonuçla tamamlayabilir. Muhataba, metin türüne ve temaya göre ton, stil ve kayıtları değiştirerek çeşitli türlerin yapı ve kurallarını kullanabilir.
B2	İlgi alanlarıyla ilgili çeşitli konularda, çeşitli kaynaklardan gelen bilgi ve argümanları sentezleyerek ve değerlendirerek açık, ayrıntılı metinler üretebilir.
B1	İlgi alanlarına giren bir dizi bilindik konuda, bir dizi kısa ayırık öğeyi doğrusal bir sıralamaya bağlayarak basit bağlantılı metinler üretebilir.
A2	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlaçlarla birbirine bağlanmış bir dizi basit ifade ve cümle üretebilir.
A1	Basit kelimeler/işaretler ve temel ifadeler kullanarak kişisel konular (örn. hoşlanılan ve hoşlanılmayan şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit bağımsız ifadeler ve cümleler üretebilir.
A1 öncesi	Belki sözlük yardımıyla temel kişisel bilgileri (isim, adres, uyruk vb.) verebilir

(Council of Europe, 2020, s. 66)

Yaratıcı yazma

Yaratıcı yazma, yazma çalışmaları içerisinde en zor ve en keyifli tür olarak ön plana çıkmaktadır (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2023). Ayrıca dil kullanımı, doğası gereği yaratıcı bir faaliyet olarak görülmektedir (Jones, 2016). Bu yönüyle bu türe odaklanmak dil öğrencilerinin hedef dilde yaratıcılıklarını teşvik etmektedir (Kocayanak, 2023). Öğrencilerin yaratıcı yazma sürecine geçebilmeleri için öncelikle yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bunu yapmak için kullandıkları dil aracılığıyla zihinlerinde geliştirdikleri düşünceleri kâğıda dökmektedirler (Temizkan, 2010). Bu yönüyle yaratıcı yazma türünün öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde dil öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmek önem arz etmektedir. Bunun için öğrencilerin güdülenmesi ve motivasyonlarının artırılması

gerektiği belirtilmektedir (Syrewicz, 2023). Nitekim Dörnyei’ye (2003) göre yabancı dil öğrenimini etkileyen en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için öğrenme öğretme sürecinde öğrencileri güdüleyici ve aktif kılacak etkinliklerle süreci yönetmek gerektiği düşünülmektedir. Yaratıcı yazma süreci OBM’de basitten karmaşığa doğru bir yapıdadır. Bu çerçevede temel düzeyden ileri düzeye kadar dil öğrencilerinin sahip olması gereken yeterliliklere Tablo 2.4’te yer verilmektedir.

Tablo 2.4. Yaratıcı yazma yeterlilik tanımları

C2	Benimsediği türe uygun bir üslupla açık, akıcı ve ilgi çekici hikâyeler yazabilir ve deneyimlerini betimleyebilir. Metnin yarattığı etkiyi güçlendirmek için deyim ve mizahtan uygun şekilde yararlanabilir.
C1	Kendinden emin, kişisel ve doğal bir üslupla, okuyucunun zihnine uygun, net, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış, geliştirilmiş betimlemeler ve yaratıcı metinler üretebilir. Kullanımı her zaman uygun olmasa da deyim ve mizahı birleştirerek kullanabilir. Kültürel etkinlikler (örneğin oyunlar, filmler, konserler) ya da edebî eserler hakkında ayrıntılı eleştirel değerlendirmeler yapabilir.
B2	Gerçek ya da hayali olayların ve deneyimlerin detaylı, açık ve bağlantılı metinlerle fikirler arasındaki ilişkiyi belirgin bir şekilde göstererek ilgili türün yerleşik kurallarına uygun şekilde açıklayabilir. İlgi alanlarıyla ilgili çeşitli konularda net ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Bir film, kitap ya da oyun hakkında eleştiri yapabilir.
B1	Öyküleyici metinlerde kronolojik sıralamayı açıkça belirtebilir. Sınırlı bir dil kullanarak bir film, kitap ya da TV programı hakkında basit bir eleştiri yapabilir. İlgi alanlarına giren bir dizi bilindik konu hakkında doğrudan ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Basit, bağlantılı metinlerde duyguları ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerini anlatabilir. Gerçek ya da hayali bir olayın, yakın zamanda yapılmış bir gezinin tasvirini yapabilir. Bir öykü anlatabilir.
A2	İnsanlar, yerler, bir iş ya da eğitim deneyimi gibi çevrelerinin günlük yönlerini bağlantılı cümlelerle tanımlayabilir. Olayların, geçmiş faaliyetlerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa ve temel tanımlarını yapabilir. Basit bir öykü anlatabilir (örneğin bir tatildeki olaylar veya uzak gelecekteki yaşam hakkında). Ailesi, yaşam koşulları, eğitim geçmişi veya mevcut ya da en son işi hakkında bir dizi basit ifade ve cümle oluşturabilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir. Temel, somut kelimeler ve “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlaçlar içeren basit ifadeler ve cümleler kullanarak aktiviteleri (örn. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri anlatan günceler oluşturabilir. Sözlük ve kaynaklara (örneğin ders kitabındaki fiil zamanları tabloları) başvurabilmeleri koşuluyla, bir öyküye giriş yazabilir ya da bir öyküyü devam ettirebilir.
A1	Kendileri ve hayali insanlar, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit ifadeler ve cümleler üretebilir. Bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilir. Belirli günlük nesnelere tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve ifadeler kullanabilir (örneğin bir arabanın rengi, büyük mü küçük mü olduğu).
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

(Council of Europe, 2020, s. 67)

Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)

Denemeler (kompozisyon) yabancı dil öğretimi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Denemelerle ve sınıf içi yazma çalışmalarlarıyla dil öğrencilerinin yaptıkları hataları azaltmak ve dil gelişimlerini sağlamak mümkündür (Tunçel, 2019). Nitekim bu yazılı anlatım sürecinde metni yapılandırma, yazım kurallarına uyma önemli görülmekte ve öğrencilerin uygulayarak öğrenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Genç, 2017). Buradan hareketle dil öğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştirmeleri için etkinlikler ve materyaller kullanmak öğrencilerin dil gelişimleri için gereklidir. Bunun için öğrenme öğretme sürecinde amaca uygun etkinlikler ve materyaller geliştirmek ve bunları etkin bir biçimde kullanmak gerekmektedir.

Tablo 2.5. Raporlar ve denemelere ilişkin yeterlilik tanımları

C2	Bir vakayı sunan ya da önerileri veya edebî eserleri eleştirel bir şekilde değerlendiren açık, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler veya denemeler üretebilir. Okuyucunun önemli ayrıntıları tespit etmesine yardımcı olan uygun ve etkili bir mantıksal yapı oluşturabilir. Karmaşık akademik veya mesleki konularda, kendi fikir ve görüşlerini kaynaklarda yer alanlardan net bir şekilde ayırarak çoklu bakış açıları ortaya koyabilir.
C1	Karmaşık konulara ilişkin açık, iyi yapılandırılmış ve göze çarpan konuların altını çizen ifadeler üretebilir. Bakış açılarını yardımcı unsurlar, gerekçeler ve ilgili örneklerle genişletip belirli bir uzunlukta destekleyebilir. Karmaşık bir akademik veya mesleki konu üzerinde daha uzun bir rapor, makale veya tez için, konunun kendi ilgi alanları dahilinde olması ve yeniden düzenleme ve gözden geçirme fırsatlarının bulunması koşuluyla uygun bir giriş ve sonuç üretebilir.
B2	Önemli ayrıntıların ve ilgili destekleyici detayların uygun bir şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir argüman geliştiren bir deneme veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin kapsamlı bir tanımını yapabilir. Bir soruna yönelik farklı fikir veya çözümleri değerlendirebilir. Bir argüman geliştiren, belirli bir bakış açısını destekleyen veya karşı çıkan nedenler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan bir deneme veya rapor ortaya koyabilir. Bir dizi kaynaktan elde edilen bilgi ve argümanları sentezleyebilir.
B1	İlgi alanına giren konularda kısa, basit denemeler oluşturabilir. Kişisel ilgi alanına giren güncel bir konuda, basit bir dil kullanarak avantaj ve dezavantajları sıralayan ve görüşlerini belirtip gerekçelendiren bir metin üretebilir. Kendi alanlarındaki rutin ve rutin olmayan konularda birikmiş olgusal bilgileri biraz güvenle özetleyebilir, rapor edebilir ve görüşlerini bildirebilir. Rutin olgusal bilgileri aktaran ve eylemlerin nedenlerini belirten gelenekselleşmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğraf ve kısa metin parçaları kullanarak bir konuyu kısa bir rapor veya poster olarak sunabilir.
A2	Cümleleri “ve”, “çünkü” veya “o zaman” gibi bağlayıcılarla birbirine bağlayarak ilgi duydukları bilindik konular hakkında basit metinler oluşturabilir. Temel günlük kelime ve ifadeleri kullanarak kişisel ilgi alanlarına giren konular (örn. yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler) hakkında kendi izlenimlerini ve görüşlerini aktarabilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1	Tanımlayıcı yok.

öncesi

(Council of Europe, 2020, s. 68)

Yukarıda yer alan ölçek daha resmî işlemsel ve değerlendirici yazı türlerini ve işaret diline ilişkin üretimi kapsamaktadır. Ölçekte kullanılan anahtar kavramları şu şekilde sıralamak mümkündür (Council of Europe, 2020, s. 68):

- a. İçerik: İlgi duyulan ve aşına olunan konular ile rutin olgusal bilgilerden karmaşık akademik ve profesyonel konulara kadar kişinin kendi bakış açısını kaynaklarda yer alanlardan ayırt edebilmesini içerir.
- b. Metin türleri: Kısa raporlar ve posterlerden, bir vakayı ortaya koyan veya tekliflerin ya da edebî eserlerin eleştirel değerlendirmesini yapan karmaşık metinlere kadar bir çerçeveyi ifade eder.
- c. Söylem karmaşıklığı: Basit bağlaçlarla cümleleri birbirine bağlamaktan etkili mantıksal yapıya sahip akıcı ifadelerle kadar olan bir ilerlemeyi kapsar.

Üç anahtar kavram ve yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda dil öğrencileri temel düzeyde basit bağlaçları kullanıp metinleri oluşturmaktadır. Öğrenciler, ilgi duydukları konular çerçevesinde ürettikleri metinleri eleştirel bir gözle değerlendirip daha karmaşık bir yapıda sunabilecek düzeye gelmektedir. Son olarak ileri düzeyde, dilde ustalaşıp gerek akademik gerekse edebi metinler çerçevesinde iyi yapılandırılmış denemeler ya da raporlar kaleme alabilmektedirler. Birçok metin türünü birlikte kullanabilmeleri de dilde daha yetkin olmalarını sağlamaktadır.

Üretim stratejileri

Dil öğretim süreci girdi, bilgi, çıktı olmak üzere üç aşamada şekillenmektedir. Bunların her biri, ikinci dil öğretimi sürecinde ve dilin kullanılmasında önemli görülmektedir. Dil karşılaşılan deneyimlerle (girdi), edinilen bilgilerin sistemli bir biçimde saklanmasıyla (bilgi) ve sonrasında dilin anlaşılması ya da üretilmesi için kullanılmalıdır (çıkıtı) (Bialystok, 1978). Bu çerçevede dil öğretiminin sıralanan üç aşamayı verimli bir şekilde işleterek gerçekleştirilmesi mümkün gözükmemektedir. Üretim stratejilerini etkin bir biçimde gerçekleştirmek için planlama, telafi etme ile izleme ve onarma süreçlerinin işletilmesi gerekmektedir.

Planlama, öğretim sürecinde gerek dil öğrencilerinin gerekse öğreticilerin kullanmaları gereken bir boyuttur. Stratejik planlama (görev öncesi) ve sürekli planlama (görev sırası) olmak üzere iki aşamada gerçekleşen planlama süreci öğretimde kullanılmaktadır (Wendel, 1997). Buna göre dil öğrencilerinin verilen herhangi bir görevden önce görevin nasıl yerine getirileceği, neler yapacağını düşünerek sürece başlaması ve görev sırasında da planlarını düzenlemesi gerektiği belirtilmektedir.

OBM'de planlama sürecine stratejik planlama bağlamında yaklaşılmaktadır. Bu çerçevede dil öğrencilerinin ne söyleyeceklerini ve söyleyeceklerini nasıl formüle edecekleri hakkında bilinçli olarak düşünmelerini kapsamakta; denemeler yapmayı veya taslakların hazırlanmasını içerebilmektedir (Council of Europe, 2020). Bunu salt konuşma için değil, diğer

Üretim becerilerinden olan yazma için de dnebilmek mümkündür. Nitekim konuşma becerisi için de dil ğrencilerinin bir konuşma metni hazırlayarak öncesinde yazılı bir metin oluşturdukları bilinmektedir.

A2'den C1'e kadar yeterlilikleri sıralanan ve işlevsel hâle getirilerek belirtilen anahtar kavramlar Őyledir (Council of Europe, 2020, s. 69):

- a. Aktarılması gerekenlerin nasıl ifade edileceği üzerinde çalışma ya da ifade provaları yapma,
- b. Alıcıların söylenenlere nasıl tepki verebileceğini dikkate alma.

Buradaki yeterlilikler, dil ğrencilerinin kendi dil birikimlerinden hatırlayabildikleri bir dizi ifadeyi prova etmeyi, hatalarına yönelik geri bildirimler olarak yanlışlarını düzeltmeyi, alacağı farklı tepkilere yönelik söyleyeceklerini planlamayı ve resmiyet düzeyine uygun metinler üretebilmelerini kapsamaktadır. Bu çerçevede dil öğrencileri, etkinliklerin öncesinde ve etkinlikler sırasında planlamalar yaparak dildeki yetkinliklerini gelitirebilmektedir.

Telafi etme stratejisi bir diğer önemli strateji olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda, iletişim sürecinde dil öğrencisinin aklına iletişim bağlamına uygun bir ifade gelmediği takdirde iletişimi devam ettirmek için kullandıkları stratejileri kapsamaktadır (Altan, 2003; Chamot ve Kupper 1989; Faerch ve Kasper, 1980; Poulisse vd., 1984). Dil ğrencisi, iletişim sürecinde hangi ifadeyi kullanacağını saptayamadığı durumda ya iletişimi sürdürmeyi kesmekte ya da elindeki sınırlı dilsel araçları kullanarak alternatif planlarla bu hedefe ulaşmaya çalışmaktadır (Poulisse vd., 1984). Böylece dil öğrencisinin iletişimde kalmak için iletişimi sürdürmesi gerektiği ve bu stratejileri kullanmaya yöneleceğini belirtmek mümkündür.

Corder (1983) yukarıda sıralanan bu seçenekleri mesaj ayarlama stratejileri ve kaynak genişletme stratejileri olarak adlandırmaktadır. Buradan hareketle dil ğrencisi ilk seçenekte ileteceği mesajdan vazgeçmekte ya da söyleyeceğinden daha azıyla mesajını iletmeyi seçmektedir (Poulisse vd., 1984). Mesajını daha dar kapsamlı ifade etmeyi seçen dil ğrencisi, bildiği ifade ve yapıları kullanarak karısındakine zihnindekileri anlatabilmektedir. İkinci seçenekte ise dil ğrencisi risk alarak hatalı bir üretim yapma pahasına düşündüklerini ve zihninde planladıklarını karşısındaki aktarmaktadır (Faerch ve Kasper, 1980; Poulisse vd., 1984). Bu bağlamda dil ğrencisi, zihninde Őkillendirdięi cümleleri karşısındaki kişiye ifade ederek iletişim kurmaktadır.

OBM’de telafi sürecine, iletişimi sürdürme bağlamında yaklaşılmaktadır. Telafi etme ise kişinin uygun ifadeyi düşünemediği durumlarda iletişimi sürdürmeye yönelik kullandığı bir strateji olarak değerlendirilmektedir. A1 öncesinden C2’ye kadar yeterlilikleri sıralanan ve işlevselleştirilen temel kavramlar arasında şunlar yer almaktadır (Council of Europe, 2020, s. 69):

- a. Dili desteklemek için jestleri kullanma,
- b. Bilerek “yanlış” bir sözcük/işaret kullanmak ve bunu nitelendirme,
- c. Eksik kullanılan kavramın tanımlanması,
- d. Açıklama (dolaylı anlatım) yapma ve bu açıklamanın ne ölçüde belirgin olduğunu belirtme.

OBM’deki bu yeterlilikler, bir şeyin işaret edilip ne olduğunun sorulmasından başlamakta ve basit kelime, jest kullanımlarıyla desteklenmektedir. Temel düzeyde yaptıkları hatalarda duraksamalar olabilmektedir. İlerleyen düzeylerde ise sözcük dağarcığının yetmediği yerlerde tanımlamalara, dolaylı anlatımlara ve detaylandırmalara başvurmaktadır. Dil öğrencisi, yetkin bir dil kullanıcısı olduğunda ise hatırlayamadığı sözcük/yapılarda karşısındakinin fark etmeyeceği şekilde eş değer kelimelere ve yapılara başvurarak iletişim sürecini yaratıcı bir şekilde sürdürebilmektedir.

İzleme ve onarma dil öğrencilerinin üretim stratejilerinde başvurdukları diğer bir boyuttur. Bu kavram alan yazınında önemli görülmekte ve etraflıca irdelenmektedir (Kormos, 1999). Poulisse’ye (1997) göre dil öğrenimi ve dil öğretiminde üretim süreci genellikle psikolojik süreçler olarak görülmektedir. Buna göre dil öğrencilerinin hatalarını algılayıp düzenlemeleri için zihinsel süreçleri işletmeleri gerektiği düşünülmektedir.

OBM’ye göre dil öğrencilerinin yaptıkları hataları fark ederek bilinçli ve planlı olarak üretilen cümleleri tekrar gözden geçirme, doğruluk ve uygunluk açısından kontrol etme sürecini kapsamaktadır. B1’den C2’ye kadar yeterlilikler sıralanmakta ve bunun yanında tekrarlanan hataların saptanması ve üretilen cümlelerin yeniden yapılandırılmasını sağlayan bir süreç olduğu belirtilmektedir (Council of Europe, 2020, s. 70). Bu sürecin sonunda dil öğrencisinin yaptığı hataları saptayarak onları yeniden ürettiği ve dil yetkinliğini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Yukarıda yer alan üretim stratejileri düşünüldüğünde öğretim sürecinin başında (veya herhangi bir etkinliğe başlamadan önce) dil öğrencisinin neler yapacağı, süreci nasıl devam ettireceği ve hangi rolleri üstleneceğini gözden geçirmesinin önemi üzerinde durulmaktadır.

Sürecin başında veya sırasında karşısındaki bireylerin tepkilerine göre gerektiğinde düzenlemeler yapılabilmesi önemli görülmektedir. Buna ek olarak iletişimi sürdürmek amacıyla hatırlayamadıkları sözcükler ya da yapılar yerine bağlama göre kullanımlara başvurmanın ve bunu uygun bir şekilde yapmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Burada dil öğrencisinin dolaylı anlatımlara başvurması önemlidir. İzleme ve onarma aşamasında ise öğrenci ara sıra yaptığı hataların farkına vararak eksiklikleri ya da yanlışlıkları gidererek iletişimi sürdürmek durumundadır. Sonuç olarak yukarıda detaylıca yer verilen üç strateji için de dil öğrencisi, temel düzeyde daha basit yeterlilikleri yerine getirirken ilerleyen aşamalarda daha karmaşık yeterliliklerle karşılaşmaktadır. Böylece dil öğretim sürecinin basitten karmaşığa bir yapıda ilerlediğini belirtmek mümkündür.

Yazılı etkileşim

Öğretimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de etkileşimin rolü önemlidir. Dil öğrencileri, etkileşerek öğretim sürecinde daha aktif olup dil yeterliliklerini geliştirebilir. OBM’de sözlü, yazılı ve çevrim içi olmak üzere etkileşim süreci üç alanda sınıflandırılmaktadır.

Yazılı etkileşim yabancı dil öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Söz gelimi Williams (2012), pek çok yazma çalışmasının metnin yeniden yapılandırılması aşamasında ve yazma öncesi faaliyetler sırasında dil öğrencileri arasındaki etkileşimi incelediğini belirtmektedir. Araştırmacı, birçok çalışmanın yazma eyleminden ziyade etkileşimde bulunmanın öğrencilerin dil öğrenmelerine daha fazla yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde herhangi bir metni sözlü etkileşimde kullanmadan önce yazılı olarak prova etmenin dil öğrencilerini güvende hissettirdiği görülmektedir (Lam, 2000). Bu durum yazma becerisinde, yazılanların üzerinde detaylı bir şekilde düşünüp metni gözden geçirerek üretmekten ötürü olmaktadır. Ayrıca etkileşim esnasında akranlardan geri bildirim alındığı için de öğrencilerin hatalarını azalttıkları düşünülmektedir (Yu ve Lee, 2016). Ayrıca yazma ve okuma yoluyla sağlanan etkileşimin dil öğretim süreçlerinde önemli olduğunu ve bu becerilerin dil öğretim sürecine olan rolünü dikkate almamanın yanlış olacağını ifade etmek mümkündür (Harklau, 2002). Buradan hareketle diğer beceriler için de yazılı etkileşime başvurmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

OBM, yazılı etkileşimde kişiler arasındaki bilgi ve deneyim alışverişine odaklanmaktadır. Buradaki dilin sözlü dile benzer şekilde olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak çoğu etkileşimli durum, bazı hata ve karışıklıklara karşı toleranslıdır. Ayrıca bazı bağlamsal desteklere sahip olabilmektedir. Bu durumda genellikle açıklama isteme ya da ifade etmede yardım isteme gibi etkileşim stratejilerini kullanma ve yanlış anlamaları onarma fırsatı vardır. Son olarak dikkatli bir şekilde yapılandırılmış doğru metin üretme gerekliliği daha az öncelikli görülmektedir (Council of Europe, 2020). Sonuç olarak Tablo 2.6’da yer alan yeterliliklerin genel yazılı etkileşimde düzeylere göre sınıflandırılmasıyla dil öğrencilerinin süreci nasıl yürütmeleri gerektiği ortaya konulmaktadır. Buna göre düzeylere ilişkin genel yazılı etkileşim yeterliliklerine yer verilen tablo aşağıdaki şekildedir.

Tablo 2.6. Genel yazılı etkileşim

C2	Neredeyse her türlü resmî ve resmî olmayan etkileşimde kendilerini uygun bir ton ve üslupla ifade edebilir.
C1	Karşısındakilerle esnek ve etkili bir şekilde ilişki kurup kendisini açık ve net bir şekilde ifade edebilir.
B2	Haberleri ve görüşleri yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilir ve diğer insanların görüşleriyle ilişki kurabilir.
B1	Hem soyut hem de somut konulara ilişkin bilgi ve fikirleri aktarıp bilgileri kontrol edebilir ve sorunlara ilişkin makul bir doğrulukla sorular sorabilir ya da sorunları açıklayabilir. Kişisel mektuplar ve notlar yazabilir, önemli olduğunu düşündüğü bir konuyu iletmek için hemen konuyla ilgili basit bilgileri isteyebilir veya bu bilgileri iletebilir.
A2	Acil ihtiyaç alanlarındaki konularla ilgili kısa, basit kalıplaşmış notlar oluşturabilir.
A1	Kişisel bilgileri isteyebilir veya bu bilgileri başkalarına aktarabilir.
A1 öncesi	Sözlük kullanarak temel bilgileri (örn. isim, adres, aile) bir form veya not üzerinde kısa ifadeler kullanarak aktarabilir.

Tablo 2.6’da A1 öncesinden C2’ye kadar yazılı etkileşim sürecinde dil öğrencilerinin yeterliliklerinin yer aldığı görülmektedir. Kolaydan zora ve basitten karmaşığa bir yapıda şekillendirilen bu yeterliliklerde temel düzeyde sözlük yardımıyla daha hızlı ve basit ulaşılabilecek kısa ve kalıplaşmış ifadeler ön plandadır. Bu aşamada, öğrenciden herhangi bir yaratıcılık beklenmemektedir. B1 düzeyinden itibaren öğrencilerin soyut konulara değinmeleri, kendi görüşlerini temellendirerek karşısındakine iletmeleri ve bunları etkileşime dayanarak yapmaları gerekmektedir. Daha üst düzeylerde ise kendi görüşleriyle karşısındakilerin görüşleri arasında ilişki kurması ve iletişimi bağlama göre sürdürmesi beklenmektedir. Sonuç olarak yazılı etkileşimde, dil öğrencilerinin dilin kullanım alanlarına sosyal bir biçimde katılıp etkileşimler kurarak kendini dilde yetkin bir hâle getirmesi mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğrenme öğretme sürecinin etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yazılı etkileşimin önemli bir diğer parçası ise yazışma olarak değerlendirilmektedir. Yazışma süreci, geçmişte mektuplarla veya telgraf gibi diğer iletişim araçlarıyla gerçekleşmiştir. Günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte bu iletişim araçları yerine iletişim ve etkileşim e-posta, çevrim içi yazışma uygulamaları veya sosyal medya platformlarının mesajlaşma bölümleriyle devam etmektedir. Yazışmalar daha çok kişiler arası iletişime odaklanırken notlar, mesajlar ve formlar yazılı bilgi aktarımında kullanılmaktadır (Council of Europe, 2020). Yukarıda açıklanan her iki etkileşim türünün de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin bir biçimde kullanılmakta olduğu ve öğrenme öğretme sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Hayatın birçok alanında olduğu gibi öğretim sürecinde de ölçme ve değerlendirme önem taşımaktadır. Öğretim, girdi ve çıktı arasında gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin dil öğretimine başlamadan önce, dil öğretimi esnasında ve dil öğretimini tamamladıktan sonra birçok sınav, test, etkinlik, alıştırma ve ödevlerle karşılaştıkları bilinmektedir. Sıralanan tüm bu değerlendirme araç ve yöntemleriyle öğrencilerin dil düzeyleri tespit edilmekte ve sağlanan dönütlerle iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Genel olarak herhangi bir temel dil becerisinde ya da kazanımlardaki eksiklikler saptanıp süreç sonunda yapılacak nihai değerlendirmeye kadar bunların giderilmesi amaçlanmaktadır.

Lin (1976), ölçmeyi temel olarak bir değişkenin çeşitli değerlerini belirli kurallara göre sembollerle ifade etme süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Karasar, 2020). Nitekim ölçme kavramı düşünüldüğünde akla ilk olarak semboller ve sayılar geldiğini belirtmek mümkündür. Alan yazınında yapılan çalışmalarda (Boylu, 2020; Göçer, 2018; Turgut, 1997) tanımlamalar da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Magnusson (1967) ise ölçmeyi çeşitli kurallar bağlamında nesnelere sayılar veya semboller vererek nesnelere sahip oluş derecelerine göre nitelendirme işi olarak tanımlamaktadır (Akt. Kan, 2013). Bu tanımda, nesnelere özelliklerini saptama ve belirtme dikkat çekicidir. Öğrenme öğretme sürecinde de ölçmenin bu yönüne süreç boyunca ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Alan yazınında genel olarak ölçme ve değerlendirme bir bütün olarak anılmaktadır. Yukarıda ölçmenin daha çok tespit etme ve nitelendirme işi olduğundan bahsedilmiştir. Buna

karşın değerlendirme, ölçme faaliyetinden elde edilen verilerin belirli ölçütler doğrultusunda incelenerek nihai bir sonuca ulaşma ve değer yargısına varma süreci olarak ele alınmaktadır (Bahar vd., 2015; Semerci, 2015; Turgut, 1997). Bu çerçevede değerlendirme sonrası verilen kararlar neticesinde öğretim sürecinin nasıl sürdürüleceğini planlamak mümkün hâle gelmektedir. Yukarıdaki açıklamalar özetlenecek olursa ölçmeyi tespit etme, değerlendirmeyi ise yapılan tespitten hareketle karar verme olarak nitelendirmek mümkündür.

Alan yazınında değerlendirme sürecinin sonuç odaklı (geleneksel) ve süreç odaklı (tamamlayıcı, alternatif) olarak sınıflandırıldığı bilinmektedir. Geleneksel değerlendirmede sözlü ve yazılı açık uçlu sorular, çoktan seçmeli ve doğru yanlış vb. testler, ünite değerlendirme testleri vb. kullanılırken tamamlayıcı değerlendirmede proje, sınıf/ders içi performans, dereceli puanlama anahtarı (DPA), sözcük ilişkilendirme testleri, kavram haritaları, görüşme tekniği, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi gibi araçlar yer almaktadır (Göçer, 2018; Şevgin, 2023; Yılmaz, 2018). Öğrenme öğretme sürecinde yukarıda yer alan değerlendirme araçlarından yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Fakat bu araçlardan hangisinin ya da hangilerinin kullanılacağı amaca uygun bir şekilde belirlenmelidir. Bu sayede öğretim sürecinin verimli olması ve amaçlananların sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Öğretim sürecinde kullanılan ve yukarıda sıralanan birçok ölçme aracında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme sürecinin merkezinde de kuşkusuz öğrenciler yer almaktadır (Boylu, 2020). Öğreticiler, ölçme ve değerlendirmeyi dil öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanarak dil öğrencilerinin dildeki eksikliklerini ve dil düzeylerini tespit edebilirler. Böylece dil öğrencilerinin ne gibi ek çalışmalar yapması gerektiğini belirlemek mümkün olabilir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de ölçme ve değerlendirmenin önemli olduğu ve Türkçe öğretim sürecine daha fazla işlerlik kazandıracığı düşünülmektedir.

2.2.1. Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme

Yabancı dil öğretiminde, dil öğrencilerinin düzeylerini belirlemek önemlidir. Zira dil sınıfının homojen bir yapıya sahip olması, öğretici için sınıf yönetimini etkin bir şekilde sağlamayı ve ders anlatımını daha kolay bir şekilde gerçekleştirmeyi mümkün kılmaktadır. Ayrıca bu durumun dil öğrencileri için de verimli bir öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir.

Benzer dil düzeyinde olmayan öğrencilerle gerçekleştirilen derslerde, daha düşük dil yeterliliğine sahip olan öğrenciler basit yapıları, sözcükleri ya da cümleleri sık sık sorarak daha

yüksek dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin sıkılmalarına ve dersi monoton bulmalarına yol açabilirler. Öte yandan daha yüksek dil yeterliliğine sahip olan öğrenciler de yapılar, sözcükler ve cümlelere ilişkin üst düzey ve karmaşık sorular sorarak daha düşük dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin hedef dile yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilirler. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıfın homojen bir yapıda olması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için çeşitli sınavlar, testler, süreç içinde verilen görevler ve ödevlerle öğrenme öğretme sürecinin başından sonuna kadar bu homojenliğin korunmaya çalışıldığı bilinmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinde yukarıda sıralanan ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili birlik olmadığı bilinmektedir. Merkezler, kendi yönetmeliklerine ve yönetim kurulu kararlarına göre farklı ölçme ve değerlendirme metotları ve uygulamaları kullanmaktadır. Fakat alan yazınından hareketle genel olarak kullanılan sınavlardaki ortak yanları ve farklılıkları belirlemek önemli görülmektedir.

İlk olarak dil yeterliliğini belgelemek için yapılan sınavları ele almak yerinde olacaktır. Bu sınavlarda resmî bir eğitim alıp almamasına bakılmaksızın temel amaç dil öğrencisinin Türkçe düzeyini tespit etmektir. Türkçe öğretiminin yapıldığı farklı kurumlarda farklı adlara sahip olan bu sınavlarda öğrencilere seviyelerine uygun bir şekilde belge düzenlenmektedir. Bu sınavları yapan kurumlardan bazılarını ve sınavların adlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Boylu, 2020; Karataş, 2023):

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi – Yeterlik Sınavı,

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Yabancılara Türkçe Sınavı (YTS),

Gazi Üniversitesi – Türkçe Sertifika Sınavı (TSS),

Marmara Üniversitesi – Dil Yeterliliği Sınavı (TDYS),

Yunus Emre Enstitüsü – Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS).

Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisinin ölçüldüğü bu sınavlarda dil öğrencisinin aldığı puana göre dil seviyesi belirlenmektedir. Fakat gerek yukarıda zikredilen Türkçe öğretim merkezlerinde gerekse diğer üniversitelerdeki kurumlarda hangi puanın hangi düzeye tekabül ettiği konusunda birlik bulunmamaktadır (Karataş, 2023). Bu birliğin

sağlanmasıyla kurumlar arası ilişkilerin işlerlik kazanacağı ve dil öğrencilerinin yaşadığı sorunların azalacağı düşünülmektedir.

Seviye belirleme sınavları da farklı kurumlarda seviye tespit sınavı, düzey belirleme sınavı, düzey tespit sınavı vb. gibi farklı adlarla yürütülen diğer bir sınavdır. Bu sınavlar, dil öğretim sürecine başlamadan önce gerçekleştirilmektedir. Sınav sonuçlarına göre dil öğrencilerinin Türkçe öğrenimine hangi düzeyden başlayacakları tespit edilmektedir.

Seviye belirleme sınavları, dil yeterliliğini belirlemek için yapılan sınavlardan farklı olarak öğretime başlamadan yapılmaktadır. Bu sınavdaki temel amaç, Türkçe öğretim merkezlerindeki öğrencilerin hangi düzeylerde öğrenim göreceklarını belirlemektir. Dört temel dil becerisinde gerçekleştirilen sınavlarda, tüm seviyelerde metinlerin yer alması, dil öğrencilerinin Türkçeye yönelik bilgi ve yeterliliklerinin ayırt edilmesi ve öğrencilerin düzeyini tespit etmeyi sağlayacak sayıda soruların yer alması gerekmektedir (Boylu, 2020; Erkuş, 2016). Böylece dil öğrencilerinin hangi düzeyde olduklarını tespit etmek kolaylaşmakta ve dil sınıflarının homojen yapıda olması sağlanabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dersler, OBM'ye uygun olarak A1'den C2'ye kadar aşamalı bir kur sistemiyle gerçekleştirilmektedir. Merkezlerde planlanan akademik takvime göre her kur sonunda gerçekleştirilen kur geçme sınavında başarılı olan öğrenciler bir üst kura geçerken başarısız olan öğrenciler kur tekrarı yapmaktadır. Söz gelimi A1 düzeyinde dil öğrenmeye başlayan öğrenci, akademik takvime göre belirlenen tarihte kur geçme sınavına girmektedir. Eğer A1 düzeyinde ders sürecini tamamlayan dil öğrencisi, ilgili düzey için belirlenen yeterlilikleri karşılayıp yeterli puanı alırsa başarılı kabul edilerek A2 düzeyine geçmektedir. Fakat A1 düzeyindeki dil öğrencisi kur geçme sınavına girip gerekli yeterlilikleri karşılayamazsa veya yeterli puanları alamazsa başarısız kabul edilmektedir. Bu aşamada, ilgili öğrencinin A1 kurunu akademik takvime uygun olarak tekrar etmesi gerekmektedir.

Kur geçme sınavlarında yer alan metinlerde ve sorularda, dil öğrencisinin düzeyine uygun dil bilgisi yapıları, sözcükler ve cümleler yer almalıdır (Boylu, 2020). Ayrıca sınavın genelinde diğer iki sınavda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme kurallarına uyulması gerekmektedir. Böylece sınav sonrasında başarılı olup bir üst kura geçen öğrencilerin yer aldığı sınıfın homojenliğinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda yer alan üç sınav türünde de bazı ortaklıklar yer almaktadır. Yukarıda yer alan sınavlar, dört temel dil becerisi esasına uygun bir şekilde yapılmaktadır. Buna göre bu

sınavlarda okuma, dinleme, yazma (bilgilendirici ile öyküleyici yazma) ve konuşma (sözlü anlatım ile karşılıklı konuşma) becerilerinin yer aldığı bilinmektedir. Dil bilgisi, ölçme ve değerlendirmede doğrudan ölçülmemekte, becerilerin içerisinde sınanmaktadır. Özetle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel dil becerisinin hem öğretim sürecinin kurgulanışında hem de ölçme ve değerlendirmede temel olduğu görülmektedir.

Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme

Dil öğretim sürecinde kullanılan öğretim setlerinin başlıca öğretim kaynağı olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede ilgili öğretim setlerindeki okuma metninin de ölçme ve değerlendirme açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Nitekim metnin dört temel beceri için önemli olduğu düşünüldüğünde, metne bağlı sorularla anlamının gerçekleşmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi mümkün olmaktadır (Akyol, 1997). Bu nedenle metne bağlı yazılan sorular önem taşımaktadır.

Alan yazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinde yer alan okuma ve yazma becerisine yönelik alıştırmalar ve çalışmaların dinleme ve konuşma becerisine yönelik alıştırmalar ve çalışmalara nazaran sayıca daha yoğun olduğu ifade edilmektedir (Boylu, 2020; Dincel ve Ungan, 2022; Tüm ve Bingöl, 2017). Ayrıca okuma metnlerine bağlı oluşturulan metin altı soruların da yeterince çeşitli olmadığından yakınılmaktadır. Söz gelimi Çetinkaya ve Yolcusoy (2020) öğretim setlerinde en fazla kısa yanıtlı, eşleştirme ve çoktan seçmeli soru tiplerinin yer aldığını belirtmektedir. Okuma metnlerine bağlı soru tiplerinin düzeye uygun bir şekilde çeşitlendirilmesinin öğrenme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede farklı soru tipleriyle karşılaşan dil öğrencisi birçok bilişsel süreci işletebilecektir. Bu bağlamda, öğrencinin karşılaşabileceği diğer ölçme ve değerlendirme süreçleri/araçlarında da zorlanmayacağı öngörülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, yukarıda sıralanan sınavlarda okuma becerisini ölçen çoktan seçmeli testler, kısa yanıtlı veya uzun yanıtlı sorular, doğru-yanlış veya var-yok testleri, eşleştirme, boşluk doldurma soruları vb. gibi birçok soru tipi bulunmaktadır (Boylu, 2020; Demir, 2015; Köse, 2008). Yapılan sınavlarda da okuma metnlerine ilişkin yukarıdaki soru tipleri kullanılmaktadır. Dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaları verdikleri yanıtlarla saptanmakta ve verilen yanıtlara ilişkin uygun puanlamalar yapılarak ölçme ve değerlendirme süreci gerçekleştirilmektedir. Bu sayede okuma becerisinde başarılı veya başarısız olan öğrenciler tespit edilmekte ve öğrenme öğretme süreci bu şekilde sürdürülmektedir.

Okuma sınavı hazırlarken bazı hususlara dikkat etmek öğrenme öğretme süreci için yararlı olmaktadır. Nitekim metin hazırlama veya seçme, soru tipini belirleme, uygun söz varlığı ögesi seçimi ve dil bilgisi yapısı kullanımını titizlikle yapılandırmanın ölçme ve değerlendirmeyi profesyonel kılacağı düşünülmektedir. Böylelikle hazırlanan sınavların güvenilir, geçerli ve adaletli olması sağlanabilecektir.

Alan yazınında okuma becerisi için geliştirilen sorularda bazı konulara dikkat etmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunları şu şekilde bir araya getirmek mümkündür (Boylu, 2020; Demirel, 2014; Erkuş, 2016; Güzel ve Barın, 2020; Köse, 2008):

1. Soruların kolaydan zora, basitten karmaşığa bir yapıda olması,
2. Düzeye uygun dil yapısı ve kelime hazinesi kullanılması,
3. Bir sorunun tek doğru yanıt içermesi ve yoruma açık olmaması,
4. Soruların kişisel görüşler yerine nesnel ölçütlere göre oluşturulması,
5. Soru köklerindeki olumsuz ifadelerin altının çizilerek belirtilmesi,
6. Metne bağlı soruların metinle yakın/benzer zorluk düzeyinde olması,
7. Yanıtların bir örüntü oluşturmayacak şekilde rastgele dağılması gerekmektedir.

Yukarıda yer alan özelliklerin ölçme ve değerlendirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Söz gelimi soruların kolaydan zora doğru ilerlemesi ve dil öğrencisinin kullanılan dil bilgisi yapılarıyla söz varlığı öğelerini bilmesi önemlidir. Çünkü bu durum öğrencilerin kendi zihinsel hazırlığını yaparak herhangi bir kaygı yaşamadan soruları yanıtlamasını sağlayabilecektir. Soru köklerindeki olumsuz ifadelerin altının çizilmesi öğrencilerin dikkatsizlik sonucu soruları yanlış yanıtlamalarının önüne geçerken metinle soruların benzer zorluk düzeyinde olması da yine okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecektir. Öte yandan yanıtların belirli düzen içinde kodlanmaması da şans faktörünü azaltarak yalnızca okuduğunu anlamaya odaklanılmasını sağlayabilecektir.

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme

Okuma becerisiyle birlikte anlama becerilerinden olan dinleme de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinden diğeridir. Bu temel dil becerisinde, sesli bir metin, dil öğrencisi tarafından dinlenerek zihinde algılanmakta ve çözümlenmektedir. Türkçe öğretim setlerinde dinleme becerisi, dinleme metinleri ve bu metinlere bağlı sorularla kurgulanmaktadır.

Dinleme becerisinde sorular, okuma becerisinde olduğu gibi çoktan seçmeli testler, kısa yanıtı veya uzun yanıtı sorular, doğru-yanlış veya var-yok testleri, eşleştirme, boşluk doldurma soruları vb. şeklindedir (Boylu, 2020; Demir, 2015; Köse, 2008). Dil öğrencisi dinleme metnini dinlemekte ve öğretici dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmalar yaparak öğrencilerin ilgili metin altı soruları yanıtlamasını sağlamaktadır. Genel olarak söz varlığı öğelerine ilişkin yapılan çalışmalarla dil öğrencisinin kelime hazinesinin geliştiği ve hedef dile yönelik anlama düzeyinin arttığı düşünülmektedir.

Alan yazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinde yer alan dinleme metinlerinin ve dolayısıyla metin altı çalışmaların diğer becerilere oranla daha az olduğu bulgulanmaktadır (Özbal ve Genç, 2019; Tabak ve Göçer, 2017; Yavuz, 2016). Ayrıca ders kitaplarında yer alan ünite ve bölüm sonu değerlendirme kısımlarında dinleme becerisinin yer almadığı, çalışma kitaplarında ise oldukça sınırlı sayıda dinleme etkinliği ve etkinliğe bağlı ölçme ve değerlendirme kısımlarının olduğu bilinmektedir (Göçer, 2007; Korkmaz, 2019). Bu durum dil öğrencilerinin kur boyunca yeterli dinleme çalışması yapamamalarına yol açmaktadır. Bundan ötürü dil öğrencilerinin dinleme becerisi yeterince gelişmediğinden kur geçme sınavlarında da başarısız olabilmektedirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tıpkı okuma becerisinde olduğu gibi dinleme becerisinde de çoktan seçmeli testler, kısa yanıtı veya uzun yanıtı sorular, doğru-yanlış veya var-yok testleri, eşleştirme, boşluk doldurma soruları vb. gibi birçok soru tipi bulunmaktadır (Boylu, 2020; Demir, 2015; Köse, 2008). Öğretim setlerinde, sınıf içi çalışmalarda ve çeşitli etkinliklerde olduğu gibi yapılan sınavlarda da dinleme metinlerine bağlı olarak yukarıdaki soru tiplerinin yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir. Fakat yapılan kur geçme sınavlarında daha çok işaretlemeye veya seçmeye yönelik soruların yer aldığı görülmektedir (İltar ve Karataş, 2022a). Zira dinleme becerisinde açık uçlu sorulara yer vermek, bazı sorunlara yol açmaktadır. Nitekim metne bağlı açık uçlu soruların yazma becerisini de işe koştugu için tercih edilmediği düşünülmektedir.

Dil öğrencilerinin dinleme düzeyleri, yapılan sınavlarda yer alan dinleme metinleriyle ve bu metne bağlı sorulara verilen yanıtlarla belirlenmektedir. Bu sayede gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmenin ardından başarılı ve başarısız olan öğrenciler saptanarak öğrenme öğretme süreci şekillendirilmektedir.

Dinleme sınavı hazırlarken bazı detayları göz önünde bulundurmak, öğretim süreci için önem taşımaktadır. Okuma becerisinde olduğu gibi metin hazırlamaya veya seçmeye, dinleme sınavında kullanılacak soru tipini belirlemeye, dil öğrencilerinin düzeylerine uygun dil bilgisi yapısı kullanımına ve söz varlığı unsurlarının tespitine odaklanmanın ölçme ve değerlendirme sürecinde mühim olduğu düşünülmektedir. Ek olarak dinleme metninin elektronik ortamda (cep telefonu, bilgisayar vb. aygıtlara bağlı mikrofonlarla) net ve kaliteli bir şekilde kaydedilerek sınav esnasında bu kayıtların kullanılması, geçerli ve güvenilir bir sınav yapabilmeyi mümkün kılmaktadır (Tarı Yardımcı ve Elmalı, 2021). Bu sayede dinleme sınavı, öğreticiden kaynaklı telaffuz hataları, metni hızlı okuma, yavaş okuma veya alçak sesle okuma gibi sorunlarla karşılaşmadan gerçekleştirilebilir.

Alan yazınında dinleme sınavı için hazırlanan veya seçilen metinler ve metne bağlı oluşturulan sorularla ilgili bazı hususlara dikkat etmenin önemine odaklanılmaktadır. Bunları şu şekilde ifade etmek mümkündür (Boylu, 2020; Güzel ve Barın, 2020; Köse, 2008; Tarı Yardımcı ve Elmalı, 2021):

1. Metin dinletilmeden önce öğrencilere soruları okumaları için zaman tanınması,
2. Metindeki dil bilgisi yapısının, söz varlığı öğelerinin, metnin içeriğinin ve hızının ilgili düzeye uygun olması,
3. Kur sınavlarında 2-3 metin kullanılması ve düzeye göre 2-3 kere tekrar dinletilmesi,
4. Açık uçlu sorulardan ziyade çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb. sorulara yer verilmesi,
5. Metnin ve soruların aşırı dikkat gerektirmemesi ve ayrıntılı bilgilere odaklanılmaması,
6. Metnin içeriğinin diğer becerilerdeki içerikle çakışmaması ve seçenekler arası uyumsuzluk olmaması,
7. Sınavdaki metin ve metne bağlı soruların ilgili düzeyi ölçecek nitelikte olması gerekmektedir.

Yukarıda sıralanan hususların dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim sıralananlara dikkat edilerek yapılacak dinleme sınavının öğrenme öğretme sürecinden alınacak verimi artıracığı açıktır. Özellikle dil öğrencilerinin düzeylerini gözeterek kur geçme sınavları hazırlamak gerekmektedir. Çünkü dinleme metni ve metne bağlı sorular, ilgili düzeyin üstünde olduğunda dil öğrencileri, metni ve soruları anlamayıp başarısız olabilir. Bu nedenle başarısız olan öğrencilerin ilgili kurun yeterliliklerini

karşılıyıp karşılayamadığını saptayabilmek mümkün olmayacaktır. Bununla birlikte dinleme metni ve metne bağlı sorular ilgili düzeyin altında olduğu takdirde öğrenciler başarılı olabilirler. Bu durumda da dil öğrencilerinin bir üst kurdan verim alabilmeleri güç olacaktır. Özetle dinleme sınavındaki metinler, sorular ve yönergeler vb. tüm bileşenlerde kullanılan dil bilgisi yapısı, söz varlığı öğeleri ile bilgilerin bulunulan düzeye uygun bir şekilde kurgulanması gerekmektedir.

Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme

Anlatma becerilerinden olan konuşma, temel dil becerilerindedir. En geniş anlamıyla konuşma, dil öğrencisinin zihnindekileri sesli olarak dile getirmesi olarak değerlendirilebilir. Konuşma becerisi diğer becerilerle birlikte eş güdüm içinde A1 düzeyinden itibaren kullanılmaktadır.

Alan yazınında sözcük ve cümle tekrarı, diyalog tamamlama, öykü anlatma, soru cevaba başvurma, jest ve mimikleri kullanma, yönerge verme, rol alma, bir öyküyü tekrar anlatma, oyunlar, tartışmalar, söyleşiler ve sunum yapma gibi teknik ve stratejilerden yararlanılarak konuşma derslerinin kurgulandığı ifade edilmektedir (Kocayanak, 2021; Şahin ve Kalın Salı, 2018). Konuşma süreci, ilk etapta kalıp sözler ve benzer diyaloglarla başlamaktadır. Dil öğrencisi tanışma, selamlaşma ve günlük hayattaki kalıp cümlelerle konuşma süreci içerisinde yer almaktadır. Bu aşamadaki konuşmalar daha çok tekrarlardan oluşmaktadır.

Öğrenciler sonrasında, temel konular ve zamanların öğretilmesiyle birlikte basit yapılardan cümleler oluşturmaktadır. Zamanla oluşturulan cümleler artmakta ve konuşma becerisi de bu doğrultuda ilerleyerek gelişmektedir. Öğrenme öğretme süreci boyunca öğretici, dil öğrencilerini aktif kılarak öğrencilerin konuşma yeterliliklerini artırmakta ve öğrencileri hedef dilde daha iyi olmaya teşvik etmektedir.

Kuşkusuz kullanılan öğretim setinin niteliği, öğrencileri aktif kılmada önemli rol oynamaktadır. Çünkü ders ve çalışma kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleri ve alıştırmaları derslerde kullanılan temel materyaller olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda öğretim setlerinin seviyelere, dilin kullanım alanlarına göre şekillendirilmesi ve günlük yaşamdan kopuk olmamasının üzerinde durulmaktadır (İlgün ve Nurlu, 2021; Sallabaş ve Sağlık, 2020). Böylece derslerle gerçek yaşam arasında paralellikler kuran dil öğrencisinin hedef dilde ve nihayetinde o dilde yapılan konuşma sınavlarında daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

Konuşma becerisinde sorulan sorular okuma ve dinleme becerisinden farklılıklar göstermektedir. Söz gelimi okuma ve dinleme becerisinde sorular genel olarak bir metne bağlı çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, uzun ya da kısa yanıtli sorular vs. şeklindedir. Fakat konuşma becerisinde sorulan sorular konuşma becerisi (sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma) ve konuşma türüne (işlemsel konuşma, edimsel konuşma ve etkileşimli konuşma) göre değişmektedir (Boylu, 2020). Bu nedenle amaca ve bağlama göre sorulan sorular farklılaşabilmektedir. Buradan hareketle dil öğretim sürecinde, farklı bağlamlar ve durumlar üzerinde çalışmalar yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin sorulan sorulara uygun yanıtlar verebilmeleri mümkün olabilecektir. Bu sayede Türkçe konuşma yeterlilikleri ve becerileri artıp dilde daha yetkin bir düzeye erişebileceklerdir.

Konuşma sınavları sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Fakat bazı Türkçe öğretim merkezlerinde salt sözlü anlatım sınavı yer almaktadır (İltar ve Karataş, 2022a). Diğer becerilerde olduğu gibi bu hususta da uygulamada bazı farklılıklar yer alabilmektedir. Söz gelimi bazı merkezler, konuşma sınavında birden fazla öğretici görevlendirirken bazıları bir tek öğretici görevlendirmektedir. Ek olarak bazı merkezler puanlamada DPA kullanırken bazı merkezler DPA kullanmadan genel ölçütlere göre puanlamalar yapmaktadır.

Alan yazınında sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma sınavlarının nasıl yürütülmesi gerektiğiyle ilgili çeşitli gereklilikler üzerinde durulmaktadır. Bunları şu şekilde derlemek mümkündür (Boylu, 2020; Çerçi, 2018; Erkuş, 2016; Güzel ve Barın, 2020; İnal, 2020):

1. Sınavın sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma biçiminde 2 ayrı bölümde yapılandırılması,
2. Dil öğrencilerinin konuşma kaygılarını en aza indirmek için sınava, günlük yaşama ilişkin hazırlayıcı ve basit sorularla başlanması,
3. Konuşma sınavındaki uygulayıcı sayısının en az iki olması,
4. Günlük hayata odaklanan, bağlam içerisinde yer alan ve oldukça çeşitli alanlardan sorular hazırlanması,
5. Soruların rastgele bir şekilde belirlenerek seçilmesi (sorulara numara atanıp internetteki 'rastgele sayı seçici' biçimindeki araçlardan yararlanılabilir),
6. Soru yöneltildikten sonra öğrenciye düşünmesi için zaman verilmesi,
7. Konuşmanın birçok bileşenine odaklanan, geniş kapsamlı, geçerli ve güvenilir bir DPA kullanılması gerekli görülmektedir.

Yukarıda yer alan gerekliliklerin göz önünde bulundurulmasıyla birlikte konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmenin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Konuşma, tıpkı yazma gibi üretici dil becerilerinden biridir. Bu temel dil becerisinde, dil öğrencilerinin dil düzeylerinin gelişimini sağlamak ve konuşmadaki eksikliklerini gidermek öğrencilerin kendilerini sözlü olarak daha kolay ve rahat ifade etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma şeklinde iki yönü olan konuşma becerisinde, günlük yaşama ilişkin çeşitli bağlamlar içinde gerçekleştirilen öğretim süreci ölçme ve değerlendirme açısından da yararlı olabilmektedir. Son olarak kullanılan DPA'yla ölçme ve değerlendirme geçerli ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Özetle dil öğretim süreciyle ölçme ve değerlendirmeyi yukarıda ifade edilenlere dikkat ederek gerçekleştirmek gerektiği düşünülmektedir.

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme

Yazma becerisi de tıpkı konuşma gibi anlatma becerilerindedir. En genel anlamıyla yazma becerisi, bireylerin zihnindekileri yazılı bir şekilde ifade etmesi olarak düşünülebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yazma, tüm temel dil becerileri gibi A1 kurundaki ilk dersten itibaren kullanılmaktadır. Yukarıdaki bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınan ilgili becerinin ölçme ve değerlendirme açısından irdelenmesi önemli görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda, yazma becerisinin geliştirilmesi için bazı konulara dikkat çekildiği görülmektedir. Örneğin yazma becerisi; alfabe, sözcük, cümle, paragraf ve metin öğretimi aşamalarını izleyerek geliştirilmekte ve bunun için dikte, deneme, öyküleyici yazma gibi tür ve tekniklerden yararlanılmaktadır (Erol, 2016; Güzel ve Barın, 2020). Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan konular ve konuların kapsamının düzeye göre farklılık gösterdiği bilinmektedir. Temel düzeyden ileri düzeye doğru; basitten karmaşığa, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene olacak şekilde bir süreç işletilmektedir.

Öğretim sürecinde başvuru yazma türleri ve yazma teknikleri, yazmanın ölçme ve değerlendirmesinde de kullanılmaktadır. Nitekim alan yazınında, yazma becerisinde kullanılan ve dil öğrencilerinin dil düzeylerine uygun şekilde değişkenlik gösteren soru tipleri şu şekilde belirtilmektedir (Boylu, 2020; Erol, 2016; Güzel ve Barın, 2020):

- a. Ek, sözcük, cümle veya diyalog biçiminde boşluk doldurma soruları,
- b. Kısa, uzun, zorunlu yanıtı veya seçimlik sorular,
- c. Sözcüğün/kavramın çağrışım alanı temelli yazma soruları,

- d. Yarım kalan bir öyküyü/olayı devam ettirmeye odaklı sorular,
- e. Birkaç konudan birini seçerek ilgili konuda deneme yazmaya ilişkin sorular.

Hem derslerde hem de sınavlarda kullanılan yukarıdaki soru tipleriyle ve daha önceki bölümlerde detaylıca açıklanan etkinlikler ve çalışmalar ile yazma becerisinin geliştirildiği görülmektedir. Dil öğrencileri, A1'in ilk derslerindeki alfabe öğretimiyle birlikte yazma becerisini etkin olarak kullanmaya başlamaktadır. Sonrasında sözcüklerle, cümlelerle ve diyaloglarla öğretim süreci devam etmektedir.

Dil öğrencilerinin düzeyi geliştikçe yazmadaki etkinliklerin, çalışmaların ve soruların da zorluğu artmaktadır. Öğreticiler, öğrenme öğretme süreci boyunca yukarıda sıralanan etkinliklerle çalışmaları gerçekleştirerek düzeye uygun soru tiplerini kullanarak dil öğrencilerinin yazma yeterliliklerini geliştirmekte ve öğrencileri hedef dilde daha yetkin kılmaya güdülenmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinde yer alan yazma çalışmalarının büyük oranda OBM'deki yeterlilikleri karşıladığı belirtilmektedir (Öncül, 2020). Türkçe öğretim setlerinde eleştirel yazma, güdümlü yazma, ikna edici yazma, iş birlikli yazma, kavram havuzundan seçerek yazma, kontrollü yazma, metin tamamlama, özetleyerek yazma, rapor veya deneme/makale yazma, yaratıcı yazma gibi yazma yaklaşımlarının, yöntemlerinin ve türlerinin kullanıldığı görülmektedir (Karatay, 2020; Yılmaz, 2014). Bu durumun yazma becerisi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan üniteye hazırlık kısımlarında, metin altı sorularda ve tema sonu değerlendirme sorularında da yazma becerisine başvurularak öğretim süreci işletilmektedir (Göçer, 2007). Yukarıda sıralananlardan hareketle, öğretim sürecinde yazma becerisini çeşitli yaklaşım, yöntem ve türlerle destekleyerek gerçekleştirmek önemli görülmektedir. Çünkü bu durumun dil öğrencilerinin yazma becerisini geliştireceği ifade edilebilir. Böylece diğer temel dil becerilerinin de yazma becerisinin gelişiminden olumlu şekilde etkilenebileceği açıktır.

Okuma, dinleme veya konuşma becerisinde de yazma becerisine yer verildiği görülmektedir. Söz gelimi okuma veya dinleme metnine ilişkin metin altı sorular yanıtlanırken ya da konuşma etkinliğine hazırlanırken yazma becerisinin kullanılabilirdiği görülmektedir (Maden ve Durmaz, 2022; Fidan, 2016). Bu durum yazma becerisinin kullanım alanını

artırmaktadır. Bu sayede yazma becerisine yönelik geri bildirimler artmakta ve dil öğrencilerinin eksikliklerini görebilmeleri sağlanabilmektedir.

Konuşma gibi yazma becerisinde de ölçme ve değerlendirmenin DPA aracılığıyla yapılması gerekmektedir. Yazma becerisinde gerçekleştirilen sınavlar, Türkçe öğretim merkezlerinde farklılıklar gösterebilmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi yazılması talep edilen metindeki sözcük sayısı sınavın niteliğine ve amacına göre değişmektedir. Fakat farklı Türkçe öğretim merkezlerinde aynı dil düzeyi için veya benzer nitelikteki sınav için yazılması istenen metin sayısı ve metindeki kelime sayısı da değişiklik gösterebilmektedir (Boylu, 2020). Bu durumda, uygulamada farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların merkezler arasında ayrımlar oluşturduğunu belirtmek gerekmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinde düzenlenen C1 düzeyi yazma sınavlarını ele almak gerekirse bazı merkezlerde dil öğrencilerinden iki farklı metin yazmaları istenmekte, bazı merkezlerde verilen birden fazla konudan birini seçerek yazmaları talep edilmektedir (İltar ve Karataş, 2022a). Buradan hareketle diğer dil becerilerinde ve sınavlarında olduğu gibi yazma becerisinde de uygulamada farklılıklar olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında tıpkı konuşma becerisinde olduğu gibi bazı Türkçe öğretim merkezleri, puanlamada DPA'ya başvururken bazı merkezler genel ölçütler üzerinden puanlama yapmaktadır.

Alan yazınında yazma sınavlarının nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bazı önemli yerler vurgulanmaktadır. Bunları şu şekilde bir araya getirmek ve sıralamak mümkündür (Boylu, 2020; Erkuş, 2016; Erol, 2016; Güzel ve Barın, 2020; Karataş, 2023):

1. Sınavlarda farklı metin türlerinden oluşan yazma soruları (deneme ve öyküleyici yazma vb.) yer alması,
2. Puanlamanın metin türüne uygun olarak geliştirilmiş geçerli ve güvenilir DPA aracılığıyla birden çok değerlendirici tarafından yapılması,
3. Metinlerin uzunluğunun belirtilmesi, sınavın amacına ve dil öğrencisinin düzeyine uygun sözcük sayısı istenmesi,
4. Mizanpajın istenen metin uzunluğunun sığabileceği şekilde yapılması,
5. Yazılması istenen metinlerin okuma ve dinleme bölümlerindeki metinlerle paralel olmaması,
6. Yazma konularının spesifik bir alana ait olmaması ve günlük hayatta karşılaşılan nitelikte olması,

7. Soruların ilgili düzeyin gerektirdiği gramerlerin kullanılmasını sağlayacak nitelikte organize edilmesi gerekmektedir.

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeyi etkili bir biçimde yapmak için yukarıda sıralananları gözetmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Yazma, konuşma becerisi gibi üretici dil becerisi olarak değerlendirilmektedir. İlgili beceride dil öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak anlaşılır ve etkili bir biçimde ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Birçok farklı türde gerçekleştirilen yazma becerisinde, günlük hayata ilişkin bağlamlar oluşturmak ve öğretimi bu bağlamlar çerçevesinde gerçekleştirmek gerekmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde dil öğrencilerinin olabildiğince farklı metin türlerinde yazma yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, yazma derslerinin ve sınavlarının deneme ve öyküleyici yazma şeklinde kurgulanmasıyla dil öğrencilerinin yazma düzeylerinin gelişeceği ve dildeki yetkinliklerinin artacağı değerlendirilmektedir. Bu durumun derslere ve öğretim sürecine katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Özetle yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeyi yukarıda ifade edildiği gibi düzeye uygun sorularla kurgulamak ve geçerli, güvenilir DPA'yla notlandırma yapmak önemli görülmektedir.

Yazma becerisinde kullanılan değerlendirme araçları

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme süreci, dil öğrencilerinin düzeylerine uygun konularda ve bağlamlarda yazdıkları metinleri çeşitli yöntemler, teknikler ve ölçme araçları kullanarak puanlanması esasına dayanmaktadır. Sözü edilen yöntemler, teknikler ve kullanılan araçlarla ölçülen niteliğin sayılar veya sembollerle ifade edilmesi sağlanmaktadır. Ardından bu sayılar veya sembollerden hareketle bir değer yargısına varılmaktadır. Bu süreci gerçekleştirmek için aşağıda yer alan bazı ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarıyla puanlama biçimlerinden yararlanıldığı bilinmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Boylu, 2020; Göçer, 2018):

- a. Öz değerlendirme,
- b. Akran değerlendirme,
- c. Grup değerlendirme,
- d. Genel izlenimle, sınıflama veya sıralama yoluyla değerlendirme,
- e. Puanlama anahtarıyla değerlendirme,
- f. Dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirme.

Yukarıda yazma becerisinin değerlendirilmesinde, öğreticinin veya öğrencinin etkin olduğu süreçlere yer verilmektedir. Öğretimin amacına göre ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilme biçimi farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda ilgili süreçlere yönelik çeşitli bilgileri sıralamak önemli görülmektedir. Dil öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme sürecine katılmasını ve etkin rol üstlenmelerini içeren akran, grup ve öz değerlendirmeden yararlanıldığı bilinmektedir.

Öz değerlendirme bireyin belirli ölçütler kapsamında kendi kendini değerlendirmesi, zayıf veya güçlü yönlerini tespit etmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu çerçevede öz değerlendirmeyle öğrencilerin kendilerine nesnel bir gözle bakmaları, olaylara ve durumlara karşı farklı bakış açısı geliştirmeleri, eksikliklerini saptamaları, eleştirel düşünme, sorun çözme vb. becerilerini geliştirmeleri, öğrenme isteği ve güdülerini artırmaları mümkün olmaktadır (Kutlu, vd., 2017). Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecinde zihinsel açıdan aktif olacağı düşünülmektedir.

Alan yazınında ilgili sürecin öz değerlendirme formlarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu formlarda genel olarak öğrencinin kişisel bilgileri ve yaptığı çalışmanın başlığı, az, kısmen ve çok vb. şekilde derecelendirilmiş ifadeler ve kontrol listesi ile açık uçlu sorular yer almaktadır (Göçer, 2018; Kutlu, vd., 2017). Öz değerlendirme formlarıyla yapılan çalışmanın öğrenciye ne kadar yarar sağladığı, neler öğrettiği ve neler hissettirdiği tespit edilmektedir. Ayrıca çalışmanın zor kısımlarının neler olduğu ve gelecekte benzer çalışmalar yaparken nelere dikkat edeceğine yönelik bilgiler edinilmektedir. Bunun yanında ilgili formlarda öğretmenler için de yorum kısımlarının yer aldığı görülmektedir. Özetle öz değerlendirme, öğrencilerin yaptığı çalışmanın kendisine ne gibi yararlar sağladığını gösteren, eksikliklerini tespit etmesini sağlayan ve farkındalığını artıran bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Öz değerlendirmeden farklı olarak akran değerlendirme, bir öğrencinin başka bir öğrencinin çalışmasını belirli ölçütler çerçevesinde eleştirel bir şekilde değerlendirmesi esasına dayanmaktadır (Göçer, 2018). Bu değerlendirmede, değerlendiricilerin rastgele seçilmesi ve akran değerlendirme formu kullanılması gerekmektedir (Bahar vd., 2015). Böylece değerlendirmenin belirli ölçütler çerçevesinde yapılacağı ve sınıf içinde kişiler arası ilişkinin zedelenmeyeceği düşünülmektedir. Bu değerlendirmeyle birlikte dil öğrencilerinin sorumluluklarının, motivasyonlarının ve kendine olan güvenlerinin artacağı, sosyal ilişkilerinin güçleneceği, eleştirel düşünme becerilerinin ve bakış açılarının gelişeceği ifade edilebilir

(Karateke Bayat ve Gün, 2020; Temizkan, 2009). Özetle, akran değerlendirmenin bireysel bir değerlendirme süreci olduğu ve sınıftaki öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldığı belirtilebilir.

Grup değerlendirme ise bir grupta yer alan ve birlikte iş birliği yaparak üretim gerçekleştiren dil öğrencilerinin değerlendirme yapmasına dayalıdır. Burada grubun tümünün yapılan çalışmaya katkısı, grup üyelerinin bireysel olarak çalışmaya ne tür katkılar sunduğu ve performanslarının nasıl olduğu bir grup değerlendirme formu aracılığıyla tespit edilmektedir (Kutlu, vd., 2017). Bu değerlendirmede hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme yapılmaktadır. Çünkü grup üyeleri bireysel olarak kendisini değerlendirirken aynı zamanda grup arkadaşını da değerlendirmektedir.

Grup değerlendirme, öğrencilerin iş birliği yaparak çalışmalarını sağlayan, yardımlaşma ve paylaşım gibi becerilerini geliştiren ve eksikliklerini saptamalarını sağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Göçer, 2018; Kutlu, vd., 2017). Özetle grup değerlendirme, akran ve öz değerlendirmeyi de içinde barındıran, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında dil öğrencilerinin yeterliliklerini geliştiren ve grup çalışması yapmalarını sağlayan bir değerlendirme olarak nitelendirilebilir. Bu çerçevede grup değerlendirmenin diğer iki değerlendirme türüyle birlikte öğretim amacına uygun olarak kullanılması önemli görülmektedir.

Yazma becerisinde genel izlenimle, sınıflama yoluyla, sıralama yoluyla ve puanlama anahtarlarıyla da değerlendirme yapılabilmektedir. Bu puanlama sistemlerinden hangisinin seçileceği öğreticinin veya kurumun tercihine, değerlendirme için gereken zamana ya da değerlendirmenin amacına göre değişiklik göstermektedir.

Genel izlenimle değerlendirmede, değerlendirmeyi yapan kişi ilgili yazılı metni baştan sona okumakta ve deneyimlerine, bilgi birikimine uygun olarak metnin tümüne yönelik genel izlenimine göre bir puan takdir etmektedir (Boylu, 2020; Turgut ve Baykul, 2019). Bu değerlendirmenin kullanıldığı sınavda, birden fazla soru yer alıyorsa bir kâğıdın tümünü birden okumak yerine sınavdaki tüm kâğıtları madde madde okumanın objektif olmaya daha fazla katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Yılmaz, 2015). Nitekim diğer temel dil becerilerinde de puanlama açısından bu tekniğin yararlı olduğu düşünülebilir.

Genel izlenimle değerlendirmenin diğer üç tekniğe göre güvenilirliğinin daha düşük olduğu belirtilmekte ve kullanılması önerilmemektedir (Anı Yayıncılık Komisyon, 2016).

Nitekim aynı yazma kâğıdı için değerlendirme yapan farklı öğretmenlerin değerlendirmede birçok ayrımları olduğu görülmektedir. Örneğin Boylu (2020) bu konuya dikkat çekmekte ve bazı değerlendiricilerin yazım ve sözcük hatalarına, bazılarının anlatım bozuklarına ve söz dizimine odaklandıklarını ifade etmektedir. Bu durum, öğreticinin deneyimine, bilgi birikimine ve puanlama için ne kadar vaktinin olduğuna göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle bu değerlendirme tekniğine başvurmanın ya da ilgili tekniği olabildiğince az kullanmanın öğretim süreci açısından yararlı olduğu düşünülmektedir.

Sınıflama yoluyla değerlendirmede, kâğıtların tümü okunmakta, fakat herhangi bir puan verilmeyip kâğıtlar iyi, orta ve kötü şekilde tasniflenmektedir (Boylu, 2020; Turgut ve Baykul 2019). Yapılan sınıflamanın ardından genellikle her bir grup içinde yer alan kâğıtlar, tekrar okunarak yeni bir sınıflandırmaya gidilebilmektedir (Turgut ve Baykul, 2019). Bunun yanında ilgili tekniğin güvenilirliği genel izlenimle puanlamaya göre yüksek olsa da puanlama güvenilirliği düşük olarak değerlendirilmektedir (Anı Yayıncılık Komisyon, 2016). Ayrıca genel olarak iyi bir puanlama anahtarının olmadığı durumlarda sınıflama yoluyla değerlendirmenin kullanılabileceği belirtilmektedir (Turgut ve Baykul, 2019).

Sıralama yoluyla değerlendirmede ise değerlendirmeci kâğıtları karşılaştırarak en iyiden en kötüye doğru sıralamakta ve buna uygun olarak puan vermektedir (Anı Yayıncılık Komisyon, 2016). Bu tekniği kullanmak için değerlendirmecinin tüm kâğıtları okuması ve buna göre sıralaması gerekmektedir (Boylu, 2020). Fakat bu teknikte verilen cevaplar kendi içinde sıralanmakta ve mutlak mükemmellik göz önünde bulundurulmamaktadır (Turgut ve Baykul, 2019). Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından düşünüldüğünde kullanılan değerlendirme tekniğiyle dil öğrencilerinin buldukları seviyenin kazanımlarına uygun bir şekilde yazıp yazmadıklarını tespit etmek mümkün değildir (Boylu, 2020). Bu bağlamda ilgili tekniğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının yarar sağlamayacağı düşünülmektedir.

Puanlama anahtarıyla değerlendirme, genel izlenimle, sınıflama veya sıralama yoluyla değerlendirmeden daha güvenilir bir tekniktir (Anı Yayıncılık Komisyon, 2016). Bu doğrultuda genel izlenime dayalı gerçekleştirilen holistik puanlamalardan ayrıntılı ve kapsamlı analitik puanlamalara gidildikçe nesnelliğin ve güvenilirliğin arttığı ifade edilmektedir (Alıcı, 2020). Sorulan soruya ilişkin gelecek cevapların ayrıntılı bir şekilde çözümlenmesi sonucunda:

1. Puanlanan birimlerin yuvarlak bir sayı olmasıyla,

2. Puanların kapsama ve amaca uygun ağırlıklandırılmasıyla,
3. Anahtarın cevabı net ve kesin olan sorularda kullanılmasıyla,
4. Karşılaşılan yeni bilgi ve durumlarda anahtarın güncellenmesiyle güvenilir bir puanlama anahtarı geliştirebilmek mümkün olmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Bu sayede yukarıda anılan üç değerlendirme tekniğine göre daha güvenilir bir puanlama yapılabildiği görülmektedir.

Yukarıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeşitli metin türlerinin yer aldığı belirtilmekte ve metin türlerine uygun olarak geliştirilen DPA'nın kullanımının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca yazma becerisinde, ölçme ve değerlendirme açısından geçerli ve güvenilir bir DPA'nın kullanımı da önemlidir. Bu şekilde ölçme ve değerlendirmede adil olmak mümkün olabilir.

DPA'lar, bütüncül ve analitik olmak üzere iki türde sınıflandırılmaktadır. Bütüncül DPA'da değerlendirici, süreci ya da ürünü oluşturan parçaları ayrı ayrı değerlendirmeyip genel süreci veya ürünü bir bütün olarak puanlamaktadır (Chase, 1999; Nitko, 2001). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini değerlendirme bağlamında ele almak gerekirse; öğretici yazma çalışmasının sayfa düzeni, söz varlığı, dil ve anlatım vb. bileşenlerini ayrı ayrı değerlendirmemekte ve metni bütüncül olarak ele almaktadır. Bu açıdan ilgili değerlendirme sürecinin güvenilirliğinin düşük olacağı düşünülmektedir.

Analitik DPA, bütüncül DPA'dan farklılık göstermektedir. Analitik DPA'da değerlendirici; öncelikle sürecin, ürünün ya da performansın bölümlerini ayrı ayrı ele alıp puanlamakta ve sonrasında bölümlerdeki puanları toplayarak toplam puan elde ederek bireysel puanları belirlemektedir (Moskal, 2000; Nitko, 2001). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci bağlamında ise öğretici, yazma çalışmasının sayfa düzeni, söz varlığı, dil ve anlatım vb. unsurlarını ayrı ayrı değerlendirip puanlamakta ve nihayetinde bu puanları toplayarak toplam puanı elde etmektedir.

Alan yazınında DPA, genel olarak öğrencilerin yazılı veya sözlü performanslarını değerlendirmek için kullanılan ve değerlendiriciler ya da öğretmenler tarafından geliştirilen; ölçütleri, açıklamaları ve dereceleri önceden tespit edilen ve öğrencilerle paylaşılan bir puanlama rehberi olarak nitelendirilmektedir (Mertler, 2001; Moskal, 2000). Bu puanlama rehberiyle geçerli, güvenilir bir ölçme ve değerlendirme mümkün olmaktadır. DPA'nın dil öğrencileriyle paylaşılması da öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerine ilişkin bilgi sahibi

olması açısından mühimdir. Bu bağlamda DPA'yla dil öğrencilerinin performanslarını değerlendirerek başarılı olup olmadıklarını ve bir üst kura geçip geçmeyeceklerini tespit etmek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından önemlidir. Nitekim alan yazınında da bu duruma dikkat çekildiği görülmektedir.

Popham (2018), DPA kullanarak öğrencilerin performanslarını değerlendirmenin mümkün olduğunu belirtmekte ve DPA'yla ilgili üç önemli konu üzerinde durmaktadır. İlk olarak değerlendirme ölçütlerini ele almakta ve bu ölçütlerin öğrencilerin verdikleri yanıtın niteliğini belirlemek amacıyla kullanıldığını ifade etmektedir. Bu sayede öğrencinin verdiği yanıtların nasıl olduğu tespit edilmekte ve değerlendirme sağlanabilmektedir.

DPA'yla ilgili vurguladığı ikinci önemli konu ise hazırlanacak tüm değerlendirme ölçütleri için niteliksel farklılıkların açıklamalarının olmasıdır. Bu bağlamda DPA'da yer alan her bir değerlendirme ölçütü için bir açıklamaya yer verilmesi gerektiği düşünülebilir. Böylece öğrencilerin yanıtlarındaki niteliksel ayrımlar, ölçütler kullanılarak saptanabilir. Popham'ın (2018) değindiği bu konunun değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütlerin anlaşılmasını sağlamak ve öğrenci performansını objektif bir şekilde değerlendirmek için önemli olduğu düşünülmektedir (Sezer, 2005). Ayrıca bu açıklamalar, öğrencilere öğretim sürecinde geri bildirim sağlamada da önemli bir rol oynamaktadır.

Değerlendirme sürecinde hangi yaklaşımın benimseneceğine karar verilmesi önemli görülmektedir. Bunun yanında DPA'da, değerlendirme ölçütlerinin nasıl uygulanacağını tespit edilmesi de gerekmektedir. Bu bağlamda Popham (2018) son olarak değerlendirmede bütüncül bir yaklaşımın mı yoksa analitik bir yaklaşımın mı benimsendiğinin belirtilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca DPA'da, değerlendirme ölçütlerinin toplu bir bütüncül puanlama şeklinde mi yoksa ölçüt bazlı analitik puanlama şeklinde mi uygulanacağını belirtilmesine değinmektedir. Bu kararlardan sonra değerlendirme sürecini adil, şeffaf ve amacına uygun bir şekilde yürütmek mümkün olabilir.

Boylu (2020) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış DPA'ların eksikliğinden yakınmaktadır. Fakat araştırmacının çalışmasının ardından son yıllarda yazma becerisi için geliştirilen birtakım DPA'lar yayımlanmıştır. Fakat bu DPA'ların farklı metin türlerine odaklanmadığı görülmektedir.

Nitekim İltar ve Karataş da (2022b) yazma becerisinde kullanılan DPA'nın metin türüne göre farklılıklar göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durumu ise bilgilendirici bir metinle

anlatmaya/göstermeye dayalı bir metinde yer alan yer, zaman, kişi, olay örgüsü, anlatım biçimi vb. farklılıklarına bağlanmaktadır. Buradan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, farklı metin türleri için geliştirilmiş alternatif DPA'ların olması, yazılı anlatımda ölçme ve değerlendirmenin niteliğinin artması açısından gereklidir. Bu sayede Türkçe öğretim merkezlerinde yapılan sınavlarda, ölçme ve değerlendirmenin belirli standartlar sağlanarak gerçekleştirilebilmesi mümkün olacaktır.

DPA'lara ilişkin yukarıda yer alan bilgileri özetlemek gerekirse DPA'lar, yazma ve konuşma gibi üretici dil becerilerinde kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu araçların analitik olması, ölçütlerin, açıklamaların daha önceden belirlenerek dil öğrencilerine gösterilmesi ve yazılı ürünün ya da performansın kısımlara ayrılarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu sayede puanlamanın nasıl yapılacağını bilen öğrencilerin daha nitelikli yazılı metinler üreteceği düşünülmektedir. Ayrıca son olarak DPA kullanımıyla birden çok değerlendirici arasındaki açıklığın azalacağını ve ölçme ve değerlendirmenin daha profesyonel bir şekilde yapılabileceğini de belirtmek gerekmektedir.

2.2.2. Dil öğretiminde geri bildirim

Geri bildirim terimi başlangıçta elektrik devrelerinde, bir 'çıkış' sinyalinin seviyesi hakkındaki bilgilerin sistemin girdilerinden birine geri beslendiği bir düzeneği tanımlamak için kullanılmıştır (Black ve Wiliam, 1998). Bu bağlamda, ilgili işlemin etkisinin boşluğu azaltmayı amaçladığı durumlarda 'olumsuz geri bildirim' terimi kullanılmaktadır. Öte yandan, geri bildirim etkisinin boşluğu artırmayı amaçladığı durumlarda ise 'olumlu geri bildirim' terimi kullanılmaktadır.

Yukarıda ifade edilen modelin davranış bilimlerine uygulanmasında geri bildirim mekanizmasını oluşturan dört unsur sıralanmaktadır. Bunlar şöyledir (Black ve Wiliam, 1998, s. 48):

1. Ölçülebilir bir niteliğin gerçek düzeyine ilişkin veriler,
2. Bu niteliğin hedef seviyesine ilişkin veriler,
3. İki seviyeyi karşılaştırmak ve iki seviye arasındaki fark hakkında bilgi üretmek için bir düzenek,
4. Bu bilginin aradaki farkı değiştirmek için kullanılabileceği bir düzenek.

Bu çerçevede ilk olarak dil öğrencisinin geri bildirimden önceki bilgi düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir. Ardından hangi geri bildirim türünün kullanılacağı saptanarak süreç

başlatılabilir. Öğrenme öğretme sürecinde geri bildirim gerçekleştirildikten sonra ise ilk saptanan aşamadan ne kadar farklılaştığı belirlenebilir. Bu yolla öğrencinin öğrenme öğretme sürecinin başlangıcından süreç sonuna dek ne kadar mesafe katetmiş olduğu belirlenebilir.

Günümüzde dil öğretiminde geri bildirim, dil öğrencilerinin öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Petchprasert, 2012). Fakat geri bildirimün geçmişte başlı başına bir pekiştireç olarak görüldüğü bilinmektedir. Söz gelimi Kulhavy (1977) davranışçıların, geri bildirimün kendisini bir tür “pekiştireç” olarak değerlendirdiklerini (Krumboltz ve Weisman, 1962; Skinner, 1968) ve ilerleyen aşamalarda doğru tepkilerin ortaya çıkma olasılığını artırdığını düşündüklerini belirtmektedir. Kendisi, davranışçıların savlarının aksine geri bildirimün mutlaka bir pekiştireç olmadığını çünkü geri bildirimün kabul edilebileceğini, değiştirilebileceğini veya reddedilebileceğini göstermektedir. Buradan hareketle geri bildirimün öğrenme sürecinde çeşitli bağlamlarda ve farklı bireylerde farklı etkiler oluşturabileceği ifade edilebilir.

Hendrickson (1978) düzeltici geri bildirim araştırmalarının ilk çözümlemesini yaptığı çalışmasında beş soruya odaklanmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrencilerin yaptığı hatalar düzeltilmeli mi?
2. Eğer düzeltilmeliyse, öğrencilerin hataları ne zaman düzeltilmelidir?
3. Öğrencilerin yaptığı hangi hatalar düzeltilmelidir?
4. Öğrencilerin yaptığı hatalar nasıl düzeltilmelidir?
5. Öğrencilerin yaptığı hataları kim düzeltmelidir?

Hendrickson'ın (1978) saptadığı bu sorular düzeltici geri bildirim açısından önem taşımaktadır. Çünkü yukarıdaki her soru alan yazınında tartışılmakta ve her soru günümüzde yapılan araştırmalara hâlâ yön vermektedir (Nassaji ve Kartchava, 2017). Söz gelimi her sorunun farklı cevaplarını destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara çalışmanın ilerleyen aşamalarında detaylıca değinilmekte ve ilgili sorulara çalışmada yer yer atıflar yapılmaktadır.

Öğrenme sürecinden elde edilecek faydayı artırmak için geri bildirim ve değerlendirmeden yararlanmanın önemi açıktır. Bu kapsamda Leahy vd. (2005, s. 2) öğrenme için değerlendirme konusunda beş temel stratejisini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenme amaçlarının ve başarı ölçütlerinin netleştirilmesi, paylaşılması ve anlaşılması,
2. Öğrenme kanıtı ortaya çıkaran etkili sınıf tartışmaları, etkinlikler ve öğrenme görevleri tasarlama,
3. İleriye götüren geri bildirim sağlama,
4. Öğrencileri, birbirleri için öğretim kaynağı olarak aktif hâle getirmek,
5. Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sahibi olarak harekete geçirmek.

Bu stratejilerin yapılan çalışma neticesinde her sınıfta uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Bu kapsamda öğrenme öğretme sürecinde başarı kriterlerini belirlemenin ilk etapta ön plana çıktığı görülmektedir. Bunların sürecin başından itibaren öğrencilerle paylaşılmasıyla birlikte öğrencilerin etkinleştirilebileceği düşünülebilir. Öğrenme öğretme sürecinde geri bildirim öğrenciyi bir adım ileri taşıyacak şekilde verilmesi önemlidir. Sürecin her aşamasında dil öğrencilerinin akranlarından öğrenmelerinin teşvik edilmesi sağlanabilir. Tüm bunların yanında dil öğrencilerinin kendi öğrenmelerini özerk bir biçimde gerçekleştirmeleri sağlandığında başarılı olabilecekleri ifade edilebilir.

Geri bildirim, öğrenciler tarafından kendi performanslarını geliştirmede kullanıldığında (William, 2011) etkili olmaktadır. Öğrenmeye yönelik herhangi bir olumlu sonuç ortaya çıkmadığında geri bildirim amacına ulaşmadığı ifade edilmektedir (Brookhart, 2017). Olumlu sonucun ortaya çıkması için geri bildirim öğrenciyi düşünmeye sevk etmesi gerektiği belirtilmektedir (William, 2011). Bu çerçevede öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinden verim alabilmesi için aldığı geri bildirimlerin onları düşündürmesi sayesinde dilde yetkin olabilecekleri ileri sürülebilir.

Geri bildirim etkisinin güçlü olabilmesi için ise dönütlerin bir öğrenme bağlamı içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında farklı geri bildirim türlerinin etkileri değişiklik gösterebilmektedir. Söz gelimi yapılan çeşitli meta analiz çalışmalarında düzeltici geri bildirim önemli etkileri olduğu rapor edilmektedir (Hattie ve Timperley, 2007). Buradan hareketle geri bildirim yararlı etkilerinden faydalanmak ve yararlı etkileri sürdürmek için öğrenme bağlamı içerisinde geribildirim yer vermenin önemli olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında verilecek geri bildirim türünü de ihtiyaca, sınıfın düzeyine ve öğrenme amaçlarına göre belirlemek gerektiği düşünülebilir. Aksi hâlde geri bildirim yararlı etkileri yok olabilir.

Öğrenme öğretme sürecinde etkili geri bildirim vermenin önemli olduğu düşünüldüğünde geri bildirimle yönelik bazı özelliklere dikkat edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu kapsamda etkili geri bildirim:

- a. Kısa olup değerlendirici ve yargılayıcı olmaktan çok bilgilendirici ve açıklayıcıdır,
- b. Öğrencinin performansını iyileştirmek için belirli yönergeler önerir,
- c. Genellikle not verilmeden konuşulur ve/veya yazılır,
- d. Gecikmeli ve düzensiz olmaktan ziyade ani ve düzenlidir,
- e. İş birliğine dayalıdır,
- f. Öğrencilerin geri bildirim ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar (Pikhart, 2016, s. 108).

Sıralananlardan hareketle geri bildirimle öğrencilerin güdülenmesi sağlanabilir. Bunun yanında öğrencilerin etkin katılımlarının sağlanması ve geri bildirimle belirli bir not kaygısı oluşturmadan yapılması önemli görülmektedir. Dahası geri bildirimle dil öğrencilerinin o anki dil düzeylerini tespit edip onların dildeki var olan durumlarını saptamak önemli görülmektedir (Ülper, 2023). Böylece dil öğrencilerinin dil düzeylerinin buldukları seviyeyi yansıtmayı yansıtmadığı saptanabilecektir. Bu tespitten ardından ek ödevlendirmeler veya desteklerde bulunularak öğrencinin motive olması sağlanabilir.

2.2.3. Yazma becerisinde geri bildirim

Yazılı anlatım becerisinde geri bildirim vermeyle ilgili birtakım tartışmalara yukarıda detaylı olarak değinilmektedir. Söz konusu savların tümü göz önünde bulundurulduğunda dönüt sürecindeki temel amacın dil öğrencilerine etkili bir şekilde geri bildirim vermek olduğu ifade edilebilir. Etkili bir geri bildirim süreci sağlamak için birtakım hususlara dikkat etmek gerektiği düşünülmektedir.

Nitekim Sadler (1989), geri bildirimle öğrenciler için etkili olabilmesi için üç maddeye dikkat çekmektedir. Bunlar:

1. Hedeflenen standarda (ilgili düzeyin yeterlilikleri ya da programdaki kazanımlar) ilişkin bilgi sahibi olmak,
2. Kendi mevcut performans düzeyini hedeflenen standartla karşılaştırmak,
3. Aradaki farkın kapanmasını sağlamak için uygun bir şekilde harekete geçmek şeklindedir.

Yukarıda sıralanan maddelerin etkin bir şekilde uygulanmasıyla dil öğrencilerinin hedeflenen standartta bir yazma düzeyine erişebilmesi sağlanabilecektir. Bunun yanında, alan yazınında öğretmenlerin de tıpkı öğrencilerde olduğu gibi geri bildirim sürecinde bazı unsurlara dikkat etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin Willingham (1990) geri bildirim amacının gelecekteki performansın iyileştirilmesi ve dil öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Bunun için öğretmenlerin verdiği dönütlerdeki yorumlarının açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Kısacası öğretmenin biçimsel ve teknik hataları düzeltmeyi en aza indirerek yorumları önem sıralamasına uygun bir şekilde yapması gerektiğini belirtmektedir.

Görüldüğü üzere etkili geri bildirimde öğretmenin rolünü yadsımak mümkün değildir. Alan yazınında bazı araştırmacılar öğretmenin geri bildirimini açık bir şekilde vermesi, verdiği dönütlerin hata düzeltmesi içermesi ve öğrenciyi teşvik edici nitelikte olması gerektiğine işaret etmektedir (Srichanyachon, 2012). Bunun yanında yapıcı geri bildirimler verilerek öğrencilerin motive edileceği de düşünülmektedir. Sonuç olarak dil öğrencisi ve öğretici başta olmak üzere tüm paydaşlar, yukarıda ifade edilenleri gözettiği takdirde öğrenme öğretme sürecinin verimli olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda farklı geri bildirim strateji ve yöntemleriyle dönüt sürecinin detaylı bir şekilde irdelendiği ifade edilebilir.

Yazılı düzeltici geri bildirim

Yazılı düzeltici geri bildirim (DG), yazmayı öğrenmede önemli bir faktör olarak görülmektedir (Hyland ve Hyland, 2006b). Ayrıca DG, dil öğrencilerinin yaptıkları hatalara ilişkin verilen yazılı bir dönüt olup dil öğrencilerinin yaptıkları yanlış kullanımlar hakkında bilgi vermeyi veya bu kullanımlardaki hataları düzeltmeyi amaçlamaktadır (Bitchener ve Storch, 2016). Daha geniş anlamda ise öğretmenin dil öğrencisinin kullandığı ifadelerdeki eksikliklerini tespit edip kullandığı ifadelerdeki dili geliştirmesi için onlara verdikleri tepkilerin tümü kastedilmektedir (Chaudron, 1977). Bu yönüyle DG'nin öğretici, akranlar ve öğrenciler arasında doğal sınıf ortamında gerçekleşebileceği ve birçok paydaşı içinde bulundurduğu ifade edilebilir (Sheen, 2011). Buradan hareketle geri bildirim alan kişinin bu dönütleri diğer bir öğrenciden veya öğreticiden alarak hatalarını görme ve düzeltme imkânı bulunduğu söylenebilir.

DG sürecini anlamlandırmak için bazı kavramların açıklanması gerekmektedir. Dil öğrencilerinin yazılı anlatım sürecinde üretim yaparken birtakım hatalar yaptıkları bilinmektedir. Öğrencilerden yaptıkları bu hatalardan hareketle yeni öğrenmeler kazanmaları beklenmektedir. Söz gelimi öğretim sürecinde yapılan her hatanın yeni bir öğrenme fırsatı

olarak değerlendirildiği ifade edilebilir. Bu çerçevede yukarıda açıklanan hata kavramını etraflıca değerlendirmek önemli görülmektedir.

Türkçe Sözlük'te yanlış ve hata kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmekte ve herhangi bir ayrıma gidilmemektedir. Ayrıca hata maddesinin yanlış maddesine yönlendirildiği görülmektedir. İngilizcede ise yaygın olarak kullanılan *mistake* ve *error* biçiminde kavramlar olduğu göze çarpmaktadır. Türkçe alan yazınında yapılan bazı çalışmalarda *error* kavramının hata olarak bazılarında ise yanlış olarak çevrildiği görülmektedir.

Türkçe Sözlük'te yanlış “Bir kurala, bir ilkeye, bir gerçeğe uymama durumu; hata” olarak belirtilirken, Dil Derneği sözlüğünde “Yanılma işi ya da sonucu, yanlış, hata” biçiminde tanımlanmaktadır. Dil Derneği (2024) sözlüğü Türkçe Sözlük'ten farklı olarak hatayı “İyi düşünmemekten, deneyimsizlikten, beceriksizlikten kaynaklanan yanlış, yanlışlık, yanlış, kusur” olarak da nitelendirmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yaptıkları hataların da bazen bilmeden, bazen üzerinde fazla düşünmeden ve bazen yanlış bilerek yaptıkları düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde dil öğrencilerinin hata yapmaları onların hedef dilde yetkin olma süreçlerini desteklemektedir. Bu kapsamda dil öğrencileri de yaptıkları hatalardan ders alarak yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde geçmişte hatadan kaçınmak gerektiği düşünülse de günümüzde bu düşüncenin değiştiği ifade edilebilir (Moser, 2020). Ayrıca öğrencilerin temel hedeflerinin de dil öğrencilerinin yaptıkları bu hataları azaltmak olduğu belirtilmektedir. Dahası Hattie (2012), hataların utanç ve başarısızlık belirtisi olarak görülmemesi ve hataların birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Burada önemli olan husus, hatanın nasıl gerçekleştiği ve devamlı olup olmadığıdır.

Hataları analiz ederken dil öğrencisinin ürettiklerinin toplanması, ardından hataların tespit edilmesi, sonrasında hataların tanımlanması, bir sonraki aşamada hataların açıklanması ve son olarak hataların değerlendirilmesi gerekmektedir (Corder, 1974). Bu süreci işlettikten sonra hatalara ilişkin elde edilen bilgilerden hareketle neler yapılabileceği daha kolay belirlenebilir. Bu bağlamda dil öğretim sürecinde hataların olması kaçınılmaz görülmektedir. Fakat hataları düzeltmek için kullanılan yöntem ve tekniklerde farklılıklar olabilmektedir. Nitekim yazma becerisinde birçok araştırmacının hataları düzeltmek için dönütlere başvurduğu bilinmektedir. Bu nedenle geri bildirim öğrenme öğretme sürecindeki rolü önemlidir.

Geri bildirimlerle ilgili yaygın görüş, dönütlerin yararlı olduğu yönündedir. Aşağıda da geri bildirimle ilişkin doğrudan ve dolaylı DG, izleme ve değerlendirmeye dönük DG, açık ve örtük DG, üst dilsel DG, dil kullanımına ya da içeriğe odaklanan DG ile odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG gibi geri bildirim türlerine yer verilmektedir. İlgili geri bildirim türlerinin detayları, tanımları, geri bildirim türünde öğreticinin rolü vb. bilgilerle birlikte geri bildirim sürecinin nasıl işletileceği etraflıca açıklanmaktadır. Fakat tüm bunlara karşın dönüt sürecinin etkisiz, yararsız ve hatta zararlı olduğuna ilişkin birtakım savlar da bulunmaktadır.

DG'nin ve dil bilgisi hata düzeltmelerinin etkisiz olduğunu ifade eden Truscott (1996, 1999, 2001, 2004, 2007), aynı zamanda bu uygulamaların dil öğretimi için zaman kaybı olduğuna ve zararlı olduğuna inanmaktadır. Dahası verilen geri bildirimlerin dil öğrencilerinde kaygıya yol açabileceğini belirterek bu yöntemler yerine yazma becerisini geliştirici farklı çalışmaların yapılması ve çeşitli etkinliklerin kurgulanması gerektiğini savunmaktadır.

Her ne kadar geri bildirim olumlu ya da olumsuz olduğuna ilişkin görüşler yer alsa da genel olarak değerlendirildiğinde, dil öğrencilerinin öğrenme öğretme sürecinde birtakım hatalar yaptıkları bilinmektedir. Burada önemli olan, dil öğrencilerinin yaptıkları bu hatalardan yeni bir şeyler öğrenmeleridir. Zira dil öğrencileri, yeni öğrenmelerle dildeki yetkinliklerini geliştirmektedir. Bunu DG sayesinde gerçekleştirmeleri mümkün olabilir. Buradan hareketle öğreticilerin de onları bu konuda cesaretlendirmeleri, güdülemeleri ve dil öğrencilerine rehberlik etmeleri önemli görölmektedir. Yukarıda sıralananları gerçekleştirmek için başvurulan geri bildirim türleri ve süreçleri aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.2.4. Geri bildirim türleri ve süreçleri

Yazılı anlatım becerisinde geri bildirim vermeyle ilgili birtakım tartışmalara yukarıda detaylı olarak değinilmiştir. Alan yazını taraması neticesinde birçok farklı geri bildirim türü olduğu ve yaygın olarak kullanıldığı görölmektedir (Bitchener ve Ferris, 2012; Ellis, 2009; Ellis ve Barkhuizen, 2005; Ferris, 2002; Hyland ve Hyland, 2006a; Lee, 2013; Moser, 2020; Sheen, 2011). Yabancı dil öğretimi bağlamında yoğun olarak kullanılan ve önemli görölen geri bildirim türleri belirlenip aşağıda sıralanarak açıklanmaktadır. Bu sayede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için de önemli olan geri bildirim türlerini tespit etmek mümkün olabilir.

Doğrudan ve dolaylı geri bildirim

Geri bildirim sürecinde hataları indirekt olarak belirtip, altını çizip, işaretleyip, kodlayıp veya farklı renkte bir kalemle boyayıp dil öğrencisine yaptığı hatayı indirekt bir biçimde, doğru

biçimi öğrenciye vermeyip yalnızca hatayı göstererek verilen dönüte dolaylı; hataları dil öğrencilerine direkt bir biçimde gösterip doğru formunu verme işine ise doğrudan geri bildirim adı verilmektedir. Bu geri bildirim türünde öğretmenler, öğrencilere doğru dilsel biçimi (sözcük, biçim birimi, tümce, yeniden yazılmış tümce, silinmiş sözcük(ler) ya da biçim birimi(leri)) sağlamaktadır (Ferris, 2002). Dil öğrencileri, bu geri bildirim türüyle yaptıkları hatanın doğrusunu fazla çaba harcamadan görebilmektedir.

Ferris (2002), dolaylı geri bildirim vermenin (doğru biçimi vermeden hataları tanımlamanın) doğrudan geri bildirimden daha faydalı olduğunu ifade etmektedir. Çünkü öğrencilerin bu şekilde varsayımsal düşünme yapmaya teşvik edildiğini ve bilişsel katılımlarının doğrudan geri bildirimde göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Dahası dolaylı geri bildirim dil öğrencilerini, doğru biçimleri içselleştirmelerine yardımcı olan daha derin içsel işlemlere yönlendirdiğini ileri sürmektedir. Özetle öğrencilere metinde yaptıkları hataların neler olduğu söylenip hatanın nasıl düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili herhangi bir bilgi vermemenin daha yararlı olduğu savunulmaktadır (Ferris ve Hedgcock, 2004).

Öğreticiler, genellikle geri bildirim verdikten sonra dil öğrencilerinin aldıkları dönütler ışığında metni yeniden düzenlemelerini isteyebilmektedir. Bu çerçevede dil öğrencilerinin doğrudan geri bildirim aldıkları durumda öğreticinin önerdiği düzeltmeleri yapmaya eğilim gösterdikleri belirtilmektedir (Ferris, 2002). Öte yandan dolaylı geri bildirimde ise öğreticinin hata yapıldığını belirttiği ancak hatanın nasıl düzeltilmesi veya sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin ayrıca bilgi vermediği görülmektedir. Özetle öğrencileri karşılaşılan durumla baş başa bıraktıkları görülmektedir. Bu şekilde devam edildiği takdirde, dil öğrencilerinin sürece etkin bir biçimde dâhil olup bilişsel katılımlarını artırdığı ileri sürülmektedir (Bates vd., 1993; Ferris ve Hedgcock, 2004).

Yukarıdaki savların aksine yapılan birçok çalışmada dolaylı DG'nin doğrudan DG'ye göre bir avantajı olmadığı görülmektedir (Chandler, 2003; Lalande, 1982; Robb vd., 1986). Üstelik doğrudan geri bildirim (%88,96) dolaylı geri bildirimde (%11,04) göre daha fazla kullanılabilirliği görülmektedir (Hamzadayı, 2015). Dahası Chandler (2003), doğrudan düzeltmenin daha az hatalı yazı üretiminde diğer dolaylı düzeltme türlerinden daha üstün olduğunu da belirtmektedir.

Biçimlendirici ve özetleyici geri bildirim

Geri bildirim süreci temel olarak biçimlendirici ve değerlendirici olmak üzere iki farklı işlev için kullanılabilir. Alan yazınında ilgili terimlerin net bir tanımı olmadığı ve yaygın olarak kabul görmüş bir çerçevesinin çizilmediği düşünülmektedir (Black ve Wiliam, 1998). İlk olarak Scriven (1967) tarafından ortaya atılan ilgili geri bildirim süreçlerinde öğrencilerin pasif olması değil, etkin olması önemli görülmektedir (Black ve Wiliam, 1998). Bu görüşün öğrenme öğretme sürecinde dil öğrencisini öncelmesi nedeniyle dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

Biçimlendirici geri bildirimde herhangi bir değerlendirme olmaması esastır. Bunun yerine öğrenciye yaptıkları hatalar konusunda yardımcı olacak bilgiler sağlanarak süreç işletilmektedir (Shute, 2008). Yabancı dil öğretimi de göz önünde bulundurulduğunda öğretim süreci boyunca öğrencilerin yaşadıkları kavram yanılgıları, öğrenme ve bilgi boşluklarını tespit edip dil öğrencilerinin öğrenmelerini şekillendirmelerine yardımcı olmak için etkili araçlar içermektedir (Theal ve Franklin, 2010; Trumbull ve Lash, 2013). Buradan hareketle öğrenciler herhangi bir notlandırmadan ziyade salt öğrenmelerinin gelişimine odaklanıldığını anlayıp dilsel yeterliliklerini geliştirebilmektedir.

Biçimlendirici geri bildirim süreci, genellikle öğrencilerin yeterliliklerinin geliştirilmesine destek olmak için kullanılmaktadır (Sadler, 1989). Yabancı dil öğretim süreci için düşünülecek olursa özetleyici geri bildirimde temel amacın bir dersin, bir dil seviyesinin veya dil kursunun sonunda dil öğrencilerinin başarı durumlarını tespit etmek olduğu söylenebilir (Gardner, 2010; Moser, 2020). Bu çerçevede özetleyici geri bildirimde ne kadar öğrenmenin gerçekleştiğine yönelik nihai bir değerlendirmede bulunmanın esas olduğu ifade edilebilir.

Açık ve örtük geri bildirim

Alan yazınında sözlü düzeltici geri bildirim üzerine yapılan çalışmaların DG'ye oranla daha yoğun olduğu görülmektedir (Moser, 2020). Bu durumun açık ve örtük geri bildirimde de benzer olduğu ifade edilebilir.

Açık geri bildirim doğru formun öğrenciye açık bir şekilde verilmesidir (Lyster ve Ranta, 1997). Açık geri bildirim, yapılan hataların düzeltilmesini sürekli kılmak için üst dilsel bilgilere dayandığından dil öğrencilerinin bu üst dilsel açıklamada kullanılan dili anlamaları gerektiği düşünülmektedir (Kim ve Mathes, 2001). Bu nedenle özel sözcük dağarcığı ve gramer bilgisine sahip olmayan öğrenciler bu geri bildirimden faydalanamayabilirler (Carroll ve Swain,

1993). Bu çerçevede açık geri bildirim düzeltme için kullanmadan önce dil öğrencilerinin hedef dilde dil yeterliliklerinin artırılmış olması gerektiği düşünülebilir.

Söz gelimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 düzeyinde olan bir öğrenciye henüz edilgen veya ettirgen yapılarla ilgili herhangi bir bilgi öğretilmemektedir. Gerek setlerde gerek öğretim programlarında ilgili yapılar B1 düzeyinde öğretilmektedir. Yazma çalışmalarında bir öğrencinin edilgen yapının kullanımını gerektiren cümle kaleme aldığı anda hata yapması kaçınılmazdır. Öğretici, dil öğrencisine yaptığı hata sonrasında edilgen yapıya ilişkin açık bir geri bildirimde bulunduğu anda dil öğrencisi henüz bu dilsel yapı bilgisine sahip olmadığı için verilen geri bildirim de anlamlandıramayacaktır.

Örtük geri bildirimde ise hataya ilişkin açık bir işaret verilmeden süreç işletilmektedir yani öğrenciye yaptıkları hatalar doğrudan verilmemektedir. Bunun yerine cümle yeniden ifade edilip dönüştürülerek dil öğrencisine dönüt verilmektedir (Lyster ve Ranta, 1997). Örtük geri bildirim bu şekilde kullanıldığı durumlarda hatanın kaynağı hedef alınmadığından hatanın ortadan kaldırılması da mümkün olmamaktadır (Pinker, 1989).

Yapılan araştırmalara bakıldığında bulguların ihtilafli olduğu görülmektedir. Açık ve örtülü geri bildirim karşılaştıran çalışmaların bazıları açık geri bildirimden örtülü geri bildirimden daha etkili olduğunu bulgularken (Carroll ve Swain, 1993; Ellis, 2007; Ellis vd., 2006; Yu, 2022) bazı çalışmalar ise iki geri bildirim türünde de herhangi bir farklılık olmadığını belirlemektedir (Kim ve Mathes, 2001; Loewen ve Erlam, 2006; Loewen ve Nabei, 2007). Bu çerçevede ilgili geri bildirim türlerinin etkililiğini ortaya koymak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Üst dilsel geri bildirim

Üst dilsel geri bildirim dil öğrencilerine yaptıkları hataların niteliği hakkında açık bir yorum sunmayı içermektedir (Ellis, 2009). Aşağıda iki şekilde belirtilen üst dilsel geri bildirim süreçlerine ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki kullanımına yer verilmektedir. Ellis'e (2009) göre üst dilsel geri bildirim için kullanılacak iki farklı türü, şu şekilde belirtmek mümkündür:

1. Hata kodlarının kullanılması,
2. Hataların üst dilsel açıklamalarının kullanılması.

Birinci maddedeki üst dilsel geri bildirimde hata kodları, farklı türdeki hatalar için kısaltılmış etiketlerden oluşmaktadır. İlgili etiketler metnin içindeki hatanın üzerine veya sayfadaki kenar boşluğuna yerleştirilebilir. Burada yer alan açıklamalar, kısaltmalar veya etiketlerin kullanım derecesi dil öğrencilerinin yeterlilik seviyesine bağlı olarak değişebilmektedir (Moser, 2020).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında düşünüldüğünde, yapılan hatanın üzerine veya sayfadaki kenar boşluğuna “çk (çoğul eki)” ve “sf. (sıfat)”, gibi kısaltılmış etiketler oluşturularak kullanılabilir.

İkinci madde ise dil öğrencilerine yaptıkları hatalara ilişkin üst dilsel açıklamalar sunmayı içermektedir. Bu yöntemde hata kodlarına veya etiketlere başvurulmamaktadır. Onun yerine yapılan hataya ilişkin açık ve doğru açıklamalar yazmak ile hatayı betimlemek önem taşımaktadır. Fakat bu şekilde detaylı üst dilsel açıklamalar vermek zaman, yoğun emek ve üst dilsel bilgi gerektirdiği için kullanımının yaygın olmadığı ifade edilmektedir (Ellis, 2009). Ayrıca bu yöntem, öğrenciler tekrarlayan hatalar yaptığında kullanılan herhangi bir geri bildirim türü içinde de kolayca uygulanabilir (Moser, 2020). Bu sayede dil öğrencileri yaptıkları hatalara daha sistematik bir şekilde odaklanabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında düşünülecek olursa dil öğrencilerinin metinde yaptıkları hatalar numaralandırılarak sayfanın boş bir yerine bu numaralı hatalar tek tek açıklanabilir. Söz gelimi bir dil öğrencisinin “Ben üç elmalar yedim.” tümcesini kurduğu varsayılırsa ve öğretici “-lar” çoğul ekinin üzerine “1” şeklinde bir rakam yerleştirip sayfanın altındaki boş bir yere “1: Sayılarla birlikte çoğul eki kullanmıyoruz.” gibi açıklamalarla geri bildirimde bulunabilir.

Dil kullanımına ya da içeriğe odaklanan geri bildirim

Yazılı bir metinde dilin kullanımı (söz varlığı öğelerinin ve dil bilgisi yapılarının kullanımı, imlâ, vb.) ve içerik (metnin anlatımı, odağı ve kurgusu vb.) ayrı ayrı ele alınıp geri bildirimler bu şekilde verilebileceği gibi geri bildirim verirken bunlardan yalnızca birine yönelmek de mümkündür (Lightbown ve Spada, 1990; Sheen, 2002). Alan yazınında dil öğrencilerinin yazılı metinlerine geri bildirim verirken ön plana çıkarılması hedeflenen alanla ilgili tartışmaların olduğu bilinmektedir (Fathman ve Whalley, 1990). Bu durumda yazma sürecinde, hangi geri bildirim türüne nasıl yer verilmesi gerektiğine ilişkin karşıtlıklar olduğu ifade edilebilir.

Söz gelimi bazı araştırmacılar (Doughty ve Varela, 1998; Long ve Robinson, 1998) biçime, yani dilin kullanımına odaklanması gerektiğini belirtmektedir. İçeriğe odaklanan, öğrencilerinin dil bilgisi ile ilgili hatalarına odaklanmayan geri bildirim ise daha az tercih edildiği ifade edilebilir (Tuzcu Eken, 2021). Bunun yerine iki yöntemi birlikte işe koşan, bütünlük gerer bildirim çalışmalarının da yeğlendiği görülmektedir (Park, 2006). Burada da sürecin planlanmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Moser'a (2020) göre yabancı dil öğretimi sürecinde geri bildirimde önemli olan, dönütün ne amaçla verildiğidir. Söz gelimi öğretici, dil öğrencilerinin herhangi bir metin türündeki yazılarının o türe ilişkin özellikleri yansıtır yansıtmadığına odaklanabilir. Ayrıca kullandığı dilin ve üslubun ilgili türdeki cümle veya gramer yapılarını yansıtır yansıtmadığına dikkat edebilir.

Kullanılan geri bildirim türü öğreticinin tercihinine, öğretim programının amacına, kurumun beklentilerine, öğrencilerin dil düzeyleriyle öğrenme durumlarına ve öğrenme öğretme sürecinin amacına kısacası öğretim sürecinin tüm bağlamlarına ve paydaşlarına bağlı olarak değişebilmektedir (Bax, 2003; Ellis, 2016; Moser, 2020). Bu nedenle "Nerede, ne zaman, niçin, hangi kitleye ve nasıl?" sorularını sorarak kullanılacak geri bildirim türünü belirlemek önemli görülmektedir. Tüm bunlar gözeticilerle seçilen geri bildirim türünün öğrenme öğretme sürecinde işe koşulmasıyla ilgili süreçten maksimum verim alınması sağlanacaktır.

Odaklanılmış yazılı düzeltici gerer bildirim ve odaklanılmamış yazılı düzeltici gerer bildirim

Dil öğretim sürecinde yazılı ve sözlü anlatımda ön plana çıkan odaklanılmış düzeltici gerer bildirim ve odaklanılmamış düzeltici gerer bildirim, alan yazınında tartışılmalan dönüt türlerindedir. Yabancı dil öğretiminde odaklanılmış gerer bildirim, belirlenen birkaç hata türüne yönelik gerer bildirimleri içerirken odaklanılmamış gerer bildirim, tüm hata türlerine yönelik verilen dönütleri içermektedir (Beuningen, 2021). Bu yönüyle her iki gerer bildirim türünün önemli farklar barındırdıkları görülmektedir. Kimi araştırmalarda bu farklılığa odaklanılmakta kimi araştırmalarda ise salt gerer bildirim türlerinin hangisinin öğretim süreci açısından daha yararlı olduğu irdelenmektedir. Bunun yanında bu konuda yapılan araştırmalarda birlik olmadığı, hangi tür gerer bildirim daha etkili olduğuna ve öğretim sürecine kesin katkısı olduğuna ilişkin kesin bir yargıya varılmadığı belirtilebilir.

Öğreticiler, odaklanılmış geri bildirim kullanırken birkaç hata türünü belirleyip salt onlara yönelik dönütler vermektedir (Ellis, 2009). Hangi hata türlerine odaklanması gerektiğini belirlerken alan yazınından hareket edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında hangi hata türlerine geri bildirim verilmesi gerektiğini düzeylere göre farklılaştırmak ve süreci bu şekilde planlamak mümkündür. Ayrıca sınıfın ihtiyacı ve öğreticinin öğretim hedefleri de hangi hata türlerine odaklanılmasının daha yararlı olacağını belirleyebilmektedir.

Söz gelimi her düzeyde farklı hata türlerine odaklanılabilir. Çünkü dil öğrencileri, oluşturdukları yazılı metinlerinde öğrendikleri dil yapılarını kullanmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrendikleri yapılarıdaki hatalarının giderilmesi mümkün olabilir. Nitekim bulunan dil düzeyinin hata türlerinde belirleyici olduğu düşünülebilir. Fakat bazen C1 düzeyindeki öğrencilerin A1 düzeyindeki yapıya yönelik hatalarını sürdürdükleri (bkz. İltar, 2021) gözlemlenmektedir. Bu çerçevede dil öğrencilerinin hangi hataları sıklıkla yaptığının tespit edilmesi, hangi hata türlerine ve tiplerine odaklanılacağını belirlemek açısından önemlidir.

Odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG’de, öğretici dönütlerinin ön planda olduğu ifade edilebilir. Bu geri bildirim türünde dil öğrencilerinin rolü akran geri bildirimine veya öz düzenlemelere göre düşüktür. Böyle olsa da ilgili geri bildirim türünde öğreticinin rolünün daha baskın olmasının bazı faydaları bulunmaktadır. Örneğin dil bilgisi hatalarına yönelik verilecek dönütlerde dil öğrencilerinin akran geri bildiriminde hedef dile yeterince hâkim olmadıklarından akranlarına karşı yanıltıcı geri bildirimde bulunabilecekleri görülmektedir. Bu durumda öğreticilerin öz düzeltme ve akran düzeltmelerinden yararlanmaları odaklanılmış geri bildirim aracılığıyla tespit edilemeyen diğer hataların giderilmesini sağlayabilir (Lee, 2019). Bu nedenle verilen dönütlerin ardından dil öğrencisinin metni gözden geçirmesi, arkadaşlarından yardım alması ve hataları gidererek metni tekrar yazması yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi açısından önemli görülebilir. Fakat ilgili geri bildirim türünde öğreticinin baskın olması beklenmektedir.

Alan yazınında iki geri bildirim türüyle ilgili tartışmalar devam etmektedir. Fakat Bitchener (2008) ve Sheen’in (2007) çalışmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. İlgili araştırmalarda, belirli dil bilgisi yapılarına odaklanarak gerçekleştirilen odaklanılmış hata düzeltmesinin odaklanılmamış hata düzeltmesinden daha yararlı olduğu saptanmaktadır. Bu durumda, dil öğrencilerinin yazmada dil bilgisel doğruluğunun arttığı ve daha az hatalı metinler

yazdıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar, bu gibi nedenlerle odaklanılmış geri bildirim yabancı dil öğretimi yazma sürecinde kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Ellis vd.'nin (2008) çalışması dikkat çekicidir. Bu çalışmaya göre yazılı anlatım sürecinde odaklanılmış geri bildirim uzun vadede öğrencilerin başarılarını odaklanılmamış geri bildirimde göre daha fazla artırmaktadır. Bu çerçevede odaklanılmış geri bildirim kullanımı, sürece yayıldığında dil öğrencilerinin başarılarını odaklanılmamış geri bildirimde göre artırabilecektir.

Öğreticilerin tercihleri ve dil öğrencilerinin beklentileri de geri bildirim sürecinin kurgulanmasında önemlidir. Nitekim Hitalany (2021) çalışmasında bunu belirtmektedir. Çalışmada hem öğretmenler hem de dil öğrencileri, dil bilgisi hatalarına geri bildirim verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında doğrudan ve dil bilgisi hatalarını açıklayarak dönüt vermek gerektiği ön plana çıkmaktadır. Öğreticilerin ve dil öğrencilerinin görüşlerine göre yapılan hatalara öğretmenlerin geri bildirimde bulunması beklenmektedir. Özetle yukarıda belirtilen hususlarda öğretmenlerin ve dil öğrencilerinin düşünceleri uyumludur.

Yukarıda ifade edilenler genel olarak değerlendirildiğinde geri bildirim sürecinde dil bilgisi hatalarına odaklanmanın ve öğretmenlerin dönütler sağlamasının yararlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca odaklanılmış geri bildirim uzun vadede dil öğrencilerinin dilsel gelişimlerini artırdığı ve dilde daha yetkin olmalarını sağladığı belirtilebilir. Sonuç olarak öz düzeltme ve akran düzeltmelerinden yararlanılsa da öğreticinin geri bildirim sürecinde etkin olmasının daha avantajlı olduğu düşünülmektedir.

Geri bildirim sürecinin özeti

Geri bildirim, dil öğretiminde dil öğrencilerinin dildeki yetkinliğini artırmak için kullanılan temel yöntemlerdendir. Öğrenme öğretme sürecinde yukarıda anılan geri bildirim türlerinden biri veya birkaçı amaca ve dil öğrencilerinin düzeylerine göre belirlenip öğrenme öğretme süreci bu şekilde işletilebilir. Bu sayede verimli bir öğrenme süreci kurgulanması mümkün olabilir.

Aşağıda geri bildirim türlerinin özeti içeren bir tablo Bitchener ve Ferris (2012), Ellis (2009), Ferris (2002), Hyland ve Hyland (2006a), Lee (2013), Moser (2020) ve Sheen'den (2011) dönüştürülerek sunulmaktadır. Bu tabloda yazılı düzeltici geri bildirim türleri yer almaktadır. Bunun yanında ilgili geri bildirim türünün tanımı ve DG türünde öğreticinin rolü verilmektedir.

Tablo 2.7. Geri bildirim türlerinin özeti

DG türü	Tanım ve öğretici rolü
DG sağlamak için stratejiler	
1. Doğrudan DG	Dil öğrencisine doğru dilsel biçimi verir.
2. Dolaylı DG	Dil öğrencisine bir hatası olduğunu belirtir ancak herhangi bir düzeltme yapılmaz.
a. Hatayı işaretleme ve yerini gösterme	Öğrencinin metnindeki eksiklikleri göstermek için hatanın altı çizilip çeşitli işaretler kullanılır.
b. Yalnızca işaretleme	Hatanın/hataların yer aldığı satırdaki kenar boşluğunda bir işaret yerleştirilir.
3. İzleme ve değerlendirmeye dönük DG	Öğrencinin performansını desteklemek ve rehberlik etmek için geri bildirimde bulunur.
a. Biçimlendirici geri bildirim	Herhangi bir değerlendirme yapmadan öğrenciye yaptıkları hatalarda yardımcı olacak bilgiler sağlar.
b. Özetleyici geri bildirim	Bir hedefin sonunda dil öğrencilerinin başarılarını saptamak için geri bildirim sunar.
4. Açık ve örtük DG	Yapılan hataya ilişkin doğru formları direkt olarak verip vermemesi esasına dayanır.
a. Açık geri bildirim	Öğrenciye yaptığı hataları açıkça iletir ve bu tür üst dilsel açıklamaları anlayabilme yetisi gerektirir.
b. Örtük geri bildirim	Hatayı belirtmez ve öğrencinin yanlışları direkt olarak gösterilmez. Cümleleri yeniden ifade ederek öğrenciye geri bildirim sağladığından hatanın kaynağına odaklanmaz.
5. Üst dilsel DG	Öğretici, hatanın niteliğine yönelik üst dilsel ipuçları sağlar.
a. Hata kodunun kullanılması	Öğretici sayfanın kenarına kodlar yazar (örn. yk=yanlış kelime, çk=çoğul eki vb.)
b. Kısa dil bilgisi açıklamaları	Öğretici metindeki hataları numaralandırır ve numaralandırılmış her hata için metnin altına bir dil bilgisi açıklaması yazar.
6. Geri bildirim yönü	Dilsel kullanım hatalarına ya da metnin içerik hatalarına yönelik dönütler verir.
a. Dil kullanımına yönelik DG	Söz varlığı öğelerinin ve dil bilgisi yapılarının kullanımı, imlâ, vb. hatalarına odaklanmaktadır.
b. İçeriğe odaklanan DG	Yazılı metinlerin anlatımı, odağı ve kurgusuna yöneliktir.
7. Geri bildirim odağı	Öğrencilerin tüm hatalarını mı (ya da çoğunu mu) düzeltmeye çalıştığı ya da düzeltmek için birkaç hata türünü mü seçtiği ile ilgilidir.
a. Odaklanılmamış geri bildirim	Odaklanılmamış geri bildirim geniş kapsamlıdır.
b. Odaklanmış geri bildirim	Odaklanmış geri bildirim yoğundur.

Tablo 2.7’de dil öğrencilerine verilen dönütler özetlenmektedir. Bu çerçevede öne çıkan geri bildirim türleri ve alt başlıklara yönelik sınıflandırmalar yer almaktadır. Ayrıca ilgili geri bildirim türlerinin tanımı ve bu geri bildirim türlerinde öğreticinin rolü açıklanmaktadır.

2.3. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Duyuşsal Özellikler

Yabancı dil öğrenimini olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Olumlu faktörler bireylerin hedef dilde gelişmelerini sağlarken olumsuz faktörler bu süreci sekteye uğratmakta ve bu sürece zarar vermektedir. Yabancı dil öğrenimini motivasyon, kaygı,

yaş, öğrenme ortamı, öğrenme yöntemleri, bilinen diller ve geçmiş dil öğrenme yaşantıları, zaman ve harcanan çaba, kültürel faktörler, dil öğrenme isteği ve ihtiyacı gibi birçok faktör olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Cook, 2016; Demirel, 2014; Dörnyei, 2020; Gardner, 1985; Güzel ve Barın, 2020). Buradan hareketle dil öğretim sürecinde, dil öğrencisini teşvik etmenin, güdülemenin, motive etmenin ve hatalarına yönelik geri bildirim vermenin sürece olumlu katkılar sağlayacağı ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde geri bildirim, dil öğrencilerinin eksiklerini görmesi ve yeni bilgiler öğrenmesi açısından önemli görülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin kendine güvenini geliştiren, yeterlilik hissini kuvvetlendiren ve motivasyon sağlayan bir öğrenme aracı olarak da nitelendirilmektedir (Ergür, 2002). Fakat Truscott (1996, 1999, 2001, 2004, 2007) dil öğrencilerinin hatalarına geri bildirim sağlamanın öğrencilerin gelecekteki çalışmaları için kaygıya ve strese yol açacağını belirtmektedir. Başka bir deyişle hatalarına dönük dönüt alan dil öğrencileri, başarısız olacaklarını veya hedef dili öğrenemeyeceklerini düşünebilir. Bu gibi nedenlerden ötürü ilgili araştırmacı, hata düzeltme işine karşı çıkmaktadır. Buradan hareketle kaygının, öğrenme kaygısının ve yazma kaygısının ele alınması önemli görülmektedir.

2.3.1. Kaygı

Kaygı, bireyin psikolojik anlamda yaşamış olduğu ruhsal durumunu ifade etmektedir. Geçmişte biyolojik bir kavram olarak değerlendirilen kaygı, Freud tarafından psikolojik bir kavram olarak ele alınmış ve egonun bir işlevi olarak tanımlanmıştır (Manav, 2011). Bu durum kaygı kavramının algılanışını farklılaştırmış, kavramın tanımını değiştirmiş ve kavramı, bilinç çerçevesine taşımıştır. Bu nedenle ilgili kavram zihne ait olarak görülmeye başlanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir.

Kaygı, nedeni belli olmayan, bilinç dışı korku veya karşılanamayan istekler sonucu ortaya çıkan endişe ve sıkıntı durumu olarak ifade edilebilir. Güvensizlikten ortaya çıkan kaygı duygusu, kişide tedirginlik yaratan bir his olarak görülmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Bu tedirginlik de kuşkusuz birtakım başka duyguları tetikleyebilmektedir.

Korku, kaygıdan farklı bir duygu olarak değerlendirilmektedir. Korku, görülen veya duyulan bir nesneden ya da durumdan kaynaklanan ağız kuruması, solunum ve kalp atışı hızlanması vb. belirtileri olan veya daha karmaşık fizyolojik değişimlerle kendini gösteren bir duygu olarak görülmektedir (Reber, 1995; TDK, 2024). Buradan hareketle ilgili belirtileri yaşayan bireyde korku hissi oluştuğu ifade edilebilir.

Kaygı ise korkudan farklı olarak genellikle herhangi bir nesneden bağımsız, kişiyi huzursuz eden, durumun altında yatan nedenin belirsiz olduğu bir duygu durumu olarak görülmektedir (Salecl, 2004; Zeidner ve Matthews, 2010). Birbiri ile karıştırılan bu iki kavram farklı anlamlar taşıyan farklı duygulardır.

Bu açıdan korku ve kaygıya yönelik birtakım ayrımlar üzerinde durmanın faydalı olduğu düşünülmektedir. Kaygı, insan zihnini tehdit eden, kişide endişe ve gerginlik uyandıran, korku ile yakından ilişkili olan olumsuz bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte korku duygusu, çoğu durumda var olan bir tehlikeye karşı gösterilen anlık tepkiyken kaygı, uzun süre devam ederek zihni meşgul eden bir kavram olarak ele alınmaktadır (Freud, 2018; Rachman, 2013). Bu çerçevede, korkunun maruz kalınan duruma ya da tepki verilen olaya göre geçici bir duygu olduğunu belirtmek mümkündür. Fakat kaygının sürekli zihni oyaladığını ve süregelen bir his olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Korku ve kaygı arasındaki bir diğer fark da etki süreleridir. Söz gelimi korkunun belli bir odağı vardır. Bunun yanında korku, genellikle dönemseldir ve kişinin tehlikeden uzaklaştığı veya tehlikenin kişiden uzaklaştığı durumlarda etkisini kaybetmektedir (Develi, 2006). Bu bağlamda korku, sezilen olay veya uyarılarca belirlenmektedir. Buna zıt olarak kaygı duygusu, kişinin içinde bulunduğu huzursuz edici ve gerginlik verici durumun nedenini tam anlamıyla tanımlayamaması olarak kabul edilmektedir. Korku hissini, yaşanan tehdit edici durumun ortadan kalkmasıyla ya da kötü durumun sona ermesiyle yenmek mümkünken kaygı duygusu, belirsiz başlangıç ve bitiş zamanı ile kalıcı olma eğiliminde olup bu duygunun üstesinden gelmenin daha zor olduğu ileri sürülmektedir (Rachman, 2013).

Bireyler kaygı duygusu yaşadıklarında, bu hisse duygusal olarak karşı koyamadıkları takdirde zarar görebilmektedir (İşeri ve Ünal, 2012). Bu nedenle duygusal olarak güçlü kalmanın ve kaygıyla etkin bir şekilde mücadele etmenin olası zararları azaltacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda, kaygı hissini ortaya çıkmasının gerekçeleri, genel anlamda herhangi bir duygusal durumun ya da hissin temelinde yatan nedenler gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır.

Söz konusu kaygı duygusunun ortaya çıkmasında etkili olan bazı nedenleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Cüceloğlu, 2006; Manav, 2011):

- a. Kişiyi çevresi tarafından verilen desteğin ortadan kalkması,
- b. Aldığı kararlardaki yüklendiği sorumluluk hislerinin baskılanması,

- c. Yeterince hazırlıklı olmadığı süreçlerde olumsuz sonuç beklentisi içine girmesi,
- d. İdeolojileri ile davranışları arasında iç çelişki durumunun oluşması,
- e. Geleceğe yönelik belirsizlik duygusunun ön plana çıkması.

Bu bağlamda bireyde kaygı durumunun oluşmasının altında yatan birçok neden olduğu görülmektedir. Yukarıda sıralananların altında yatan nedenler çoğunlukla tam olarak belirlenmemektedir. Buna ek olarak kaygı durumunun ortadan kalkmasının da zaman alan bir süreç olduğu değerlendirilmektedir.

Kaygı fiziksel, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal gibi çeşitli özelliklerle ortaya çıkan bir duygu olarak ifade edilmektedir. İlgili dört özelliğe ait kontrol listesine, Tablo 2.8’de yer verilmiştir (Clark ve Beck, 2023).

Tablo 2.8. Kaygı duygusunun çeşitli boyutlardaki belirtileri

Fiziksel Belirtiler	Bilişsel (düşünsel) Belirtiler	Davranışsal Belirtiler	Duyuşsal Belirtiler
Kalp atış hızında artış, çarpıntı	Kontrolü kaybetme, üstesinden gelememe korkusu	Tehdit içeren işaret veya durumlardan kaçınma	Gergin, sinirli, asabi hissetme
Nefes darlığı, hızlı soluk alıp verme	Fiziksel yaralanma veya ölüm korkusu	Kaçış	Korkmuş, ürkmüş, dehşete düşmüş hissetme
Göğüs ağrısı veya sıkışması	Delirme korkusu	Güvenlik arayışı, rahatlama	Sinirli, ürkek, gergin hissetme
Boğulma duygusu	Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu	Huzursuzluk, tedirginlik, adımlama	Sabırsızlık, hüsrana uğramış hissetme
Baş dönmesi, sersemlik hâli	Korkutucu düşünceler, görüntüler veya anılar	Aşırı soluk alıp verme	
Terleme, sıcak basması, titreme	Gerçek dışılık veya gerçeklikten kopma hissi	Donma, hareketsizlik	
Bulantı ve mide rahatsızlıkları	Zayıf odaklanma, zihin karışıklığı, dikkat dağınıklığı	Konuşma güçlüğü	
Titreme, sarsılma	Dikkatin azalması, tehditlere karşı aşırı tetikte olma		
Kollarda ve bacaklarda karıncalanma veya uyuşma	Zayıf bellek		
Hâlsizlik, dengesizlik, baygınlık hâli	Akıl yürütmeye zorluk, nesnellik kaybı		
Kaslarda gerginlik, katılık			
Ağız kuruluğu			

(Clark ve Beck, 2023, s. 43)

Yukarıdaki tabloda, kaygı duygusunun dört farklı boyutta tasniflenen belirtilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda, kaygı hissinin en çok fiziksel ve bilişsel belirtilerinin

olduğunu ifade etmek mümkündür. Ardından davranışsal ve duyuşsal belirtilerin geldiği görülmektedir.

2.3.2. Dil öğretiminde ve yazmada kaygı

Kaygı, yukarıda ifade edildiği şekilde birçok belirti ile ortaya çıkmaktadır. Yaşamın birçok alanını etkileyen kaygının öğrenme öğretme sürecinde de etkin bir duygu olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda birçok belirti ile bireye etkisini gösteren kaygının aynı zamanda akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilediği düşünülmektedir.

Öğrenme kaygısını, kişilerin çevreleri ile kurdukları etkileşim sonucu ortaya çıkan ve yaşamlarında ortaya çıkacak kalıcı izli davranış değişikliklerine engel olan bir süreç olarak değerlendirmek mümkündür (Senemoğlu, 2021). Bu hissin aynı zamanda bireylerin olumsuz tutumlarını körükleyen; bireyde stres, korku, endişe, gerginlik gibi tedirgin edici duyguların oluşmasına yol açan etmenleri içerebildiği değerlendirilmektedir (TDK, 2024; Yıldırım, 2015). Özetle öğrenme kaygısı, bireylerin öğrenme esnasında yaşadıkları zorlanmaya bağlı olarak kendilerini güçsüz hissetmeleri, zihinsel ve bedensel olarak çeşitli olumsuz etkiler yaşadıkları bir durum olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım, 2015). Bu bağlamda, öğrenme kaygısını bireyin istemeden yaşadığı, çeşitli fizyolojik ve psikolojik etkileri olan bir süreç olarak değerlendirmek mümkündür.

Bireyler, kaygı durumunu ve kaygı seviyesini kontrol edemeyebilirler. Bu açıdan, bireylerin hissettikleri kaygı düzeyi yüksek olduğunda birtakım fizyolojik belirtilerin yanında verilen görevi yerine getirememe ve başarı düzeylerinin düşük olma durumu ortaya çıkabilmektedir (Gardner vd., 1987). Ancak kaygı düzeyinin düşük olduğu durumlarda ise birey rahat hareket ederek üzerine düşen sorumlulukları yerine getiremeyip başarısız olabilmektedir (Güneşli, 2016). Bu iki durumun aksine, kaygı düzeyinin orta seviyede seyretmesiyle birey güdülenerek sorumluluklarını yerine getirmede motive olabilmektedir (Akgün vd., 2007; Altunkaya, 2017). Bu sayede akademik anlamda başarılı olunabildiği düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilenlerden yola çıkarak özetle akademik anlamda kaygının; olumsuz etkilerine rağmen öğrenciyi uyarıcı, koruyucu ve güdüleyici şekilde de etkileyebildiği görülmektedir. Orta seviyede olan kaygı düzeyinin kişiyi öğrenmeye karşı hevesli hâle getirmekte olduğu ve güdülediği belirtilmektedir. Bu bağlamda bireyin akademik anlamda başarı sağlayabilmek için orta seviyede kaygıya sahip olması gerektiğini ifade etmek mümkündür.

Akademik kaygı, nedeni ve türü fark etmeksizin kontrol altına alınabilecek bir duygu olarak değerlendirilmektedir. Öğreticilerin öğretim sürecinde öğrencilerin daha iyi performans gösterebilmeleri için onları olumlu bir şekilde pekiştirip doğru bir biçimde yönlendirerek akademik kaygının önüne geçebilmesi mümkündür (Weiten, 2012). Ya da öğrencileri akademik kaygıyla mücadelede cesaretlendirebilecekleri söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde ve nihayetinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kaygının rolü yadsınamaz. Bireylerin hedef dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları huzursuzluk ve tedirginlik hisleriyle kendini gösteren kaygı, bireyin dil öğrenme sürecini genel olarak olumsuz etkilemekte ve temel dil becerilerinde birtakım eksiklikler yaşamalarına yol açabilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; MacIntyre ve Gardner, 1994) Bu nedenle bireylerin hedef dili öğrenirken yaşadıkları kaygı, kaygının düzeyine göre çeşitli yararlı veya zararlı çeşitli etkilere yol açabilmektedir.

Alan yazınında, dil öğretim sürecinde dil öğrencilerinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinde ve öğretim sürecinin genelinde kaygı duygusunu yaşayabildikleri görülmektedir (Altunkaya, 2017). Fakat kaygının konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerinde daha yoğun olarak görüldüğü belirtilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; İşcan ve Karagöz, 2016). Truscott'un (1996) dil derslerinde verilen DG'nin yazmada kaygı ve strese yol açtığına yönelik görüşü göz önünde bulundurulduğunda yazma kaygısının açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazma kaygısı, yazma öncesinde, sırasında veya sonrasında ortaya çıkabilen; hedef dilin ve yazma sürecinin karmaşıklığından veya bireyin yazdıklarının değerlendirileceği korkusundan kaynaklanabilen; bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak görülmektedir (Grabe ve Kaplan, 1996; Karakaya ve Ülper, 2011; Şen ve Boylu, 2017). Birey, sıralanan gerekçelerle yazma eyleminden kaçınmakta ve ilgili beceride yapılan yazma çalışmalarında kaygı duymaktadır.

Dil öğrencisi yazma ödevleri, ders kitabındaki yazma etkinlikleri ve sınavlardaki yazma soruları gibi yazma becerisiyle ilgili tüm alanlarda ve çalışmalarda yazma kaygısı yaşayabilmektedir (Aytan ve Tunçel, 2015; Barış ve Şen, 2019). Yazma kaygısı yaşayan dil öğrencisi, yazma alanında kendisini yetersiz ve eksik görüp yazmaktan kaçınmakta ve nihayetinde ilgili beceride ve hedef dili öğrenmede başarısız olabilmektedir (Maden, vd., 2015;

Zorbaz, 2011). Bu bağlamda, öğrenme öğretme sürecinin yazma kaygısına yol açmayacak bir biçimde yapılandırılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Tezler

Yüksek lisans tezleri

Işık (2015) çalışmasında elektronik dönütlerin yazma becerisine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, deney grubundaki öğrencilerden, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ve öğrencilerle haftalık olarak paylaşılan konularda yazılı kompozisyonlar oluşturmaları ve bu metinleri elektronik ortamda göndermeleri talep edilmiştir. Öğrenciler, ödevin yazılacağı ortam için sınırlandırılmamıştır. Böylece kendileri için uygun bir yer ve bağlamda metinleri kaleme almıştır. Ama öğrencilerden istenen yazdıkları bu metinleri öğreticiye elektronik ortamda ulaştırmasıdır. Bunun için öğrencilerle bir takvim paylaşarak yazılı metinlerin sistemli olarak öğreticiye iletilmesi ve kontroller için gerekli zamanın sağlanması istenmiştir. Öğretici, geri bildirim verirken oldukça çabuk davranmaya özen gösterip aynı gün dönüt sağlamıştır. Fakat araştırmada deney ve kontrol grubunun başarı puanları açısından son testte anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yine de son testte deney grubu başarı puanı ortalamasının kontrol grubu ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle yazma becerisinin geliştirilmesinde e-geri bildirimlerin geleneksel geri bildirimle oranla daha etkili olduğu bulgulanmıştır.

Omar (2016), Irak'ın Kerkük şehrinde çalışan iki dilli Türkçe öğretmenlerin ve Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören iki dilli öğrencilerin ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretimindeki görüşlerini ve sorunlarını tespit etmek; bu görüşlerin öğretmenler tarafınca cinsiyet, görev yaptıkları okul ve hizmet yılı ile uygulanan ankette belirlenen soru tiplerini ve bunları öğrenme alanlarına ilişkin kullanımları açısından belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi “konunun kavranıp kavranmadığını tespit etme” olarak gördükleri ve klasik yazılı sınavını tercih ettikleri, öğrencilerin ise tamamlamalı ve test biçiminde sınav uygulanmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Boz (2019) tarafından hazırlanan çalışmada deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubu için yapılan uygulamalara bakıldığında çoklu değerlendirme tekniği uygulandığı görülmüştür. Araştırmada, öğrencilere yazdırılan yazılı metinler temel veri toplama aracıdır. Araştırmacı, çalışma süresince yazdırılacak kompozisyonları belirlemiş ve uzman görüşü

almıştır. Uzmanlar tarafından belirlenen yazma konularıyla öğrenciler, her bir uygulamada farklı olmak üzere yazılı metinler üretmiştir. Bunun için deney grubunda çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı metin yazdırılırken kontrol grubunda ise klasik yöntemeye dayalı beş farklı metin yazdırılmıştır. Analizler sonunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Çelebi (2017) görsel geri bildirim etkinlikleriyle kurgulanan bürün öğretimi sürecinin sesli okuma becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada Türkçe eğitimini tamamlamış 30 yabancı uyruklu öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde farklı zamanlarda veya eş zamanlı olarak altı haftalık sözcük vurgusu eğitimi, iki haftalık odak eğitimi, üç haftalık tonlama eğitimi ve altı haftalık durak eğitimi gerçekleştirilmiştir. Ses çözümlene programından yararlanan çalışmada yürütülen deneysel işlem sonrasında bürün öğretiminin dil öğrencilerinin tonlama, odaklama ve duraklama becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca görsel geri bildirimle gerçekleştirilen sürecin sonunda öğrencilerin okuma hızlarının da ortalamaya yakınsadığı görülmüştür. Bu çerçevede görsel geri bildirim etkinlikleriyle bürün öğretiminin öğrencilerin sesli okuma becerisine olumlu yönde etki gösterdiği belirlenmiştir.

Nacakçıoğlu (2021) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözel hatalarını ve bu hatalara ilişkin verilen düzeltici geri bildirimleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunun yanında öğrencilerin yaptıkları hatalarla öğreticilerin vermiş oldukları dönütler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf içi gözlemlere dayalı olarak toplanan veriler ışığında öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar sesbilgisel, biçimbilimsel ve sözcüksel olarak belirlenmiştir. Öğreticilerin ise hataları görmezden geldikleri, ikinci olarak düzeltici geri bildirim verme ve sonrasında bir akarana düzeltirme yaptıkları görülmüştür. Bu çerçevede yalnızca doğrudan düzeltici geri bildirim ile anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kaptı (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde verilen geri bildirimle yönelik öğrenci görüşlerini ve dil öğrencilerinin öğrenim sürecindeki gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada iki vakıf iki devlet olmak üzere dört üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde B1, B2 ve C1 düzeylerinde öğrenim gören 200 yabancı uyruklu öğrenci yer almıştır. Dil öğrencilerinin yazmada geri bildirim önemine yönelik düşüncelerini belirlemek için geri bildirim ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin geri bildirim almak istedikleri ve geri bildirim almayı önemli gördükleri bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dile hâkimiyetleri arttıkça daha az geri bildirim talep etmişlerdir. Araştırmada

öğrenme öğretme sürecinde geri bildirim kullanılması dil öğrencilerinin dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iyelik ve hâl ekleri öğreniminde aldıkları doğrudan ve dolaylı geri bildirim etkilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. A1 düzeyinde öğrenim gören 40 yabancı uyruklu öğrenciye her hafta öğretim programına paralel olarak yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Yazdıkları paragraflara yönelik olarak bir gruba doğrudan, diğer gruba dolaylı geri bildirimler sağlanmış ve sonrasında öğrencilerin yazdıkları metni düzelterek yeniden yazmalarını istenmiştir. Tüm yazma çalışmaları öğreticinin huzurunda sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda doğrudan geri bildirim alan dil öğrencilerinin dolaylı geri bildirim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu çerçevede bu çalışmada doğrudan geri bildirim daha etkili olduğu görülmüştür.

Özşavli (2017) tarafından hazırlanan çalışmada deney grubu katılımcılarına dört haftalık bir akran geri bildirim eğitimi verilmiştir. Bir haftada iki yazma çalışması yaptırılarak toplamda 8 yazma çalışması yaptırılmıştır. Kontrol grubuna ise ilgili Türkçe öğretim merkezindeki uygulamalara göre yazma eğitimi vermeye devam edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında yazma başarımını saptamak amacıyla birer kompozisyon yazdırılmıştır. Bununla birlikte yazma kaygısı ölçeği, yazma tutukluğu ölçeği ve yazma tutum ölçeğinden de yararlanılmıştır. Nicel verileri desteklemek için deney grubuna akran geri bildirim yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin verdiği geri bildirimlerinde değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için öğrencilerin ön test ve son test kâğıtlarındaki dönütler “Niteliğine Göre”, “Biçime veya İçeriğe Yönelik” ve “Verildiği Yere Göre” tasnif edilmiştir. Böylece öğrencilerin bazı geri bildirim türlerini öğrendiği tespit edilmiştir. Dahası, öğrencilerin öğrendikleri geri bildirim türlerini ne zaman kullanacaklarını ve yazılı bir metni değerlendirirken yalnızca şeklin değil, içeriğin de önemli olduğunu anladıkları görülmüştür. Sonuçta akran geri bildirim alan deney grubu katılımcılarının kontrol grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Doktora tezleri

Boylu (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eğitimcilerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algıları ile bu alandaki tutarlılıklarını incelemek ve ortaya çıkan eksiklik-farklılıkları gidermek için standart oluşturmak amacı ile şekillendirdiği ve karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmasının

sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumların kendi içinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme sisteminde farklılıkların olduğu ve bu alanda çalışan öğretmenlerin ise ölçek üzerinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen uygulama boyutunda yetersiz ve tutarsız oldukları ortaya çıkmıştır.

Durmuş (2022) DPA'ya dayalı verilen dönütlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatımın gelişimindeki etkisini incelemiştir. B1 düzeyinde öğrenim gören deney ve kontrol gruplarında yer alan 40 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmada yazmanın düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dil bilgisi ile yazım ve noktalama bileşenlerine odaklanılarak çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle süreç işletilmiş, yazma dersleri yapılmış ve geri bildirimler sağlanmıştır. Deney grubunda ise yazma dersleri yapılmış ve geri bildirimler analitik DPA'ya göre verilmiştir. Araştırma sonucunda analitik DPA'ya dayalı olarak geri bildirim verilen grubun kontrol grubuna nazaran anlamlı olarak daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada kontrol grubundaki dil öğrencilerinin de başarılarında kısmi bir artış olduğu fakat bu artışın anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Kardaş (2021) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirim dört temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, iç içe geçmiş karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerle ve dil öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre dil öğrencilerinin geri bildirim almaya ihtiyaç duyduğu bulgulanmıştır. Geri bildirim sıklığı öğreticiye göre değişse de bazı öğrencilerin herhangi bir geri bildirim almadıklarına işaret edilmiştir. Öğreticilerin akademik geçmişlerinde geri bildirimle ilgili bilgi düzeylerine yönelik sınırlı eğitim aldıkları belirtilmiştir. Öğreticilerin görüşlerine göre dil öğrencileri, en çok yazma ve konuşma becerisinde geri bildirim talep etmiştir. Bazı öğrencilerin ise herhangi bir geri bildirimde bulunulmasını istemediği bulgusu önemlidir. Ayrıca yazma becerisinde geri bildirim verirken detaylı ve etraflıca geri bildirimde bulunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın genelinde geri bildirim önemli olduğu ve dil öğretim sürecinin tüm paydaşlarının görüşlerine göre bu konuda mutabık kaldıklarını belirtmek mümkündür. Araştırmada, verilen geri bildirimlerin dil öğrencilerinin başarılarını artırdığı ifade edilmiştir.

2.4.2. Makaleler

Hamzadayı'nın (2015) çalışmasının amacı, C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 32 yabancı öğrencinin yazılı metinlerine verilen dönüt sürecinde diğer öğrenci arkadaşlarından aldıkları yazılı geri bildirimleri farklı yönleriyle açıklamak ve bu açıklamalara dayanarak akran

değerlendirme etkinliklerinin etkisini ve işlevselliğini değerlendirmektir. Bunun için akranların birbirlerinin metinlerine yönelik verdikleri dönütlerde yapılan yanlış geri bildirimlerin oranları, doğru-yanlış geri bildirimlerin dağılımları ve verilen geri bildirimlerin türü incelenmiştir. Dil öğrencilerinden 200-250 kelimelik bir metin oluşturmaları istenmiş ve seçilen konuların evrensel nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Sonrasında yazılan metinleri akranlarıyla değiştirmeleri ve yazılı metne geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Akranların verdikleri geri bildirimler saptanmış ve analiz edilmiştir. Buna göre yazımsal-dil bilgisel, sözcüksel-anlamsal, söz dizimsel ve biçim bilimsel olmak üzere dört kategoride verilen dönütler sınıflandırılmıştır. Buna göre çeşitli yüzdeler verilerek araştırma soruları ışığında bulgular listelenmiş ve alan yazınından hareketle tartışmalar yapılmış. Araştırma sonucunda akran değerlendirmenin dil öğrencilerinin yaptıkları yanlışları belirlemede önemli bir araç olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde verimli bir biçimde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Çetinkaya ve Hamzadayı'nın (2015) çalışmasında öğrencilerin sözel iletişim sürecinde yaptıkları yanlışlara yönelik düzeltici geri bildirim alma ile öğretmenlerin düzeltici geri bildirim verme tercihlerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırma dört devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde gerçekleştirilmiş ve B1, B2 ve C1 düzeylerinden 96 öğrenci ile ilgili alanda görev yapan 65 öğretici katılmıştır. Kullanılan 5'li likert tipindeki uyarlama sormacadan hareketle öğrenciler ve öğretmenlerin yapılan konuşma yanlışlarının düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere göre düzeltmelerin her zaman, öğretmenlere göre ise genellikle yapılmasının uygun olacağı belirlenmiştir.

Çetinkaya vd. (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde DG ve dil öğrencilerinin edimsel çıkarımlarını incelemiştir. Öğreticilerin sağladıkları geri bildirimlerde hangi dil bilgisel boyutlara nasıl geri bildirim sağlandığı belirlenmiştir. Araştırmada B1 düzeyinde 25 öğrenci ve altı öğreticiyle çalışılmıştır. Çalışmada dil öğrencilerine yazdırılan metinler, öğretmenler tarafından okunup öğretmenlerden bu metinlere geri bildirim vermeleri istenmiştir. Ardından geri bildirimlerin verildiği yazılı metinler öğrencilere tekrar verilerek düzeltmelerden hareketle aynı metni tekrar oluşturmaları istenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin verdiği geri bildirimler incelenmiş ve çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin 357 doğrudan, 82 dolaylı geri bildirim verdiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğrudan geri bildirimle tam doğru düzeltme oranının dolaylı geri bildirimde göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ülper, vd. (2016) yaptıkları çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin geri bildirim sunma tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Kırk sekiz okutmanın

aktif olarak katıldığı araştırmada geliştirilen sormaca yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğreticilere göre geri bildirim önemli olduğu ve kullanılması gerektiği rapor edilmiştir. Yazmada geri bildirim yazmanın hemen ardından yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kaptı ve Kana (2018) yaptıkları çalışmada 2016-2017 bahar döneminde Türkçe öğretim merkezinde Türkçe öğrenen B1, B2, C1 düzeylerinde öğrenim gören 200 yabancı yabancı uyruklu öğrenciye geri bildirim ölçeği uygulamıştır. Tezden ürettikleri yayında araştırmacılar, geri bildirim sayesinde öğrencilerin Türkçe yazma becerisini geliştirdiğini bulgulamıştır. Bunun yanında öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının da arttığı rapor edilmiştir.

2.4.3. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Truscott (1996, 1999, 2001, 2004, 2007), çalışmalarında ikinci dil öğretiminde yazma sınıflarında dil bilgisi düzeltilmesinin terk edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre yapılan çalışmalar, dil bilgisinde sağlanan dönütlerin etkisinin olmadığını ve anlamlı bir yararının bulunmadığını ortaya koymuştur. Üstelik geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenmelerine yararının değil zararının olduğu, dil öğrencilerinde kaygıya ve başarısızlığa yol açabileceği araştırmacı tarafından savunulmuştur. Ayrıca DG ile ilgili yapılan çalışmaların eksik kurgulandığını, araştırma bulgularının abartılarak geri bildirim etkiliymiş gibi gösterildiğini savunmuştur. Çalışmalarında düşüncelerini savunurken geri bildirimle ilgili yapılan çalışmaları da sistemli bir biçimde eleştirmiştir. Özetle Truscott, DG'nin yabancı dil öğretim sürecinde etkisiz olduğunu, herhangi bir geri bildirim vermemeye arasında bir farklılık olmadığını savunmuştur. Bunun yerine daha fazla yazılı metin üretmenin yeterli olabileceğini dil getirmiştir.

Ellis (1998, 2007, 2009) yaptığı birtakım çalışmalarla DG sürecinin etkili olduğunu savunmuştur. Ellis'e (2009) göre bildirimde odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG olmak üzere ön plana çıkan iki geri bildirim türü vardır. Çalışmada bugüne kadar yapılan dönüt çalışmalarının çoğunun odaklanılmamış geri bildirim şeklinde kurgulandığı belirtilmiştir. Odaklanılmış geri bildirim çalışmaları bulunsa da iyi bir şekilde kurgulanmış odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin etkilerini karşılaştıran çalışma yapılmadığına işaret etmiştir. Araştırmacı, bu tip çalışmaların olması gerektiğini yaptığı çalışmalarda ifade etmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde DG'nin etkin olarak kullanılmasını, etkililiğinin sınımlanmasını ve karşılaştırmalar yapılması gerektiğini savunmuştur.

Lyster, vd., (1999) ise çalışmalarında, Truscott'a cevap vermektedir. Araştırmacılar, sınıfta yer alan tüm öğrencilere geri bildirimlerin etkin ve doğru bir şekilde sağlanmasının karmaşık ve zor olduğunun yadsınamayacağını belirtmektedir. Bu açıdan Truscott'la hemfikir olduklarını belirtirlerken Truscott'un düşüncelerinin aksine geri bildirimlerin tümüyle reddedilip sürece katılmamasının yanlış olduğunu belirtmektedir. Bunu da alanda son yıllarda yapılan ve geri bildirimlerin etkililiğini ortaya çıkaran çalışmalardan hareketle desteklemektedirler.

Ferris ve Roberts (2001), çalışmalarında geri bildirimlerin dil öğrencilerinin yazılı metinlerindeki doğruluğu ve metnin genel kalitesini artırıp artırmadığına ilişkin tartışmaların devam ettiğini belirtmiştir. Buna karşın alan yazınında geri bildirim üzerine yapılan çalışmalarda, geri bildirim alan dil öğrencilerinin doğruluklarının arttığını bulguladıklarını saptamışlardır. Araştırmacılar, 72 katılımcının yer aldığı deneysel bir çalışma yürüterek üç grupta ve üç geri bildirim koşulunda öğrencilerin yazılı metni düzenleme konusundaki becerilerini açıklığa kavuşturmuşlardır. İki grup geri bildirim alırken diğer gruba hiç geri bildirim verilmemiştir. Sonuç olarak geri bildirim alan iki deney grubunun da öz düzenleme görevinde geri bildirim almayan gruptan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini belirlemişlerdir.

Sheen (2007) araştırmasında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle çalışmıştır. İki DG türünün (doğrudan ve doğrudan üst dilsel) artikel kullanımına yönelik etkililiğini sınamıştır. Bunun için iki deney ve bir kontrol grubuyla çalışmıştır. Verileri toplarken öyküleyici görevlerden yararlanmıştır. Metinlerin oluşturulma sürecini ve geri bildirim verme sürecinin işleyişini detaylı bir biçimde açıklamıştır. Doğrudan geri bildirim grubunda, yapılan her düzeltmede hata belirtilmiş ve hatanın üzerine düzeltme yapılmıştır. Doğrudan üst dilsel geri bildirim grubunda ise her hataya bir numara verilmiştir. Her bir numaraya karşılık gelen açıklamalar ve hatanın doğru biçimi kâğıdın altına konumlandırılmıştır. Hızlandırılmış dikte testi, yazma testi, hata düzeltme testi ve dil analiz testinden yararlanılarak geri bildirimlerin etkisi ve üç grup arasındaki farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda her iki uygulama grubu da kontrol grubuna göre daha iyi performans göstermiştir. Gecikmeli son testte doğrudan üst dilsel geri bildirim grubunun doğrudan geri bildirim grubuna göre daha iyi başarımlar gösterdiği ortaya konmuştur.

Bitchener ve Knoch (2009a) araştırmasında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle çalışmıştır. Öğrencilere verilen bir resimde ne olduğunu betimleyen beş yazılı metin üretmeleri sağlanmıştır. Dil öğrencilerinin yazılı düzeltici geri bildirim olarak on aylık

bir süre içinde odaklanılan hata türlerindeki doğruluklarının artıp artmadığını araştırmışlardır. Çalışmayı üç deney bir kontrol grubunda yürütmüşlerdir. Buna göre birinci grup doğrudan geri bildirim ile yazılı ve sözlü üst dilsel açıklama almıştır. İkinci grup doğrudan geri bildirim ile yazılı üst dilsel açıklama almıştır. Üçüncü gruba yalnızca doğrudan geri bildirim verilirken dördüncü gruba herhangi bir geri bildirim verilmemiştir. Araştırma sonucunu geri bildirim alan üç grubun da geri bildirim almayan gruba göre daha iyi başarımlar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, uygulama süreci ile verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıklara ilişkin alt başlıklarla birlikte araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler detaylı bir biçimde sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG ile herhangi bir geri bildirimde bulunmamanın öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisini belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma tekniklerini bir araya getirerek bunları aynı çalışmada kullanmak için izlenen üçüncü bir yoldur (Creswell, 2009; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemle birlikte nicel ve nitel araştırma yöntemleri birbirini güçlendirmekte ve birinin tespit edemediği eksiklikleri diğerinin saptaması mümkün olmaktadır. Bunun yanında çıkan sonuçların nedenleri hakkında daha detaylı ve kapsamlı bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır.

Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı desene nicel veriler, nitel verilerle desteklenmiştir. Bu sayede nicel veriler açıklanmış ve yeniden yorumlanmıştır. Bu desen, nicel süreçlerin daha baskın olduğu iki aşamadan oluşan bir süreçtir. İlgili desende ilk etapta nicel veriler toplanarak çözümlenmektedir. Ardından bu nicel verilerin açıklanmaya ihtiyaç duyulan kısımları tespit edilip nitel süreçlerin nasıl yürütüleceği belirlenmektedir. Bu aşamada amaç nicel verileri, nitel veriler ve bulgularla açıklamaktır. Sonrasında toplanan nitel veriler yorumlanarak nicel süreçler ayrıntılandırılmaktadır. Tablo 3.1’de bu çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı desene ilişkin akış şemasına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Açıklayıcı sıralı karma yöntem tasarımının uygulanmasındaki temel işlemlerin akış şeması

1. adım	Nicel Boyutun Tasarlanması ve Uygulanması: <ul style="list-style-type: none">- Nicel araştırma soruları belirtilip nicel yaklaşım seçilir.- İzinler alınır.- Nicel örneklem tanımlanır.- Araçlar (ölçek, anket vb.) kullanarak kapalı uçlu veriler toplanır.- Nicel araştırma sorularını yanıtlamak ve ikinci aşama için katılımcıların seçimini kolaylaştırmak amacıyla nicel veriler betimsel istatistikler, çıkarımsal istatistikler ve etki büyüklükleri kullanılarak çözümlenir.
2. adım	Nicel Sonuçlarla Bağlantı Kurmak için Stratejilerden Yararlanılması: <ul style="list-style-type: none">• Hangi sonuçların açıklanacağı tespit edilir:<ul style="list-style-type: none">- Anlamli sonuçlar- Anlamli olmayan sonuçlar- Aykırı değerler- Grup farklılıkları• Bu nicel sonuçlarla:<ul style="list-style-type: none">- Nitel ve karma yöntem soruları geliştirilir.- Nitel örneklem için hangi katılımcıların seçileceği belirlenir.- Nitel veri toplama süreçleri tasarlanır.
3. adım	Nitel Boyutun Tasarlanması ve Uygulanması: <ul style="list-style-type: none">- Nicel sonuçlardan yola çıkılarak nitel araştırma soruları saptanır ve hangi nitel yaklaşımın kullanılacağı belirlenir.- İzinler alınır.- Amaca uygun olarak nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olabilecek nitel örneklem seçilir.- Nicel sonuçlardan hareketle belirlenen süreçlerle veriler açık uçlu olarak toplanır.- Nitel ve karma yöntem araştırma sorularını yanıtlamak için tema geliştirme süreçleri ve nitel yaklaşıma özgü yöntemler kullanılarak nitel veriler çözümlenir.
4. adım	İlişkili Sonuçların Yorumlanması: <ul style="list-style-type: none">- Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.- Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.- Nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılır.

(Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 79)

Açıklayıcı sıralı desende öne çıkan husus, nicel bulguları detaylandırmak için nitel bulgulara başvurmadır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu araştırmalarda, nicel ve nitel olmak üzere iki veri kümesi ilişkilendirilip birbiri üzerine inşa edilmektedir (Creswell, 2009). Buna ek olarak ilgili desenin amacı, nicel bulguları takip edip derinlemesine incelemek olduğu için nitel örneklemin nicel örnekleme yer alan katılımcılardan seçilip oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede nicel bulgular detaylı bir şekilde ele alınmakta ve nitel bulgularla etkili bir biçimde ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle ilgili desen, nitel verilerin nicel verilerin üzerine kurulmasından ötürü önemli olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın nicel bölümünde ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Deneysel desenler kullanılarak değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisi

keşfedilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bununla birlikte deneysel desenler, denenen öğelerin sonuçlarının sistematik olarak tespit edilmesine olanak tanımaktadır (Fraenkel vd., 2023). Dahası bu süreçte, araştırmacı tarafından tasarlanan durumların bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek mümkündür (Büyüköztürk, 2016). Bu sayede deneysel süreçte uygulananlarla, uygulama öncesindeki ve sonrasındaki farklılıkların saptanması mümkün olmaktadır. Böylece her bir gruptaki değişiklikler belirlenerek bunlarla ilgili yorumlarda bulunulmaktadır. Bu araştırmada kullanılan desenin görünümüne Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmada kullanılan desenin görünümü

Gruplar	Kişi sayısı	Ön test	Uygulama	Son test	Gecikmeli son test
Deney 1	17	ADDPA BMDPA YAKÖ	Doğrudan odaklanılmış DG	ADDPA BMDPA YAKÖ	ADDPA BMDPA
Deney 2	17	ADDPA BMDPA YAKÖ	Doğrudan odaklanılmamış DG	ADDPA BMDPA YAKÖ	ADDPA BMDPA
Deney 3	17	ADDPA BMDPA YAKÖ	Geri bildirim vermeme	ADDPA BMDPA YAKÖ	ADDPA BMDPA
Kontrol	16	ADDPA BMDPA YAKÖ	Mevcut uygulamalar.	ADDPA BMDPA YAKÖ	ADDPA BMDPA

ADDPA: Anlatmaya/Göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı

BMDPA: Bilgilendirici/Öğretici metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı

YAKÖ: Yazılı anlatım kaygı ölçeği

Araştırmanın nitel bölümünde, durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasıyla araştırmacı, belirli bir zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu ya da olayı çeşitli veri toplama araçlarıyla (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar, raporlar vb.) derinlemesine çözümlemektedir (Creswell ve Poth, 2016). Bu sayede durumun ya da olayın arka planını tespit etmek ve nicel araştırmalarda ortaya çıkarılamayan detayları belirlemek mümkün olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, uygulama sürecinin etkililiğini saptamak, araştırmada kullanılan geri bildirim türleriyle geri bildirim vermemenin olumlu ve olumsuz taraflarını saptamak ve öğrencilerle öğreticilerin sürece yönelik fikirlerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılarak ilgili süreç derinlemesine incelenmiştir. Bu çerçevede uygulamaların ve gecikmeli son testin ardından deney grubundaki 18 katılımcıyla ve deney grubunda uygulamaları gerçekleştiren altı öğreticiyle görüşülmüştür.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

3.2.1. Araştırmada nicel verilerin toplandığı gruplar

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında oluşturulan gruplarda, etik izni Ek 1’de yer alan bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde çeşitli ülkelerden Türkiye’ye gelen ve Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler yer almaktadır. Bu araştırma, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desenedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni yazma becerisi ve yazma kaygısıyken bağımsız değişken ise etkisi araştırılan odaklanılmış DG, odaklanılmamış DG ile geri bildirim vermemedir. Bu çerçevede gruplar seçilirken deney sürecinin başında üç deney ve bir kontrol grubunun B1 düzeyinde olması, altı haftalık uygulamalardan sonra B2 grubuna devam etmesi öncelenmiştir. Bu gruplardaki öğrencilerin başlangıçta başarı düzeylerinin yakın olması için öğrenim gördükleri merkezdeki puanlar dikkate alınarak gruplama yapılmıştır.

Bu kapsamda üç deney ve bir kontrol grubunda yer alan ve toplam 67 kişi olan katılımcılara ilişkin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu bilgileri ve bu bilgilerin sıklığı Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik bilgileri

	Kişisel bilgiler	Frekans
Cinsiyet	Kadın	43
	Erkek	24
Öğrenim göreceği düzey	Ön lisans	7
	Lisans	47
	Yüksek lisans	10
	Doktora	3
Yaş aralığı	17-21	32
	22-25	22
	27-30	9
	31 ve üzeri	4

Tablo 3.3’teki bilgilerin yanında, çalışmada ilgili Türkçe öğretim merkezinin seçilme gerekçelerinin başında, öğrencilerin ülkelere göre çeşitlilik arz etmesi gelmektedir. Çalışmadaki katılımcıların 28 farklı ülkeden olması çeşitliliği sağlamıştır.

3.2.2. Araştırmada nitel verilerin toplandığı gruplar

Bu çalışmada, deneysel süreç ve yapılan testler sonrasında deney grubu katılımcıları olan öğrencilerle ve bu gruplarda derse girip deneysel süreci yürüten öğreticilerle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerdeki katılımcılara ilişkin bazı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

İlk olarak deneysel sürecin etkililiğini, olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya çıkarmak, derinlemesine bilgi edinmek ve sürece bütünsel bir bakış sağlamak için deney gruplarında yer alan ve müdahale edilen D1, D2 ve D3 grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeleri kurgularken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda ölçüt örneklemeyle araştırmacı, araştırma sürecinden önce birtakım ölçütleri belirlemekte ve görüşme yapacağı katılımcıları bu şekilde belirlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, görüşme yapılacak katılımcıların tespitinde aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

1. 18-24 yaş aralığında olması,
2. Uygulamalara %90 üzeri katılım sağlaması,
3. Deney süresince ve daha önce kur tekrarı yapmamış olması,
4. Başarı düzeylerinin orantılı olması (başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük öğrenci),

Bu kapsamda 18-24 yaş aralığında, daha önce kur tekrarı yapmayan, başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan 18 öğrenciyle görüşülmüştür. İlgili öğrenciler D1 grubundan 6, D2 grubundan 6 ve D3 grubundan 6 olmak üzere belirlenmiştir. Bu öğrenciler, deneysel uygulamalara %90 üzerinde katılım sağlayanlar arasından seçilmiştir.

İkinci aşamada araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu kişiler, uygulamaların yapıldığı üniversitede görev yapmaktadır. Deney gruplarında derse giren ve uygulama sürecini yürüten bu öğretmenlerin altısıyla görüşülmüştür. İlgili öğretmenlerin hepsi, meslekte 3 yıldan fazla deneyime sahip ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bilimsel çalışmalar yapmış olan kişilerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda “kişisel bilgi formu” başlığında bu formun amacına ve içeriğine yer verilmiştir. Bununla birlikte “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği” başlığında ilgili ölçeğe ilişkin genel bilgilere ve ölçeğin içeriğine değinilmiştir. Diğer bir başlık olan “yazma becerisi dereceli puanlama anahtarları”nda ise bu çalışmada kullanılan iki DPA sıralanmıştır. Bu DPA’lardan ilki “anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı”dır. Bu alt başlıkta, ilgili ölçme aracına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Diğer alt başlıkta ise bu çalışmada geliştirilen “bilgilendirici/öğretici metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı”nın geliştirilme süreci açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Dil öğrencilerinin demografik bilgilerini belirlemek ve bu verileri toplamak amacıyla cinsiyet, yaş, ülke, öğrenim durumu, yabancı dil bilgisi gibi soruların yer aldığı ve araştırmacı geliştirilen kişisel bilgi formu Ek 4’te sunulmuştur.

3.3.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı iki geri bildirim türüyle geri bildirim vermemenin yazma kaygısına etkisini saptayabilmek için Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ve Ek 6’da yer alan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygısını belirlemeyi amaçlayan bu ölçek, gerekli izinler alınarak (Ek 5’te) bu çalışmada kullanılmıştır. 5’li likert tipinde hazırlanan bu ölçek, iki boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Bunun yanında, ölçekte maddelere verilebilecek tepkiler “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir.

Alan yazınında ölçeklerde, Cronbach Alfa değerinin 0,70’in üzerinde olması gerektiğine işaret edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğu ve Cronbach Alfa güvenilirlik ölçümünün 0,84 olarak tespit edildiği belirtilmiştir (Şen ve Boylu, 2017). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = ,803$ olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada kullanılan ölçeğin gerekli güvenilirliğe sahip olduğu ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanabilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarları

Bu çalışmada, dil öğrencilerinin yazılı metinlerini değerlendirirken yazmada ölçme ve değerlendirme için önemli bir araç olan dereceli puanlama anahtarına başvurulmuştur. Araştırma sürecinde deneme ve öyküleyici metinlerle (öykü tamamlama) çalışılmıştır. Bu bağlamda dil öğrencilerinin yazılı metinlerini değerlendirmek için de iki farklı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu iki dereceli puanlama anahtarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Anlatmaya/Göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı

Anlatmaya/Göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı (ADDPA) İltar ve Karataş (2022b) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. İlgili DPA Ek 7’de sunulmuştur. Bu ölçme aracı analitik bir DPA’dır. İlgili puanlama anahtarında dört performans düzeyine yer verilmiştir. Bu düzeyler, her bir ölçüt için çok iyi (4 puan), iyi (3 puan), geliştirilmeli (2 puan) ve yetersiz (1 puan) olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu DPA; biçim, metne ait unsurlar ile dil ve anlatım şeklinde üç ölçüt grubundan ve 13 ölçütten meydana gelmektedir. Bu kapsamda, DPA’dan alınabilecek en yüksek puan 52, en düşük puan ise 13’tür. Sonuç olarak puanlayıcı bu DPA’da, dil öğrencisinin yazdığı metni değerlendirirken her bir ölçüt için performans düzeylerine uygun olan açıklamalardan yararlanarak puanlama yapmaktadır. Bu sayede dil öğrencisinin yazdığı öykü metnini değerlendirmek mümkün olmaktadır.

ADDPA geliştirilirken değerlendiriciler arası uyumu belirlemek için Kendall-W uyum testinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada ilgili değer $W=,880$ olduğu ve çok güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada yaratıcı yazmanın değerlendirmesinde kullanılan ilgili ölçme aracının geçerli, güvenilir ve kullanılmaya uygun bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Bilgilendirici/Öğretici metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve Ek 8’de yer alan bilgilendirici/öğretici metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı (BMDPA), analitik bir DPA’dır. Dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere “Yazma becerisinde kullanılan değerlendirme araçları” başlığında yer verilmiştir.

Bu araştırmada dereceli puanlama anahtarı geliştirmek için izlenen aşamalara, alan yazınından hareketle karar verilmiştir (Andrade, 2005; Brookhart, 1999; Mertler, 2001; Moskal, 2000; Moskal ve Leydens, 2000; Popham, 1997, 2018; Taggart, vd., 1999). Bu basamaklar şöyledir:

1. Alan yazını araştırması,
2. Öğreticilerden görüş alma,
3. Puanlama aralıkları ve düzeylerini belirleme,
4. Ölçütleri ve ölçüt gruplarını (boyutları) saptama,

5. Ölçütleri ve boyutları adlandırma,
6. Taslak rubriği oluşturma,
7. Davis tekniğiyle uzman görüşü alma,
8. Görüşlerden hareketle gerekli düzeltmeleri yapıp rubriği kontrol etme,
9. Rubriğin güvenilirlik analizlerini yapma,
10. Rubriğe son şeklini verme.

Bu çalışmada kullanılacak DPA'yı geliştirmek için alan yazını taraması yapılmış ve sekiz öğreticiyle görüşülmüştür. Öğreticilerle yapılan görüşmede "Bilgilendirici/Öğretici metinler için kullanılacak bir DPA'da sizce hangi ölçütlere yer vermek gerekmektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Çözümlemelerden hareketle öğretmenlerden sırasıyla dil bilgisel yeterlilik (8), söz varlığı (7), bağdaşıklık ve tutarlılığa uygun olma (7), biçimsel özellikler (6), metnin yazılış amacını etkili bir şekilde verebilme (5), inandırıcı olma (4), başlık ve içerik uyumu (4), metnin bütünsel olması (3), yazım ve noktalama (3) şeklinde yanıtlar alınmıştır.

Verilen yanıtlar incelendiğinde, dil bilgisel yeterlilikle kastedilen noktanın dil öğrencisinin düzeyinin gerektirdiği yapıları doğru bir biçimde kullanması olduğu belirlenmiştir. Ayrıca metnin bütünsel olmasıyla ifade edilen metnin giriş, gelişme ve sonuç olarak bir bütün şeklinde ilerlemesi ve düşüncelerin birbiriyle bağlantılandırılarak tutarlı bir biçimde iletilmesidir. Bu çerçevede alan yazınından ve öğretmenlerle yapılan görüşmeden hareketle araştırmacı tarafından puanlama aralıkları ve düzeyleri ile ölçütler ve ölçüt grupları saptanmıştır. Ardından bu ölçütler ve boyutlar adlandırılarak taslak DPA oluşturulmuştur. Sonrasında iki alan uzmanı ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanına başvurularak ölçütler, ölçüt grupları ve performans düzeyi açıklamalarına ilişkin dönütler alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimlerin ardından taslak DPA oluşturulmuş ve Davis tekniğiyle uygulayıcı öğretmenlerin görüşlerine başvurma aşamasına geçilmiştir.

Bu aşamada farklı üniversitelerde görev yapan, daha önce Türkçe öğretim merkezlerinde çalışmış olan ve mesleki deneyimi en az üç yıl olan 14 akademisyen yer almıştır. İlgili uzmanlara yönelik bilgiler Tablo 3.4'teki gibidir.

Tablo 3.4. Davis çözümlemesi için görüşleri alınan uzmanlar

Kişisel bilgiler		Frekans
Unvanı	Prof. Dr.	1
	Doç. Dr.	2
	Dr. Öğr. Üyesi	2
	Öğr. Gör. Dr.	3
	Öğr. Gör.	6
Çalışma yılı	1-3	1
	4-6	5
	7-9	2
	10+	6

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında deneyimli olan uzmanlar, aday DPA’da yer alan her bir maddeye ilişkin düşüncelerini bildirmiş ve gerekli açıklamalarda bulunmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle Davis tekniği ile hesaplanan kapsam geçerlilik indekslerine (KGİ) ilişkin bilgilere Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Aday DPA’nın kapsam geçerlilik indeksleri

Boyutlar	Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
Biçim ve içerik	Biçim düzeni	7	7	0	0	1
	Başlık	8	5	1	0	0,92
	Metnin akışı (Giriş, gelişme, sonuç)	10	3	1	0	0,92
Metnin kurgusu	Görüşler/fikirler	6	7	1	0	0,92
Metinsellik ölçütleri	Bağdaşıklığa uygun olma	7	5	2	0	0,85
	Tutarlı olma	5	8	1	0	0,92
	İnandırıcı olma	8	6	0	0	1
Dil ve Anlatım	Söz varlığı	11	3	0	0	1
	Dil bilgisi doğruluğu	14	0	0	0	1
Yazım ve noktalama	Yazım kuralları	7	5	2	0	0,85
	Noktalama işaretleri	6	6	2	0	0,85

A: Madde özelliği karşılamaktadır.

B: Maddenin çok az düzeltilmeye ihtiyacı var.

C: Maddenin olabildiğince düzeltilmeye ihtiyacı var.

D: Madde özelliği temsil etmemektedir.

Davis analizinde A ve B’yi seçenlerin sayısı, toplam kişi sayısına bölünmektedir. Böylece maddeye ilişkin kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) saptanmaktadır. Bu değer, 0,80 ve üzerinde olmalıdır (Davis, 1992). Yukarıdaki tabloya göre tüm ölçütlerin 0,80 üzerinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle DPA’daki tüm ölçütlerin kapsam geçerliliği açısından uygun olduğu tespit edilmiştir.

Uzmanlardan toplanan verilerden hareketle aday DPA’da birtakım değişikliklere gidilmiştir. “Biçim ve içerik” boyutu “organizasyon” olarak değiştirilmiş ve ölçütler aynı şekilde kalmıştır. Bunun yanında “Metnin kurgusu” ile “dil ve anlatım” boyutları tek bir boyut hâline getirilerek boyuta “Metnin yapısı ve kurgusu” adı verilmiştir. Ayrıca bu boyuta “amaç” ölçüte de eklenmiş ve ilgili boyutun ölçüt sayısı dörde çıkmıştır. Bunun yanında “metinsellik ölçütleri” boyutunun yerini “metin yönetimi” boyutu almıştır. Bu boyut altında yer alan “bağdaşıklığa uygun olma”, “tutarlı olma” ve “inandırıcı olma” ölçütleri “bağdaşıklık”, “tutarlılık” ve “inandırıcılık” biçiminde yeniden tanımlanmıştır. “Yazım ve noktalama” boyutunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Son olarak her bir performans düzeyi için yapılan açıklamalar düzenlenmiş ve rubriğin güvenilirlik çözümlerini yapmaya geçilmiştir.

Aday dereceli puanlama anahtarını denemek amacıyla 30 deneme metni, farklı Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan beş uzman tarafından ilgili ölçme aracındaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler Kendall-W ile analiz edilmiş ve bu çözümlerden elde edilen sonuçlara Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Aday DPA değerlendirmeciler arası Kendall-W testi uyum analizi sonuçları

Boyutlar	Ölçütler	W	p
Organizasyon	Biçim düzeni	,906	,000
	Başlık		
	Metnin akışı (Giriş, gelişme, sonuç)		
Metnin yapısı ve kurgusu	Söz varlığı	,885	,000
	Dil bilgisi doğruluğu		
	Amaç		
	Görüşler/fikirler		
Metin yönetimi	Bağdaşıklık	,880	,000
	Tutarlılık		
	İnandırıcılık		
Yazım ve noktalama	Yazım kuralları	,824	,000
	Noktalama işaretleri		
Toplam		,923	,000

Kendall-W çözümlerleri neticesinde, geliştirilen ölçme aracının toplam uyum katsayısının $W=0,923$ (çok güçlü etki) ve ,000 olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu değer tam uyum olan 1 değerine yakındır. DPA’daki boyutlar açısından da bu değerlerin tam uyuma yakın olduğu saptanmıştır. DPA’daki “organizasyon” boyutunda $W=0,906$ (çok güçlü etki, $p<0,05$), “metnin yapısı ve kurgusu” boyutunda $W=0,885$ (çok güçlü etki, $p<0,05$), “metin

yönetimi” boyutunda $W=0,880$ (çok güçlü etki, $p<0,05$) ve son olarak “yazım ve noktalama” boyutunda $W=0,824$ (çok güçlü etki, $p<0,05$) değerleri hesaplanmıştır. Bu çerçevede uzmanların puanlamalarının analizinden hareketle DPA’daki her bir boyutun ve DPA’nın toplamının çok güçlü düzeyde etkide olduğu görülmüştür. Buradan hareketle uzmanların puanlarının yüksek uyum gösterip birbirine benzer olduğunu belirtmek mümkündür.

Bu çalışmada geliştirilen BMDPA’dan bir deneme metninin alacağı en düşük puan 12 en yüksek puan ise 48’dir. DPA’dan alınabilecek puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için en yüksek puan ile en düşük puan arasındaki farkın ölçüt sayısına bölünerek aralık katsayısının belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Arıcı, 2022; Beyreli ve Konuk, 2016). Bu çerçevede ilgili hesaplama $a = (En\ yüksek\ puan - en\ düşük\ puan) / ölçüt\ sayısı$ kullanılarak yapılmıştır. Dört performans düzeyi olduğu için en yüksek puan 4, en düşük puan ise 1’dir. Buna göre $(4-1)/4=3/4$ hesaplanan aralık kat sayısı 0,75’tir.

Bu DPA’da yer alan performans düzeylerini yukarıdaki bilgilerden hareketle 1-1,75 “yetersiz, 1,76-2,51 “geliştirilmeli”, 2,52-3,27 “iyi” ve 3,28-4,00 “çok iyi” biçiminde hesaplamak mümkündür. Sonuç olarak çalışmanın bu aşamasında, dört dereceden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı, dört boyut ve 12 ölçütün yer aldığı geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup bu çalışmada ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Araştırmacı tarafından D1, D2 ve D3 grubundan 18 dil öğrencisiyle ve altı öğreticiyle görüşmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Bu görüşme formlarıyla, dil öğrencilerinin deney sürecine ilişkin görüşleri ve öğreticilerin uygulamalara ilişkin düşünceleri ve tespitleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çerçevede her iki görüşme formundaki sorular oluşturulurken alan yazını taraması yapılmıştır. Bu aşamada, çalışmanın nicel bulgularına ve araştırmada detaylı olarak açıklanması gereken noktalara ışık tutacak biçimde sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma aşamasında, kaynak kişinin soruyu rahatça yanıtlayabilmesinin ve konuyu detaylandırabilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Balcı, 2016). Bunun yanında soruların anlaşılır, tek amaçlı ve yansız olması, doğru ifadelerle sorulması ve görüşülen kişinin bilgi sahibi olduğu konuları içermesi gerektiği ifade edilmiştir (Karasar, 2020). Bu nedenle sorular hazırlanırken soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında görüşülen kişinin düşüncelerini ayrıntılı bir biçimde anlatmasına ve ilgili konuyu detaylandırmasına olanak sağlamak öncelenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, hazırlanan sorular görüşülen kişilere sırayla yöneltilmektedir (Lune ve Berg, 2017). Bunun yanında görüşmeyi yapan kişinin görüşmenin akışı esnasında derinlemesine ve daha geniş kapsamlı veriler elde etmek için ek sorular yöneltebileceği ya da var olan soruları açıklayabileceği ifade edilmektedir.

DeneySEL sürecin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla dil öğrencileri için hazırlanan görüşme formunda altı soru yer almış ve bu sorular yöneltilmiştir. Görüşme esnasında bu sorularda öğrenciler tarafından anlaşılmayan kısımlar görüşmenin akışına göre açıklanmış ve gerekli olan yerlerde detaylandırmalar yapılmıştır. Öğreticiler için geliştirilen görüşme formunda da altı soru belirlenmiştir. Süreç, dil öğrencilerinde olduğu şekilde ilerlemiştir. Her iki görüşme için sorular hazırlanırken yukarıda ifade edilen süreçlere dikkat edilmiştir. Ayrıca hazırlanan sorular, üç alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Dil öğrencileri için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna Ek 10'da, öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna ise Ek 9'da yer verilmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

Bu bölümde, dENEYSSEL sürecin nasıl planlandığı ve nasıl yürütüldüğüne yer verilerek uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlemler açıklanmıştır. Bu çerçevede dENEYSSEL işlemler, uygulama öncesindeki hazırlıklar, uygulama aşamasındaki işlemler ve uygulama sonrasındaki işlemler olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

3.4.1. Uygulama öncesindeki hazırlıklar

Uygulamalara başlamadan önce B1 ve B2 düzeyinde dil öğrencilerinin en çok yaptığı hatalar saptanmıştır. Bu tespitle birlikte her iki kurda odaklanılacak hata türlerini belirlemek ve odaklanılmış DG'yi, belirlenen bu yapılara göre kurgulamak mümkün olmuştur.

İlk olarak uygulamaların yapıldığı Türkçe öğretim merkezinde son üç yılda yapılan B1 ve B2 sınavlarından altısı rastgele seçilmiştir. Her bir sınavdan 10 dil öğrencisinin yazılı kâğıtları da yine tesadüfi olarak belirlenmiş ve toplamda 60 yazılı metin hataların sıklığı açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda dil öğrencilerinin B1 ve B2 düzeyinde yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Buna göre B1 kurunda en sık yapılan üç hata tespit edilmiştir. Öte yandan B2 kurunda en sık yapılan üç hata da incelenen yazılı metinlerden hareketle belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Düzeylere göre deneysel süreçte geri bildirim uygulamaları

Düzyey	Gruplar ve yapılan uygulamalar			
	D1	D2	D3	K
B1	1. -(y)An ve -DIK ayrımı (sıfat fiiller)	Tüm hata türlerine geri bildirim verilmiştir.	Herhangi bir geri bildirim verilmemiştir.	Merkezdeki uygulamalar sürdürülmüştür.
	2. Söz dizimi			
	3. -(y)A yönelme durum eki			
B2	1. Çatı uyumsuzluğu (etken, edilgen)	Tüm hata türlerine geri bildirim verilmiştir.	Herhangi bir geri bildirim verilmemiştir.	Merkezdeki uygulamalar sürdürülmüştür.
	2. Dolaylı anlatım (-mA ve -DIK, -(y)AcAK ayrımı)			
	3. -(y)I belirtme durum eki			

Tablo 3.7'ye göre araştırmada üç deney ve bir kontrol grubu vardır. Alan yazını ve çalışmanın yürütüldüğü merkezdeki uygulamalar incelendikten sonra araştırmada geri bildirim vermeme grubunun dışında bir de kontrol grubu olması verilerin sağlıklı olarak ortaya çıkarılması açısından önemli görülmüştür. Ayrıca tabloda dil öğrencilerine B1 düzeyinde verilen odaklanılmış DG'de dil öğrencilerinin yazılı metinlerinde yalnızca belirlenen üç başlıktaki hata türüne geri bildirim verilmiştir. Yapılan diğer hatalara herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. B2 düzeyinde verilen odaklanılmış DG'lerde de dil öğrencilerinin yazılı metinlerinde yalnızca yine sıralanan üç başlıktaki hata türlerine dönük geri bildirim verilmiştir. Bu kurda da D1 grubuna diğer hata türlerinde geri bildirimde bulunulmamıştır.

Tüm gruplara yapılan işlemler özetlenecek olursa; D1 grubu dil öğrencilerine, B1 ve B2 düzeyinde 12 haftalık uygulamalar boyunca yukarıdaki tabloda yer verilen hata türlerinde geri bildirimler sağlanmıştır. D2 grubu için tüm hata türlerine (dil bilgisi, söz varlığı, biçim, içerik vb.) geri bildirimde bulunulmuştur. D3 grubunda herhangi bir geri bildirim verilmemiştir. Kontrol grubunda ise uygulamaların yapıldığı Türkçe öğretim merkezinde daha önce süreç nasıl işliyorsa aynı şekilde devam edilmiştir. İlgili gruba geri bildirimler konusunda herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Öğrencilerin hangi konularda metin yazacağına ilişkin alan yazını taranmış ve merkezde kullanılan Türkçe öğretim seti incelenmiştir. Belirlenen konuların kullanılan ders kitabıyla uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede dil öğrencilerinin yazacakları metinlere ilişkin söz varlığı bilgisinin yeterli olması ve dil bilgisi yeterliliklerinin uygun olması sağlanmıştır. Alan yazınında ön test ve son testin aynı konulardan oluşmasının dil öğrencilerinin benzer metinler üretmelerine yol açtığı görülmüştür (Sheen, 2007). İlgili durumun öğrencilerin yazma başarımını tespit etmede olumsuzluklara yol açabileceği görülmüştür. Bu nedenle ön test, son

test ve gecikmeli son test başta olmak üzere deneysel uygulamaların hiçbir aşamasında aynı yazma konularına yer verilmemiştir.

Ön testten gecikmeli son teste kadar hafta hafta yazılacak tüm konular belirlenmiştir. Yazma konularına Ek 11’de yer verilmiştir. Bu konuları ve yazılı metinlerdeki asgari sözcük sayısını belirlerken ilgili merkezdeki uygulamalar ve bu merkezde kullanılan Yedi İklim Türkçe öğretim seti esas alınmıştır. İki alan uzmanı ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanından alınan dönütler çerçevesinde konularla ve akışla ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Asıl uygulamalardan önce 13 kişilik bir grupta ön uygulama yapılmış ve bu öğrencilerin de konularla ve akışla ilgili düşünceleri alınmıştır. Böylece belirlenen yazma konularına son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.4.2. Uygulama aşamasındaki işlemler

Deneysel uygulamalar ön test ile başlamış, son test ile sona ermiştir. Tüm uygulamaların ardından dört hafta sonra gecikmeli son test yapılarak geri bildirimlerin dil öğrencilerinin yazma başarımı üzerindeki etkisinin devam edip etmediği denetlenmiştir. B1 kurunda altı hafta ve B2 kurunda altı hafta olmak üzere uygulamalar 12 hafta boyunca sürdürülmüştür. Metni yazdıktan bir hafta sonra, diğer metin yazılmadan önce geri bildirimler dil öğrencilerine her hafta sınıf ortamında sunulmuştur. Bu geri bildirimlerden alınan örneklere Ek 12, Ek 13 ve Ek 14’te yer verilmiştir.

Dil öğrencileri ilk hafta “kişisel bilgi formu” ve “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği”ni doldurmuş, bir deneme (üç konudan biri seçilerek yazılan) ve bir öykü tamamlama sorusunu yazılı bir biçimde yanıtlamış, anlamlı ve bağlama uygun iki metin kaleme almıştır. Sonraki hafta dil öğrencilerine yazdıkları bu iki metne yönelik D1 grubunda odaklanılmış DG, D2 grubunda odaklanılmamış DG olmak üzere geri bildirim sağlanmıştır. D3 grubunda herhangi bir geri bildirim sağlanmazken K grubuna geri bildirim noktasında müdahale edilmemiştir.

Dil öğrencileri ilk altı hafta B1’de ve sonraki altı hafta B2’de Türkçe öğrenimlerini sürdürmüştür. İkinci ve on birinci haftalar arasında her hafta bir metin yazmışlardır. Bu metinlerin sırası bir hafta deneme ve bir hafta öykü tamamlama biçiminde ilerlemiştir.

Dil öğrencileri on ikinci haftada son testte, yine kişisel bilgi formu ve “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği”ni doldurmuştur. Bunun yanında

bir deneme (üç konudan biri seçilerek yazılan) ve bir öykü tamamlama sorusunu yazılı olarak cevaplamış, anlamlı ve bağlama uygun iki metin üretmiştir.

Öğrenciler, uygulamalardan dört hafta sonra gecikmeli son test aşamasında kişisel bilgi formu doldurmuş; bir deneme (üç konudan biri seçilerek yazılan) ve bir öykü tamamlama sorusunu yanıtlamıştır. Özetle öğrenciler; ön test, son test ve gecikmeli son testte ikişer metin yazmıştır. Diğer haftalarda ise bir hafta deneme ve bir hafta öykü tamamlama olmak üzere birer metin kaleme almıştır. Yukarıda yazılı olarak ifade edilen deneysel sürecin görünümüne Tablo 3.8’de hafta hafta yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Deneysel sürecin görünümü

Hafta	Yapılan işlemler	Aşama
1	Deneme, öykü tamamlama ve kaygı ölçeği	Ön test
2	Deneme	
3	Öykü tamamlama	
4	Deneme	
5	Öykü tamamlama	
6	Deneme	
7	Öykü tamamlama	
8	Deneme	
9	Öykü tamamlama	
10	Deneme	
11	Öykü tamamlama	
12	Deneme, öykü tamamlama ve kaygı ölçeği	Son test
16	Deneme ve öykü tamamlama	Gecikmeli son test

3.4.3. Uygulama sonrasındaki işlemler

Uygulama sonrasında YAKÖ’den alınan son test puanları MS-Excel ve IBM SPSS Statistics 26.0 programına aktarılmış ve veriler çözümlenmiştir. Ön teste göre farklılıklar olup olmadığı saptanmıştır. İlgili süreç, “nicel verilerin çözümlenmesi” başlığında detaylı olarak açıklanmıştır.

Uygulama esnasında yazılan metinler, geri bildirim verilmeden önce taranarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Üç uzman, ADDPA ve BMDPA’yı kullanarak ön test, son test ve gecikmeli son test için puanlama yapmıştır. Burada uzmanların ön test, son test ve gecikmeli son testte hataların düzetildiği ve geri bildirim verilen yazılı metinler üzerinden değil, geri bildirimlerin verilmediği yazılı metinler üzerinden değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Böylece değerlendirme yapan uzmanların puanlama yaparken yönlendirilmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Ön testle başlayan ve on iki hafta süren uygulamaların sonunda, dil öğrencilerinin son testten alınan YABP'leri MS-Excel ve IBM SPSS Statistics 26.0 programına aktarılmış ve veriler analiz edilmiştir. Dört hafta sonra gecikmeli son test uygulanmış, alınan veriler çözümlenmiştir. Bu süreçler, “nicel verilerin çözümlenmesi” başlığında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Bu çalışmada nicel ve nitel veriler toplanmış, ilgili veriler analiz edilerek detaylı bir biçimde sunulmuştur. Uygulama öncesinde ve sonrasında dil öğrencilerinden verileri toplamak için “kişisel bilgi formu”ndan ve “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği”nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazılı metinlerine; ön test, son test ve gecikmeli son test için ADDPA ve BMDPA aracılığıyla üç uzman tarafından puan verilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinden aldığı puanlar, bilgisayar ortamına aktararak analiz edilmiştir. Bunun yanında dil öğrencilerinin kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılan yazma kaygısı ölçeğindeki ön test ve son test verileri de bilgisayar ortamına aktararak çözümlenmiştir. Ayrıca deneysel süreç sonunda Ek 9’da belirtilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla dil öğrencilerinin görüşlerine başvurulurken Ek 8’deki formla da öğreticilerin görüşlerine başvurularak nitel veriler toplanmıştır. İlgili veri toplama araçlarına ve uygulama sürecine ilişkin detaylı bilgiler, yukarıda yer alan “Veri Toplama Araçları” ve “Uygulama Süreci” başlıklarında ele alınmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada toplanan nicel ve nitel verilerin analizine aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel verilerin çözümlenmesi

Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanına ilişkin elde edilen ön test, son test ve gecikmeli son test verileri ve YAKÖ’den toplanan ön testle son test verileri MS-Excel ve IBM SPSS Statistics 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda ADDPA, BMDPA ve YAKÖ kullanılarak ulaşılan veriler SPSS 26.0 paket programına aktararak çözümlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG ile herhangi bir geri bildirimde bulunmamanın öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisini incelemenin amaçlandığı bu çalışmada üç deney ve bir kontrol grubuna ait ön test - son test puanlarına ilişkin bulgular ve yazma başarımında gecikmeli son test puanlarına ilişkin bulgular incelenmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizi için uygun olan testleri belirlemek önemlidir. Bu kapsamda, hangi testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek için ilk olarak normallik testi

yapılmıştır. Bu sayede üç deney ve bir kontrol grubundaki verilerin normal dağılıp dağılmadığı saptanmış ve sonrasında belirlenen testler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptanan gruplara parametrik, normal dağılım göstermediği saptanan gruplara ise parametrik olmayan testler uygulanması amacıyla normallik varsayımı testlerine başvurulmuştur (Seçer, 2017). Bu testlerden hareketle elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi ($n>50$) ve Shapiro-Wilk testi ($n<50$) kullanılmaktadır (Mayers, 2013). Anılan testlere göre p değeri ,05'ten büyük ise verilerin normal dağıldığı, küçük ise normal dağılmadığı varsayılmaktadır. Bu çalışmada her bir grubun 50'den az olması nedeniyle normalliğin sınanmasında Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir.

Normallik Varsayımına İlişkin Çözümler

Çalışmanın bu bölümünde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil öğrencilerinden toplanan verilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına ilişkin normallik dağılımları yer almaktadır. Bu çerçevede ilgili veriler başarı ve kaygı biçiminde iki alt başlık şeklinde sunulmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma başarımına ilişkin normallik çözümleri

Çalışmanın bu aşamasında deney 1 (D1), deney 2 (D2), deney 3 (D3) ve kontrol (K) grubu öğrencilerinin ADDPA ve BMDPA'dan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin saptanması, normallik varsayımının test edilmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Elde edilen Shapiro-Wilk sonuçlarına Tablo 3.9'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. ADDPA ve BMDPA Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçları

Ölçüm türü	Gruplar	n	Shapiro-Wilk p değeri
Ön test	D1	17	.615
	D2	17	.129
	D3	17	.149
	K	16	.255
Son test	D1	17	.129
	D2	17	.605
	D3	17	.083
	K	16	.125
Gecikmeli son test	D1	17	.066
	D2	17	.946
	D3	17	.086
	K	16	.088

Tablo 3.9 incelendiğinde ADDPA ve BMDPA Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçlarına göre ADDPA ve BMDPA'dan elde edilen puanların ön test, son test ve gecikmeli son testte normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p>,05$). Bununla birlikte elde edilen verilerin dağılımını test etmek amacıyla Shapiro-Wilk normallik analizinin yanında çarpıklık ve basıklık değerleri ile Levene testi sonuçları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 arasında değere sahip olması ve dağılımın normal olması gerektiği ifade edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda çarpıklık ve basıklığa ilişkin bilgilerin yer aldığı sonuçlar Tablo 3.10'da sunulmuştur.

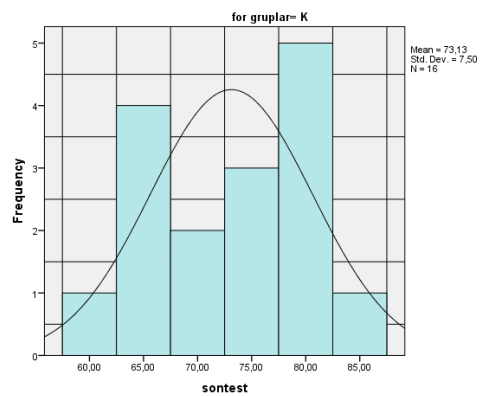
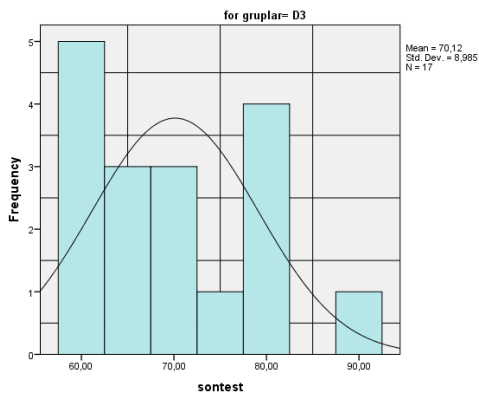
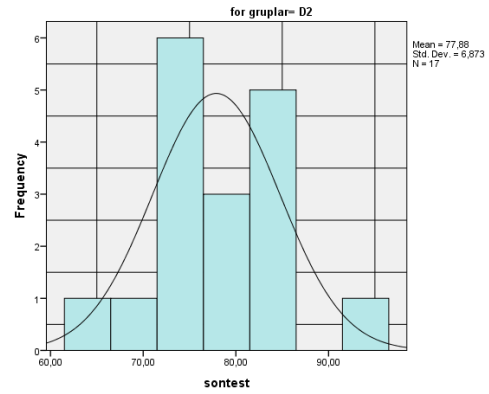
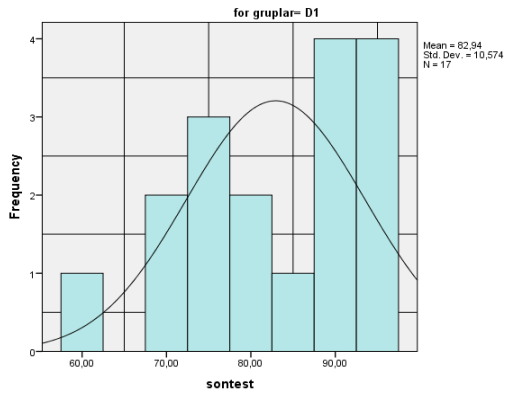
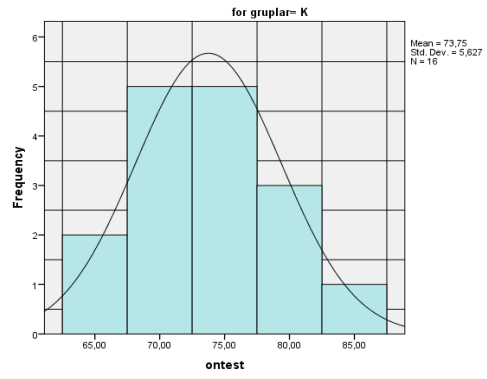
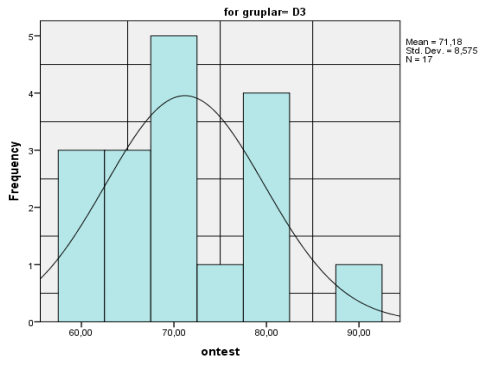
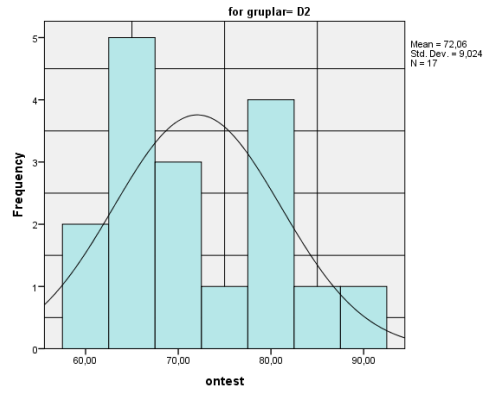
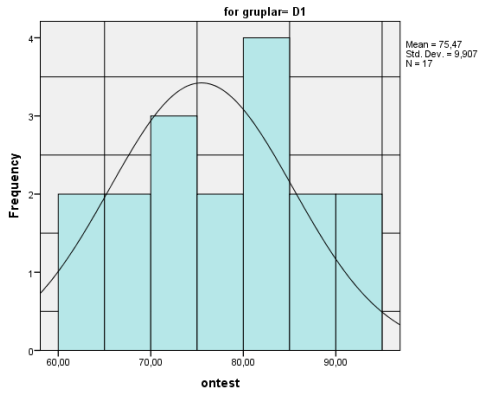
Tablo 3.10. ADDPA ve BMDPA'ya ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

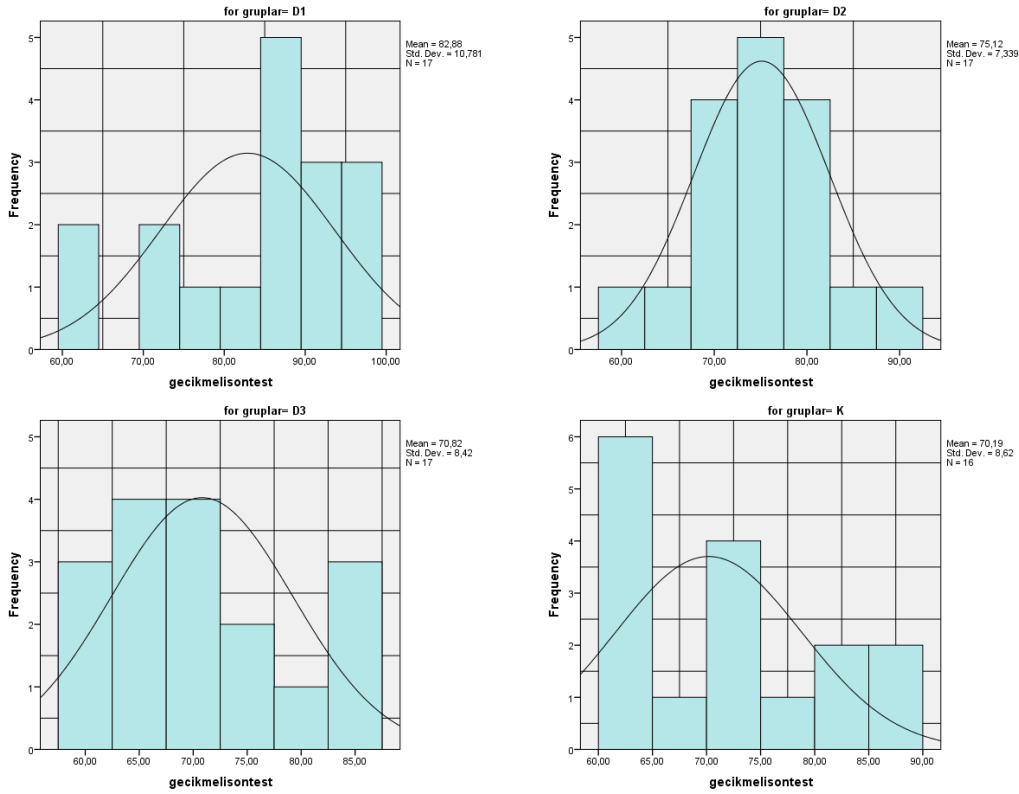
Ölçüm türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	D1	,026	-,835
	D2	,451	-,878
	D3	,513	-,268
	K	,241	-,398
Son test	D1	-,547	-,536
	D2	,077	,310
	D3	,680	-,462
	K	-,207	-1,240
Gecikmeli son test	D1	-,753	-,582
	D2	,032	,378
	D3	,519	-,995
	K	,511	-,909

Tablo 3.10 incelendiğinde elde edilen puanlara yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kapsamda verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen toplam puanlar üzerinde yapılacak testlerin tespiti için Levene testi uygulanarak varyansların homojenliği denetlenmiştir. Bunun yanı sıra homojenlik için Levene testi sonuçları ve normal dağılımın tespiti için histogram grafikleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.11. ADDPA ve BMDPA'ya ilişkin Levene testi sonuçları

	İstatistik	sd1	sd2	Sig.
Ön test puanları	2.112	3	63	.108
Son test puanları	2.260	3	63	.090
Gecikmeli son test puanları	1.345	3	63	.268





Şekil 3.1. ADDPA ve BMDPA'ya ilişkin histogram grafikleri

Tablo 3.11'de yer alan ADDPA ve BMDPA'ya ilişkin Levene testi sonuçları ve Şekil 3.1 incelendiğinde ön test, son test ve gecikmeli son teste ait varyansların homojen olduğu ($p>,05$) ve histogram grafiklerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan bu normallik testi sonuçlarından hareketle verilerin normal dağıldığı ve bu nedenle verilerin analizi aşamasında parametrik testlerden yararlanılması gerektiği görülmüştür (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca alan yazınında ANOVA testini kullanmak için her bir gruptaki katılımcı sayısının 15'ten fazla olması gerektiğine değinilmiştir (Green vd., 2014; Fraenkel vd., 2023). Bu çerçevede çalışmanın anılan şartları sağladığı belirlenmiştir. Buradan hareketle verilerin analizinde grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar t-testi ve grupların birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ise ANOVA testleri kullanılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma kaygısına ilişkin normallik çözümlenmeleri

D1, D2, D3 ve K grubu öğrencilerinin YAKÖ'den aldıkları puanların normal dağılım gösterip parametrik ya da normal dağılım göstermeyip parametrik olmayan testlerin kullanılacağı varsayımının test edilmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Elde edilen Shapiro-Wilk sonuçlarına Tablo 3.12'de yer verilmiştir.

Tablo 3.12. YAKÖ Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçları

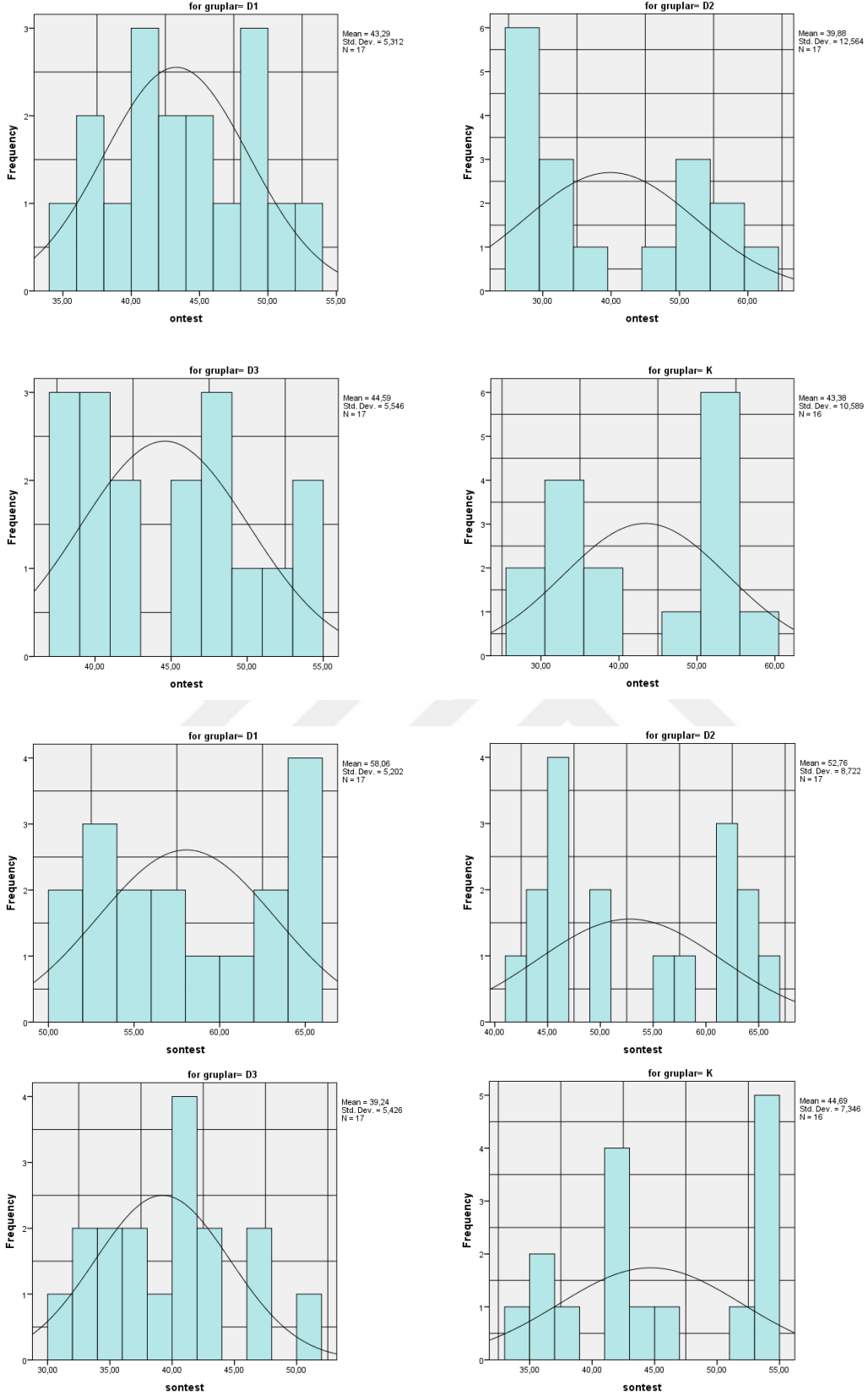
Ölçüm türü	Gruplar	n	Shapiro-Wilk p değeri
Ön test	D1	17	.532
	D2	17	.006
	D3	17	.042
	K	16	.047
Son test	D1	17	.040
	D2	17	.012
	D3	17	.620
	K	16	.032

Tablo 3.12 incelendiğinde YAKÖ Shapiro-Wilk normallik analizi sonuçlarına göre YAKÖ'den elde edilen puanların ön test ve son testte normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p < ,05$). Elde edilen verilerin dağılımını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, Shapiro-Wilk ve Levene testleri yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının $+1,5$ ile $-1,5$ arasında değere sahip olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çarpıklık ve basıklığa ilişkin bilgilerin yer aldığı sonuçlar Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. YAKÖ'ye ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçüm türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	D1	-,030	-1,149
	D2	,423	-,1704
	D3	,233	-,1,525
	K	-,162	-1,730
Son test	D1	,080	-1,703
	D2	,161	-1,842
	D3	,285	-,571
	K	,017	-1,617

Tablo 3.13 incelendiğinde elde edilen puanlara yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerinin $+1,5$ ile $-1,5$ arasında dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında dağılımın normalliğinin saptanması amacıyla histogram grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 3.2. YAKÖ'ye ilişkin histogram grafikleri

Şekil 3.2'de histogram grafiklerinin de normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Yapılan normallik testlerinden yola çıkılarak verilerin normal dağılmadığı ve bu nedenle

YAKÖ verilerinin analiz aşamasında parametrik olmayan testlerden yararlanılması gerektiği belirlenmiştir (Pallant, 2020). Bu kapsamda verilerin analizinde D1, D2, D3 ve K gruplarında deney öncesi ve deney sonrasında, YAKÖ puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Sonrasında grupların birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ise Games-Howell'a başvurulmuştur.

3.5.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu dil öğrencileriyle ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizle dil öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizle veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken içerik analiziyle toplanan veriler önce kavramsallaştırılmakta, ardından saptanan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenmekte ve verileri açıklayabilecek nitelikte temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda dil öğrencileri ve öğretmenler için geliştirilen iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar; yapılan toplantılarda gözden geçirilmiş ve birbiriyle ilişkili kodlar, temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu sürecin ardından araştırma bağlamı dışından ve ilgili alan yazınına hâkim olmayan fakat nitel analiz konusunda uzman bir akademisyenin görüşlerine de başvurularak nitel çözümlenme sürecine ilişkin fikirleri alınmıştır. Tüm bunların ardından analizlere son şekli verilmiştir. Bu temalara ve kodlara ait bazı alıntılar sunulmuştur. Böylece nicel verilerden farklı olarak nitel verilerle araştırmadaki verilerin detaylı bir biçimde irdelenmesi sağlanmıştır.

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramı doğrudan yer almamaktadır. Bunların yerine inandırıcılık ile aktarılabilirlik ve tutarlılık ile onaylanabilirlik gibi süreçler işletilerek geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimleme, derin odaklı veri toplama, katılımcı onayı, uzman incelemesi ve uzun süreli etkileşimle elde edilen verilerin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2009; Morrow, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tutarlılık incelemesi için ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen verilerin

analizindeki uyum %84 ve dil öğrencileriyle yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizindeki uyum ise %90 olarak hesaplanmıştır.

Son olarak bu çalışmada nitel verilere ilişkin doğrudan alıntı düzenini belirtmek gerekmektedir. Öğreticilerden alıntı yapılırken ilgili kişiler, “Ö” biçiminde kısaltılmış ve “Ö1, Ö2...” biçiminde numara verilmiştir. Dil öğrencilerinden yapılan alıntılarda ise ilgili kişiler “k” biçiminde kısaltılmış ve “k1, k2...” biçiminde numaralandırılmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada gerçekleştirilen deneysel sürece ilişkin bulgulara ve istatistiklere yer verilmiştir. Bu kapsamda dil öğrencilerinin deneysel işlemler öncesi ve sonrası yazma başarımları ile yazma kaygıları, nicel analizlerle saptanarak yorumlanmıştır. Ardından katılımcılarla ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin bulguları sunulmuştur. Elde edilen tüm bulgular deney ve kontrol gruplarının yazma başarımına ilişkin bulgular, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin bulgular ve deneysel sürece ilişkin nitel bulgular olmak üzere üç ana başlık altında incelenmiştir. Alt başlıklarda bulgular, detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarımına İlişkin Bulgular

4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma başarımı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanına (YABP) ilişkin grup içi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları üç deney bir kontrol grubu olmak üzere Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırma gruplarının ön test – son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Gruplar		N	\bar{X}	S	sd	t	p
D1	Ön test	17	75.47	9.90	16	-3.70	.002
	Son test	17	82.94	10.57			
D2	Ön test	17	72.05	9.02	16	-2.53	.022
	Son test	17	77.88	6.87			
D3	Ön test	17	71.17	8.57	16	.508	.619
	Son test	17	70.11	8.98			
K	Ön test	16	73.75	5.62	15	.397	.697
	Son test	16	73.12	7.50			

($p < 0.05$)

Tablo 4.1’de deney süresince odaklanılmış geri bildirim uygulandığı D1 grubunun deneysel süreç sonunda yazılı anlatım puanlarında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir, $t(16) = -3.70$, $p < .05$. D1 grubu öğrencilerinin deneysel uygulama öncesi YABP’sinin ortalaması $\bar{X} = 75.47$ iken odaklanılmış geri bildirim dayalı deneysel sürecin ardından $\bar{X} = 82.94$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu odaklanılmış geri bildirim Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu biçimde etkilediğini göstermiştir.

Tablo 4.1'deki D2 grubuna deneysel süreç boyunca odaklanılmamış geri bildirim uygulanmıştır. Deneysel süreç sonunda D2 grubunun YABP ortalamalarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır, $t(16)=-2.53$, $p<,05$. D2 grubu öğrencilerinin deneysel uygulama öncesi YABP'sinin ortalaması $\bar{X}=72.05$, odaklanılmamış geri bildirim dayalı deneysel sürecin ardından ise $\bar{X}=77.88$ olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda odaklanılmamış geri bildirim Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin YABP'lerini geliştirmede etkili olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 4.1'deki D3 grubuna deneysel işlem boyunca yazılı anlatıma ilişkin herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Bu çerçevede D3 grubunun YABP'lerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, $t(16)=508$, $p>,05$. D3 grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç öncesi YABP ortalamalarının $\bar{X}=71.17$ olduğu görülürken deneysel sürecin ardından $\bar{X}=70.11$ olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda yazılı anlatım becerisinde herhangi bir geri bildirim vermemenin YABP'yi olumlu yönde etkilemediği bulunmuştur.

Tablo 4.1'e göre K grubunda dersler Türkçe öğretim merkezinin programına uygun olarak sürdürülmüştür. Odaklanılmış geri bildirim, odaklanılmamış geri bildirim ve geri bildirim vermeme deney gruplarının aksine K grubuna derse giren öğreticiler kendi yazılı anlatım geri bildirim uygulamaları kapsamında geri bildirimler vermişlerdir. Bu bağlamda K grubunun deneysel süreç sonunda YABP'leri incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir, $t(16)=397$, $p>,05$. K grubu öğrencilerinin yapılan uygulamalar öncesi YABP ortalaması $\bar{X}=73.75$ iken uygulamalar sonrası $\bar{X}=73.12$ olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğreticilerin mevcut program kapsamında verdikleri geri bildirimlerin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını olumlu yönde etkilemediği saptanmıştır.

4.1.2. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı ön testine ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön test YABP'sine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin yer aldığı betimsel sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. YABP'nin ön test betimsel istatistikleri

Gruplar	N	\bar{x}	SS
D1	17	75.47	9.90655
D2	17	72.05	9.02407
D3	17	71.17	8.57493
K	16	73.75	5.62731

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmada D1, D2 ve D3 gruplarında 17 öğrencinin K grubunda ise 16 öğrencinin yer aldığı görölmektedir. Tabloya göre öğrencilerin YABP'lerine ait ön test sonuçlarına göre başarıları tespit edilmiştir. Buna göre D1 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının 75.47; D2 grubunda bulunan öğrencilerin ortalamasının 72.05; D3 grubunda bulunan öğrencilerin ortalamasının 71.17; K grubunda bulunan öğrencilerin ortalamasının ise 73.75 olduğu saptanmıştır. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit için üç deney bir kontrol grubuna tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin YABP ön testine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe-f)
Gruplar arası	183.622	3	61.207	.852	.471	
Grup içi	4524.647	63	71.820			
Toplam	4708.269	66				

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin başarı puanları arasında .471 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür ($p < .05$).

4.1.3. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımları son testine ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin son test YABP'sine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin yer aldığı betimsel sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. YABP'nin son test betimsel istatistikleri

Gruplar	N	\bar{x}	S
D1	17	82.94	10.57397
D2	17	77.88	6.87279
D3	17	70.11	8.98528
K	16	73.12	7.50000

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmada D1, D2 ve D3 gruplarında 17 öğrencinin K grubunda ise 16 öğrencinin yer aldığı görölmüştür. Tabloda öğrencilerin YABP'lerine ait son test sonuçlarına göre başarıları yer almıştır. Bu kapsamda D1 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 82.94; D2 grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarının 77.88; D3 grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 70.11; K grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ise 73.12 olduğu saptanmıştır. Bu ortalamalar arasında

anlamli bir farkin olup olmadigini anlamaya iliskin tek yonlu varyans analizi (ANOVA) yapilmistir. Bu analiz sonuclari Tablo 4.5'te gosterilmistir.

Tablo 4.5. Ogrencilerin YABP son testine iliskin ANOVA sonuclari

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli farklılık (Scheffe-f)
Gruplar arası	1599.541	3	533.180	7.177	.000	D1>D3 D1>K
Grup içi	4680.221	63	74.289			
Toplam	6279.761	66				

Tablo 4.5 değerlendirildiğinde ogrencilerin basari puanlari arasinda .000 duzeyinde anlamli bir farklılık olduğu belirlenmistir ($p<.05$). Farkin hangi gruplar arasinda olduğunu belirlemek amaciyla yapilan Scheffe-f testinden elde edilen sonuclara gore D1 ve D3 gruplari arasinda D1 lehine; D1 ve K gruplari arasinda D1 lehine anlamli farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.1.4. Deney ve kontrol gruplarının yazma basarimini gecikmeli son testine iliskin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak ogrenen ogrencilerin gecikmeli son test YABP'sine iliskin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin yer aldiğı betimsel sonuclari Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. YABP'nin gecikmeli son test betimsel istatistikleri

Gruplar	N	\bar{x}	SS
D1	17	82.88	10.78125
D2	17	75.11	7.33896
D3	17	70.82	8.42048
K	16	70.18	8.61950

Tablo 4.6'ya gore ogrencilerin YABP'lerine ait gecikmeli son test sonuclarina gore basarilari yer almıştır. Bu kapsamda D1 grubunda bulunan ogrencilerin aldıkları puanların ortalaması 82.88; D2 grubunda yer alan ogrencilerin ortalama puanlarının 75.11; D3 grubundaki ogrencilerin ortalama puanlarının 70.82; K grubunda bulunan ogrencilerin ortalama puanlarının ise 70.18 olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasinda anlamli bir farkin olup olmadigini anlamak için tek yonlu varyans analizi (ANOVA) yapilmistir. Bu çözümlenme sonuclari Tablo 4.7'de gosterilmistir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin YABP gecikmeli son testine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe-f)
Gruplar arası	1721.413	3	573.804	7.273	.000	D1>D3 D1>K
Grup içi	4970.438	63	78.896			
Toplam	6691.851	66				

Tablo 4.7 analiz edildiğinde öğrencilerin başarı puanları arasında .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testinden elde edilen sonuçlara göre D1 ve D3 grupları arasında D1 lehine; D1 ve K grupları arasında D1 lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre son test ile gecikmeli son test arasında anlamlı farklılık noktasında herhangi bir ayırım olmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

4.2.1. Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Yazılı Anlatım Kaygı Puanına (YAKP) ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına yönelik yapılan testlerin sonuçları üç deney bir kontrol grubu olmak üzere tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.8. D1 grubunun deney öncesi ve sonrası YAKP Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön test - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	3.62*	.000
Pozitif sıra	17	9.00	153.00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası YAKP'lerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına Tablo 4.8'de yer verilmiştir. Tabloya göre deneysel süreç sonunda araştırmaya katılan D1 grubu öğrencilerinin YAKP ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır: $z=-3.62$, $p<.05$. Test sonuçları incelendiğinde elde edilen anlamlı farklılığın pozitif sıralar olarak değerlendirilen son test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda D1 grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen odaklanılmış geri bildirim Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımına ilişkin kaygı düzeylerini ön teste göre azalttığı görülmüştür.

Tablo 4.9. D2 grubunun deney öncesi ve sonrası YAKP Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön test - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	1.00	1.00	3.57*	.000
Pozitif sıra	16	9.50	152.00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası YAKP'lerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına Tablo 4.9'da yer verilmiştir. Tabloya göre deneysel süreç sonunda araştırmaya katılan D2 grubu öğrencilerinin YAKP ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır: $z=-3.57$, $p<.05$. Test sonuçları incelendiğinde elde edilen anlamlı farklılığın pozitif sıralar olarak değerlendirilen son test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda D2 grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen odaklanılmamış geri bildirim Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin kaygı düzeylerini azalttığı görülmüştür.

Tablo 4.10. D3 grubunun deney öncesi ve sonrası YAKP Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön test - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	11	9.27	102.00	2.38*	.017
Pozitif sıra	4	4.50	18.00		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası YAKP'lerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına Tablo 4.10'da yer verilmiştir. Tabloya göre deneysel süreç sonunda araştırmaya katılan D3 grubu öğrencilerinin YAKP ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır: $z=-2.38$, $p<.05$. Test sonuçları incelendiğinde elde edilen anlamlı farklılığın negatif sıralar olarak değerlendirilen ön test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda D3 grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen herhangi bir geri bildirim vermemenin

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin kaygı düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Tablo 4.11. K grubunun deney öncesi ve sonrası YAKP Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön test - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	6	7.50	45.00	.472	.637
Pozitif sıra	8	7.50	60		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası YAKP'lerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına Tablo 4.11'de yer verilmiştir. Tabloya göre deneysel süreç sonunda araştırmaya katılan K grubu öğrencilerinin YAKP ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır: $z=-.472$, $p>.05$. Bu bağlamda K grubu öğrencilerine öğreticilerin verdikleri geri bildirimlerin öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin kaygı düzeylerinde herhangi bir değişiklik yaratmadığı belirlenmiştir.

4.2.2. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön testine ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön test YAKP'sine ilişkin Kruskal-Wallis değerlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. YAKP'nin ön test puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
D1	17	34.56	3	2.11	.549
D2	17	28.32			
D3	17	37.35			
K	16	35.88			

Tablo 4.12 incelendiğinde D1 grubu öğrencilerinin YAKP ön test sıra ortalaması 34.56, D2 grubunun sıra ortalaması 28.32, D3 grubunun sıra ortalaması 37.35 ve K grubunun sıra ortalaması 35.88 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen ön test puanlarının D1, D2, D3 ve K grupları arasında herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $\chi^2(sd=3, n=67)=2.11$, $p>.05$. Bu bulgu çalışmaya katılan gruplardaki öğrencilerin deneysel uygulamalar öncesinde yazılı anlatım kaygılarında herhangi bir farklılık olmadığını göstermiştir.

4.2.3. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son testine ilişkin bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin son test YAKP'sine ilişkin Kruskal-Wallis değerlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. YAKP'nin son test puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı farklılık (Games-Howell)
D1	17	52.41	3	37.150	.000	D1>D3
D2	17	42.15				D1>K
D3	17	15.00				D2>D3
K	16	25.97				D2>K

Tablo 4.13 incelendiğinde D1 grubu öğrencilerinin YAKP ön test sıra ortalaması 52.41, D2 grubunun sıra ortalaması 42.15, D3 grubunun sıra ortalaması 15.00 ve K grubunun sıra ortalaması 25.97 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen son test puanlarının D1, D2, D3 ve K grupları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir, $\chi^2(sd=3, n=67)= 37.150, p<.05$. Bu kapsamda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerden Games-Howell'a başvurulmuştur.

Bu sonuca göre anlamlı farklılığın D1 ve D3 arasında D1 lehine olduğu, D1 ve K arasında D1 lehine olduğu; D2 ve D3 arasında D2 lehine olduğu ve D2 ile K arasında D2 lehine olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanan odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin öğrencilerin kaygı düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Odaklanılmış geri bildirim grubu olan D1 ve odaklanılmamış geri bildirim grubu olan D2 arasında kaygı düzeyi açısından anlamlı bir farklılık analiz edilmemiştir. Fakat YAKP ortalamalarına bakıldığında D1 grubu öğrencilerinin D2 grubu öğrencilerine nazaran kaygı düzeylerinin daha az olduğu görülmüştür.

4.3. Deneysel Sürece İlişkin Nitel Bulgular

4.3.1. Deney grubu katılımcılarıyla ilgili bulgular

Araştırmada, gerçekleştirilen deneysel süreçlerin etkililiğine ilişkin nicel veriler ile değerlendirmeler yukarıda yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki birinci alt amaç, dil öğrencilerinin uygulama süreciyle ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu sayede elde edilen nicel sonuçları daha ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelemek ve açıklamak mümkün olmuştur. Bu kapsamda odaklanılmış DG alan, odaklanılmamış DG alan ve herhangi bir geri bildirim

almayan deney gruplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda kod ve temalara ulaşılmıştır. Sonuç olarak elde edilen kod ve temalar iki tablo hâlinde aşağıda sunulmuştur.

Odaklanılmış DG ve Odaklanılmamış DG Sürecine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmada D1 grubuyla gerçekleştirilen odaklanılmış DG ve D2 grubuyla gerçekleştirilen odaklanılmamış DG sürecine ilişkin elde edilen nitel bulgular Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG sürecine ilişkin bulgular

Temalar	D1 Kodlar	f	D2 Kodlar	f
Gözden geçirme	Aynı hatayı tekrar etmeme	6	Aynı hatayı tekrar etmeme	5
	Hatalarını düzeltme	4	Hatalarını düzeltme	4
	Hatalarını fark etme	3	Hatalarını fark etme	3
	Sorgulama	3	Sorgulama	2
	Kalıcı öğrenme	1		
Yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi	Dil bilgisi gelişimi	6	Dil bilgisi gelişimi	5
	Söz varlığı gelişimi	5	Söz varlığı gelişimi	4
	Yazma becerisinin gelişimi	4	Yazım/İmla gelişimi	4
	Yazım/İmla gelişimi	3	Yazma becerisinin gelişimi	3
	Duygu ve düşüncelerini ifade etme	3	Biçimsel gelişim ve organizasyon	3
			Diğer becerilere olumlu etki	2
Bağımsız ve sosyal öğrenme	Öz güven kazanma	5	Öz güven kazanma	4
	Öz düzenleme becerisi kazanma	4	Araştırma yapma	3
	Araştırma yapma	3	Öz düzenleme becerisi kazanma	2
	Hedef dilde sosyal medya kullanma	3	Günlük yaşama taşıma	2
	Günlük yaşama taşıma	2		
Duyuşsal etkiler	Kaygının azalması	6	Kaygının azalması	5
	Motivasyon sağlama	4	Motivasyon sağlama	5
	Korkunun azalması	3	Korkunun azalması	4
	Mutlu hissetme	2	Mutlu hissetme	3
Yetersizlik ve olumsuz duygular	Motivasyon kaybına yol açma	2	Başarısız olma düşüncesi	3
	Mutsuz hissetme	2	Mutsuz hissetme	2
			Motivasyon kaybına yol açma	1

Tablo 4.14'te katılımcı görüşlerinden elde edilen bulguların gözden geçirme, yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi, bağımsız ve sosyal öğrenme, duyuşsal etkiler ile yetersizlik ve olumsuz duygular olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlardan gözden geçirme temasına ait bulgular incelendiğinde D1 ve D2 grupları için aynı hatayı tekrar etmeme, hatalarını düzeltme, hatalarını fark etme ve sorgulama şeklinde ortak dört koda ulaşılmıştır. D2'den farklı olarak D1'de kalıcı öğrenme kodu da saptanmıştır.

Gözden geçirme teması kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aynı hatayı tekrar etmeme koduna ilişkin katılımcılar, verilen geri bildirimler sayesinde hatalarını gördüklerini ve hataların doğrusunu öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu sayede bir daha aynı hatayı yapmayacaklarını ve öğrenmelerinin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu duruma ve geri bildirim yararlarına ilişkin D1 grubu örnek alıntıları şöyledir:

“İyi bir şey çünkü insanların hatalarını, düşüncelerini bileceksiniz ve düzelteceksiniz. (Bu şekilde) aynı hataları tekrar yapmayacağız.” (k4)

“Bu şey (verilen odaklanılmış geri bildirimler) çok faydalı oldu bana. Hatalarım (gösteriliyor) kalemle çiziliyor ve doğrusu yazılıyor. Sonra ben o hatayı görüyorum ve bir daha yazı yazarken (aynı) yanlış yapmıyorum.” (k6)

Gözden geçirme temasındaki aynı hatayı tekrar etmeme koduna ilişkin D2 grubu katılımcılarından bazılarının görüşleri ise şöyledir:

“Hataları görünce (geri bildirim alınca) yani hocalar gösteriyor (geri bildirim sağlıyor) ve ben aynı hataları bir daha yapmıyorum. Bu yüzden hatam gittikçe azaldı.” (k8)

“Geri bildirim çok sağlıklı (yararlı) oluyor. Lisede İngilizce öğrendiğim zaman hocam da veriyordu. Hatalar tekrar tekrar karşımıza çıkmıyor. Böyle çok fayda veriyor.” (k12)

Araştırmada, gözden geçirme temasında yer alan bir diğer önemli kod ise hatalarını düzeltmedir. Bu kapsamda dil öğrencileri, öğrenme öğretme süreci içerisinde hata yaptıklarını belirtmiştir. Fakat süreç ilerledikçe aldıkları geri bildirimler sayesinde yaptıkları hataları düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin D1 grubundan bazı görüşleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

“(…) bu hatalarımı düzeltmeye başladım. Geri bildirim bunu fark etmemi (sağlaması) ve beni geliştirmesi benim için çok önemlidir.” (k1)

“Geri bildirim benim için faydalıdır. Mesela fiil (kullanırken) hatalarım vardı. Onları (artık) yapmıyorum. Kendi yazımda daha az hata var şimdi.” (k2)

Aynı koda ilişkin D2 grubundan bazı alıntılar ise şu şekildedir:

“Her tarafta kendimi geliştirmek ve hatalarımı düzeltmek istedim. Burada geri bildirim olması çok iyiydi bence. Hatayı bulup doğru (şekli) yazıyorum.” (k7)

“Ben (kendi) hatalarımı düzeltebilirim. Çünkü eğer sadece size (yazdığım ürünleri) vereceğim ve geri bildirim almazsam neyi nasıl düzelteceğim? Geri bildirimlerle yazdıklarımızın doğrularını görüyoruz ve düzeltebiliyoruz.” (k9)

İlgili temada yer alan diğer bir kod hatalarını fark etmedir. Bu kod, hatalarını düzelten kişilerin yapması gereken öncü bir kod olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bir dil öğrencisinin hatalarını düzeltebilmek için ilk etapta onları fark etmesi gerektiğini rapor etmek mümkündür. Bu koda ilişkin D1 grubundan bazı görüşler şu şekildedir:

“Dediğim gibi, hatalarım nerede? Onları bulmaya başladım. Nerede (ne) hatam var daha iyi öğrendim.” (k1)

“(…) hatalarımın nerede (olduğunu) öğrendim. Yani sonra bakıyorum metinlere neyi hatalı yazdım görüyorum.” (k3)

Hatalarını fark etme koduna ilişkin D2 grubundan iki öğrenciye ait görüşler ise şu şekildedir:

“Bir de bazen tüm hepsi değil ama bazı hatalarımı görüyorum. Tamam, burada hatalı diyorum bazen bu da avantaj oldu benim için.” (k9)

“Avantajlı bence çünkü ben bu seviyelerde hatalarımı görebildim. Tespit edebildim.” (k11)

Sorgulama ve kalıcı öğrenme, gözden geçirme temasında yer alan diğer iki koddur. Kalıcı öğrenme kodu yalnızca D1 grubunda saptanırken sorgulama kodu D1 ve D2 gruplarında tespit edilmiştir. Sorgulama kodunda, dil öğrencilerinin geçmişteki hataları için aldıkları geri bildirimlerden yararlandıkları görülmüştür. Bu bağlamda dil öğrencilerinin yeni bir metin üretirken geçmiş öğrenmelerini işe koştukları belirlenmiştir. Dahası metinleri düşünerek ürettiklerini belirtmişlerdir. Bu kodda yer alan D1 grubuna ait iki görüşten alıntılar şöyledir:

“(Artık) yazı yazarken düşünerek yazıyorum. ‘Doğrusu neydi acaba?’ (diye) düşünüyorum, hocanın söyledikleri ve geri bildirimler aklıma geliyor ve ona göre doğru yapmaya çalışıyorum.” (k3)

“(Yaptığım) önceki hataları düşünüyorum, cümleye bakıyorum, yanlışları biliyorum ve yazıyı yazarken ona göre düzenliyorum.” (k5)

Sorgulama kodunda yer alan D2 grubuna ait bir görüş ise şöyledir:

“Geri bildirim aldım. Hatalarıma baktım ve (hatalarımı) okudum. İyi bir şekilde okudum. Birkaç gün bekledikten sonra kendim aynı metni tekrar bunu yazdım. Ama bu sefer (yazdığım kâğıdı) hocama vermedim. Kendim bir baktım aynı metinde hatalara. Sonra ilk geri bildirimleri aldım (verilen geri bildirimlerin yer aldığı ilk kâğıdı) ve sonra iki metne baktım. Hatalarım bence şimdi daha (iyi) oldu. Bunu görmüştüm. Kontrol etmek benim için faydalı oldu.” (k11)

Bu temadaki son kod olan kalıcı öğrenmede ise bir öğrencinin öğrenmelerini kalıcı olduğuna yönelik bir görüş belirlenmiştir. Bu durumun dil öğrencisinin yazma yaşantılarını daha etkili kıldığı görülmüş ve yapılan görüşmede de bu hususu şu şekilde belirttiği görülmüştür:

“Sadece o (derste) değil o dersin sonrasında da bu yanlışları yapmadım. Öğrendiklerim çok devamlı oldu.” (k4)

Gözden geçirme teması kapsamında dil öğrencilerinin yazılı anlatım ve öğrenme sürecinde birtakım hususlara dikkat çekmek gerekmektedir. D1 grubu katılımcıları, yazılı anlatım sürecinde odaklanılmış geri bildirim sayesinde hatalarını tespit edip bunları düzeltmiştir. Bunun yanında görüşler etraflıca göz önünde bulundurulduğunda, dil öğrencilerinin yaptıkları hata düzeltmelerini sürdürdüğü ve öğretimin ilerleyen aşamalarında benzer hataları tekrarlamadığı tespit edilmiştir. Böylece dil öğrencileri, sorgulama becerilerini geliştirmiş ve öğrenmelerini kalıcı bir hâle getirmiştir.

Yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi, odaklanılmış geri bildirim sürecine ait ikinci temadır. Veriler analiz edilerek ilgili temaya ait D1 ve D2 grubunda kodlar saptanmıştır. Buna göre her iki grupta bilgisi gelişimi, söz varlığı gelişimi, yazma becerisinin gelişimi ve yazım/ımla gelişimi olmak üzere dört kod yer almıştır. Bunun yanında D1 grubunda duygu ve düşüncelerini ifade etme kodu yer alırken D2 grubunda biçimsel gelişim ve organizasyon ile diğer becerilere olumlu etki kodları belirlenmiştir. Aşağıda bu kodlara ilişkin alıntılara, tespitlere ve yorumlara yer verilmiştir.

Yazılı anlatım temasında yer alan dil bilgisi gelişimi kodunda katılımcılar, geri bildirimlerle birlikte dil bilgisi alanında bilgi ve birikimlerini artırdıklarını ve bu durumun hata yapma olasılıklarını azalttığını belirtmiştir. Tablodan hareketle D1 grubundan görüşmeye katılan tüm katılımcıların dil bilgisi yeterliliklerinin geliştiğini rapor etmek mümkündür. Dil bilgisi gelişimine ilişkin D1 grubundan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yazma becerimde (en önemli olan şey) gramer bence. Dil bilgisinde önceden çok hatam vardı. Ama sonra bu hatam azaldı. Hatalarım düzeltti (hocam) ve bilgilerim arttı.” (k3)

“Geri bildirim yazma becerisinde en çok dil bilgisi (ni) geliştirdi. Daha iyiyim şimdi. Günden güne kendimi (yazmada) daha iyi anlatıyorum. Yazım geliştii.” (k6)

Dil bilgisi gelişimi koduna ait D2 grubundan bazı öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Hepsinde ama özellikle gramerde oldu. Çünkü ben kelimelerde sorun pek yaşamam. Ama dil bilgisinde bazen (sorunlar yaşadım), (bu nedenle geri bildirimler) bana çok yardımcı oldu.” (k11)

“Dil bilgisinde şu an düşünmüyorum (düşünmeden yazıyorum). Çünkü B1 başından şimdiye (kadar) daha çok arttı bilgilerim. Her hafta bir (kompozisyon veya öykü tamamlama) yazdık. Bu dil bilgisinde çok faydalı oldu bence.” (k12)

Çalışmada yer alan yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi temasındaki bir diğer kod söz varlığı gelişimidir. İlgili kodun dil öğrencileri için dil bilgisi gelişimiyle birlikte önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Söz varlığı gelişimiyle birlikte, dil öğrencilerinin yazılı üretimlerindeki aktif sözcük hazinelerinin arttığı, metinlerde kullandıkları söz varlığı öğelerinin çeşitlendiği ve hedef dilde daha yetkin olduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcılar, söz varlığı öğelerini uygun bağlamlarda kullanabildiklerini de belirtmiştir. Bu koda ilişkin D1 grubundaki bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bazen kelimeleri yanlış anlamda yanlış yerde kullanıyordum. (Bağlama uygun olarak) hangi kelimeyi, deyiimi veya cümleyi kullanacağımı öğrendim.” (k2)

“(…) cümleyi nasıl bir şekilde kurabileceğimi biliyorum, kelimelerin nasıl yazıldığını şimdi daha iyi biliyorum.” (k4)

Söz varlığı gelişimi koduna ilişkin D2 grubundan bazı görüşlere ise şu şekilde yer vermek mümkündür:

“Yazmamda isim sayısı, fiil sayısı daha fazla oldu. Bundan dolayı yazmam daha sistemli ve geniş oldu.” (k7)

“(…) A1 ve A2’de bazı kelimeler nasıl yazılıyor bilmiyordum. Hem bu var. Hem yeni kelimeler öğrendim.” (k8)

Araştırmada, yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi temasına ait diğer bir kod yazma becerisinin gelişimi kodudur. Katılımcılar, geri bildirim uygulamaları öncesine göre yazılı anlatımda daha iyi olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG, dil öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmiş ve öğrencilere daha iyi bir üslup kazandırmıştır. D1 grubundan iki katılımcının ilgili koda yer alan görüşleri aşağıdadır:

“Yazmamızı geliştirmek için önemli bir özelliktir. Özellikle benim için geri bildirimler fazlasıyla yazmamı ve üslubumu değiştirdi.” (k1)

“(…) daha iyi yazmaya başladım. Önceden yazdıklarım da (yazma) seviyemi beğenmiyordum. Ama şimdi bence iyi yazıyorum.” (k2)

Buna paralel olan D2 grubu öğrencilerinin görüşleri ise şöyledir:

“Mesela yazmada şöyle bir şey oldu. Dil bilgisindeki hatalarıma feedback verdi hocalarım. Onlarda hata azaldı. Sonra kompozisyonlarda ve hikâyelerde yazılarım daha çok faydalı (akıcı) oldu.” (k7)

“Yazmam çok gelişti. Bunu sınavlarda da görüyorum. (Sınavda istenen) kelime sayılarından daha fazla yazıyorum. Geri bildirimden sonra, şimdi B2’deki sınavda (ana) dilimde düşünmeden yazdım. Türkçe düşünüyorum ve yazıyorum.” (k12)

Yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi temasındaki diğer bir kod, yazım/ımla gelişimidir. Bu kodda dil öğrencileri, yazım/ımla bilgilerinin arttığına ve yazılı anlatımlarının daha iyi olduğuna ilişkin görüşlere yer vermiştir. Bu kodda yer alan D1 grubu öğrenci görüşleri aşağıdadır:

“Sonra kelimelerim de gelişti. Önceden kelimeleri yazarken çok hata yapardım şimdi doğrusunu yazıyorum.” (k1)

“Kelimelerin yazımında falan hata yapıyordum. Onların doğrularını öğrendim ve düzeltdim.” (k2)

Aynı koda ilişkin D2 grubu öğrencilerinden birinin şu görüşü dikkat çekicidir:

“(…) kelimelerde mesela hata yapıyordum yazımında. Ondaki (yazdığı metinlerdeki) hatalarımı gördüm kelimeleri daha iyi öğrendim. Daha doğru yazıyorum.” (k10)

İlgili temadaki bir diğer kod duygu ve düşüncelerini ifade etmedir. Bu kod yalnızca D1 grubunda saptanmış, D2 grubunda tespit edilmemiştir. İlgili kodda katılımcılar, yazılı anlatımda yetkin bir hâle geldiklerini ve diğer insanlarla olan yazılı iletişimlerinde ya da paylaşımlarında rahatlıkla iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında duygu ve düşüncelerini yazıya aktarıırken diğer insanlar tarafından anlaşılmanın kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“C1’de yazılarımı başkaları okuduğunda anlayabiliyor. Kendi fikirlerimi insanlara daha iyi anlatabiliyorum.” (k3)

“Yazma (becerisinde) şu an daha kolay yazıyorum. Fikirlerimi açıkça ifade edebiliyorum ve (kendimi) daha kolay açıklıyorum. Herkes yazdığım şeyi kolaylıkla anlayabiliyor.” (k4)

Biçimsel gelişim ve organizasyon, yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi temasında yer alan diğer bir koddur. Bu kod D1 grubunda yer almayıp yalnızca D2 grubunda tespit edilmiştir. İlgili kodda dil öğrencileri, salt dil bilgisine yönelik bilgi ve birikimleri değil, aynı zamanda Türkçenin cümle yapısını, sayfa düzenini, sözcüklerin bağlam içerisindeki konumunu da öğrendiklerini ifade etmiştir. Öte yandan uygulamalarla yazılarının biçimsel özelliklerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. İlgili koda ilişkin D2 grubundan öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Yazdıklarımnda bazı kelimeleri yanlış kullanıyordum, öğrendikten sonra şimdi buna dikkat ediyorum. Yazılarımın şekli bile değişti. Daha özenli yazıyorum.” (k8)

“Yani ben hatırlıyorum. Bir defa ben (dersin hocasına) kâğıt verdim. Bir konu hakkında bir yazıydı (hoca) bana biraz sağa yönel (fillerin, zamanların ve cümlelerin soldan sağa doğru yazılması gerektiğinden bahsedilmektedir) dedi. O gün ilk defa anladım ki nasıl kullanabileceğini. Sadece gramer olarak değil şekil olarak da bana çok fayda sağladı bu çalışmalar. Yazılarımnda bu söz aklıma geliyor.” (k9)

Diğer becerilere olumlu etki, yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi temasında yer alan bir koddur. Bu kod, D2 grubunun son kodudur. İlgili kodda dil öğrencileri, aldıkları odaklanılmamış geri bildirimler sayesinde yazma becerisinin yanında diğer temel dil becerilerinde de geliştiklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Feedback’ler (...) hem konuşma hem de okuma ve dinleme taraflarının gelişmesini sağlar. Bunlar sayesinde konuşmada da hatalarım düzeldi. Okuma metinlerini ve dinleme kayıtlarını (şimdi) daha iyi anlıyorum.” (k7)

“Geri bildirim benim yazma ve konuşma seviyemi artırıyor. O yüzden gramer hataları konuşma hataları (bütün) hataları anlıyorum. O yüzden (geri bildirim benim için) çok avantajlı.” (k8)

Yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi teması çerçevesinde, katılımcıların yazmadaki gelişimlerine dikkat çekilmiştir. Katılımcılar, en çok dil bilgisi ve söz varlığı gelişimine yönelik görüş bildirmiş olup kendilerini bu konuda daha yetkin bir hâle getirdiklerini ifade etmiştir. Dahası yazılı anlatımda dil bilgisi yapılarına hâkimiyetin ve bilinen sözcükleri bağlama uygun bir şekilde kullanmanın önemine vurgu yapmışlardır. Bunun yanında sözcükleri doğru yazmaya, düşüncelerini ve hislerini etkili bir biçimde aktarmaya önem vermişlerdir. Ayrıca geri bildirimlerin salt yazma becerisini değil diğer becerileri de geliştirdiğine değinmişlerdir. Süreç sonunda da yazma becerisinin anlatım, biçim, kurgu vb. birçok alanda geliştiğini belirtmişlerdir.

Odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG sürecine yönelik bir diğer tema bağımsız ve sosyal öğrenme temasıdır. Çözömlenen veriler ışığında ilgili temaya ait öz güven kazanma, öz

düzenleme becerisi kazanma, araştırma yapma ve günlük yaşama taşıma şeklinde dört kod D1 ve D2 gruplarında ortaktır. D2 grubunda olmayıp D1 grubunda olan hedef dilde sosyal medya kullanma ise bu temadaki diğer bir koddur. Bu temada yer alan kodlara ilişkin alıntılar, tespitler ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bağımsız ve sosyal öğrenme temasının ilk kodu olan öz güven kazanma, katılımcıların görüşleri doğrultusunda en sık tekrar eden kod olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, ilerleyen haftalarda yazma becerisi geliştikçe kendilerine olan güvenlerinin arttığını, yazı yazarken kendilerinden daha emin bir şekilde yazdıklarını ve kendilerini daha başarılı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin D1 grubundaki öğrencilerden alınan örnek ifadeler şu şekildedir:

“Bu yüzden kendime olan güvenim arttı. Yazı yazarken kendimden emin yazıyorum.” (k2)

“Şu an daha iyi yazabiliyorum. Kendimi geliştirdim. Daha başarılı hissediyorum.” (k3)

Aynı koda ilişkin D2 grubu öğrencilerinin görüşü ise şunlardır:

“Uzun metinler yazabiliyorum. Daha iyi ve kapsamlı metinler yazabileceğim. Biliyorum, daha çok inanıyorum.” (k7)

“(…) metinleri yazarken de kendime güveniyorum, onları sınıfta okuyabilirim.” (k9)

Araştırmada yer alan bağımsız ve sosyal öğrenme teması kapsamındaki bir diğer önemli kod öz düzenleme becerisi kazanma kodudur. Dil öğrencileri yazılı anlatım sürecinde, aldığı geri bildirimlerden hareketle öz düzenleme becerisi kazanmıştır. Öğrenciler, yazılarını bireysel olarak inceleyerek hatalarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda, hataları düzelterip metni yeniden kurguladıklarını belirtmişlerdir. Bu kodda yer alan D1 grubundaki bazı görüşleri şu şekilde belirtmek mümkündür:

“Yazarken aklıma önceki hatalarım geliyor. Yazımı ona göre düzenliyorum ve yazıyorum. Yazdıktan sonra tekrar kontrol ediyorum hatam var mı diye bakıyorum.” (k5)

“Ben bazen bir kompozisyonu kendi kendime düzeltebiliyorum. Yazımı okuyorum (varsa) hataları buluyorum.” (k6)

Öz düzenleme becerisi kazanma koduna ilişkin D2 grubundaki bir öğrencinin görüşü şöyledir:

“Yazı yazdıktan sonra kendim de okuyorum ve hatam varsa bulup düzeltiyorum.” (k7)

Bağımsız ve sosyal öğrenme temasındaki bir diğer kod araştırma yapmadır. Öğrenciler, DG ile kelime, cümle veya dil bilgisi konusunda araştırmaya yöneldiklerini ifade etmiştir.

Dahası öğrenciler kitaplardan ve internetten araştırmalar yapmış ya da öğretmenlere danışarak takıldıkları yerlerde yardım alıp doğru kullanımları öğrenmeye çalışmıştır. Bu koda ilişkin D1 grubundan iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bunu (yaparken) bilmediğim şeylere hep internetten baktım ve yazmaya sonra devam ettim. Önce doğrularına baktım, sonra yazdım.” (k2)

“Hep aklıma derste ve yazmadaki feedbackler geliyor. (...) Yazı yazınca kendim kontrol ediyorum hatalarım varsa araştırıp düzeltiyorum ya da (öğreticilere) soruyorum.” (k4)

Araştırma yapma koduyla ilgili D2 grubundaki iki katılımcının düşünceleri ise şu şekildedir:

“(…) pratik yaparak yazmamı geliştirdim. B1’den önce kitaptaki bazı zamanları anlamıyordum. Ya da onları (yazmayı) tam bilmiyordum. Geri bildirimler sayesinde hatamın sebebini de aradım. Ders kitabından başka kitaplardan da bakmak istedim. Ondan sonra eksikleri daha iyi anladım.” (k10)

“Arkadaşım ...’nın benden daha azdı hataları. Onunla hikâyelerimizi karşılaştırdık. Ben ona sordum. Oda arkadaşıma da bazen sordum. O da ben hep sorunca birkaç site tavsiye etti. Onu kullandım yazmada.” (k12)

Bağımsız ve sosyal öğrenme temasındaki diğer bir kod olan günlük yaşama taşımada, D1 ve D2 grupları için ikişer frekans tespit edilmiştir. Öğrenciler yazı yazmayı yalnızca ders olarak görmeyip günlük hayatlarında da yazma becerisini kullanmayı sürdürmüştür. D1 grubundaki bu görüşlerden birine aşağıda yer verilmiştir:

“Ben onu (yazmayı), (sadece) ödev olarak ya da çalışma olarak düşünmüyorum. Zevk almak için yapıyorum ve (şimdi de) boş vakitlerimde Türkçe yazıyorum, Türkçede günlük tutuyorum. Telefonumda günlük uygulaması var. Bir günde olan şeyleri (kısaca) oraya yazıyorum.” (k1)

D2 grubundaki bir öğrencinin görüşü de yukarıda yer alan k1’e paraleldir. Bu görüş şu şekildedir:

“Türkçe yazmaya (karşı) ilgim çok arttı. Önceden ders dışında yazmazdım. Şu an yurtda da yazmak istiyorum. Rüya görüyorum mesela. Türkçe yazıyorum onu.” (k8)

Hedef dilde sosyal medya kullanma, bağımsız ve sosyal öğrenme temasına ait son koddur. Bu kod yalnızca D1 grubunda tespit edilmiştir. İlgili koda ilişkin üç frekans saptanmıştır. Katılımcılar, yazılı anlatım becerileri geliştikçe sosyal medya hesaplarını Türkçe olarak kullanmaya başladıklarını ve sosyal medyada Türkçe bilen arkadaşlarıyla olan yazışmalarını Türkçe olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte sosyal medya hesaplarında yaptıkları bazı paylaşımlarda Türkçeyi kullandıklarını ve diğer insanların

yazılarını kolaylıkla anladıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda uygulanan odaklanılmış geri bildirim, katılımcıların hedef dilde sosyal medyayı daha rahat kullanmasına yardımcı olmuştur. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Sosyal medyada kendimi çok (rahat) ifade edebiliyorum. Herkes yazdıklarımı anlıyor. Sınıfın (Whatsapp) grubunda Türkçe konuşuyoruz. Yurttaki oda arkadaşlarımla da bir grubumuz (Whatsapp) var. Orada da tüm arkadaşlarım Türk. Bu yüzden hep Türkçe yazıyoruz. Benim Türkçe yazılarımı anlıyorlar.” (k1)

“Sadece derste ve sınavda değil normalde de yazmada çok daha iyi yazmaya devam ediyorum. Türkçe web sitelerinde, siparişlerdeki yorumlarda (alışveriş, yemek vb.) ve sosyal medyada (Whatsapp, X, Instagram vb.) düşüncelerimi yazarken daha iyi ifade edebiliyorum.” (k6)

Bağımsız ve sosyal öğrenme teması kapsamında öğrenciler, yazma becerisi geliştikçe kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra sistemli bir odaklanılmış geri bildirim süreci sayesinde, yazılarını kendilerinin de kontrol edip düzenleyebildiklerini söylemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yazmaya karşı istekli hâle gelip araştırma yapmaya yönelmesini sağlamıştır. Bununla birlikte dil öğrencileri, odaklanılmış geri bildirim uygulamaları kapsamında hatalarının azalmasıyla yazmada daha anlaşılır bir anlatım biçimi kazandıklarını dile getirmiştir. Bu sayede sosyal medyada diğer insanlar tarafından eskiye nazaran daha kolay anlaşıldıklarını ve daha kolay iletişim kurduklarını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler, günlük yaşamda ihtiyaç duydukları takdirde yazma becerisine başvurduklarını belirtmiştir.

Duyuşsal etkiler, odaklanılmış geri bildirim ve odaklanılmamış geri bildirim sürecine ait bir diğer tema olarak tespit edilmiştir. Analiz edilen veriler ışığında ilgili temada kaygının azalması, motivasyon sağlama, korkunun azalması ve mutlu hissetme olmak üzere dört kod saptanmıştır. Aşağıda bu dört koda ilişkin alıntılara, tespitlere ve yorumlara yer verilmiştir.

Kaygının azalması, duyuşsal etkiler temasında en sık yinelenen kod olarak belirlenmiştir. Buna paralel olarak görüşme yapılan tüm odaklanılmış geri bildirim alan dil öğrencilerinin temas ettiği bir kod olduğu görülmüştür. Odaklanılmamış geri bildirim grubu olan D2’de ise beş frekans saptanmıştır. Bu koddaki görüşlerde dil öğrencileri, eksikliklerini ve hatalarını gördüklerini belirtmiştir. Aldıkları geri bildirim sayesinde doğru formları öğrendiklerini ve bu sayede hatalarını düzeltebildiklerini söylemişlerdir. Bu koda görüşü bulunan tüm dil öğrencileri, yazılı metinlerdeki yanlışlarının doğrularını öğrendiklerinde kaygı düzeylerinin azaldığına dikkat çekmiştir. Aşağıda bu koda yer alan D1 grubu öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir:

“Biraz gergin oluyorum hocam. Ama sonra hatalarım azaldığı için gerginliğim azalır kendimi daha iyi hissederim. Çünkü doğrularını öğreniyoruz. Daha rahat olacağımız için gergin olmayız.” (k3)

“Bütün insanlar farklıdır. Herkes farklı düşünüyor. Ama ben sadece şu an endişelenmiyorum. Yani derslerde öğreniyorum çünkü. (...) Bu (durum) benim kaygımı çok azaltıyor.” (k4)

“Evet biraz olur. Bence ama bu iyi bir şey. Bunun sayesinde Türkçeyi geliştirebilirim. Beraber yazma da gelişecek. Yani ilk başlarda kaygım az vardı. Ama hatalarımı görüp düzelttikten sonra kaygım azaldı. Artık daha güzel yazıyorum.” (k5)

Kaygının azalması koduna ilişkin D2 grubundaki öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Anlattıklarını anladım, benim o zaman kaygım azaldı. Çünkü anlamak ve bunu yapmak insanı daha rahat yapıyor.” (k9)

“Kaygımı azalttı bence. Çünkü daha kolay çalışabiliyorum. Çalıştıklarımı da paylaşabiliyorum.” (k11)

Duyuşsal etkiler temasındaki diğer önemli kod motivasyon sağlamadır. Bu koddaki verilere göre, odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG alan dil öğrencilerinin motivasyonlarının arttığı ve geri bildirim uygulamalarının öğrencilere motivasyon sağladığı görülmüştür. Buna ek olarak uygulamalarla birlikte öğrencilerin yazmaya daha istekli hâle geldikleri ve yazmayı sevindikleri tespit edilmiştir. Bu koddaki bazı D1 grubu öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazarken isteğim çok daha iyi. Önceden yazmak istemezdim hep yanlış yazacağımı düşünürdüm. Şimdi daha rahatım. (Artık) yazmayı (daha çok) seviyorum.” (k5)

“Hocalarımız yazılarımı düzeltti. Geri bildirimle motivasyonum arttı. Şimdi yazmak için daha motiveyim.” (k6)

Aynı koda ilişkin D2 grubu öğrencilerinin görüşleri ise şöyledir:

“Bir insan kötü geri bildirim aldı. Yaptığı hatadan dolayı üzülebilir. Ama bu sadece yeni başladığı zaman olur bence. Hataları daha az olacağı zaman üzülmaz. Ters bir durum olur yani. Sonra yazmaya daha çok isteği olur bence.” (k7)

“Bunları yaptıktan sonra bazen bazı arkadaşlar A2’den başladı, yurttan da gördüm. Yazmada daha çok çalıştılar. Ama o zaman ben yazmıyordum. Sonra B1 başladı. Ben bu derslerdeki yaptığımız şeylerden sonra fikrimi değiştirdim. Yazma derslerine yöneldim. Bunların hepsi beni etkiledi ve yazmaya başladım.” (k10)

Korkunun azalması da duygusal etkiler temasındaki diğer bir koddur. Bu koda ilişkin dil öğrencileri görüşlerinde, yazı yazmaktan korkmadıklarına değinmiştir. İlgili koda D1 grubundan bir öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

“(…) Bundan dolayı yazı yazarken (artık) korkmuyorum bu yanlış olacak mı diye (düşünmüyorum). Daha rahat yazıyorum.” (k5)

Aynı koda ilişkin D2 grubundan bir öğrenci ise şöyle söylemektedir:

“Yazarken yanlış mı acaba diye korkarak yazmıyorum. (...) sınavdan önce hatalarım düzeldiği için daha rahat olurum. Daha az yanlış yapacağımı bildiğim için sınavda korkmam.” (k8)

Duyuşsal etkiler temasındaki son kod mutlu hissetme kodudur. Odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG süreciyle birlikte öğrencilerin yazı yazarken mutlu hissettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun stresin, kaygının ve korkunun azalmasıyla ortaya çıktığı düşünülmüştür. Bu koda ilişkin D1 grubundaki bazı görüşler şu şekildedir:

“Hem Türkçe kullanırken (ifadelerim ve kullanımlarım) geliştirdim hem Türkçe yazarken mutlu oldum. Zevk alarak yazmaya devam ediyorum. Birkaç şey daha var (ama) en önemlisi bu yani.” (k1)

“İlk başlarda hatam çok (olunca) üzülüyordum ama sonra seviyem geliştiği zaman ve (bunu) gördüğüm zaman daha çok mutlu oldum. Bu yüzden hem yazma için hem de üniversitede bölümde (Türkçe öğrenim görürken) daha mutlu olacağım.” (k2)

Mutlu hissetme koduna ilişkin D2 grubu öğrencilerinin görüşleri ise şöyledir:

“Doğrular ve daha iyi yazmam beni çok mutlu etti. Daha iyi yazmaya başladım ve bu beni mutlu etti.” (k9)

“Yazma derslerinde heyecanlı oluyorum. Hem çeşitli (farklı farklı) çalışmalar oluyor. Hem de çalışmalarımızı inceliyor hocalarımız. Üniversitede başarılı olacağım. Bu beni çok mutlu ediyor.” (k12)

Duyuşsal etkiler temasında dil öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, odaklanılmış geri bildirim süreci sayesinde gelişen yazma becerisinin aynı zamanda duygulara birtakım olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Söz gelimi D1 grubundan görüşme yapılan öğrencilerin tümü kaygılarının azaldığını dile getirmiştir. Bununla birlikte korku duygusunun da azaldığı görülmüştür. Bireyde bu gibi olumsuz hisler uyandıran duyguların azalmasıyla birlikte katılımcılarda mutlu hissetme ve motivasyon sağlama gibi olumlu hisler uyandıran duyguların arttığı belirlenmiştir. Odaklanılmış geri bildirimle birlikte dil öğrencilerinin yazma için daha motive oldukları ve yazarken mutlu hissettiklerini söylemek mümkündür.

Odaklanılmış geri bildirim ve odaklanılmamış geri bildirim kapsamında ele alınan bir diğer tema yetersizlik ve olumsuz duygular teması olarak belirlenmiştir. Analiz edilen veriler doğrultusunda bu temada D1 ve D2 gruplarında ortak olarak motivasyon kaybına yol açma ve mutsuz hissetme olmak üzere iki kod tespit edilmiştir. Bununla birlikte D2 grubunda, diğer

gruptan bağımsız olarak başarısız olma düşüncesi koduna ulaşılmıştır. İlgili temada yer alan kodlara yönelik alıntılar, saptamalar ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Yetersizlik ve olumsuz duygular temasının ilk kodu motivasyon kaybına yol açma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu kodda, uygulamaların başladığı ilk haftalarda hatalarının fazla çıkmasından dolayı zaman zaman yazmaya olan isteklerinin azalarak motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak odaklanılmış geri bildirim süreci ilerledikçe hatalarının azaldığını gören katılımcılar, yazmaya karşı tekrar istekli olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanında odaklanılmamış geri bildirim alanlar ise tüm hatalarının düzeltilmesinden dolayı yazmaya yönelik inançlarının zayıfladığını ve motivasyonlarının düştüğünü dile getirmiştir. Bu koda ilişkin D1 grubunda yer alan iki katılımcının düşünceleri şu şekildedir:

“Hatam çok olunca üzüldüm. Hepsini düzeltemem diye düşündüm. Düzeltmek istemedim. Ama sonradan hatalarımı düzelttim daha az (hatam) oldu. Öğrendim.” (k1)

“İlk haftalarda kâğıdımda çok hata oluyordu. Ben o hataları görünce çalışmak istemiyordum. Çünkü çok hatam vardı. Ama sonra (zaman geçtikçe) hatalar azaldı.” (k6)

Motivasyon kaybına yol açma koduna ilişkin D2 grubu öğrencilerinden birinin görüşü ise şöyledir:

“(…) kendimi çok tembel (miş gibi) düşüneneğim (hissedeceğim). Bu da benim (derslere olan) ilgimi azaltacak. Sonra ben bu kelimeleri ve cümleleri neden yazmadım gibi (şeyler düşüneneğim) o yüzden daha az çalışacağım.” (k10)

Yetersizlik ve olumsuz duygular temasının diğer kodu mutsuz hissetmedir. Odaklanılmış geri bildirim sürecinde katılımcılar, ilk etapta yazma becerisine yönelik aldıkları dönütlerden mutsuz hissetseler de bu durumun ilerleyen süreçte değiştiğine işaret etmiştir. Fakat odaklanılmamış geri bildirim grubundaki dil öğrencileri, her hata türüne yönelik dönüt aldıkları için daha çok çalışmalar gerektiğini ve kafalarının ara ara karıştığını belirtmiştir. Bu nedenle mutsuz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu koda yönelik D1 grubu katılımcılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Biraz mutsuz oluyorum bazen özellikle ilk sıralardayken (zamanlarda) yazmam biraz kötüydü. Hatalarım çıktığı zaman mutsuz oluyordum.” (k1)

“İlk başta çok hata olunca üzülsem, mutsuz olsam da sonradan baktım ki hatalarım (geçmişe göre) azaldı.” (k2)

Aynı koda ilişkin D2 grubundan bir öğrencinin ifadesi şöyledir:

“Kompozisyonda da hikâye yazmada da hep çok hatalarımız oluyor. Kâğıdımdaki hatalarım kırmızı oluyor. Bu yüzden ben tüm hatalarımı öğrenmek için fazla vakit veriyorum. Çok ders çalışıyorum. Ekstra dersler çalışmak (bana) kötü hissettiriyor.” (k12)

Yetersizlik ve olumsuz duygular temasında odaklanılmamış geri bildirim grubundaki öğrencilerde, odaklanılmış geri bildirim grubundakilerden farklı olarak başarısız olma düşüncesi kodu yer almaktadır. D2 grubu öğrencileri, yazılı metinlerindeki tüm hataların belirlenmesinden dolayı zaman zaman başarısız olma düşüncesine kapıldıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, tüm hatalarını düzeltemeyeceklerine ilişkin bir düşünceye sahip olduklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin D2 grubundaki örnek ifadeler şu şekildedir:

“(…) daha az çalıştığım için (çok hatam olunca düzeltemeyeceğimi düşündüğüm için) Türkçe öğrenmek zor olacak. Veya sınavda başarısız olacağım.” (k10)

“Mesela önceki yazmalardan birinde 8-9 farklı konuda ama 15-16 tane hatam vardı. O zaman hepsini düzeltmek zor dedim. Sınav nasıl olacak dedim.” (k12)

Yetersizlik ve olumsuz duygular teması incelediğinde, odaklanılmış geri bildirim sürecinin başında katılımcılar motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmiştir. Fakat süreç ilerledikçe aldıkları dönütler sonucunda hatalarının azalmasıyla bu duygularının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda odaklanılmış geri bildirim sürecinin başlarında katılımcıların olumsuz birtakım duygulara sahip olduğunu ancak süreç ilerleyip hataları azaldıkça bu duygularının değiştiğini rapor etmek gerekmektedir. Bundan farklı olarak odaklanılmamış DG alan dil öğrencilerinin çok fazla dönüt aldıklarından ötürü bu hataları düzeltemeyeceklerini düşündükleri görülmüştür.

Odaklanılmış geri bildirim ve odaklanılmamış geri bildirim sürecine ilişkin tespit edilen tüm temalar ve kodlar göz önünde bulundurulduğunda, dil öğrencilerinin genel olarak yazma becerisinin geliştiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca sürecin başında birtakım olumsuz duygu, tutum ve kaygılar yaşasalar da bu durumun geri bildirimlerle birlikte azaldığı görülmüştür. Nihayetinde dil öğrencilerinin nerede hata yaptıklarını görüp bu hataları kendilerinin düzeltmeye başladığı, aynı hataları tekrar etmediği ve yazdıkları üzerine düşündüğü saptanmıştır. Bu bağlamda; bağımsız öğrenebilen, öğrendiği bilgileri günlük yaşama taşıyabilen, motivasyonu ve öğrenme isteği artan dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri gelişmiş ve olumsuz duyguları azalmıştır.

Geri Bildirim Vermeme Sürecine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmada D3 grubuyla gerçekleştirilen geri bildirim vermeme sürecine ilişkin elde edilen nitel bulgular Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Geri bildirim vermeme sürecine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğrenme zorlukları	Hatalarını yineleme	6
	Hatalarını düzeltememe	4
	Hatalarını fark edememe	3
	Yanlış öğrenme	2
Yazılı anlatım ve ifade eksikliği	Yazım yanlışları	3
	Yazma becerisinin gelişmemesi	3
	Dil bilgisi öğrenememe	2
Bireysel öğrenme	Araştırma yapma	4
	Öz düzenleme becerisini geliştirme	3
	Akran yardımı alma	3
Olumsuz duyuşsal etkiler	Kaygının artması	6
	Başarısız olma düşüncesi	4
	Korkunun artması	4
	Mutsuz hissetme	4
	Motivasyon kaybına yol açma	4
	Öz güven kaybı	3
	Yetersizlik hissi	2
	Suçluluk hissi	1

Tablo 4.15 incelendiğinde katılımcı görüşlerinden elde edilen bulguların öğrenme zorlukları, yazılı anlatım ve ifade eksikliği, bireysel öğrenme ve olumsuz duyuşsal etkiler olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalardan ilki olan öğrenme zorlukları temasına ait bulgular incelendiğinde hatalarını yineleme, hatalarını düzeltememe, hatalarını fark edememe ve yanlış öğrenme şeklinde dört koda ulaşılmıştır.

Öğrenme zorlukları teması kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda hatalarını yineleme koduna ilişkin katılımcılar, hatalarının nerede olduğunu bilmediklerinden dolayı farklı yazma görevlerinde aynı hataları tekrar ettiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında hatalarını yinelemenin dil öğrenmede olumsuz birçok yanının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme

öğretme sürecinde, hataların saptanıp kendilerine söylenilmeden ya da sezdirilmeden dersler sürdürüldüğü takdirde hataları tekrar etmeye devam edeceklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Çünkü ben kendi hatalarımı düzeltemem. Bu zor oluyor. Bilmiyorum ve düzeltmiyorum. O yüzden hatalar tekrarlanır.” (k14)

“Hatalarımızın hepsini görürsek düzeltiriz. Görmeden düzeltmek olmaz. Hataları gördükten sonra, öğrendikten sonra bir daha tekrar etmeyiz.” (k18)

Öğrenme zorlukları temasında yer alan bir diğer kod hatalarını düzeltememedir. Katılımcıların bu koddaki görüşleri irdelendiğinde, ilgili kodun oluşma gerekçesinin esas nedeninin öğrencilerin herhangi bir geri bildirim almaması olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, hatalarını sürdürüp gelecekte de düzeltemeyeceklerini ifade etmiştir. Bu koda ilişkin iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Geri bildirim almamak benim için kötü oldu. Çünkü ben gelecekteki hatalarımı bilmiyorum. (...). (Gelecekte) yaptıklarımın (yazdığım cümlelerdeki yapıların) yanlış olduğunu düşünüyorum. Hatalarımı bilmiyorum. Bu sebeple hatayı düzeltemiyorum.” (k15)

“Şöyle düşünüyorum. Biz bu derslerde pratik (geri bildirim alma) yapmadık. Bizim için kötü oldu. Hatalarımızı bilmedik ve bu hatalarımızı doğru yapamadık.” (k16)

Hatalarını fark edememe öğrenme zorlukları temasındaki diğer bir kod olarak tespit edilmiştir. Bu koddaki görüşlere bakıldığında dil öğrencileri, yaptıkları hatalar kendilerine söylenmediği için kendi hatalarını bulamadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğrenciler, yazılı metinlerindeki hatalarını fark edemeyip yukarıdaki kodda da belirtildiği üzere bu hatalarını devam ettirmiştir. Bu durumun öğrenmede zorluk oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu kodda yer alan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Yani eğer benim yazılarıma bakarsak yani benim hatalarımı göreceksiniz sonra söyleyeceksiniz sen k13, burada bu hatalar var bu hataları düzenle tekrar düzenle tekrar yaz (diyebilirsiniz). Ben de eğer bu hatalarımı görürsem düzeltirim. Ama (hatalarımı) söylemezseniz nerede yanlış yaptığımı bilmem. Bu yüzden ben yazma derslerinde ne doğru hangisi yanlış bilmiyorum.” (k13)

“Biraz önce de söylediğim gibi zararlı olabilir. Öğrenci hatalarını bilirlerse düzeltebilirler. Biz hataları bilmeyince neyi düzelteceğiz? Bunu nasıl biliyoruz ki?” (k17)

Öğrenme zorlukları temasının son kodu yanlış öğrenme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, geri bildirim almadıklarından dolayı hatalarının ne olduğunu ve yaptıkları hataların doğrusunun ne olduğunu bilmediklerini ifade etmiştir. Bunun sonucunda yazmaya

ilişkin yanlış öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Yani daha demin de söylediğim gibi hataları düzeltmek için geri bildirim önemli. Hatam nerede bilmezsem düzeltemem ve yanlış öğrenirim. Sonra bu yanlış her yerde yaparsam hiç düzelmez.” (k13)

Öğrenme zorlukları teması kapsamında herhangi bir geri bildirim almayan dil öğrencilerinin yazılı anlatıma ilişkin öğrenmelerinde zorluk yaşadıkları göze çarpmaktadır. D3 grubu katılımcılarının yazılı anlatım sürecinde herhangi bir geri bildirim almadıklarından dolayı hatalarını fark edemedikleri, düzeltilmedikleri ve yanlış öğrenmeler gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bunun sonucunda öğrenciler, diğer yazma süreçlerinde de hatalarını devam ettirmiştir. Bu bağlamda yazılı anlatımda herhangi bir geri bildirimde bulunmamanın öğrenme açısından zorluklara neden olduğu belirlenmiştir.

Geri bildirim vermeme sürecine ait diğer bir tema yazılı anlatım ve ifade eksikliği olarak saptanmıştır. Veriler çözümlenerek bu temaya ait yazım yanlışları, yazma becerisinin gelişmemesi ve dil bilgisi öğrenememe olmak üzere üç kod belirlenmiştir. Aşağıda bu kodlara yönelik alıntılara, tespitlere ve yorumlara yer verilmiştir.

Yazılı anlatım ve ifade eksikliği temasının ilk kodu olan yazım yanlışları kodunda üç katılımcının görüşleri bulunmaktadır. Katılımcılar, yazı yazarken bazı kelimelerin nasıl yazılacağını bilmediklerini bu nedenle hata yaptıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, geri bildirim almadıklarından dolayı kullandıkları kelimelerin hangisinde hatalarının olduğunu bilmediklerini ve bu nedenle bu hataları düzeltilmediklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Kelimeler ben bazı kelimeleri biliyorum ama nasıl yazılacağını bilmiyorum. Bazı konuları yanlış yazıyorum bazen.” (k15)

“Mesela bir iş yapmak zorunda kalıyorum hata yapıyorum. Yani kelimeleri doğru yazamıyorum. Siz bana hata yaptığın kelimeler bunlar diye söyleseydiniz ben bakardım. Doğrusu böyle olacak deseydiniz bilirdim.” (k16)

Yazılı anlatım ve ifade eksikliği temasında yer alan bir diğer kod yazma becerisinin gelişmemesidir. Dil öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, yazılı anlatımda gelişmedikleri ve kendilerini bu konuda eksik gördükleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, dönüt almadıklarından dolayı yazılarını geliştirecek imkâna sahip olmadıklarını dile getirmiştir. Bu koda ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Gelişmedi. Ben yazmada kendimi hiç iyi hissetmiyorum.” (k14)

“Yazmam çok gelişmedi. Geri bildirim olsaydı daha iyi yazardım. (...) Benim yazmam şu an iyi çok kötü de değil ve çok iyi de değil ortada.” (k15)

Yazılı anlatım ve ifade eksikliği temasının son kodu, dil bilgisi öğrenememe olarak tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcılar, dil bilgisi konularını anlatıldığı kadarıyla bildiklerini, pratik yapamadıkları için hataları varsa bunun farkında bile olmadıklarını dile getirmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Benim için gramer çok gelişmedi. Biz çok pratik yapmadık. Hatalarımızı çok görmedik. O yüzden kurallarda (dil bilgisi kuralları) falan çok iyi değilim.” (k16)

“Gramerde çok hatalar yapıyorum. Ben çok hata yapıyorum cümle yapısı falan çok öğrenemedim bence.” (k18)

Yazılı anlatım ve ifade eksikliği teması kapsamında, geri bildirim almayan dil öğrencileri, yazılı anlatım konusundaki eksikliklerini bilmediklerine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımcıların yazılı metinleri incelendiğinde birçok yazım yanlışı ve dil bilgisi yanlışı yaptıkları ve bu yanlışları dönüt almadıklarından dolayı tekrar ettikleri görülmüştür. Buna bağlı olarak katılımcıların yazma becerisinin gelişmediği saptanmıştır.

Geri bildirim vermeme sürecine ait üçüncü tema bireysel öğrenme olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular kapsamında araştırma yapma, öz düzenleme becerisini geliştirme ve akran yardımı alma olmak üzere üç kod belirlenmiştir. Aşağıda bu kodlara yönelik alıntı, tespit ve yorumlar yer almaktadır.

Bireysel öğrenme temasının ilk kodu araştırma yapma olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların bilmediği, anlamadığı veya yanlış yaptığı konularda araştırma yaparak doğrusunu öğrenmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda dil öğrencileri, araştırma yaparken yapay zekâ ve TDK sözlüğü gibi birçok kaynaktan faydalanarak kendilerini yazma konusunda geliştirmeye çalıştıklarını dile getirmiştir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Ben yapay zekadan hatalarımı düzeltmeye çalışıyorum. Oraya cümleyi yazıyorum ve bana yardım ediyor.” (k14)

“Bazen yanlış kelimeler kullanıyorum. Bilmediklerimi araştırıyorum ve doğru bir şekilde kullanmaya çalışıyorum. Bilmediğim kelimeler olunca internet sözlüğüne giriyorum.” (k16)

Bireysel öğrenme temasında yer alan diğer bir kod öz düzenleme becerisini geliştirme olarak saptanmıştır. Katılımcıların yanlışlarına dönüt verilmediğinden dolayı birçok tespiti ve düzeltmeyi kendi kendilerine yapmaya çalıştıkları ve bu sayede öz düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu koda ilişkin iki katılımcının görüşleri şöyledir:

“Ben hatalarımı kendim bulmaya çalışıyorum. Bazen bizim ders kitaplarımızdan falan bakıyorum. Yazı yazdığımda hatam var mı diye kontrol ediyorum.” (k17)

“Hatalarımı kimse bana söylemediği için ben kendim bulmaya çalışıyorum. Bir kompozisyonu yazınca birkaç kere okuyorum.” (k18)

Bireysel öğrenme temasının son kodu akran yardımı alma olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar, ana dili konuşurlarından veya Türkçe bilen arkadaşlarından kendilerini eksik gördükleri noktalarda yardım aldıklarını dile getirmiştir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Ben bilmediğim şeylerde hemen Türk arkadaşlarıma soruyorum. Bazen bir yazı yazdığımda onlara okutuyorum doğru mu diye.” (k13)

“Bir de ben yurttan kalıyorum. Orada arkadaşlarım (Türkçe bilen) var. Onlar bana yardım ediyor. Soru sorunca cevap veriyorlar. Ama ben hep sormak istemiyorum.” (k14)

Bireysel öğrenme teması kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, derslerinde geri bildirim almadıklarından dolayı yazılı anlatım konusunda kendilerini eksik hissetmektedir. Öğrenciler, derslerden bağımsız olarak bu eksikliklerini giderebilmek amacıyla birtakım bireysel öğrenmelere yönelmiştir. Bu kapsamda dil öğrencileri, kendilerini yazma konusunda geliştirmek için araştırma yaptıklarını ve akran yardımından faydalandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bu öğrencilerin geri bildirim sürecini daha çok kendi kendilerine yürüttükleri için öz düzenleme becerilerinin geliştiği de saptanmıştır.

Geri bildirim vermeme sürecine ilişkin son tema olumsuz duyuşsal etkiler olarak belirlenmiştir. Bu temada katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda sekiz koda ulaşılmıştır. Bu kapsamda olumsuz duyuşsal etkiler temasında yer alan kodlar; kaygının artması, başarısız olma düşüncesi, korkunun artması, mutsuz hissetme, motivasyon kaybına yol açma, öz güven kaybı, yetersizlik hissi ve suçluluk hissidir. Aşağıda ilgili kodlara yönelik alıntılara, saptamalara ve yorumlara yer verilmiştir.

Olumsuz duyuşsal etkiler temasının ilk kodu olan kaygının artması, tüm katılımcılar tarafından ele alınmıştır. Dil öğrencileri, geri bildirim almadıklarından dolayı derslere karşı gerek öğrenememe gerekse de sınav kaygısı taşıdıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte

hatalarının ne olduğunu bilmedikleri için düzeltemediklerini dile getiren katılımcılar, gelecekte de bu hataları yapmanın kaygısını taşıdıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Kaygım arttı. Çünkü neyi yapıp yapmamam gerektiğini bilmiyorum. Ben her kompozisyon yazarken acaba hatam olacak mı diye düşünüyorum.” (k17)

“Benim için kaygım arttı. Ben sınavda ne çıkacak diye düşünüyorum. Yapamam diye düşünüyorum yani.” (k18)

Olumsuz duyuşsal etkiler temasında yer alan diğer bir kod, başarısız olma düşüncesidir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde geri bildirim almış olsalardı kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini ve yanlış yapmaktan çekinmeyeceklerini belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte yazı yazarken başarısız olma düşüncesi nedeniyle kendilerini rahat hissedemediklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının görüşleri şöyledir:

“Ben yazı yazarken bazı kelimeleri bilmiyorum. Doğrusunu düşünüyorum ama bulamıyorum. Doğrusunu yapamam gibi düşünüyorum.” (k13)

“Geri bildirim olunca yazı yazarken daha rahat olurum. Ama şimdi yazarken acaba yanlış mı diyorum. Doğru olduğundan emin olmuyorum.” (k15)

Olumsuz duyuşsal etkiler temasında yer alan diğer bir kod, korkunun artması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar yaptıkları hatalar konusunda geri bildirim alamadıkları için korku duygusuna kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, sınavda başarılı olamayacaklarına ilişkin de korku duyduklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“Yazı yazarken korkuyorum doğru yazacak mıyım diye. Doğrusu bu mu acaba diye düşünüyorum” (k13)

“Ben pratik yapmadım, geri bildirim almadım. Tabii ki de korkacağım. Sınavı nasıl yapacağım diye düşünüyorum. İyi yapamam diye korkuyorum.” (k14)

Olumsuz duyuşsal etkiler temasında bulunan diğer bir kod mutsuz hissetme olarak saptanmıştır. Dil öğrencileri, yazma sürecinde kendilerini rahatsız ve mutsuz hissettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte akranlarına nazaran daha az geliştikleri düşüncesi, onları huzursuz etmiştir. Bu çerçevede geri bildirim almamanın birtakım zararlı etkilere yol açtığına ilişkin bazı görüşler dile getirmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

“Hayır bence bana pek fayda sağlamadı. Örneğin birkaç gün önce bana belge lazımdı. (İlgili merkezde görevli) Bey’in yanına gittim. O benden mektup (dilekçe) yazmamı istedi. Ama ben yazamadım. Bu

konuda başka arkadaşımın yardım istedi. Bana (dilekçe vb. alanlarda yazma) lazım oluyor ve ben hep yardım istiyorum. O zamanlarda kendimi iyi hissetmiyorum.” (k17)

“Evet mesela bana geri bildirim verilmedi. Bizim diğer (sınıflardaki) arkadaşlarımız kadar yazmam gelişmedi. Yazıyorum ama çok iyi değil. Böyle olunca mutsuz oluyorum.” (k18)

Motivasyon kaybına yol açma, olumsuz duyuşsal etkiler temasında bulunan diğer bir kod olarak belirlenmiştir. Bu koda ilişkin öğrencilerin görüşleri irdelendiğinde, kendilerini yazmada başarısız hissettiklerinden ötürü yazmaya karşı ilgilerini kaybettikleri ve motivasyon kaybı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda yazma isteklerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yazma yapıyorum ve yazmada çok isteksiz oluyorum. Ders bitsin ve başka derslere geçelim diyorum.” (k14)

“Bazı insanlar demotive olabilir ben hata yapıyorum ben yapamıyorum diye strese girebilir.” (k17)

Olumsuz duyuşsal etkiler temasının bir diğer kodu öz güven kaybı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, geri bildirim almadıklarından dolayı yazma becerisinin kendilerini öz güvenli hissettirecek kadar iyi olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında Türkçe öğrenim süreci sona erdikten sonra da bu durumun devam etmesi hâlinde diğer insanların kendilerine yönelik küçümseyici tavırlarda olacağını düşünmüşlerdir. Bu durumlar, dil öğrencilerinin öz güven kaybı yaşadığına işaret etmiştir. Bu koda ilişkin iki görüş aşağıda sıralanmıştır:

“Daha kötü oldu. Geri bildirim alsaydım yazım daha iyi olurdu. Kendime güvenim olurdu yazılarım daha iyi olurdu. Ama şimdi güvensiz oluyorum yazılarım da güvensiz oluyor.” (k13)

“(…) sonra ben ülkeme tatile gideceğim. Geldikten sonra tabii ki daha çok Türk arkadaşlarım olacak. Şimdi yanlışlar var cümlelerimde. Ama o zaman da devam edecekse ben belki yanlış bir cümle yazdığımda sınavda ya da kelimeleri yanlış yazdım bana diyebilirler ki bunu bilmiyor bana cahil diyebilirler.” (k15)

Yetersizlik hissi ile suçluluk hissi kodları olumsuz duyuşsal etkiler temasında yer alan son iki koddur. Dil öğrencileri, derslere çalışsalar da kendilerini yetersiz hissettiklerini söylemiştir. Bununla birlikte hatayı kendilerinde aramış ve suçluluk hissine kapılmıştır. Diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olmalarını kabullenmenin zor olduğuna değinmişlerdir. Yetersizlik hissi ve suçluluk hissine ilişkin görüşlere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

“Şöyle düşünüyorum. Neden ben ders yapmadım, ders almadım doğru ya da yanlış. Ben neden ödevleri yapmadım böyle düşünüyorum.” (k15)

“(...) bu durum (kendimi) Türkçede daha zayıf hissettiriyor. Ben derslere çalışıyorum ama sanki başarısız olacağım (gibi hissediyorum). Böyle düşünüyorum hep. Kendimi diğer arkadaşlarımla karşılaştırıyorum ve (her zaman) kendimi eleştiriyorum.” (k16)

Olumsuz duyuşsal etkiler temasına bakıldığında herhangi bir geri bildirim vermemenin dil öğrencilerine birtakım olumsuz duygular yaşattığı görülmüştür. Dil öğrencileri, geri bildirim almadıklarından ötürü kaygı ve korku düzeyleri artmış ve kendilerini başarısız hissetmiştir. Bunun sonucunda dil öğrencilerinin öz güven kaybı yaşayarak yetersizlik ve suçluluk hissine kapıldıklarını rapor etmek mümkündür. Tüm bu duygular yazma becerisini olumsuz bir biçimde etkilemiş ve öğrencilerin yazmada öğrenme zorlukları yaşamalarını tetiklemiştir.

Geri bildirim vermeme sürecine ilişkin tüm bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, dil öğrencilerinin ifadelerinden hareketle yazma becerisinin yeterince gelişmediği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin olumsuz duygulara kapılmasının yazmaya ilişkin motivasyonlarını düşürdüğü ve onları yazmaya karşı isteksiz hâle getirdiği tespit edilmiştir. Bu olumsuz duyguların dil öğrencilerinin yazmaya karşı ön yargı beslemelerine neden olduğu belirlenmiştir.

Geri bildirim vermeme sürecinde, öğrencilerin sürekli hata yapacaklarına ilişkin bir düşüncede oldukları ve yaptıkları bu hataları düzeltemeyip tekrar edeceklerini belirttikleri görülmüştür. Bu durumun öğrenciler için birtakım öğrenme zorluklarına neden olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda herhangi bir geri bildirim almamanın öğrencilerde gerek akademik anlamda gerekse de duyuşsal anlamda olumsuz etkilere neden olduğu belirlenmiştir.

4.3.2. Deney grubu öğrencileriyle ilgili bulgular

Çalışmada deneysel süreçler yürütülmüş ve sürecin etkililiğine ilişkin nicel veriler ışığında analizler gerçekleştirilmiştir. Ardından yukarıda katılımcıların deneysel sürece ilişkin görüşleri çözümlenip tespitlerde ve yorumlarda bulunulmuştur. Bu başlıkta ise elde edilen nicel sonuçları anlamlandırmak ve ayrıntılandırmak için öğrencilerin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundaki ikinci alt amaç, öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili görüşlerini saptamaktır. Bu bağlamda odaklanılmış DG ile odaklanılmamış DG alan ve herhangi bir geri bildirim almayan deney gruplarında derse giren öğrencilere altı soru yöneltilmiş ve elde edilen verilerin analizi sonucunda birtakım kodlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen kodlara, yorumlara ve alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğreticilere yöneltilen sorulardan ilki “Yazma becerisinde nasıl bir süreç işletiyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruyla uygulayıcıların yazma derslerini genellikle nasıl yürüttükleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlgili soruya ilişkin kodlara ve frekanslara Şekil 4.1’de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Yazma becerisinde sürecin işletilme biçimi

En sık tekrar eden kod, farklı yöntem ve tekniklere başvurma olarak belirlenmiştir. Görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin dil öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklere başvurdukları görülmüştür. Söz gelimi bazı öğretmenler, öğrencileri aktif kılmak için oyunlaştırmaya başvurduğunu ve sınıf içi uygulamalarda bu tip çalışmalar yaptığını dile getirmiştir. Bununla birlikte istasyon tekniği, münazara, öykü tabanlı öğrenme ve dikte gibi yöntem ve tekniklerin de süreçte yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda, başvuru yöntem ve tekniklerin farklılık arz ettiği görülmüştür. Bu koda ilişkin bazı görüşlere şu şekilde yer vermek mümkündür:

“Daha sonra öğrencilerin serbest yazma yapmalarını sağlayacak etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum. Bu konuda öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklerden çokça faydalaniyorum. Tüm grubun katılacağı bir kelime bulma oyunu oynatıyorum. Bunun için önceden kartlar hazırlıyorum bazı yasaklı kelimelerin olduğu tabu gibi. Seçtiğim öğrenci bu yasaklı kelimeleri kullanmadan anlatmaya çalışıyor. Sınıfın kalan kısmı da neyi anlatmaya çalıştığını düşünüyor ve ellerinde bulunan minik kağıtlara bunu yazıyor.” (Ö2)

“Temel seviyede sık sık dikte uygulamaları yaptırıyorum. (...) Yazıları ve dikte uygulama kağıtlarını dosyalamalarını ve dosyaları yanlarında buldurmalarını sağlıyorum. O dosyadan ara ara yanlışlarına bakıyorlar. Bu da onların aynı yanlışları yapmalarının önüne geçiyor.” (Ö4)

Denemeler yazdırma ve yaratıcı yazılar yazdırma da yazma becerisinde derslerin işletilme biçimi temasında yer alan diğer iki koddur. Bu kodlarda, öğretmenlerin derslerinde yer

verdiği metin türleriyle ilgili görüşleri sıralanmıştır. Bu çerçevede kompozisyon olarak da adlandırılan denemelerin ve yaratıcı yazıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde kullanıldığı görülmüştür. Bu kodlara ilişkin iki görüşe aşağıda yer verilmiştir.

“(…) yaratıcı yazma ve kompozisyonları işe koşarak yazma yapıyorum. Yaratıcı yazmada öykü ve şiir gibi çalışmalar yaptırıyorum. Günlük hayatta gazete, dergi, haber vb. mecralarda sık karşılaşılan konularda kompozisyonlara da başvuruyorum. Bu şekilde verimli olduğunu söyleyebilirim.” (Ö3)

“Öğrencilerin kendilerinin hayal güçlerini kullanarak metinler üretmelerini de önemsiyorum. Bu yüzden özellikle orta düzeyden itibaren derslerimde bu gibi çalışmalar yaparak yazma sürecini planlıyorum ve derslerimi bu şekilde yapıyorum.” (Ö5)

İlgili temadaki diğer bir kod olan geri bildirim verme kodunda da beş görüş saptanmıştır. Öğreticilerin her ne kadar farklı biçimlerde ve zamanlarda da olsa yazma derslerinde geri bildirim başvurduğu belirlenmiştir. Öğreticilerin ifadeleri, geri bildirimlerin yazma için oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Yalnızca bir öğretici ilgili soruda dönütlerle ilgili herhangi bir ifadeye bulunmamıştır. Fakat onun da diğer sorulara verdiği yanıtlara bakıldığında geri bildirim başvurduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırmada deneysel sürece katılan tüm öğretmenler, dil öğretim sürecinde geri bildirimleri işe koşturmuşlardır. Bu koda ilişkin deney grubu öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Eğer zaman çoksa herkesin bireysel yazı yazmasını sağlıyor ve tek tek öğrenciyle birlikte kontrol ediyorum. Burada hatalarını belirliyorum ve onların doğrusunu öğrencinin kâğıdına, hatanın hemen üstüne ya da altına yazıyorum. Duruma göre bazı günlerde ise yalnızca hataları yuvarlak içine alıp gösteriyorum.” (Ö1)

“(…) sınıfta anında dönütler vererek yanlışları öğrencilere gösteriyorum ya da öğrencilere sonraki derste dönütleri vermek üzere üretimlerini topluyorum ve daha sonra yazılı metinleri etraflıca inceleyip dönütleri not ediyorum.” (Ö6)

Ödevlendirme kodu da ilgili temadaki bir diğer koddur. Öğreticilerin yazma becerisindeki çalışmaları, sınıf içerisinde yaptırımlarının yanında ödev verdikleri de tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler, zaman kalmadığında ödev başvurduğunu belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler ise kapsamlı çalışmalar gerektiğinde ve dil öğrencilerinin araştırma yapmaları gerektiğinde süreci bu şekilde yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin alıntılanan bir görüş şöyledir:

“Yazmada derslerde ödev de çok önemli bence. Öğrenciler okul dışında da hedef dille iç içe olurlar. Bundan ötürü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ödevin rolü yadsınamaz. Peki, buna ne zaman başvurmak lazım? Ben derste o an yazamayacakları ya da yazsalar da oldukça fazla vakit alacak alanlarda ve konularda ödev veriyorum. Örneğin ileri düzeyde, kendi ülkesiyle Türkiye’nin ekonomik, siyasi, tarihi

ilişkilerini anlatmasını ve iki ülkeyi bu açılardan karşılaştırmasını isteyebiliyorum. Bu durumda öğrencinin etrafıca bir araştırma yapması gerekiyor. Hem bu kavramları da öğreniyor.” (Ö5)

Grupla çalışma kodu, ilgili temadaki altıncı koddur. Öğreticiler, yazmayı yalnızca bireysel olarak değil grup olarak da kurgulamıştır. Katılımcılar bu şekilde, öğrencilerin takım çalışmasına yatkın olacağını ve akranlarından öğrenmeler sağlayacağını dile getirmiştir. Bu koda ilişkin bir görüş şu şekildedir:

“Özellikle istasyon tekniğini kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye teşvik ediyorum. Sınıfta bir konu vererek hikâye istasyonu, şiir istasyonu, gazete haberi hazırlama istasyonu ve afiş istasyonu kurarak öğrencilerin bağımsız yazmalarını sağlayacak grup çalışmaları yaptırıyorum.” (Ö2)

“Öğretim setinde yer alan yazma çalışmalarını sınıf içinde ya da sınıf dışında yaptırıyorum. Gerek gördüğüm zamanlarda ise öğrenme öğretme sürecinin amacına uygun olarak konular belirliyorum. Gruplar oluşturuyorum ve sınıf mevcuduna göre 3-5 kişi arasında çeşitli tekniklerde ve metinlerde yazıyoruz. Akabinde üretilen yazma çalışmalarını da o gün tarayıcıdan tarıyorum ve sınıfta tahtada açıyorum. Sonra öğrencilerle birlikte hataları buluyoruz.” (Ö6)

Bu temadaki son kod, bilgi sağlama olarak tespit edilmiştir. Bu koda bir öğreticinin dil öğrencilerini hedeften haberdar ettiği ve metni nasıl oluşturacaklarına ilişkin bilgiler verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretim setlerinde olan bir eksikliğe değindiği saptanmıştır. Bu koddaki bir görüş şöyledir:

“Yazma becerisinde öncelikle kompozisyon yazarken nelere dikkat ediyoruz, öğrencilerden neler bekliyoruz bunları anlatıyorum. Bunun kitaplarda eksik bir şey olduğunu düşünüyorum. Çünkü yazma nasıl yapılır, nasıl başlarız, neler olur ya da neler olmaz? Buna ilişkin bilgiler yer almıyor. Öğrenci sadece taklitte öğreniyor. Bundan dolayı taklidin dışına çıkmak için ve öğrenciyi geliştirmek için bunu yapıyorum.” (Ö4)

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin derslerde deneme ve öykü gibi yazma çalışmalarına başvurduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde farklı yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmek mümkündür. Ayrıca bireysel ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin yazma yeterliliklerini artırmayı amaçladıkları saptanmıştır. Yaptıkları çalışmalarını bazen sınıf içinde bazen de ödevler vererek sınıf dışında gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, geri bildirim önemli görmüş ve öğrencileri etkin kılacak çalışmalara başvurmuştur.

Öğreticilere yöneltilen ikinci soru “Yazma becerisinde geri bildirim başvuruyor musunuz? Evet ise hangi teknikleri nasıl kullanıyorsunuz? Hayır ise neden kullanmadığınızı açıklayınız.” şeklindedir. Bu soruyla uygulayıcıların genellikle yazma derslerinde geri bildirim

sürecini nasıl işlettikleri açıklığa kavuşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin tümünün yazmada geri bildirim başvurdukları tespit edilmiştir. Dahası öğretmenlerin yazmada birçok farklı geri bildirim türünü kullandığı görülmüştür. Öğreticiler, dil öğrencilerinin yazma düzeylerini bu şekilde artırdıklarını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen soruya ilişkin kodlara ve frekanslara aşağıdaki Şekil 4.2’de yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Yazma becerisinde geri bildirim başvurularının frekansları

Şekil 4.2’de en sık tekrar eden kodun doğrudan düzeltme olduğu görülmüştür. Bu kodda, öğretmenlerin geri bildirim verirken hataları tespit ettikleri ve sonrasında doğru formu yazarak dönüt sağladıkları belirlenmiştir. Bu sayede dil öğrencilerinin yaptıkları hataları görmesi ve bu hatalarını düzeltebilmeleri sağlanmıştır. Bu koda ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Biraz önce de ifade ettiğim gibi zamana bağlı olarak öğrencilerle birlikte değerlendirme yaptığımda, sınıfta öğrencinin yazım yanlışlarını, gramer hatalarını ve anlatım bozukluklarını tek tek gösteriyor ve nasıl olması gerektiğini söylüyorum. Eğer değerlendirmeyi tek yapıyorsam ekstra yaptığı yanlışları boş yere yazarak karşılaştırma yapıp yanlışlarının ne olduğunu görmesini sağlıyorum.” (Ö1)

“Sadece hatalarını da çizmiyorum o hataların üzerine doğrusunun ne olduğunu da yazıyorum.” (Ö2)

Odaklanılmamış geri bildirim verme, yazma becerisinde geri bildirim temasındaki diğer bir koddur. Bu kodda öğretmenlerin yazma derslerinde geri bildirim verirken tüm dil bilgisi hata türlerine ve metindeki diğer hatalara dönüt sağladıkları tespit edilmiştir. Bu kodla ilgili bazı görüşler şöyledir:

“Genellikle odaklanılmamış geri bildirim türünü kullanıyorum. Çünkü bu geri bildirim türü öğrencilerin yanlışlarını bir arada görmesini sağlıyor ve bu da onların birçok konuda yanlışlarını düzeltmelerini kolaylaştırıyor.” (Ö4)

“Ben genel olarak öğrencilerin yaptıkları tüm hatalara kelime, cümle, dil bilgisi, şekil bilgisi, başlık, giriş, gelişme, vb. ayırt etmeden geri bildirim veriyorum. Bu durum, öğrencilerin hedef dile yönelik tüm eksikliklerini ve yanlışlarını düzeltmelerini sağlıyor.” (Ö6)

Akran dönütlerinden yararlanma ve öz düzenlemelere başvurma bu temada yer alan diğer kodlardır. Öğreticilerin yazmada akran dönütlerine başvurduğu ve bunu yararlı gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencileri yaptıkları hataları, kendilerinin tespit etmesi ve düzeltmesi için yönlendirdikleri görülmüştür. Bu iki koda ilişkin iki görüşe sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

(...) Benim gözlemim öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla çok fazla etkileşime girmedikleri yönünde. Eğer çok yakın arkadaşlarsa etkileşim gerçekleşiyor ama sınıftaki diğer öğrencilerle pek etkileşimde değiller gibi. Ben de özellikle yazma ve konuşma derslerinde bunu kırmak için elimden geleni yapmaya çalışıyorum. (...) Temel düzeyde yaptığım dikte uygulamalarından başlayarak tüm öğrencilere akran dönütlerinin ve akran değerlendirmelerinin önemini kavratmaya çalışıyorum. (...) Bunu tamamladıktan sonra da yanındaki, arkasındaki, önündeki ve çaprazındaki herhangi bir öğrenciyle kâğıtlarını değiştirmelerini istiyorum. Bu kez öğrenci, arkadaşının metnini kontrol edip hataları tespit etmeye çalışıyor. (Böylece) sürecin daha verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö6)

“Çünkü öğrenciler kendi yaptıkları hataları tespit etmeye çalışırlarsa ve onları tespit ederlerse öğrenmenin daha kalıcı olacağını ve sonraki derslerde de bu hataları tekrar etmeyeceklerini düşünüyorum.” (Ö5)

Odaklanılmış geri bildirim verme kodu, bu temadaki beşinci koddur. Bu kodda öğretmenlerin odaklanılmış geri bildirim yazma sürecine nasıl kattıkları görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin odaklanılmış geri bildirim, öğrenmesi zor ve kapsamlı konularda başvurdukları tespit edilmiştir. Bunun yanında dil öğrencilerine geri bildirimde bulunurken yazılı metinlerinde başka hatalarının da olabileceğini hatırlatıp uyardıkları saptanmıştır. Bu koda ilişkin görüşler aşağıdadır:

“Geri bildirim verirken özellikle konulara göre veriyorum. Öğrencilerin zorlandığı bazı konularda odaklanılmış geri bildirim kullanıyorum. Özellikle dil bilgisinin zor konularında tercih ediyorum. Öğrencilere de bunu söylüyorum. Başka da hatalarınız var yazıda ama ben sadece şu konuya odaklanarak geri bildirim vereceğim diyorum. Kâğıtlarında o konudaki hatalarını çiziyorum.” (Ö2)

“Bazen dil bilgisi anlatımından sonra öğrencilerden o dil bilgisi konusuyla ilgili bir metin yazmalarını istemişsem odaklanılmış geri bildirim türünü kullanıyorum. Bu geri bildirim türü de öğrencilerin o dil bilgisi konusunda eksiklerinin neler olduğunu fark etmesini sağlıyor.” (Ö4)

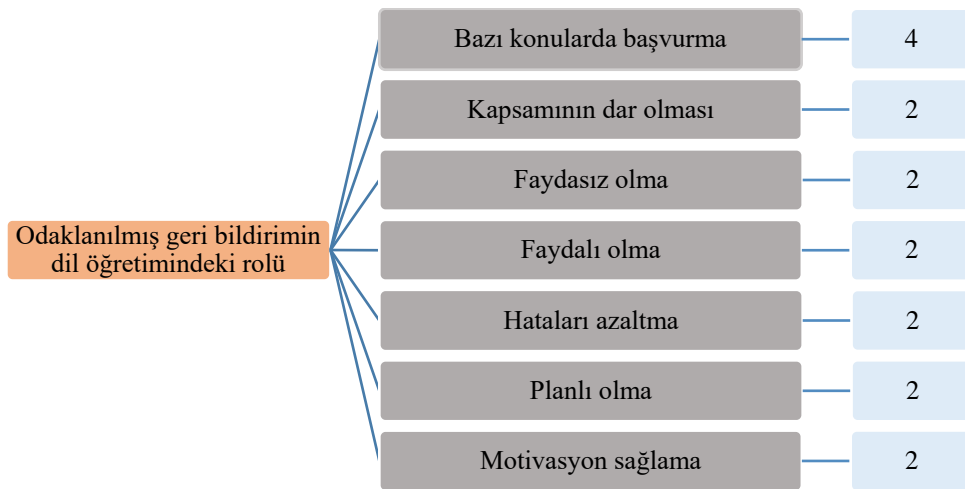
Puanlama araçlarına başvurma bu temadaki son kod olarak tespit edilmiştir. Öğreticilerin yazma becerisi geri bildirim sürecinde puanlama anahtarlarına başvurdukları ve

bu konuda dil öğrencilerini bilgilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin bir görüş şöyledir:

“(…) rubrik kullanarak da değerlendirme yapıyorum. Ama bu rubrikteki boyutlar ve ifadelerle ilgili öğrencilere bilgi veriyorum. İlk dersim bir ön bilgilendirme dersi aynı zamanda. Burada kullanacağım formlar, sınavlar vb. hakkında bilgiler veriyorum.” (Ö3)

Birinci soruda olduğu gibi öğretmenlerin geri bildirim önem verdikleri ve dönütlere başvurdukları bu soruda da tespit edilmiştir. Bulgular irdelendiğinde doğrudan düzeltmenin en çok tercih edilen düzeltme şekli olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler, akran dönütlerine ve öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerine de önem vermiştir. Bunları yaparken genel olarak odaklanılmamış geri bildirim türünü tercih etseler de odaklanılmış geri bildirim de başvurdukları saptanmıştır. Son olarak öğretmenlerin farklı puanlama araçlarına başvurdukları da belirlenmiştir.

Öğreticilere yöneltilen üçüncü soru “Odaklanılmış geri bildirimle ilgili ne düşünüyorsunuz?” biçimindedir. Bazı öğretmenler deneysel süreçte bu geri bildirim türünü kullanırken bazıları kullanmamıştır. Bu nedenle bu soruyla hem deneysel süreçte ilgili geri bildirim türünü kullanan hem de deneysel süreç öncesi bu türe başvurmuş olan öğretmenlerin odaklanılmış geri bildirim türüyle ilgili düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede odaklanılmış geri bildirim olumlu ve olumsuz taraflarıyla ilgili birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili geri bildirim türünün dil öğretim sürecindeki rolüne ve etkisine ilişkin de bazı tespitlere dikkat çekilmiştir. İfade edilen soruya ilişkin kodlara ve frekanslara aşağıdaki Şekil 4.3’te yer verilmiştir.



Şekil 4.3. Odaklanılmış geri bildirimle ilişkin görüşler

Şekil 4.3'te odaklanılmış geri bildirim dil öğretimindeki rolü temasına ilişkin en sık tekrarlayan kodun bazı konularda başvurma olduğu tespit edilmiştir. Öğreticiler bu kodda, odaklanılmış geri bildirim her zaman değil bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Odaklanılmış geri bildirim zor dil bilgisi konularında işe koşulacak bir geri bildirim türü bence. Ben de derslerimde zaman zaman odaklanılmış geri bildirim kullanıyorum. Yukarıda da dediğim gibi zaten öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konuları aşağı yukarı bellidir. Ben de o konularda öğrencilere bunu söyleyerek sadece ilgili konuya yönelik düzeltme yapacağımı söylüyorum. Öğrenciler bunu bilmeli ki yazısında başka hata yok diye düşünmemeli. Ben bu yöntemi kullandığımda öğrencilerin o dilbilgisi konusunda geliştiklerini görüyorum.” (Ö2)

“Odaklanılmış geri bildirim, öğrencilerde bariz yapılan dil bilgisi hatalarına odaklanılması bakımından fayda sağlıyor. Bu açıdan ilgili düzeyde yer alan önemli konuları belirlemenin mühim olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

Odaklanılmış geri bildirim dil öğretimindeki rolü temasında, kapsamının dar olması ve faydasız olma kodları, ilgili geri bildirim türünün olumsuz özelliklerine dikkat çekilen kodlardır. Bu kodlarda öğretmenler, odaklanılmış DG'nin odaklanılmamış DG'ye göre kapsamının daha dar olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, odaklanılmış DG'nin bazen yararsız olabildiğini belirtmişlerdir. Bu iki koda ilişkin görüşlere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

“(…) dil, dil bilgisi kurallarından ibaret değildir. (...) Başka bir deyişle belirli kurallara odaklanıldığında bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme olmayacağını ve öğrenmenin çok dar bir alanda gerçekleşeceğini düşünüyorum. Bunun yerine öğrencinin metnindeki bütün hatalara odaklandığımızda birçok unsurun doğru yazılmasını sağlamış oluruz.” (Ö4)

“Odaklanılmış geri bildirim sadece birkaç konuda yapılmasını doğru bulmuyorum. (...) Sadece belli konularda verilecek geri dönüşlerin faydalı olmayacağını düşünüyorum. Diğer yazım hataları devam eden öğrencilerin belli kuralları öğrenseler bile yazının genelinde hatalı bir yazı yazacaklarını düşünüyorum. (...) Böyle bir şeyin yararlı olacağını düşünmüyorum.” (Ö1)

Odaklanılmış geri bildirim dil öğretimindeki rolü temasındaki diğer iki kod faydalı olma ve hataları azaltmadır. Bazı öğretmenler, odaklanılmış DG'nin yararlı taraflarına değinmiş ve bu hususa dikkat çekmiştir. Bu çerçevede ilgili kodda, odaklanılmış geri bildirim faydalı olduğu ve öğrencilerin hatalarını azalttığına işaret edilmiştir. Bu kodlara ilişkin bazı görüşler aşağıda sırasıyla yer almaktadır:

“Öğrenciler açısından oldukça yararlı bir geri bildirim bu bence. Yazma becerilerinin geliştiğini ve doğru bir şekilde yazmaları sağlanmış oluyor.” (Ö5)

“Ben bu yöntemin (odaklanılmış DG) çok faydasını gördüm. Öğrencilerin ilk başta anlamadıkları konuları yavaş yavaş aldıkları geri bildirimler sayesinde düzelttikleri hatta süreç sonunda (Türkçe kursları sonunda) neredeyse hiç hata yapmadıkları oluyor.” (Ö2)

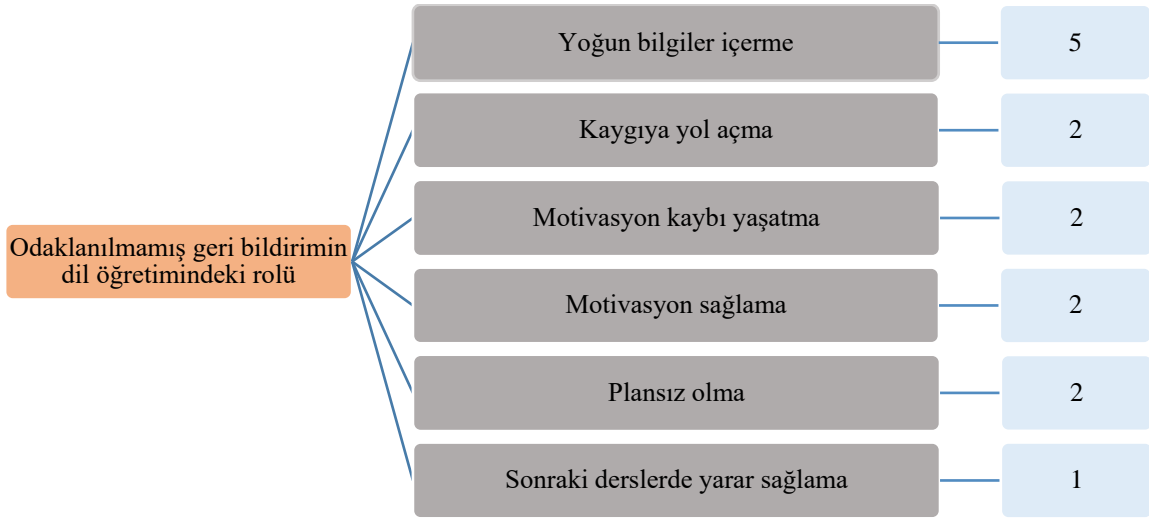
Planlı olma ve motivasyon sağlama kodları ilgili temada yer alan son iki koddur. Bu kodlardaki görüşlerde öğretmenler, odaklanılmış DG'nin planlı bir yapıda ilerlediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra dil öğrencilerinin isteklerini artırdığını da belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı görüşler sırasıyla şu şekildedir:

“(…) sürecin doğru yönetilmesi için hedef kitlenin öğrenme ihtiyaçları, süreçteki ilgisi, zaman ve güç harcama gibi değişkenler de dikkate alınarak çalışmanın yürütülmesi gerekmektedir. Bunların da en başta belirlendiği ve sistemi oluşturmayı sağladığı için daha sistemli ve planlı olduğunu söyleyebilirim.” (Ö3)

“Hatalarını ilk başta düzeltmeyince yazmaya karşı biraz ön yargılı oluyorlar. Ama ben konunun üzerinde durmaya devam ettikçe onlar da sonunda hatalarını anlayıp düzeltmeye başlıyorlar. Böylelikle o ön yargıları kırılıyor ve tekrar istekli oluyorlar.” (Ö2)

Bulgulara göre öğretmenlerin odaklanılmış geri bildirim bazen başvurdukları görülmüştür. Bazı öğretmenler, odaklanılmış DG'yi kapsamının dar olması ve diğer yanıtları göz ardı etmesi bakımından yetersiz görünürken bazı öğretmenler ise sistemli ve planlı bir yapıda olduğu için yararlı görmüştür. Öğretmenler, geçmişte odaklanılmış DG'ye bazı zor konuların öğretiminde başvurduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle odaklanılmış DG'nin öğretmenler tarafından daha önce de kullanıldığı saptanmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru “Odaklanılmamış geri bildirimle ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusudur. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin bazıları, deneysel süreçte bu geri bildirim türünü kullanırken bazıları bu geri bildirim türünü kullanmamıştır. Bu sebeple bu soruyla hem deneysel süreçte ilgili geri bildirim türünü kullanan hem de deneysel süreç öncesi bu türe başvurmuş olan öğretmenlerin odaklanılmamış geri bildirim türüyle ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin odaklanılmamış geri bildirim Türkünün yabancı dil olarak öğretimindeki rolüne, etkililiğine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleriyle yazma sürecinde odaklanılmamış geri bildirim çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. İlgili sorudan hareketle oluşturulan kodlar ve frekanslar, aşağıda yer alan Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.4. Odaklanılmamış geri bildirimle ilişkin görüşler

Yoğun bilgiler içirme kodu odaklanılmamış geri bildirim dil öğretimindeki rolü temasındaki en sık tekrar eden koddur. Bu kodda öğretmenler, odaklanılmamış DG'nin dil bilgisi, imla, anlatım, kurgu vb. birçok alanda dönütler içerdiği için çok kapsamlı olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler, bu durumu olumlu bulurken bazıları olumsuz bir durum olduğunu değerlendirmiştir. Bu açıdan öğretmenler, bu geri bildirim türünde, öğrencilerin yazılı metinlerinde birçok farklı türden hatanın tespit edildiğini ifade etmiştir. Bazıları bu şekilde kurgulanan geri bildirim sürecini, yoğun bilgiler içerdiğinden ötürü kapsamlı görmüş ve öğrencilerin öğrenmelerini sekteye uğratabileceğine dikkat çekmiştir. Bu koda ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Hatalara daha üst pencereden bakılmasını sağlar. Odaklanılmışa göre hataları düzeltme açısından daha kapsamlı olduğunu söyleyebilirim. Çünkü öğrencilere tüm yanlışları hakkında düzeltme veriyoruz.” (Ö1)

“Dil bilgisine yönelik çeşitli hatalara odaklanılmamakta ve geniş bir yelpaze üzerinde çalışılmaktadır. Bu yönüyle öğrenci geniş bir öğrenme alanıyla karşılaşmakta. Fakat bu durumda oldukça fazla bilgiyle de karşılaştıklarını görmekteyiz.” (Ö3)

“Diğer geri bildirim türlerine göre daha çok ve fazla bilgi içeren bir yapıda olduğunu düşünüyorum. (...) bir öğrenci bütün yanlışlarını bir arada görüp mümkün olduğunca doğru yazmak isteyecektir.” (Ö4)

Kaygıya yol açma ile motivasyon kaybı yaşatma kodları, odaklanılmamış geri bildirim dil öğretimindeki rolü temasındaki ilgili geri bildirim türünün olumsuz yönlerine dikkat çekilen kodlardır. Bu kodda öğretmenler, sürekli aynı şekilde devam eden geri bildirim süreciyle hataların düzelmeyeceğini, aksine tekrarlanabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanında odaklanılmamış geri bildirimde, öğrencilerin birçok hatasının tespit edildiğini ve bu durumun

öğrencilerin yazmaya karşı isteklerini zayıflatabileceğini belirtmişlerdir. İlgili kodlara ilişkin görüşlere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

“Ayrıca yapılan çalışmalarda, sürekli tekrarlanan dönütler (...) öğrencilerin kaygılanmasına yol açmaktadır.” (Ö3)

“Her ne kadar ben onları bunun (hatalarının çok olmasının) normal olduğuna yönelik teskin edici açıklamalarda bulsam da bu durumun onların moralini bozduğunu görüyorum.” (Ö5)

Motivasyon sağlama, ilgili temadaki diğer bir koddur. Bu kodda öğretmenler, ilgili geri bildirim türünün öğrencilerin motivasyonlarını artırabildiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin bir görüş şöyledir:

“Böylece (hatalarını görüp düzeltmeye başlayınca) öğrencilerin de motivasyonu artabiliyor.” (Ö2)

Plansız olma, bu temadaki bir diğer koddur. Bu kodda öğretmenler, ilgili türde verilen geri bildirimlerin kapsamının geniş olduğuna ve herhangi bir plana göre ilerlenmediğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle dil öğrencilerinin öğrenmelerinin olumsuz etkilenebildiğini ileri sürmüşlerdir. Bu koda ilişkin alıntılanan bir görüş şöyledir:

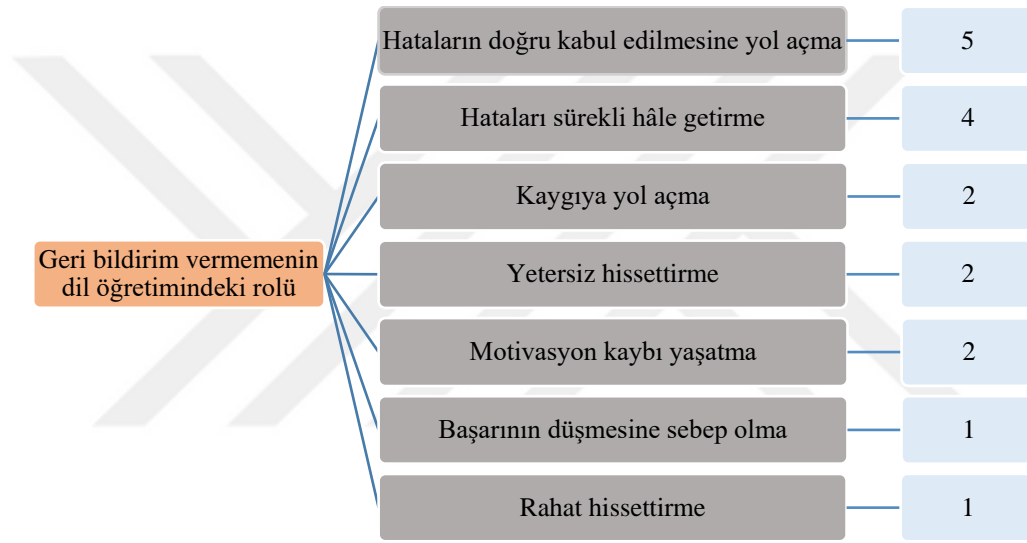
“Odaklanılmış geri bildirimde göre plansız bir yapıda olduğunu söyleyebilirim. Çünkü her öğrenci için verilecek geri bildirim farklı olmakta. Hemen her hatayı düzeltmek de buna yol açmakta belki” (Ö3)

Odaklanılmamış geri bildirim dil öğretimindeki rolü temasındaki son kod, sonraki derslerde yarar sağlama olarak saptanmıştır. Bir öğretici, bu geri bildirim türünü kullanıldığında sonraki derslerde benzer sorular gelmediğini ifade etmiştir. Bu nedenle gelecekte geri bildirimde daha az zaman ayrılabilirliğini dile getirmiştir. Öğretici bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Ben genel olarak bu deney süreci dışında da daha çok bu yöntemi kullanıyorum. Hep benim için de takip etmesi çok kolay oluyor. Çünkü ders yüküm çok fazla olabiliyor. Haftada 20-30 saat arası dersim olduğu oluyor. Bu yüzden verdiğim geri bildirimleriyle ilgili kafada soru işareti oluşmamasını tercih ediyorum. Devamında öğrencilerin kafasında soru işareti oluşursa bu da diğer ders için benim için ekstra bir külfet oluşturuyor. Aynı işi iki kez yapmış gibi oluyorum.” (Ö6)

Öğreticiler, odaklanılmamış DG'nin kapsamının geniş olduğunu ve birçok bilgi içerdiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca bu geri bildirim türünde, birçok hataya aynı anda dönütler sağlandığı için bazı öğrencilerde kaygıya ve motivasyon düşüklüğüne yol açabildiğini ifade etmişlerdir. Bunun aksine bazı öğrenciler için motivasyon sağlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sonraki derslerde iş yüküne azalttığı için yararlı olduğu savunulmuştur.

Öğreticilere yöneltilen beşinci soru “Yazmada herhangi bir geri bildirim vermeme ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusudur. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları, deneysel süreçte geri bildirim vermemeye başvururken bazıları da geri bildirim vermiştir. Bu nedenle yukarıda anılan soruyla hem deneysel süreçte geri bildirim vermeyen hem de deneysel süreç öncesi geri bildirim vermemeye başvuran öğretmenlerin bu sürece ilişkin düşünceleri saptanmaya çalışılmıştır. Böylece bu çalışmada görüşülen öğretmenlerin geri bildirim vermemeye ilgili düşünceleri belirlenmiştir. Bu sayede ilgili sorudan hareketle oluşturulan kodlara ve frekanslara aşağıdaki Şekil 4.5’te yer verilmiştir.



Şekil 4.5. Geri bildirim vermemeye ilişkin görüşler

Geri bildirim vermemenin dil öğretimindeki rolü temasındaki en fazla tekrar eden kod, hataların doğru kabul edilmesine yol açmadır. Bu kodda öğretmenler, dil öğrencilerine geri bildirim verilmediği takdirde yaptıkları hataları doğru kabul edeceklerine işaret etmiştir. Bu nedenle öğrencilerin neyin doğru neyin yanlış olduğunu tespit etmelerinin zor olacağına dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte hataların doğru kabul edilmesiyle birlikte öğrencilerin gelecekte yazacakları metinlerde de bu durumun devam edebileceğini ifade etmişlerdir. İlgili koda ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“(…) yapılan hatalar bir müddet sonra hatasız gibi görülüp yazma becerisinin içinde yerini alır. Bu durumda da herhangi bir gelişim olmaz.” (Ö1)

“Geri bildirim olmaması hataların düzeltilmemesinden ziyade öğrencinin hata yapmadığı izlenimine neden olabilmektedir. Her beceride olduğu gibi özellikle yazma becerisinde geri bildirim fazlaca ihtiyaç

bulunmaktadır. Bu da yazdıklarının hepsinin doğru olduğuna dair bir inanç taşımalarına yol açmaktadır.”
(Ö3)

Hataları sürekli hâle getirme de hataların doğru kabul edilmesine yol açma koduyla ilişkili bir kod olarak değerlendirilmiştir. Bu koddaki temel ayırım, doğru kabul edilen hataların sürekli olması ve yanlış öğrenmelere yol açmasıdır. Bu sebeple öğreticiler bu kodda, dil öğrencilerinin yaptıkları hatalar düzeltilmediği için yanlışlarını yineleyebileceklerini ileri sürmüştür. Ayrıca hataların sürekli olmasına yol açtığı için bu durumun zararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin alıntıları şöyle sıralamak mümkündür:

“Öğrenciye yaptığı hatalar konusunda geri bildirim verilmezse öğrenci hatayı yapmaya devam eder ve bu kalıcı olur.” (Ö1)

“Mesela öğrenciler yaptıkları hataları bilmiyorlar ki düzeltsinler. Bu yüzden de bir hatayı sürekli yapıyorlar.” (Ö2)

Geri bildirim vermemenin dil öğretimindeki rolü temasında, kaygıya yol açma ve yetersiz hissettirme kodları, ilgili sürecin olumsuz özelliklerine dikkat çekilen iki kod olarak tespit edilmiştir. Öğreticiler, dil öğrencilerine herhangi bir geri bildirimde bulunmadığı takdirde öğrencilerin kaygılı olabileceklerini ve kendilerini yetersiz hissedeceklerini belirtmiştir. Bu durumda yetersizlik hissi hem yazmayı hem de diğer becerileri olumsuz etkileyebileceği için bazı öğreticiler, dil öğretim sürecinin bu şekilde yürütülmemesi gerektiğine işaret etmiştir. Bu kodlara ilişkin görüşlere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

“O zaman öğrencilerin yazmaya daha genel olarak ise Türkçeye karşı bir kaygı duymaya başladıklarını söyleyebilirim.” (Ö1)

“Ama ne zaman ki sınav dönemi geliyor öğrenciler bilgilerinin yeterli olmadığını ve çok eksikleri olduğunu söylemeye başlıyorlar.” (Ö2)

İlgili temada yer alan motivasyon kaybı yaşatma ve başarının düşmesine sebep olma kodlarında da yukarıdaki diğer iki kod gibi olumsuz özelliklere dikkat çekilmiştir. Öğreticiler, geri bildirim verilmediği durumda, öğrencilerin yazma sürecine yönelik ilgilerinin ve isteklerinin azaldığını ileri sürmüştür. Bunun yanında hem motivasyon düşmesinin hem de herhangi bir geri bildirim almamanın yaşattığı tedirginliğin akademik başarıya olumsuz etkiler verdiğine değinmişlerdir. Bu iki koda ilişkin görüşler sırasıyla şöyledir:

“(…) dış çevrelerinde yazdıkları şeyler anlaşılmayınca ya da karşı taraf onun yazılarını çok anlamadığında öğrencide bu kez de yazmaya karşı istek sıfırlanıyor.” (Ö2)

“Geri bildirim almayan öğrencilerin hem yazma başarısı istenen düzeyde gerçekleşmez hem de sınavlarda iyi bir not alamazlar.” (Ö1)

Rahat hissettirme, geri bildirim vermemenin dil öğretimindeki rolü temasındaki son koddur. Burada bir öğretici, geri bildirim almayan öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceklerini belirtmiştir. Bu görüşte olan öğretici, bu durumun öğrencilerdeki ders çalışma isteğini ve olumlu kaygıları azaltacağını ileri sürmüştür. Bu koddaki görüş şöyledir:

“(Geri bildirim vermeyince) öğrenciler ilk başlarda çok rahat oluyorlar, hiç hataları yok diye düşünüyorlar. Kendilerini iyi zannediyorlar. Dilde yetkin olduklarını düşünüyorlar.” (Ö2)

Bulgulara göre geri bildirim vermemenin dil öğretim sürecinde yararsız olduğu görülmüştür. Öğreticiler, dil öğrencilerinin yaptıkları hataları doğru kabul edip bunları sürekli hâle getirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca bu gibi nedenlerden ötürü öğrencilerin kaygılı olduklarını, motivasyon kaybı yaşadıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu nedenle akademik başarılarının düştüğünü belirtip dil yeterliliklerinin azaldığına dikkat çekmişlerdir. Görüşlerden hareketle, geri bildirim vermemenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde tercih edilmemesi gerektiğini rapor etmek mümkündür.

Deney grubu öğretmenlerine son olarak yöneltilen altıncı soru “DeneySEL süreçte kullandığınız geri bildirim türüyle/geri bildirim vermemeyle ilgili tespitleriniz nelerdir?” biçimindedir. Bu kapsamda D1, D2 ve D3 gruplarında derse giren ve deneySEL uygulamalara katılan altı öğreticinin deneySEL süreçle ilgili düşünceleri, tespitleri ve görüşleri belirlenmiştir. Bu sayede ilgili sorudan hareketle oluşturulan bulgulara aşağıda grup sırasına göre yer verilerek çeşitli yorumlarda bulunulmuştur.

Odaklanılmış DG alan D1 grubunda ders veren öğretmenler, ilgili geri bildirim türüne ilişkin bazı olumlu ve olumsuz görüşler bildirmiştir. Öğreticiler, odaklanılmış geri bildirim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlı olduğunu ve deneySEL işlemlerden sonra da ilgili geri bildirim kullanacaklarını belirtmiştir. Bunun yanında odaklanılmış geri bildirim öğretici açısından dikkat kazandıran bir yapıda olduğuna işaret etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, odaklanılmış DG ile öğrencilerin hatalarını düzelttikçe hatalarını azalttıklarına değinmiştir. Dahası öz düzenleme yapabildikleri için hedef dilde kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmiştir.

Öğreticiler, deneySEL süreçte öğrencilerin yalnızca belirli konulara odaklanılmasına bazen itiraz ettiklerini ifade etmiştir. Fakat uygulamalar ilerledikçe dil öğrencilerinin önemli

konularda hataları azalmış ve bu geri bildirim türüne alışmışlardır. Bunun yanında öğretmenler, süreç boyunca belirli konuların takip edilmesinin ve bunlara odaklanılarak geri bildirim verilmesinin zaman alıcı olabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin odaklanılan dil bilgisi konuları dışındaki yanlışlarını düzeltmediklerini de ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte odaklanılmış geri bildirim öğrencilere yazmada fayda sağladığı için bu durumun pek sorun olmadığına işaret etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenler, bazı olumsuz tarafları olsa da genel olarak ilgili geri bildirim türünün yazma derslerine fayda sağladığı ve dil öğrencilerinin dil gelişimlerine katkıda bulunduğu görüşünde hemfikirdirler. Bu nedenle bu geri bildirim türünün faydalı görüldüğünü rapor etmek mümkündür. D1 grubunda deneysel işlemleri yürüten öğretmenlerin görüşlerinden yapılan bazı alıntılar şöyledir:

“Özellikle en sık yapılan dil bilgisi hatalarına odaklanılması öğrencide farkındalık oluşmasına katkı sağlamaktadır. Öğretici için de kapsamı daralttığı ve hedefe odaklı olduğu için özellikle yararlıdır. Bununla beraber öğreticinin yazma etkinliklerinde daha dikkatli olması süreci olumlu yönde etkilemektedir. (...) Öğrencilerin gelişim gösterdiğini görmek öğretimin faydalı olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin yaptığı hataların azaldığını tespit etmek ve sık yapılan hataların tekrar etmediğine tanık olmak sürecin etkili olduğunu göstermektedir.” (Ö3)

“Öğrenciler dil bilgisi ile ilgili yanlışlarını düzeltiyorlar ama diğer yanlışlarını devam ettiriyorlar ve ısrarla diğer yanlışlarını da görmek isteyebiliyorlar. Odaklanılmış geri bildirim devam edilse de itirazlar devam edebiliyor. Bu durum ancak öğrencilerin farkındalık kazanmasıyla ve bilinç geliştirmesiyle son buluyor diyebilirim. (...) Öğrencinin kâğıdındaki odaklandığınız konulara bakmanız gerekir. Alışkanlıktan dolayı diğer yanlışları görüyorsunuz ama yalnızca odaklandığınız yanlışlara geri bildirim vermeye çalışıyorsunuz. (...) Bunu da birkaç kez yazmaları kontrol ettikten sonra belirli bir sisteme oturtabildim. Genel olarak başta hem öğrencileri hem de deneysel süreci yürütmek zor olsa da birkaç çalışmanın ardından pek sorunla karşılaşmadım.” (Ö4)

“Bu geri bildirim türünde, en sık yapılan hatalara odaklanılması fikri benim açımdan isabetliydi. Bence bu geri bildirim türü, öğretici açısından daha pratik oluyor. (...) belli başlı konular var ve salt onlara odaklanmak gerekiyor. Biz hem o konuların önemli olduğuna dikkat çekmiş oluyoruz hem de öğrencileri bu konuda bilgilendirmiş oluyoruz. Bu açıdan öğrenci de süreçte hazırlıklı olmuş oluyor. (...) Sınavlara olan etkileri de faydalı bence. İlk etapta öğrenciler önceki kurlardan farklı olarak daha az düzeltmeyle karşılaştıkları için farklı düşündüler. Ama sonra onların da azalmasıyla başarılı hissettiler. Belki de tüm bu söylediklerim öğrencilere sistemli bir geri bildirim sağlamakla olmuştur.” (Ö5)

Odaklanılmamış DG alan D2 grubunda ders veren öğretmenler, bu geri bildirim türüne yönelik bazı olumlu taraflara ve uygulamadaki olumsuzluklara dönük görüşlerde bulunmuştur. Öğreticiler, deneysel uygulamalar öncesinde de genel olarak odaklanılmamış geri bildirim türünü kullandıklarını dile getirmiştir. Bu geri bildirim türünün öğrencilerin hatalarına tamamen temas ettiğinden ötürü yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğreticiler, deneysel süreçte tüm hata türlerine yönelik geri bildirim vermiştir. Bunun yararlı olduğunu, öğrencilerin hatalarını azalttığını ve daha iyi metinler yazmalarını sağladığını ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte odaklanılmamış geri bildirimde, metnin diğer öğelerine yönelik dönütlerin de öğrencileri yazmaya karşı isteklendirdiğini ve motive ettiğini ifade etmişlerdir. Öğreticiler, tüm bunların öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırdığını, yazma becerisinde daha kararlı ve istikrarlı bir şekilde yazmalarını desteklediğini dile getirmiştir.

Öğreticilerin görüşlerinden hareketle öğrencilerin verilen dönütlere sonra, hatalarını azaltmak için araştırma yaptıkları ve yeni bilgiler edinmeye yöneldikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrenciler, sürecin başında birçok hata yaptığı için kendilerini kötü hissetmiş fakat zamanla hatalarını düzelteren öğrencilerde bu durum değişmiştir. Öğreticiler, deneysel sürece katılan öğrencilerin birçoğunun deneysel süreç öncesine göre daha iyi yazdıklarını bildirmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, odaklanılmamış geri bildirim yararlı olduğunu ve öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğine işaret etmiştir. Bu nedenle odaklanılmamış geri bildirim türünün derslerde yararlı görüldüğünü belirtmek mümkündür. D2 grubunda deneysel süreçte etkin olarak görev yapan öğretmenlerin bazı görüşlerini şöyle sıralamak mümkündür:

“Süreç sonunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri oldukça gelişti. Yazılarındaki hatalar azaldıkça öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttı ve kendilerinden daha emin bir şekilde yazmaya başladılar. İlk başlardaki o isteksizlikleri azaldı. Sadece benim anlattıklarımla yetinmeyip kendileri de bir şeyleri araştırıp gelip bana soruyorlardı. Kendi kendilerine de bir şeyler yapmaya çalıştılar. Yazdıkları yazıları bana vermeden önce hataları daha az olsun diye ben demeden kendileri okuyup hatalarını bulmaya çalışıyorlardı. Yani çok faydasını gördüm.” (Ö1)

“Öğrencilerin bu süreçte ilk başlarda tüm hatalarını düzelttiğim için hataları kendilerine çok geldi. Biraz kendini kötü hissedenler oldu. Ama süreç ilerleyip de hataları azaldıkça bu düşünceleri ortadan kalktı. Başarılı olduklarını söyleyebilirim. Diğer grup gibi kaygıları da olmadı. Özellikle sınav kaygısı açısından baktığımda kendilerini daha rahat hissediyorlardı. (...) Yani genel olarak baktığımda öğrencilerin akademik başarıları ve yaşadıkları topluma olan sosyal uyumları geri bildirim sayesinde çok arttı diyebilirim.” (Ö2)

“Odaklanılmamış geri bildirimde dikkatimi çeken husus öğrencilerin bazılarının çok fazla hata tipine geri bildirim aldıkları için hataların hepsini düzeltmedikleriydi. Sanki öğrencilerin bazıları her zaman yaptıkları hataların çoğunu yapmayı devam ettirdiler gibi. (...) hatanın birkaç gün sönümlendiğini ve daha sonra aynı hatanın tekrar edilebildiğini gördüm. Bence bu birçok hataya aynı anda dikkat çekildiği için oldu. Yine de birçok öğrenci hatalarının çoğunu düzelttebildi.” (Ö6)

Geri bildirim almayan D3 grubunda ders veren öğretmenler, bu deneysel sürece ilişkin birçok olumsuz yöne ve bazı olumlu yönlere dönük görüşler beyan etmiştir. Öğreticiler,

deneysel süreç öncesinde yazma derslerinde geri bildirim vermemeye pek başvurmadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca özellikle orta düzeyde dersleri bu şekilde sürdürmenin zor olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, temel düzeyde geri bildirim alan öğrencilerin orta düzeyde geri bildirim almamayı yadırgadıklarını da belirtmiştir. Fakat bu duruma zamanla alıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğreticiler, bazı öğrencilerin sürecin başında hatalarına geri bildirim verilmediği için rahat davrandığını ifade etmiştir. Fakat öğrenciler, zamanla kendilerini yetersiz görmüş ve motivasyon kaybı yaşamıştır. Bunun yanında öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığına işaret etmişlerdir. Ek olarak yazmada geri bildirim almayan öğrencilerin verilen diğer ödevlerde de sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir.

Bir öğretici, tüm bu olumsuzlukların yanında, öğrencilerin herhangi bir geri bildirim almadıklarında araştırarak hatalarını düzeltmeye yöneldiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrenen özerkliğini sağlaması açısından önemlidir. Bulgular incelendiğinde genel olarak geri bildirim vermemek, öğretmenler tarafından yararlı bulunmamıştır. Bu nedenle öğretmenler, derslerinde geri bildirim vermeye devam edeceklerini ifade etmiştir. D3 grubunda deneysel sürece katılan öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Geri bildirim vermediğim grup ise aksine süreç başında çok rahattı. Ama süreç ilerleyip de çok gelişemediklerini gördüklerinde kaygıya ve korkuya kapılmaya başladılar. İyi bir şekilde yazmadıklarını düşünmeye başladılar. (...) bu olumsuzlukların yanında hiç beklemediğim olumlu bir sonuç da oldu. Öğrencilerden bazıları hatalarını düzeltmek için kendileri araştırma yapmışlar. Gelip bana söylüyorlardı. Yazdıkları şeyleri birkaç kere okuyup hatalarını düzeltmeye çalışırlar da oluyordu. Tabii ki bu geri bildirim verme sürecinin olumlu yanları ile kıyaslanamayacak kadar küçük bir gelişme.” (Ö2)

“Daha önce neredeyse hiç başvurmadığım bir yaklaşım. Bu nedenle ben öğrencilerin pek gelişmediğini söyleyebilirim. Çünkü hatalarının düzeltilmemesi yarar sağlamıyor. Peki nasıl olabilir? Belki bazı küçük hatalar için uygulanabilir ama doğrudan herhangi bir geri bildirim verilmemesi çok makul değil. Belki yalnızca çok bilinçli ve eğitim düzeyi yüksek olan sınıflarda işe yarayabilir. Fakat bu tip bir sınıf oluşturabilmek de zor. Bu kişiler öz disiplin sahibi ve kendi öğrenmelerine önem veren yapıda oldukları için olabilir diyorum. Bu nedenle çok yararlı olduğunu söyleyemem.” (Ö5)

“Dil bilgisel geri bildirim vermemeye ise özellikle B1’de oldukça zor ilerledi. Çünkü A1 ve A2 boyunca hedef dili öğrenirken farklı ilerleyen öğrenciler için farklı bir anlayışla dersleri sürdürmek biraz zor oldu gibi. Fakat bu duruma birkaç hafta sonra alıştıklarını gördüm. (...) dikkatimi çeken (başka bir) husus geri bildirimle ilgili yapılanların bu öğrencilerin diğer ödevlerine de yansıtıldığı. Örneğin ben çalışma kitabını da ödevlendiriyorum ama bazı öğrencilerin bu ödevlendirmeleri tamamlamak istemediklerini söyleyebilirim.” (Ö6)

D1, D2 ve D3 gruplarındaki üreticilerin görüşlerinin tamamı değerlendirildiğinde, odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin öğrencilere yarar sağladığı ve yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte sistematik bir şekilde geri bildirim alan dil ğrencilerinin yazmaya karşı daha istekli ve motive oldukları tespit edilmiştir. Hatalarına yönelik dönüt alan öğrencilerin dönüt almayan öğrencilere göre bu hataları düzeltmeye daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle ğretim sürecinde geri bildirim sağlamamanın yararlı olduğu görülmüştür. Buna zıt olarak herhangi bir geri bildirimde bulunmamanın öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğü, kaygılarını artırdığı ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle geri bildirim sağlamamanın oldukça az yararlar sağladığını ve dil ğretiminde başvurmanın yararsız olacağını belirtmek mümkündür.



BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları değerlendirilerek sonuçlar ortaya konmuştur. Bu bağlamda sonuç ve tartışma başlığı; deney ve kontrol gruplarının yazma başarımına ilişkin sonuç ve tartışma, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin sonuç ve tartışma ile deneysel süreçle ilgili nitel çözümlenmelere ilişkin sonuç ve tartışma biçiminde üç başlık hâlinde organize edilmiştir. Alt başlıklarda da detaylandırılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarıyla alan yazınındaki ilişkili ve benzer çalışmaların bulguları ve sonuçlarıyla tartışılmıştır. Bu sayede bu çalışmanın alan yazınıyla farklılaştığı ve benzeştiği yönlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Son olarak araştırma sonucunda tespit edilen eksikliklere yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG ile herhangi bir geri bildirimde bulunmamanın öğrencilerin yazma becerisi ve yazma kaygısı üzerinde etki gösterip göstermediğini belirlemek ve dil öğrencileriyle öğreticilerin deneysel sürece ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak deneysel süreç kurgulanmış, bu sürecin nicel verileri toplanıp analizleri yapılmıştır. Ardından toplanan nitel verilerin analiziyle nicel bulgular desteklenmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu çerçevede DG sürecine yönelik bulgulardan hareketle dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine ve yazma kaygılarına yönelik birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular ve sonuçlar ışığında alan yazınındaki diğer çalışmalarla tartışılmıştır. Yukarıda bahsedilen bu süreçlere aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.

5.1.1. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımına ilişkin sonuç ve tartışma

Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma başarımı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin YABP'sine ilişkin grup içi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını saptamak için üç deney ve bir kontrol grubunda t-testi yapılmıştır.

Bu testte odaklanılmış geri bildirim alan D1 ve odaklanılmamış geri bildirim alan D2 gruplarının YABP'lerinin anlamlı bir şekilde olumlu bir artış göstererek değiştiği sonucuna ulaşılrken herhangi bir geri bildirim almayan D3 grubuyla kontrol grubu olan K'nin deneysel süreç sonunda YABP'lerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş ve Cömert (2021) YTÖ'de A1, A2 ve B1 düzeylerinde yürüttükleri çalışmalarında dil bilgisi öğretimi sürecini geri bildirim ve yazma ile harmanlamıştır. Geri bildirimle yürütülen 18 haftalık süreç sonunda hafta hafta düzeltici, onaylayıcı, tanımlayıcı, açıklayıcı, anında ve gecikmeli dönütler alan deney grubu dil öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre başarılarını anlamlı bir şekilde artırdıkları bulgulanmıştır. Geri bildirim başarıyı olumlu bir biçimde etkilemesi yönüyle bu çalışmayla benzerlik taşıdığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada yazılı düzeltici dönüt türlerinden olan odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG, öğrencilerin YABP'sini artırırken herhangi bir geri bildirim vermemenin öğrencilerin YABP'si üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı, hatta anlamlı bir farklılık olmasa da YABP'yi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Chandler (2000), Ferris (1995; 1997; 2006), Lalande (1982) ve Robb vd.'nin (1986) çalışmalarının bulguları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermiştir. Her ne kadar bir koşulluk tespit edilmiş olsa da Truscott'un (1996) da belirttiği üzere bu tip çalışmalarda geri bildirim verme ile geri bildirim vermemenin değil, geri bildirim türleri arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Bunun yerine kontrol grubunda geri bildirim vermeme yönteminin uygulanmasıyla aradaki farkın ortaya çıkarılabileceği tespit edilmiştir. Oysa yukarıdaki çalışmalarda belirtilen şekliyle herhangi bir kontrol grubu olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yukarıdaki altı çalışmadan hareketle DG'nin başarıyı olumlu yönde geliştirdiğini ileri sürmek mümkün değildir. Buna rağmen yürütülen sürecin grup içi ön test ve son testler açısından olumlu bir gelişmeye de işaret etmekte olduğu belirlenmiştir. Fakat bu tip çalışmalarda kontrol gruplarının önemli olduğu ve oradaki uygulamaların titizlikle seçilmesi gerektiği görülmüştür.

Söz gelimi Lalande (1982) 10 hafta süren çalışmasında farklı düzeltici geri bildirim biçimlerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada araştırmacı kendi geliştirdiği geri bildirim yönteminin geleneksel geri bildirim yönteminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu bulmuştur. Diğer çalışmalarda da benzer durumun olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede, bu çalışmada Truscott'un (1996) işaret ettiği şekliyle bir grup oluşturularak gerçekçi sonuçlar alınması sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak deneysel süreç boyunca herhangi bir geri

bildirim almayan D3 grubunun D1 ve D2 gruplarına nazaran anlamlı bir şekilde daha başarısız grup olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı ön test puanlarına ilişkin sonuç ve tartışma

DeneySEL süreç başlamadan önce deney ve kontrol grupları arasında normallik testleri yapılmıştır. Bu bağlamda normal dağılım gösteren grupların ortalama puanları arasında (YABP) anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testine başvurulmuş ve ,471 ($p<,05$) değerine ulaşılarak gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bu şekilde alan yazınındaki çalışmalarda da ön testte anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Bitchener ve Knoch 2010a; Ellis vd., 2008; Frear ve Chiu, 2015). Bu kapsamda deneySEL süreçle ilgili uygulamalara başlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı son test puanlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışma kapsamında deneySEL işlem sonrasında odaklanılmış DG alan D1, odaklanılmamış DG alan D2, herhangi bir DG almayan D3 ve kontrol grubu olan K'nin ortalama puanları tespit edilmiştir. Bu ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamaya ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırma sonuçları dil öğrencilerinin başarı puanları arasında .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu ($p<,05$) ortaya çıkarmıştır. Yapılan Scheffe-f testine göre D1 ve D3 grupları arasında D1 lehine; D1 ve K grupları arasında D1 lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hatalarını düzeltmek, hedef dilin söz dizimsel ve sözcüksel biçimlerinin işlevleriyle sınırlarını keşfetmelerini sağlamaktadır (Kennedy, 1973, akt. Hendrickson, 1978). Bu çerçevede geri bildirim sağlama, dil öğrencilerinin hedef dile yönelik bilgi düzeylerini arttırmıştır. Böylece dil öğrencileri, dilin çeşitli bağlamlarındaki farklılıkları ayırt edip bunları etkin bir şekilde kullanabilecektir.

Alan yazınında DG ile ilgili önemli tartışmalar gerçekleştiği ve hâlâ bu tartışmaların devam ettiği saptanmıştır. Bu bağlamda yapılan bu geniş tartışmaların bu çalışmayla birtakım zıtlıklar ve paralellikler barındırdığı görülmüştür.

Yukarıda da ifade edildiği gibi ilk olarak Truscott (1996) tarafından bir eleştiri dile getirilmiştir. Araştırmacı, yapılan çalışmaların dil bilgisi düzeltmesinin etkisiz olduğunu, dil öğrencilerinin dilsel gelişimlerinde yardımcı olmadığını ve hatta zararlı olduğunu gösterdiğini

belirtmiştir. Bunu alan yazınında yer alan çalışmalardan hareketle ifade edip fikirlerini detaylıca açıklamıştır. Özellikle dil öğrencilerinin düzeltmeden kaçınmak için daha basit ve kısa yazılar yazmaya yöneldikleri tespiti dikkate değerdir. Fakat Chandler (2003) çalışmasında, yukarıdaki görüşün aksine öğrencilerin daha kısa yazılar üretmediğini rapor etmiştir. Yine de bu çalışmada, bu durumu önlemek için asgari sözcük sayısına göre yazılı metin üretilmesi talep edilmiştir. Bu sayede Truscott'un (1996) eleştirdiği geri bildirimden kaçınmak için daha kısa yazılar üretme durumu gerçekleşmemiştir.

Truscott'un (1996) DG'yi esas alan araştırmalarda herhangi bir geri bildirim almayan grubun olmayışına yönelik eleştirisi önemli bir tespittir. Bu çalışmada D3 grubunun olması, bu eleştiriyi boşa çıkarmıştır. Buna ek olarak araştırmacının özellikle geri bildirim zararlı olduğuna yönelik görüşü, bu araştırmanın bulgularıyla ve sonuçlarıyla zıtlık göstermiştir.

Ellis (1998), Truscott'un (1996) geri bildirim öğrencilerin sonraki yazılı metinlerindeki hataları ortadan kaldırmasına yardımcı olmadığı sonucuna, alan yazınındaki çalışmalarla karşılık vererek özellikle iletişim etkinlikleri bağlamında verilen geri bildirimlerin yararlı olabileceğini ileri sürmüştür. Ferris (1999) ise araştırmasında Truscott'un (1996) çalışmaları karşılaştırma yaklaşımında birtakım sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacının kendi savlarıyla çelişen araştırma sonuçlarını göz ardı ederken tezlerini destekleyen olumsuz kanıtları abarttığını ifade etmiştir. Dahası çeşitli deneysel çalışmalardaki grupların karşılaştırılabilir olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki grupları (D1, D2, D3 ve K) da herhangi bir grupla karşılaştırmak doğru olmayacağından Ferris'in (1999) tespiti bu çalışmayı da kapsamıştır.

Truscott (1999) geri bildirimle ilgili savlarını devam ettirmiş ve herhangi bir düzeltme yapmamaya ilişkin dayanaklar sunmuştur. Nitekim kendi öğretim deneyimlerinden bahsetmiş ve bunu herhangi bir ölçüm yapmadan öznel bir biçimde *gözlemlerine dayanarak* ifade ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin her iki bilimsel tarafla ilgili tartışmaları okuyup geri bildirimle yönelik kararları bireysel olarak alması gerektiğine işaret etmiştir. Bu açıdan genel geçer kararlar alıp tüm öğrenme öğretim sürecine bu kararları uygulamanın zaman kaybı olduğunu ve sürece zarar vereceğini dile getirmiştir. Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularında görüldüğü üzere geri bildirim almayıp düzeltme yapılmayan dil öğrencilerinin kaygılı, mutsuz ve stresli oldukları saptanmıştır. Böylece ilgili araştırmacının gözlemleriyle bu çalışmanın bulgularının çeliştiği görülmüştür.

Ferris ve Roberts (2001), geri bildirim alan ve almayan öğrenciler arasındaki doğruluk ve yazma kalitesi farklılıklarını inceleyen birkaç çalışma olduğunu ve bunların da çelişkili sonuçlar barındırdığını belirtmiştir. Öte yandan dil öğrencilerinin zaman içinde yazılı doğruluktaki ilerlemelerini inceleyen bazı çalışmaların varlığına değinmişlerdir. İlgili araştırmalarda, öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı gelişme gösterdiğini saptamışlardır. Bu çalışmada da B1 ve B2 olmak üzere iki kurda on iki hafta odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG ile herhangi bir geri bildirim vermemeye yönelik deneysel süreç işletilmiş ve çalışmanın deneysel süreci sonlandırılmıştır. Çalışmanın deneysel süreci tamamlandıktan dört hafta sonra gecikmeli son test yapılarak gecikme etkisine bakılmış ve dil öğretimi için uzun bir zamanı kapsayan sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Son olarak bu çalışmada salt dil bilgilendirme doğruluğuna bakılmasa da yazma becerisinin DPA'lardaki birçok ölçüte göre gelişim gösterdiği saptanmıştır. Bu durum da Ferris ve Roberts'in (2001) tespitlerinin ve bulgularının bu çalışmayla örtüştüğünü göstermiştir.

Chandler'ın (2003) düzeltmenin etkileri üzerine sunduğu iki çalışma da farklı geri bildirim türlerinin hangisinin daha etkili olduğuna yönelik kanıtlar sunmuştur. Ayrıca verilen geri bildirimlerin salt dil bilgisi ile ilgili olmadığı görülmüştür. Truscott (2004) bu çalışmada düzeltme gerçekleşmeyen bir grubun olmadığını belirtip buna karşı çıkmıştır. Hem Chandler (2003) hem Truscott'un (2004) çalışmalarında belirttikleri hususların kesin bir gerçekliği değil, varsayımları barındırdığı tespit edilmiştir. Nitekim Truscott (2004) bunu açıkça belirtmiş ve kendisinin hata düzeltmeye değil, dil bilgisi hatalarının düzeltilmesine karşı olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede geri bildirim almayan bir grubun olmayışı ve sağlanan geri bildirimlerin tümünün dil bilgisine yönelik olmaması yine kesin bir sonuca ulaşılmasını engellemiştir. Buradan hareketle bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında geri bildirim almayan bir grubu da sürece katarak alan yazınındaki eksikliği gidermiş ve yapılan çalışmaları çeşitlendirmiştir.

Bitchener vd.'nin (2005) 12 haftalık çalışması düzeltici geri bildirim etkinliğini ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmada, düzeltici geri bildirim yazılı anlatımda geçmiş zaman ve artikel kullanımında doğruluğu artırdığını saptamışlardır. Fakat ilgili çalışmada hem sözlü hem yazılı düzeltici geri bildirim işe koşulmuştur. Bu nedenle yapılan çalışma, salt yazılı düzeltici geri bildirim etkinliğini göstermemiştir. Bu gerekçeyle ilgili çalışmayı bu çalışmayla karşılaştırmak güçtür.

Truscott'un (2007) hata düzeltmeye dönük katı görüşünün yumuşadığı görülmüştür. Bu çerçevede yaptığı meta analiz çalışmasında geri bildirimle yönelik araştırmaların en iyi ihtimalle doğru yazma becerisi üzerinde küçük bir zararlı etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Eğer bu çalışmaların doğru yazma üzerine bir yararı varsa da bunun çok az olduğuna %95 oranında emin olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede DG alan grupların başarısının abartıldığına ve düzeltme yapılan grupların başarılarının düşük olduğuna işaret etmiştir (Truscott, 2007). Bu saptamalar da bu çalışmanın bulgularıyla zıttır.

Sheen (2007), DG'nin orta seviyede ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında İngilizce artikel kullanımını üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmada öğrenim süreci üç grupta üç farklı yolla ölçülmüştür. İlk grupta yalnızca doğrudan DG verilmiş, ikinci grupta doğrudan üst dilsel DG verilmiş ve üçüncü grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca deneysel süreçte ilki hata düzeltme testi, ikincisi hızlandırılmış dikte testi ve üçüncüsü ise yeni bir yazılı metin üretimini içeren çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı, DG'nin etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğunu rapor etmiştir. Bu çerçevede bu araştırmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçekleştirilen bu tezin öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi açısından benzer olduğu görülmüştür.

Truscott ve Hsu (2008) deneysel çalışmalarında öğrencilerin öyküleyici yazmalarına odaklanıp dil kullanımına yönelik düzeltici geri bildirim sağlamıştır. Bunu sağlanan geri bildirimle öğrencilerin gözden geçirme süreçlerindeki başarılarını inceleyerek gerçekleştirmişlerdir. Deney sürecinde öğrencilerden yazılarını gözden geçirmeleri istenmiş, bazılarında hata düzeltmesi yapılırken bazılarında yapılmamıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin düzeltme aldıkları yazıdaki hatalarının azaldığını fakat sağlanan bu faydanın bir hafta sonra gerçekleştirilen yeni bir yazma görevine yansımadığını rapor etmiştir. Araştırmacılar, bunun nedenini ise hataların yalnızca altının çizilip geri bildirim bu şekilde vermek olarak açıklamıştır.

Bruton (2009) geri bildirim tartışmasının alana zarar verdiğini belirtmiş ve yapılan araştırmada bazı tutarsızlıklar olduğunun altını çizmiştir. İlk olarak deney grubunun zaten ilk metinde az hata yaptığını belirtmiş ve deney sürecinin oldukça kısa olduğuna dikkat çekmiştir. Fakat Truscott (2010a) bu çalışmayı detaylıca irdeleyip eleştirmiştir. Söz gelimi kendi çalışmalarında (Truscott ve Hsu, 2008) düzeltici geri bildirim verilen yazılı metinlerin gözden geçirilip yeniden yazımında performans artışının deney grubunun lehine olduğunu belirtip yeni bir yazma görevinde ise herhangi bir performans farklılığı olmadığını ifade etmiştir. Son

olarak düzeltilmenin hiçbir işe yaramadığını ve terk edilmesi gerektiğini yinelemiştir. Bu iki görüşe bakıldığında geri bildirim geniş kapsamlı, planlı ve öğrenciye daha çok bilgi verecek şekilde kurgulanmasıyla öğrenme açısından yararlı sonuçlar elde edilebilir. Çünkü bu araştırmanın nitel bulgularında da görüleceği üzere neredeyse tüm öğrenciler geri bildirim almayı belediklerini belirtmiştir. Çağdaş öğrenme yaklaşımı çerçevesinde dil öğrencilerinin de sürecin içinde etkin rol alması, düşüncelerini beyan etmesi ve beklentilerini bildirmesi esastır. Nitekim bu çalışmada, odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin süreç sonunda öğrencilerin yazma başarımını artırdığı belirlenmiştir. Buradan hareketle bu şekilde kurgulanan dönüt sürecinin dil öğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştirdiği görülmüştür.

Bruton (2010) temel olarak işe koşulan olumlu ya da olumsuz her türlü ek güvenilir kanıtın herhangi bir engel olmadığı sürece öğrencilerin mevcut bilgilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Truscott (2007, 2010b) ise kuramsal ya da deneysel geri bildirim etkililiğini gösteren gerekçeler olmadığı iddiasını sürdürmüştür. Bu çerçevede bu kanıtlara ilişkin birtakım araştırmalar olduğu görülmüştür (Bitchener ve Knoch, 2009b; Ellis vd., 2008; Van Beuningen vd., 2012). Bu çalışma da deneysel olarak odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin etkili olduğuna yönelik kanıtlar barındırmaktadır.

Sonuç olarak deneysel çalışmalarda geri bildirim verilen grupların çoğunlukla herhangi bir geri bildirim verilmeyen gruplardan daha iyi performans gösterdiği görülmüştür (Bitchener ve Knoch 2009a; Karim ve Nassaji, 2018; Kim, 2019). Bu çalışma da alan yazınındaki araştırmaların birçoğu gibi geri bildirim alanların yazma başarımlarını artırdığı çalışmalardan olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı gecikmeli son test puanlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışma kapsamında son testten dört hafta sonra yapılan gecikmeli son testte; odaklanılmış DG alan D1, odaklanılmamış DG alan D2, herhangi bir DG almayan D3 ve kontrol grubu olan K'nin YABP'si saptanmıştır. Bu ortalamalarda son test ile gecikmeli son test arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamaya ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Grupların YABP'leri arasında .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Scheffe-f testin yapılmış ve D1 ve D3 grupları arasında D1 lehine; D1 ve K grupları arasında D1 lehine anlamlı farklılık

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle gruplar arasında son testte var olan anlamlı farklılıklar korunmuştur. Ayrıca son test ile gecikmeli son test arasında da herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin sonuç ve tartışma

Deney ve kontrol gruplarının grup içi yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin YAKP'sine ilişkin grup içi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını saptamak için üç deney bir kontrol grubunda Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Bu testte odaklanılmış geri bildirim alan D1, odaklanılmamış geri bildirim alan D2 gruplarının YAKP'lerinin anlamlı ve olumlu bir şekilde değiştiğine ulaşılrken herhangi bir geri bildirim almayan D3 grubunun anlamlı ve olumsuz bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. K grubunda ise herhangi bir anlamlı değişiklik saptanmamıştır.

Araştırma sonuçları, odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG alan deney gruplarının kaygı düzeyinin ön teste göre düştüğünü gösterirken herhangi bir geri bildirim almayan deney grubunun kaygı düzeyinin ön teste göre arttığını göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle geri bildirim alan deney gruplarının yazma performanslarının olumlu yönde geliştiği ve herhangi bir geri bildirim almayan deney grubunun yazma performanslarının olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön testine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sonuçları, yapılan ön testlerde deney ve kontrol gruplarının arasında herhangi bir farklılık görülmediğini, deneysel süreç öncesinde yazılı anlatım kaygılarının benzer olduğunu göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son testine ilişkin sonuç ve tartışma

Deneysel süreç sonunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin YAKP'sine ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını saptamak için Kruskal-Wallis testine başvurulmuştur. Bu testte anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sonrasında Post-Hoc testlerden Games-Howell'a başvurularak D1'in D3 ve K'ye göre; D2'nin D3 ve K'ye göre anlamlı farklılığı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu sonuçlarından hareketle odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG alan dil öğrencilerininin kaygı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Deneysel süreçle ilgili nitel çözümlere ilişkin sonuç ve tartışma

Dil öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşleriyle ilgili sonuç ve tartışma

Araştırmanın bu kısmında deney gruplarındaki dil öğrencileriyle yapılan görüşmelerin sonuçları alan yazınıyla karşılaştırılmıştır. Buna göre D1, D2 ve D3 gruplarında Türkçe öğrenen dil öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirim önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG'nin yazma becerisini olumlu bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İki geri bildirim türüyle ilgili oluşturulan tema ve kodlara bakıldığında, bu iki grupta da büyük oranda benzerlikler olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları, odaklanılmış DG ve odaklanılmamış DG türlerinin dil öğrencilerine yarar sağladığını; dil öğrencilerinin gözden geçirme, yazılı anlatım organizasyonu, bağımsız ve sosyal öğrenme ile duyuşsal etkiler gibi birçok alanda gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte deneysel işlemlerin başında öğrencilerin bazı birtakım olumsuz düşüncelere sahip olduğu, olumsuz duygular hissettiği görülmüş olsa da araştırma sonunda öğrencilerin bu duygu ve düşüncelerinin olumlu bir biçimde değiştiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre D1 ve D2 grubundaki öğrencilerin temalar, kodlar ve görüşler açısından büyük oranda benzeştiği görülmüştür. Fakat D3 grubundaki öğrencilerin bu iki gruptan ayrıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede D3 grubunda geri bildirim almayan dil öğrencilerinin çeşitli öğrenme zorlukları yaşadığı belirlenmiştir. Bunların yazılı anlatımda ve ifadede eksiklik ile olumsuz duyuşsal etkiler olduğu belirlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin yazmada yaptığı hataları yinelediği ve yazma becerisinin gelişmediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda kaygı düzeylerinin arttığı, motivasyon kaybı yaşadıkları ve başarısız olma düşüncesi geliştirdikleri saptanmıştır.

D3 grubunda yukarıda ifade edilen olumsuzlukların yanında bazı olumlu durumlar da tespit edilmiştir. Örneğin ilgili gruptaki öğrencilerin geri bildirim almadıkları için bireysel öğrenmeye yöneldiği, araştırma yapmaya başladığı, öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ve akranlarıyla birlikte çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hamzadayı (2015), çalışmasında geri bildirimle dil öğrencilerinin yazma becerisinin farklı yönlerden geliştiğini rapor etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin görüşlerinden hareketle verilen geri bildirimlerin dil bilgisi, söz varlığı, yazım/imla, biçim vb. alanlarda öğrencilerin

yazılı anlatımlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Üstelik D1 grubundaki öğrencilerin odaklanılmış geri bildirimde yer alan dil bilgisi konularının dışındaki diğer konularda da gelişim gösterdikleri görülmüştür. Tüm bu örnekler, yazma becerisinin farklı yönlerden geliştiğini ortaya çıkarmıştır. Bunların yanında katılımcıların duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildiği ve diğer becerilerde de gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Bu çalışmada, geri bildirim alan D1 ve D2 gruplarının D3 ve K gruplarına nazaran anlamlı olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu çerçevede, dil öğrencilerine geri bildirim verilmesinin öğrencilerin başarısını artırdığını belirtmek mümkündür. Nitekim alan yazınında da geri bildirimle öğrencilerin başarılarının arttığı belirtilmiştir (Göçer, 2019; Karaca, 2011; Kavan ve Adıgüzel, 2021). Bu çerçevede alan yazını ile bu çalışmanın benzer sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu hem nicel süreci hem de alan yazını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öz güven kazanmanın öğrencilerin başarılı olmasının altında yatan etmenlerden biri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin geri bildirim aldıkça öz güvenlerinin arttığına işaret etmeleri, bu sonucu ortaya çıkarmıştır. Buna koşt olarak alan yazınında, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öz güvenlerinin yüksek olması, dil öğretiminde başarılarının artmasında önemli görülmüştür (Çerçi, 2015; Özer ve Korkmaz, 2016). Sonuç olarak hem alan yazınından hem de araştırmanın nitel boyutundan hareketle öz güven artışının başarıya olumlu etkisi olduğunu ifade etmek mümkündür.

Bu çalışmada geri bildirim alan öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, korkularının ve kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Alan yazınında bu çalışmanın bulgularıyla ve sonuçlarıyla benzer bulgular ve sonuçlar olduğu görülmüştür. Örneğin Yastıbaş ve Yastıbaş (2015) çalışmasında, İngilizce öğrenen ve akran geri bildirimi alan öğrencilerin kaygılarının ön düştüğünü belirtmiştir. Bu çalışmada ise geri bildirim alan öğrenciler, sürecin başında kaygı duymuş ve sürecin sonunda bu kaygıları azalmıştır. Buna zıt olarak bu çalışmada geri bildirim almayan öğrencilerin son testte, ön teste göre kaygılarının arttığı saptanmıştır. Buna ek olarak başarısız olma düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Nicel verilerde, geri bildirim almayan öğrencilerin geri bildirim alan öğrencilere göre anlamlı olarak daha başarısız oldukları saptanmıştır. Ayrıca nitel verilerde de öğrencilerin görüşlerinden hareketle buna ulaşılmıştır. Bu durum, Zorbaz'ın (2015) yazma kaygısı, yazma başarısını etkilemektedir görüşünü destekler niteliktedir.

Alan yazınında, öğreticinin dönüt verirken olumsuz taraflara vurgu yapmasının yazma kaygısına neden olacağı ifade edilmiştir (Akbulut, 2016; Zorbaz, 2011). Bu çalışmada ise bu duruma zıt olarak öğrenciler, hatalarına yapılan geri bildirimlerle öğrenmeler sağladıkları için ve hataları düzelttikleri için kaygı duymadıklarını ve mutlu hissettiklerini belirtmiştir. Fakat odaklanılmamış geri bildirim alan gruptaki öğrencilerde, bazı olumsuz duygular saptanmıştır. Bu öğrencilerin metinlerinde, aynı anda birçok hata tespit edildiği ve ilgili hatalara geri bildirim verildiği için öğrenciler, başarısız olma düşüncesine kapılmıştır. Bu çerçevede verilen dönütlerde, yazılı metinlerdeki birçok hataya ve olumsuzluğa odaklanmanın öğrencilerde yetersizlik, kaygı ve motivasyon kaybı gibi hislere yol açtığı görülmüştür.

İskender (2021) çalışmasında, öğretmenlerin geri bildirim vermemesinin ve öğretimde iletişimin kopuk olması durumlarının kaygıya yol açtığını rapor etmiştir. Dahası geri bildirim almayan öğrencilerin tekrar eden yanlışlarla karşılaştığına ve kendilerine olan güvenlerinde zedelenmeler meydana geldiğine işaret etmiştir. İskender'in (2021) araştırmasıyla bu çalışmada birtakım paralellikler vardır. Söz gelimi bu çalışmada, geri bildirim almayan gruptaki öğrencilerde kaygının ve korkunun arttığı belirlenmiştir. Bu yönüyle iki çalışmanın paralellikler barındırdığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak bu çalışmada, geri bildirim almayan dil öğrencilerinin başarısız olacaklarını düşünme, mutsuz hissetme ve motivasyon kaybı yaşama gibi birçok olumsuz hisler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu da iki çalışma arasında benzerlik gösteren diğer bir yöndür.

Öğreticilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleriyle ilgili sonuç ve tartışma

Araştırmanın bu kısmında D1, D2 ve D3 gruplarında derse giren öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçları alan yazınıyla karşılaştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde geri bildirim önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin dönütlere başvurduğu ve derslerde dönütleri etkin bir biçimde kullandıkları belirlenmiştir.

Öğreticilerin yazma becerisinde farklı yöntemleri kullandığı, öğrencilere derslerde farklı türlerde metinler yazdırdığı, bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına önem verdikleri ve öğrencileri ödevlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca yazmada odaklanılmış, odaklanılmamış geri bildirim başvurdukları ve en çok doğrudan düzeltme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ülper ve Çetinkaya (2016) da çalışmasında bu duruma dikkat çekmiş ve geri bildirim verirken açıklamalar yapılarak öğrencilere doğrudan dönüt vermek gerektiğini belirtmiştir. Hamzadayı (2015) ise %90'a yakın bir oranda doğrudan düzeltici geri bildirim kullanıldığını ifade etmiştir.

Bu çalışma, öğretmenlerin çoğunun doğrudan düzeltme yapmaları yönüyle yukarıdaki iki araştırmayla benzerdir.

Öğreticilerin yazma sürecinde, odaklanılmış geri bildirim her zaman başvurmadağı belirlenmiştir. Yalnızca önemli bazı konularda bu türü kullandıkları saptanmıştır. Bununla birlikte bu geri bildirim türünün yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin yazma sürecinde, çoğunlukla odaklanılmamış geri bildirim başvurdıkları tespit edilmiştir. Bunlara zıt olarak öğretmenlerin daha önce geri bildirim vermemeye başvurmadağı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin geri bildirim vermemeyi öğrencilerde birçok olumsuz his ve düşünceye yol açmamak için tercih etmediğı görülmüştür.

Ünal vd. (2018) çalışmalarında, bazı öğretmenlerin öğrencilerin yanlışlarını düzeltmemesini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen göçmenlerin öğrenme sürecinde karşılaştığı bir sorun olarak değerlendirmiştir. Dahası çalışmada görüşülen öğrencilerin de bu durumdan yakındığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada görüşülen dil öğrencilerinin yaptıkları yanlışlarda öğretmenlerden destek istedikleri belirtilmiştir. Araştırmadaki bulguların bu çalışmayla paralellikler gösterdiği saptanmıştır. Bu çalışmada geri bildirim almayan dil öğrencilerinin hatalarını düzeltmeyeceğı ve bunları doğru kabul edeceğı tespit edilmiştir. Ayrıca geri bildirim almayan öğrencilerin kendilerini yetersiz hissedeceğı ve kaygılı olacakları belirlenmiştir. Öğrencilerin beklentileri ve öğretmenlerin görüşlerinin tümü göz önünde bulundurulduğunda geri bildirim, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Ülper ve Çetinkaya (2016) çalışmasında, dil öğrencilerinin yazmada yaptıkları yanlışların her zaman düzeltilmesini istediğini rapor etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğrencilerin yaptığı tüm yanlışları düzelttiğini ifade etmişlerdir. Fakat bazılarının daha esnek ve daha az müdahaleci olup tüm yanlışları düzeltmediğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında araştırmacılar, yapılan aşırı düzeltmenin öğrencilerin yazma güdüsünü, yazma kaygısını ve öz güvenini olumsuz bir biçimde etkilediğine işaret etmiştir.

Bu çalışmadaki dil öğrencilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, yukarıdaki araştırmadaki bulgularla benzerdir. Katılımcıların öğretmenlerden geri bildirim talep ettikleri ve geri bildirim önemli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca bütün hata türlerinde düzeltme alan odaklanılmamış DG grubundaki öğrenciler, çok hata yaptıklarını düşünmüştür. Bundan dolayı ilgili öğrencilerin kaygılı olduğu belirlenmiştir. Öğreticiler ise kullanılan DG türünün yoğun

bilgiler içerdiğini belirtmiştir. Bu gerekçeyle öğrencilerin kaygılı olup motivasyon kaybı yaşayabildikleri görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle program tasarımcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlayacak öneriler geliştirilmiştir.

1. Çalışma sonucunda öğrenme öğretme sürecinde geri bildirim vermemenin zararlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yazmada geri bildirim verilmesi gerektiği önerilmektedir.
2. Araştırmada odaklanılmış ve odaklanılmamış geri bildirim dışındaki geri bildirim türlerine de değinilmiştir. Geniş bir perspektiften bakılarak diğer geri bildirim türleri de sınanabilir.
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin sık sık ödevlendirmelerle “geçştirildiği” görülmüştür. Bu durumun nedenlerine ilişkin detaylı bir inceleme yapıp çözüm önerileri sunulabilir.
4. Alanda çalışan öğretmenlerin geri bildirim verme alışkanlıklarının saptanması önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği geri bildirimler tasnif edilip verdikleri geri bildirimlerin sıklığı ve kapsamı incelenebilir.
5. Öğrencilerin; derslerden, öğretmenlerden ve geri bildirimlerden neler beklediği tespit edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, A. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim* 21(105), 10-17.
- Alıcı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı) içinde (ss. 123-163). Pegem Akademi.
- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Education and Science*, 28(129), 25-31.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3): 107-121. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching*, 53(1), 27-31.
- Anı Yayıncılık Komisyon. (2016). *Pedagojik formasyon için ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Archibald, E. P., Brockliss, W., & Gnoza, J. (Eds.). (2015). *Learning Latin and Greek from antiquity to the present* (Vol. 37). Cambridge University Press.
- Arıcı, M. A. (2022). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Atli, M. H. (2012). Yabancı dil nasıl edinilir?. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 56-67.
- Avşar Tuncay, A. ve Ulu Bilim, H. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 111-150. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.488>
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to student writing*. Heinle & Heinle.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57, 278–287. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.278>
- Beuningen, C. (2021). Focused versus unfocused corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* (pp. 300–321). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.015>
- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183-204. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.452>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102–118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009a). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn043>
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193–214. <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095056>
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Boz, S. (2019). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Brookhart, S. (2017). Feedback: The long view—does feedback improve learning? In S. M. Brookhart (Ed.) *How to give effective feedback to your students* (2nd ed., pp. 75–98). ASCD.
- Brookhart, S. M. (1999). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27(1). The George Washington University, Graduate.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. San Francisco State University.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Prentice Hall Regents.
- Bruton, A. (2009). Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 136-140. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.005>
- Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: Improved situated designs over statistics. *System*, 38(3), 491-498. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.07.001>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL desenler* (5.baskı). Pegem Akademi.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. *Studies in 2nd Language Acquisition*, 15(3), 357-386. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012158>
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>
- Chandler, J. (2000). The efficacy of error correction for improvement in the accuracy of L2 student writing. In: *Paper presented at the AAAL conference*, Vancouver, BC.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267–296. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)

- Chase, C. I. (1999). *Contemporary assessment for educators*. Longman.
- 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>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2023). *The anxiety and worry workbook: The cognitive behavioral solution* (2nd ed.). Guilford Press.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. Allen & S. Corder (Eds.) *The edinburgh course in applied linguistics volume 3: Techniques in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds), *Strategies in mterlanguage communication*. Longman.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı* (15. baskı). Remzi Kitabevi.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğrenenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies* 10(3), 285-302. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906>

- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Dalgacı, S. ve Büyükkız, K. K. (2020). Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 207-224.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Demir, A. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Demir, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “sınav” hazırlama. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (ss. 287-331). Anı Yayıncılık.
- Demir, T. (2023). Seçmecî yöntem (Eklektik yöntem). L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler* içinde (ss. 199-214), Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Deniz, K. Öztürk, İ. Y. ve Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 347-357. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1340815>
- Derewianka, B. M., & P. Jones. 2016. *Teaching language in context* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Dil Derneği. (2024). *Türkçe sözlük ara-bul* [Elektronik versiyon]. <http://www.dilderneği.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>
- Dincel, Ö. ve Urgan, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1584-1612.
- Doğan, A. C. (2009). *Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(1), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
- Durmuş, A. O. (2022). *Dereceli puanlama anahtarına dayalı geribildirim Türkünün yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, 32(1), 39-60. <https://doi.org/10.2307/3587901>
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 339-360). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback styles. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 38-42.
- Erkuş, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (ss. 367-390). Pegem Akademi.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* içinde (ss. 177-218). Pegem Akademi.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1) 47-118.

- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178–190). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.016>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers/new evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In Hyland, K., Hyland, F. (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81-104). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>
- Ferris, D. R. (1995). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal* 8, 41–62.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>
- Ferris, D., & Hedgcock, J.S. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, & practice* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410611505>
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly* 31, 315–339. <https://doi.org/10.2307/3588049>
- Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: Konuşma. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* içinde (ss. 129-155). Pegem Akademi.
- Fişekçioğlu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak öğrenen ve genelleme sözcükler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 58-68. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104116>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Frear, D., & Chiu, Y. H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.06.006>
- Freud, S. (2018). *Psikanalize giriş dersleri*. (S. Budak, Çev.). Öteki Yayınevi.
- Gardner, J. (2010). Developing teacher assessments: An introduction. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 1 - 11). Open University Press.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993b). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Gardner, R. C., Moorcroft, R., & MacIntyre, P. D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language dropouts* (Research Bulletin No. 657). The University of Western Ontario, Department of Psychology.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağılımı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Gökmen, E. (Ed.). (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- Graves, K., & Garton, S. (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching*, 50(4), 441-482. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000155>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh analyzing and understanding data* (7th ed.). Pearson.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.01.001>
- Gültekin, İ. (Ed.). (2020). *Türkiye Maarif Vakfı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Matsis Matbaa.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180.
- Güven, Z. Z. ve Bülbül, A. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: İstanbul kitap seti. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 105-115. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1241320>
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (3. baskı). Akçağ Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 329-350. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00091-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00091-7)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HBÖGM. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi 1, 2 ve 3. seviye kurs programı*. MEB.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English language tests: Longman handbook for language teachers* (New Edition). Longman Group UK.
- Hedge T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>
- Hıtalany, Z. H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: Öğretmen ve öğrenci tercihleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006b). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In K. Hyland, F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing* (pp. 206-224). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006a). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>

- Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- İlgün, K. ve Nurlu, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan konuşma etkinliklerinin kültürlerarası iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 31(1), 225-257. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.862236>
- İltar, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin c1 yazma sınavındaki dil bilgisi hatalarının düzeylere göre dağılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 129-147. <https://doi.org/10.35675/befdergi.848590>
- İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 108-121. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220495>
- İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 194-213. <https://doi.org/10.35233/oyea.1177730>
- İltar, L., ve Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.658073>
- İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: öğretici yeterlikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 189-204. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2003
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf kaygılarının başlangıç seviyesinden yeterlik düzeyine kadar incelenmesi. F. Nayır (Ed.), *VIIIth International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s. 729-741). Anı Yayıncılık.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Jones, R. H. (2016). *Creativity and language*. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity and language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 16-31). Routledge.
- Kan, A. (2013). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 2-16). Anı Yayıncılık.
- Kaptı, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kaptı, M. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 320-336. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2725>
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karaca, E. (2011). Öğretimde geribildirim önemi, gerekliliği ve niteliğine ilişkin öğrenci algıları. *Education Sciences*, 6(2), 1951-1960.
- Karakaya, I., & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 703-707.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Nobel Yayınları.
- Karataş, A. G. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. B. Oğuz, M. Şen ve L. İltar (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (sertifika programları için)* içinde (ss. 131-144). Kalem Kitap Yayıncılık
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. (Ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (ss. 411-471). Pegem Akademi.
- Karateke Bayat, B. ve Gün, M. (2020). Akran değerlendirmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen c1 düzeyi öğrencilerin yazma kaygısına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 110-120. <https://doi.org/10.29228/ijla.42764>
- Kardaş, D. M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde geribildirim dört temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kardaş, D. M. ve Cömert, Ö. B. (2021). Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretiminde geribildirim öğrenici başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 16(1), 423-434. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.47818>

- Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519-539. <https://doi.org/10.1177/1362168818802469>
- Kartal, M. ve Yeşil, Y. (2021). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda A1-A2 düzeyinde kelime hazinesi geliştirmeye yönelik bulmaca örneği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(30), 607-624.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 138-155.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Kılıç, B. S. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-24.
- Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kırmızı, Ö., & Kırmızı, G. D. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57-66. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p57>
- Kim, H. R., & Mathes, G. (2001). Explicit vs. implicit corrective feedback. *The Korea TESOL Journal*, 4(1), 57-72.
- Kim, J. H. (2019). Relative effects of direct focused and unfocused WCF on the accuracy development of two language forms. *English Teaching*, 74(4), 29-50. <https://doi.org/10.15858/engtea.74.4.201912.29>
- Klimova, B. F. (2013). The importance of writing. *Paripex-Indian Journal of Research*, 2(1), 9-11.
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139. <https://doi.org/10.47948/efad.911870>
- Kocayanak, D. (2023). İşitsel-görsel yöntem (Crédif/St. Cloud yöntemi). L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler* içinde (ss. 133-146). Pegem Akademi.
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507-530. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>
- Kopriva, R. (2008). *Improving testing for English language learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932834>

- Korkmaz, C. B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin metin işleme süreleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(1), 121-146. <https://doi.org/10.18298/ijlet.3249>
- Korkmaz, C. B. (2023). Dil bilgisi çeviri yöntemi. L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler* içinde (ss. 83-101). Pegem Akademi.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language learning*, 49(2), 303-342.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Krumboltz, J. D., & Weisman, R. G. (1962). The effect of intermittent confirmation in programmed instruction. *Journal of Educational Psychology*, 53(6), 250. <https://doi.org/10.1037/h0040448>
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47, 211-232. <https://doi.org/10.3102/00346543047002211>
- Kurt, G. (2023). Meslek dili: İşletmelerde yabancı dil kullanımını ve yabancı dil ihtiyacını tespit edilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 609-620. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1195109>
- Kurt, Ö. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli dinleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 4-16.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve değerlendirme performansına ve portfolyoya dayalı durum belirleme (5. baskı). Pegem Akademi.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal* 66, 140-149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x>
- Lam, W. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34, 457-482. <https://doi.org/10.2307/3587739>
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000390>
- Lee, I. (2019). Teachers' frequently asked questions about focused written corrective feedback. *TESOL Journal*, 10(3), 1-15. <https://doi.org/10.1002/tesj.427>
- Lee, I. (2020). Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100734. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100734>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in*

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/09588220600803311>
- Loewen, S., & Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 361–377). Oxford University Press.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus-on-form: Theory, research and practice. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus-on-form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge University Press.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Pearson Education.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Lyster, R., Lightbown, P., & Spada, N. (1999). A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 457-467.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.457>
- Macalister, J., & Nation, I. P. (2019). *Language curriculum design* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429203763>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Maden, S. ve Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 172-192. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1072788>
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). MEB.
- Melissourgou, M. N., & Frantzi, K. T. (2017). Genre identification based on SFL principles: The representation of text types and genres in English language teaching material. *Corpus Pragmatics*, 1, 373-392. <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0013-z>

- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-8. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counselling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250-260. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Moser, A. (2020). *Written corrective feedback: The role of learner engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63994-5>
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10). <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Moskal, B., M. (2000). "Scoring rubrics: What, when and how?" *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(3), 1-5. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Nacakçıoğlu, A. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözel hataları ve düzeltici geri bildirimlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Nassaji, H. & Kartchava, E. (eds.). (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621432>
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3rd ed.). Merrill.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language teaching*, 49(3), 455-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Omar, M. M. S. (2016). *Öğretmen ve öğrenci gözü ile soydaş iki dillilere Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 197-212. <https://doi.org/10.21497/sefad.675165>
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.

- Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Park, E. (2006). Review article on “The effectiveness of teacher's written feedback on L2 writing”. *SNU Working Papers in English Linguistics and Language*, 5, 61-73
- Petchprasert, A. (2012). Feedback in second language teaching and learning. *US-China Foreign Language*, 10(4), 1112-1120.
- Pikhart, J. (2016). Towards formative assessment: Feedback and grades. In Z. Straková (Ed.), *English matters vii (a collection of papers)* (pp. 104-111). Prešovská Univerzita.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition*. MIT Press.
- Popham, W. J. (1997). What’s wrong and what’s right with rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson Education.
- Poulisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 324-328. <https://doi.org/10.2307/329307>
- Poulisse, N., Bongaerts, T., & Kellerman, E. (1984). On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin*, 8(1), 70-105.
- Rachman, S. (2013). *Anxiety* (3rd ed.). Psychology Press.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1991). What is a text. In P. Ricoeur (Ed.), *From text to action: Essays in hermeneutics, II* (pp. 105–124). Northwestern University Press.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83–95. <https://doi.org/10.2307/3586390>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salecl, R. (2004). *On anxiety*. Routledge.
- Sallabaş, M. E. ve Sağlık, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 237-249.

- Savuran, Y. ve Çubukçu, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde performans betimleyicileri geliştirme: Temel ve ara düzeyler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 831-856. <https://doi.org/10.37217/tebd.876422>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Seçkin Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 18-37. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316122>
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 1-15). Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayınları.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Sharma, R.M. (2016). What students say about homework – views from a secondary school science classroom in Trinidad and Tobago. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 146-157. <https://doi.org/10.14221/.v2016n41.9>
- Sheen, R. (2002). Focus on form and focus on forms. *ELT Journal*, 56(3), 303-305. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.303>
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255–283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0548-7>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton Century Crofts.
- Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts* 12(1), 7-17.
- Syrewicz, C. C. (2023). The motivations that improve the creative writing process: what they might be and why we should study them. *New Writing*, 20(2), 178-200. <https://doi.org/10.1080/14790726.2022.2051563>

- Şahin, A. ve Salı, M. K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma stratejileri üzerine bir araştırma: ÇOMÜ TÖMER örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 40-49.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şevgin, H. (2023). Ölçme ve değerlendirmenin temel kavram ve nitelikleri. T. Türkben ve E. Aydın (Ed.), *Türkçe eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi* içinde (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400-411. <https://doi.org/10.30703/cije.335459>
- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., ve Wood, M. (Eds.). (1999). *Rubrics: A handbook for construction and use*. R&L Education.
- Tarı Yardımcı, B. ve Elmalı, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 düzeyinde dinleme sınavı geliştirme. *Dilbilim Dergisi*, 36, 1-21. <https://doi.org/10.26650/jol.2021.935593>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: *The researcher in mixed methods research*. *Journal of mixed methods research*, 4(4), 271-277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>
- TDK. (2024). *Güncel Türkçe sözlük* [Elektronik versiyon]. <http://www.tdk.gov.tr>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Theall, M. & Franklin J. L. (2010). Assessing teaching practices and effectiveness for formative purposes. In K. J. Gillespie & D. L. Robertson (Eds.), *A guide to faculty development* (pp. 151-168). Jossey Bass.
- Trumbull, E., & Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. WestEd.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (1999). The case for “the case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80124-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80124-6)

- Truscott, J. (2001). Selecting errors for selective error correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 93–108.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 337–343. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.05.002>
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of second language Writing*, 16(4), 255-272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>
- Truscott, J. (2010a). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38(2), 329-335. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.014>
- Truscott, J. (2010b). Further thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38(4), 626-633. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.10.003>
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of second language writing*, 17(4), 292-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Tunçel, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanıtları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 729-745.
- Turan, Y. ve Duruhan, K. (2023). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi kapsamında verilen ödevlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 30-55. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1150711>
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Tuzcu Eken, D. (2021). Teacher written feedback preferences of university prep-class students in a foreign language writing course. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 11(2), 55-68. <https://doi.org/10.26634/jelt.11.2.17593>
- Tüm, G. ve Ceyhan-Bingöl, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies*, 12(34), 429-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12654>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Ülper, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde geri bildirim süreçleri. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 2* içinde (ss. 251-272). Fenomen Yayıncılık ve RumeliYA Yayıncılık.
- Ülper, H. ve 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.

- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 31-45.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 4(2), 134-149.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x>
- Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal*, 81(4), 494-505. <https://doi.org/10.2307/328892>
- Weiten, W. (2012). *Psychology: Themes and variations* (9th ed.). Wadsworth.
- Wendel, J. N. (1997). *Planning and second-language narrative production* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Temple University.
- Wiliam, D., (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>
- Willingham, D. B. (1990). Effective feedback on written assignments. *Teaching of Psychology*, 17(1), 10-13. https://doi.org/10.1207/s15328023top1701_2
- Yastıbaş, G. C. & Yastıbaş, 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>
- Yavuz, G. (2016). *Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (Yenilenmiş 3. Baskı) içinde. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43. <https://doi.org/10.18506/anemon.71733>
- Yılmaz, A. (2015). Ölçme-değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (7. baskı) içinde (ss. 151-230). Pegem Akademi.

- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 37-48.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1623-1641. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389782>
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49(4), 461-493. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000161>
- Yu, W. (2022). Explicit vs. implicit corrective feedback: Which is more effective?. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 653, 647-650. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220401.123>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2010). *Anxiety 101*. New York: Springer.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.

EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/06/2022 Toplantı Sayısı:07 Karar No :2022/254
Araştırmanın Başlığı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Düzeltme Geribildirim Türlerinin Öğrenci Başarılarına ve Yazma Kaygısına Etkisi
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Yardımcı Araştırmacılar	Lisansüstü Öğrenci Ahmet Gürkan KARATAŞ
Etik Kurul Kararı	10086 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, araştırma Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.

ASLI GİBİDİR
10/06/2022

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

EK-2: Tez Başlığı Değişikliği İçin Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :17/05/2024 Toplantı Sayısı: 10 Karar No :2024/427
Araştırmanın Eski Başlığı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Düzeltme Geribildirim Türlerinin Öğrenci Başarısına ve Yazma Kaygısına Etkisi.
Araştırmanın Yeni Başlığı	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Geri Bildirim Türlerinin Öğrencilerin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Yardımcı Araştırmacı	Ahmet Gürkan KARATAŞ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	19460 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, çalışma başlığı değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
17/05/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

EK-3: Bilgilendirilmiş Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Düzeltme Geribildirim Türlerinin Öğrenci Başarısına ve Yazma Kaygısına Etkisi başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Ahmet Gürkan KARATAŞ tarafından yürütülmekte olup sonuçları ile kullanılan geribildirim türlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarısına ve kaygısına etkisi ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yazılı geribildirim türleri kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünden Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve Ahmet Gürkan KARATAŞ'a yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı Araştırmacı Unvan- Adı-
Soyadı: Doktora Öğrencisi Ahmet Gürkan KARATAŞ

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzalıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısıyla yazma başarısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Formda size ait kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen, sorulara ilişkin cevaplarınızda size ait doğru ve samimi bilgileri yazınız/işaretleyiniz. Yazmış olduğunuz bilgiler bu araştırmanın amacı dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır.

Ahmet Gürkan KARATAŞ

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız (_____)

3. Ülkeniz (_____)

4. Ana diliniz (_____)

5. Bildiğiniz yabancı dil(ler) (_____)

6. hangi düzeyde eğitim alacaksınız?

Ön lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

EK-5: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği İzni

AK

Ahmet Gürkan Karataş

14 Eyl 2022 Çar 12:55



Alıcı:

Sayın hocam kolaylıklar,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi doktora programında öğrenciyim.

Tezimde kullanmak üzere "TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ" adlı makalede geliştirilen kaygı ölçeği için izin talep etmekteyim.

İlginize teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Ahmet Gürkan KARATAŞ

--

e

Emrah BOYLU

14 Eyl 2022 Çar 13:12



Alıcı: ben,

Gürkan Hocam merhabalar. Uygunudur. Kolaylıklar dileriz.



EK-6: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.					
2-Yazmayı severim.					
3-Yazı yazarken kendimi daha iyi hissederim.					
4-Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.					
5-Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.					
6-Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına seveerek katılırım.					
7-Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.					
8-Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.					
9-Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.					
10-Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.					
11-Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edemem beni kaygılandırır.					
12-Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.					
13-Yazma ödevlerinden hoşlanmam.					

EK-7: Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Ölçüt	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		Çok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
1. Biçim	1.1. Sayfa Yapısı	Metnin biçimsel organizasyonunda hiç hata yapmaz.	Metnin biçimsel organizasyonunda nadiren hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda kısmen hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda sıklıkla hata yapar.
	1.2. Okunaklılık	Yazı hiç zorlanmadan okunabilmektedir.	Yazı zorlanmadan okunabilmektedir.	Yazı biraz zorlanarak okunabilmektedir.	Yazı çoğunlukla okunamamaktadır.
2. Metne Ait Unsurlar	2.1. Başlık	Metnin başlığı içerikle bütünüyle uyumludur.	Metnin başlığı içerikle büyük oranda uyumludur.	Metnin başlığı içerikle kısmen uyumludur.	Metnin başlığı içerikle uyumsuzdur/yoğuktur.
	2.2. Giriş	Metnin girişi çok kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kişi ve varlık kadrosunun tanıtımı, sahnenin, problemin genel çerçevesinin çizimi hemen hemen kusursuz ve eksiksizdir.</i>	Metnin girişi kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kurgusal yapıdaki eksiklikler metnin akışını bozamaz ve okuru çok rahatsız etmez.</i>	Metnin girişi baştan savma kurgulanmıştır. <i>Ayrıntılara yeterince inilmediğinden belirgin eksiklikler hissedilir.</i>	Metnin girişi kötü bir şekilde organize edilmiştir. <i>Giriş özensizce yapılandırıldığından belirgin bir anlatım güçlüğü görülür.</i>
	2.3. Gelişme	Metnin gelişme bölümü çok kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kişi ve varlık kadrosunun ayrıntılı olarak tanıtılması, ana karakteri engelleyen durumlardan bahsedilmesi, karşılaştırma ve çatışmalara yer verilmesinde eksiklik neredeyse hiç görülmez.</i>	Metnin gelişme bölümü kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Bölümün yapılandırılmasındaki hatalar fark edilmesi güç ve akıcılığı bozmayacak niteliktedir.</i>	Metnin gelişme bölümü üstünkörü kurgulanmıştır. <i>Betimlemelerin ve olay örgüsünün kimi durumlarda yetersiz bir biçimde yapılandırıldığı görülür.</i>	Metnin gelişme bölümü kötü bir şekilde organize edilmiştir. <i>Metnin kurgusu ve akışı çoğunlukla anlaşılmasız ve takip edilemez düzeydedir.</i>
	2.4. Sonuç	Metnin sonuç bölümü çok kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Problemin çözümü, belirsizliğin ortadan kalkması, okuyucunun rahatlaması sağlanmış ve kurgu bütünüyle yeterli düzeydedir.</i>	Metnin sonuç bölümü kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kurgudaki nadir hatalar okurun dikkatini çekip rahatsız edecek düzeyde değildir ve kurgu hemen hemen yeterli düzeydedir.</i>	Metnin sonuç bölümü gelişigüzel kurgulanmıştır. <i>Sonuç bölümünde belirgin hatalara rastlanır. Metnin anlaşılması okurun çabasına bağlıdır.</i>	Metnin sonuç bölümü kötü bir şekilde organize edilmiştir. <i>Metnin seyrine uygun olmayan ve basit bir kurguyla sonuçlandırılmıştır.</i>
3. Dil ve Anlatım	3.1. Söz varlığı	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte bütünüyle uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Söz varlığı (temel sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler) unsurlarının kullanımında oldukça yeterli düzeydedir.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte çoğunlukla uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Yapılan hatalar fark edilmesi güçtür ve metnin akışını bozmamaktadır.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte kısmen uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Söz varlığını etkin olarak kullanamamaktadır. Bağlama uygun olmayan kullanımlara rastlanmaktadır.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte çoğunlukla kullanamamıştır. <i>Anlatım dili çoğunlukla okunabilirliği bütünüyle bozan, özensiz, basit ve yanlış kullanımlarla örülüdür.</i>
	3.2. Dil bilgisi	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını çoğunlukla düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını kısmen düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte kullanmamıştır.
	3.3. Söz dizimi	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine bütünüyle uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine çoğunlukla uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine kısmen uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine uygun cümleleri çoğunlukla kuramamıştır.
	3.4. Bağdaşıklık	Bağdaşıklık unsurlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Artgönderimler, öngönderimler, eksilteli anlatımlar, cümlelerin arasında yer alan bağıntı öğeleri gibi unsurların seçiminde ve kullanımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını çoğunlukla doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Bağdaşıklık unsurlarındaki yanlışlıklar okurun dikkatini dağıtmayacak ve metnin yapısını bozmayacak niteliktedir.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını kısmen doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Metinde belirgin kullanım hatalarına rastlanmaktadır. Anlaşılabilirlik düşük olduğu için okur çabasına ihtiyaç duyulmaktadır.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını çoğunlukla doğru ve etkili bir şekilde kullanmamıştır. <i>Metindeki yanlışlıklar metnin algılanmasını ve anlamlandırılmasını bütünüyle engellemektedir.</i>
	3.5. Tutarlılık	Tutarlılık unsurlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını çoğunlukla doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını kısmen doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını çoğunlukla doğru ve etkili bir şekilde kullanmamıştır.
	3.6. Yazım kuralları	Yazım kurallarında hiç hata yapmamıştır.	En fazla iki veya üç farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	En fazla dört veya beş farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	Altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.
	3.7. Noktalama İşaretleri	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmada hiç hata yapmamıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla iki veya üç yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla dört veya beş yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.

EK-8: Bilgilendirici/Öğretici Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Ölçüt	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		Çok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
1. Organizasyon	1.1. Biçim düzeni	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>hiç hata yapmaz.</u>	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>nadiren hata</u> yapar.	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>zaman zaman hata</u> yapar.	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>çoğunlukla hata</u> yapar.
	1.2. Başlık	Metnin başlığı ve içeriği <u>tamamen uyumludur.</u>	Metnin başlığı ve içeriği <u>büyük oranda uyumludur.</u>	Metnin başlığı ve içeriği <u>kısmen uyumludur.</u>	Metnin başlığı ve içeriği <u>uyumsuzdur/bulunmamaktadır.</u>
	1.3. Metnin akışı (Giriş, gelişme, sonuç)	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>ustalıkla</u> şekillendirmiştir. <i>Ana düşünceyi yardımcı fikirlerle ustaca öterek tezlerini, düşüncelerini ve amaçladıklarını güçlü bir şekilde sunmuştur.</i>	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>iyi bir biçimde</u> şekillendirmiştir. <i>Yer yer eksiklikler olsa da ana düşünceyi yardımcı fikirlerle destekleyerek tezlerini kapsamlı bir şekilde sunmuştur.</i>	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>acemice</u> şekillendirmiştir. <i>Metnin kurgulanışında, akışında belirgin eksiklikler göze çarparken metnin bütününde bağlantı kurabilmek güçtür.</i>	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>özensizce</u> şekillendirmiştir. <i>Basmakalıp ifadelerle organize edilen metni takip etmek mümkün olmamakla birlikte anlatımda da belirgin eksiklikler görülür.</i>
2. Metnin yapısı ve kurgusu	2.1. Söz varlığı	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>tam anlamıyla uyumludur.</u>	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>çoğu zaman uyumludur.</u>	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>kısmen uyumludur.</u>	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>çoğu zaman uyumsuzdur.</u>
	2.2. Dil bilgisi doğruluğu	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarını <u>tamamen doğru bir biçimde</u> kullanmıştır. <i>Zihindeki bildiği yapılarla eksiksiz olarak ifade eder. Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarına uyar.</i>	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarının kullanımında <u>nadiren hata</u> yapar. <i>Zihindeki bildiği yapılarla çoğu zaman ifade eder. Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarına uyar.</i>	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarının kullanımında <u>zaman zaman hata</u> yapar. <i>Metin, seviyesinin gerekliliklerine uygun olmakla birlikte kısmen hatalar yapar.</i>	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarının kullanımında <u>sık sık hata</u> yapar. <i>Metin, seviyesine uygun değildir. Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarında oldukça savraktır.</i>
	2.3. Amaç	Metinde amaçlananları <u>ustalıkla</u> anlatmıştır. <i>Savunulan amaç/tez kapsamlı bir biçimde yapılandırılmış ve okuyucuya aktarılmıştır.</i>	Metinde amaçlananları <u>iyi bir biçimde</u> anlatmıştır. <i>Savunulanlar iyi bir şekilde yapılandırılmıştır, eksiklikler nadiren göze çarpar.</i>	Metinde amaçlananları <u>acemice</u> anlatmıştır. <i>Metnin fikri altyapısında belirgin eksiklikler görülmüştür, yer yer tezden uzaklaşılır.</i>	Metinde amaçlananları <u>özensizce</u> anlatmıştır. <i>Metindeki tezler çoğunlukla anlaşılabilir düzeyde ve itinasızdır.</i>
	2.4. Görüşler/fikirler	Metinde savunulan görüşleri anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>tamamen uyumlu bir şekilde</u> bir araya getirmiştir. <i>Katıldığı ve karşı görüşlere eleştirel bir şekilde yer vermiş ve anlatımı ustalıkla şekillendirmiştir.</i>	Metinde savunulan görüşleri anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>doğru bir şekilde</u> bir araya getirmiştir. <i>Metindeki görüşlerde (savunulan-zıt) ve bunları ilişkilendirmede nadiren eksiklikler vardır.</i>	Metinde savunulan görüşleri anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>kısmen doğru bir şekilde</u> bir araya getirmiştir. <i>Metinde, fikirlerini ifade etmede ve dayanaklandırmada yer yer eksiklikler görülür.</i>	Metinde savunulan görüşlere anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>yer vermemiştir.</u> <i>Metinde, fikirler özensizce sunulmuştur, nelerin savunulduğu ve nelere karşı olunduğu belirgin değildir.</i>
3. Metin yönetimi	3.1. Bağdaşıklık	Bağdaşıklık öğelerini <u>tamamen doğru bir şekilde</u> kullanmıştır. <i>Sözcük, cümle, paragraf ve metin düzeyinde kurulan örüntüde neredeyse hiç hata bulunmaz.</i>	Bağdaşıklık öğelerini <u>çoğu zaman doğru</u> kullanmıştır. <i>Sözcük, cümle, paragraf ve metin düzeyinde kurulan örüntüde nadiren hata olur. Hatalar metnin anlaşılmasını etkilemez.</i>	Bağdaşıklık öğelerini <u>kısmen doğru</u> kullanmıştır. <i>Metinde kurulan örüntüde bazen hatalar olur. Bu hatalar anlatımı önemli ölçüde etkiler.</i>	Bağdaşıklık öğelerini kullanmada <u>çoğunlukla hata</u> yapar. <i>Metinde kurulan örüntüde çok sık hatalar olur. Bu hatalar anlatımı oldukça bulanıklaştırır.</i>
	3.2. Tutarlılık	Tutarlılık öğelerini <u>tamamen doğru bir şekilde</u> kullanmıştır. <i>Metinde mantıklı bir bütünlük vardır. Savunduğu ve karşı olduğu görüşler arasındaki zıtlıklar ve paralellikler net bir şekilde açıklanmıştır.</i>	Tutarlılık öğelerini <u>çoğu zaman doğru</u> kullanmıştır. <i>Metinde bir bütünlük vardır. Savunduğu ve karşı olduğu görüşler arasındaki zıtlıklar ve paralellikler ortaya konmuştur.</i>	Tutarlılık öğelerini <u>kısmen doğru</u> kullanmıştır. <i>Metinde bütünlük vardır. Fakat savunduğu ve karşı olduğu görüşler arasındaki ilişkilerin yapılandırılması zaman zaman eksiktir.</i>	Tutarlılık öğelerini kullanmada <u>çoğunlukla hata</u> yapar. <i>Metinde bir bütünlük bulunmaz. Anlatımdaki eksiklikler ve kusurlar fikirleri gölgeler.</i>
	3.3. İnandırıcılık	Metni okuyucu açısından <u>tamamen inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmıştır.	Metni okuyucu açısından <u>çoğunlukla inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmıştır.	Metni okuyucu açısından <u>kısmen inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmıştır.	Metni okuyucu açısından <u>inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmamıştır.
4. Yazım ve noktalama	4.1. Yazım kuralları	Yazım kurallarına <u>bütünüyle</u> uymuştur.	<u>En fazla iki veya üç</u> farklı kelimedede hata yapmıştır.	<u>En dört veya beş</u> farklı kelimedede hata yapmıştır.	<u>Altı ve daha fazla</u> kelimenin yazımında hata yapmıştır.
	4.2. Noktalama işaretleri	Noktalama işaretlerini kullanırken neredeyse <u>hiç hata</u> yapmamıştır.	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>en fazla iki veya üç</u> kez hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>en fazla dört veya beş</u> kez hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>altının üstünde</u> hata yapmıştır.

EK-9: Öğreticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Yazma becerisinde nasıl bir süreç işletiyorsunuz?
2. Yazma becerisinde geri bildirim başvuruyor musunuz? Evet ise hangi teknikleri nasıl kullanıyorsunuz? Hayır ise neden kullanmadığınızı açıklayınız.
3. Odaklanılmış geri bildirimle ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Odaklanılmamış geri bildirimle ilgili ne düşünüyorsunuz?
5. Yazmada herhangi bir geri bildirim vermeme ile ilgili ne düşünüyorsunuz?



EK-10: Dil Öğrencileri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Deney sürecindeki uygulamaların avantajları ve dezavantajları nelerdir?
2. Deney süreci size fayda sağladı mı? Evet ise nasıl hayır ise neden?
3. Deney süreci yazma becerinizi geliştirdi mi? Evet ise hangi açıdan geliştirdi (kelime seçimi, dil bilgisi, içerik, şekil vs)? Hayır ise neden?
4. Deney sürecindeki uygulamaları sizin dışınızdaki öğrencilere de tavsiye eder misiniz? Neden?
5. Deney sürecindeki uygulamalar kaygınızı/kendinize güveninizi ne şekilde etkiledi açıklayınız?
6. Deneysel uygulamalar sonrasında yazma becerinizde bir değişiklik oldu mu? Açıklayınız.

1. HAFTA (ÖN TEST)

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üniversitenin son günü, üç arkadaş ortak bir sözleşme imzaladılar ve on yıl sonraki planlarını gerçekleştireceklerine dair birbirlerine söz verdiler. Selim, kendi kafesini açacaktı. Erol ise bir tur şirketi kuracaktı. Cüneyt ise üniversiteden sonra yüksek lisans yapacak ve sonra...

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Ülkenizde büyük bir fabrikanın sahibisiniz. Türkiye'den önemli bir firmayla ortaklık yapacaksınız. Bu iş için yeni bir yönetici, bir yazılımcı ve bir çevirmen işe alacaksınız. Bu kişilerde nasıl özellikler ararsınız. Onları işe almak için hangi süreçleri işletirsiniz?
2. Zararlı alışkanlıklardan (sigara, alkol, sosyal medya bağımlılığı vb.) korunmak için neler yapmak gerektiği konusundaki görüşlerinizi örneklerle açıklayınız.
3. Kış ya da yaz tatilinden beklentileriniz nelerdir? Genellikle nasıl bir tatil planı yaparsınız? Örnek bir tatil planınızdan bahsediniz.

2. HAFTA

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konuyla ilgili en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Akıllı telefonların hayatınıza etkisi nasıldır? Sizin için ne gibi avantajları ve dezavantajları vardır?
2. İş görüşmesi için neler yapması gerektiğini soran yeni mezun bir kişiye neler tavsiye edersiniz?
3. Sosyal medya olmadan önce insanlar nasıl haberleşiyordu? Sosyal medyanın insan ilişkilerine etkilerini anlatınız.

3. HAFTA

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üç gün önce aldığı bilgisayar bozulan Mehmet çok sinirlendi. Garanti belgesini okuduktan sonra ürünü firmaya tekrar göndermeye karar verdi. Ama önce en yakın arkadaşı İnci'yi aradı ve...

4. HAFTA

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konuyla ilgili en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. İzlediğiniz bir filmi ya da okuduğunuz bir kitabı anlatınız. Olaylar nasıl gelişiyor, karakterler neler yapıyor? İzledikten/okuduktan sonra neler düşündünüz?
2. Engellilerin toplumsal hayatta yaşadığı zorlukları anlatınız. Bunların çözümünden bahsediniz.
3. Türkiye'deki üniversite sistemiyle ülkenizdeki üniversite sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını anlatınız (Üniversiteye giriş aşamaları, derslerin işlenişi, eğitimin içeriği vb.).

5. HAFTA

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Betül okula giderken metroda ilginç bir olaya tanıklık etti. Metroda gitar çalıp şarkı söyleyen bir öğrenci bayıldı. Betül hemen koşarak yanına gitti ve...

6. HAFTA

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konuyla ilgili en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Sizin için en önemli anınızı anlatınız. O zaman neler yaptınız, neler yaşadınız, neler hissettiniz?
2. Nasıl bir emeklilik süreci geçirmek istiyorsunuz? Emeklilik planınızı anlatınız.
3. Başarılı olmak için yapılması gerekenleri ve başarılı olmanın yollarını açıklayınız.

7. HAFTA

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Mehmet Bey kahvaltı için uyandığında oğlu Ömer'in evde olmadığını fark etti. Ömer eve hiç bu kadar geç kalmamıştı. Babası telefona sarıldı ama Ömer'e ulaşamıyordu. Bugün oğlu üniversitedeki son sınavına girmişti. Mehmet Bey telaşla evdekileri uyandırdı...

8. HAFTA

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konuyla ilgili en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Yapay zekâ hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce gelecekte insan hayatında ne gibi değişiklikler olacak? Örnekler vererek açıklayınız.
2. Kültürünüzde komşuluk ilişkisi nasıldır? Türklerdeki komşuluk ilişkisiyle karşılaştırarak anlatınız.
3. Eğitimle ilgili neler düşünüyorsunuz? Eğitimin insan yaşamındaki önemini de göz önünde bulundurarak düşüncelerinizi açıklayınız.

9. HAFTA

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

AVM’de saatlerdir alışveriş yapan Tuba’nın karnı birden çok acıktı. Ama dışarıda yemek yemeyi sevmediği için evde bir şeyler yapması gerekiyordu. Alışverişini hızlıca tamamlayıp eve döndü. Eve döner dönmez...

10. HAFTA

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konuyla ilgili en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Eğer bir zaman makinesi olsaydı onunla hangi döneme ya da yıla seyahat etmek isterdiniz? O zamanda neler yapacağınızı gerekçeleriyle açıklayınız.
2. Yarın büyükannenizden çok büyük bir miras kaldığını öğrenseydiniz bu parayla neler yapardınız?
3. İdeal ders çalışma biçimi denince aklınıza ne geliyor? Sizin çalışma şeklinizi de düşünerek bir konuyu öğrenirken neler yapılması gerektiğini ve nasıl çalışılması gerektiğini açıklayınız.

11. HAFTA

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Türkçe kursuna devam eden ve B2 düzeyinde olan Philip’ten öğretmen doğal afetler hakkında bir sunum hazırlamasını istemiştir. Ama o ne yapacağını, nasıl bir sunum hazırlayacağını tam olarak bilmez. Öncelikle...

12. HAFTA (SON TEST)

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Özge, yeni bir dil öğrenmek isteyen meraklı bir üniversite öğrencisidir. Hangi dili öğrensem diye düşünmeye başladı ve bunu nasıl yapacağını araştırmaya koyuldu. Araştırma sonucunda...

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Yaşadığınız şehrin belediye başkanı olsaydınız o şehir için neler yapardınız? Vaatlerinizi ve projelerinizi anlatınız.
2. En yakın arkadaşınızla başınızdan geçen ilginç bir olayı anlatınız.
3. Ebeveynler çocuk yetiştirirken nelere dikkat etmelidirler? Çocuklarına neler yaptırıp neler yaptırmamalılar? Düşüncelerinizi açıklayınız.

16. HAFTA (GECİKMELİ SON TEST)

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Her hafta sonu birlikte havuza giden Mehmet, Nazif ve Murat bu hafta sonu şok olmuşlardı. Çünkü gittikleri havuz hafta sonu olmasına rağmen bakıma alınmıştı. Bakım günü pazartesiydi. Mehmet ne yapacaklarını sordu. Nazif ve Murat...

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Eski bir inanışa göre insanların dış görünüşlerinin onların karakterleri hakkında bilgi verdiği düşünülür. Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz? Çevrenizden ya da hayatınızdan örnekler vererek konuyu açıklayınız.
2. “Dünyada kalıcı bir iz bırakmak” ifadesi size neler düşündürüyor? Size göre bunu kimler yapabilir; kimler yapamaz? Düşüncelerinizi örnekler vererek açıklayınız.
3. “Tarihini bilmeyen bir millet, yok olmaya mahkûmdur (yok olacaktır).” Mustafa Kemal Atatürk’e ait olan bu söz size neler düşündürüyor? Düşüncelerinizi örnekler vererek açıklayınız.

EK-12: Deney grubu (D1) dil öğrencilerinin yazılı metinlerinden örnekler - 1

"Yıllar sonraki buluşması"

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üniversitenin son günü, üç arkadaş ortak bir sözleşme imzaladılar ve on yıl sonraki planlarını gerçekleştireceklerine dair birbirlerine söz verdiler. Selim, kendi kafesini açacaktı. Erol ise bir tur şirketi kuracaktı. Cüneyt ise üniversiteden sonra yüksek lisans yapacak ve sonra... *doktora tamamlayıp bir üniversitede öğretmenin görevini olarak çalışacaktı. Ayrıca sözleşmenin üçüncü maddesine yada kurula göre on yıl sonra üniversitedeki kateder buluşup neler ve nasıl yaptılar, bunların hakkında konuşacaktı. Yıllar su gibi aktı ve sonunda o gün geldi. O kadar zaman geçti ama kimse değişmemiş ve sözleşmeyi de unutmam*

Selim, Erol ve Cüneyt birbirlerine gelir gelmez kucaklandılar ve gülecek soruldular. Selim altında evlendi ve ikisinin de *da* sürpriz yapmak için söylemedi. Erol ve Cüneyt onun *ni* ailesini gövünce şaşırıldı ve gözlerine inanamadı. *Rok Boz*

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız. *bir bir masaya X bulup ortaya oturduklar ve konuşmaya başladılar*

1. Ülkenizde büyük bir fabrikanın sahibisiniz. Türkiye'den önemli bir firmayla ortaklık yapacaksınız. Bu iş için yeni bir yönetici, bir yazılımcı ve bir çevirmen işe alacaksınız. Bu kişilerde nasıl özellikler ararsınız. Onları işe almak için hangi süreçleri işletirsiniz?
2. Zararlı alışkanlıklardan (sigara, alkol, sosyal medya bağımlılığı vb.) korunmak için neler yapmak gerektiği konusundaki görüşlerinizi örneklerle açıklayınız.
3. Kış ya da yaz tatilinden beklentileriniz nelerdir? Genellikle nasıl bir tatil planı yaparsınız? Örnek bir tatil planınızdan bahsediniz.

*önce tabii ki Erol ve Cüneyt şaşırıldığı için selim konuştu ve esime ne nasıl ve nerede tanıştığını söyledi. sonra Beşerler'de' bir kafe aştığını söyledi. katederden gelir. soletu ve esimle beraber Mamak'ta küçük bir restoran da aştığını söyledi. Erol ise iki şirket kurulduğunu söyledi. sıra Cüneyt'i'ydi. Cüneyt ise önce selim'e evlendiğini için tebrikler dedi ve şimdi Ankara Üniversitesinde öğretmenin olarak çalışıyordu. *bir masada herkes mutluydu.**

"Alışkanlıklar"

2. Alışkanlıklar ve rutinler bir insanın hayatındaki önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan alışkanlıklardan hem yararlanabilir hem de zararlanabilir. Bir insan benice kendi alışkanlıklarıyla tanınır. kötü alışkanlıklar insanın sağlığını bozabilir ve zararabilir. kötü şeylerin alışkanlık kolay ama bırakmaktan insan hep güçlü sever. Bunun aksine iyi alışkanlıklarını geliştirmekten güçlü sever ve kolayca bırakabilir.

Bu metinde kötü ve sağlığı için zararlı olan alışkanlıkların hakkında bahsedeceğim ve bunlardan kendimizi nasıl korunmaktayız. Özellikle isimizde hangi kötü ve zararlı alışkanlıklar enası bulup not almalı ve aynı zamanda ne sıklıkta biz bunu yapıyoruz onları incelemeliyiz. Sonra tek tek olarak bir ay içinde bir alışkanlıktan kendimizi korumak için ön planı sıkı tutmamız lazım. Bunun iyice uymamız lazım ve sık sık gelişmelerimizi takip etmemiz lazım. Böylece bu alışkanlıklardan korunabiliriz.

Soruda bahsettiği alışkanlıklar, mesela sigara alkol vb. şeylerden herhangi bir iyi gelmez. Ama sosyal media vb., eğer iyice ve durgun bir şekilde kullanırsak biz ancak o zaman faydalanabiliriz.

Bozulmuş bilgisayar

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üç gün önce aldığı bilgisayar bozulan Mehmet çok sinirlendi. Garanti belgesini okuduktan sonra ürünü firmaya tekrar göndermeye karar verdi. Ama önce en yakın arkadaşı İnci'yi aradı ve...ona ne olduğunu

söyledi ve ondan nasihat istedi. İnci, Mehmet'e "firmayı aray ve onları soruyun" dedi. Mehmet İnci'nin söylediği gibi yapı firmayı aradı ve onları sordu. Firma, Mehmet'e bilgisayarı göndermesini söylediler. Mehmet bilgisayarı gönderdi. Bir ay sonra firma bilgisayarı Mehmet'e geri gönderdiler ve Mehmet bu haber onu mutlu etti. Mehmet bilgisayar ile çalıştı ve bir süre sonra bilgisayar yeniden bozuldu. Mehmet çok sinirlendi ve firmaya tekrar gönderdi. Firma bu kez de bir ay içinde bilgisayarı geri gönderdiler. Mehmet bir gün bilgisayar ile çalıştı ve yine de bozuldu. Mehmet sinirlendiği için bilgisayarı aldı ve çöpe attı. Böylece Mehmet çok rahatlı hissetti.

Hüzünlü bir film

Genellikle Ben filmi sevmiyorum. Ama 5 yıl önce bir film izledim. hakkında, şehirden uzak bir köyde yaşayan küçük bir Ailede çok basit bir aileydi. Babası tarımda çalışıyor ve anne ise ev hanımı. Bir çocuk ve bir kız vardı ikisi de üniversitede okuyorlar. Ama bir gün beklenmedik bir şey oldu. Anne çok rahatsızlandı ve hastaneye gitti ve babası onunla birlikte gitti. Doktorlar fazla yaşamayacağını söyledi ama sonra gersekte öldü. Sonra tüm aileye, özellikle de kız üzüntü göktü. Baba çocuklarının ken dilerini daha iyi hissetmeleri için her şeyi yaptı. Hepsi oraya yerleşmek ve bu trajediyi unutmak için şehre taşındılar. Baba işini değiştirdi ve bir restoranda çalışmaya başladı; oğulları da bazen ona yardım ediyordu. Çocuklar başka üniversiteye nakledildi. Ve onlar çok mutlu oldular. Film burada Sonu bitti

EK-12: Deney grubu (D1) dil öğrencilerinin yazılı metinlerinden örnekler – 4

insandan iyilik kalar.

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Betül okula giderken metroda ilginç bir olaya tanıklık etti. Metroda gitar çalıp şarkı söyleyen bir öğrenci bayıldı. Betül hemen koşarak yanına gitti ve... ona yardım etti. Sonra ambulans çağırdı ve beraber hastanaya gitti. Doktorlar metroda şoka giren öğrenciye kısa sürede müdahale etti. Öğrenci iyileşti ve buna sebep olan çocuğa çok teşekkür söyledi. Daha sonra yardım eden çocuğa, istediği zaman ona gitar çalmayı öğretmesini söyledi, çocuk bundan çok memnun oldu ve okula gitti. Okulda daha önce ne olduğunu arkadaşlarına anlattı. Karın hasta öğrencini yanına iki arkadaşıyla, beraber gitar çalmayı öğrenmek için geldiler, bir iki saat birlikte gitar çaldılar. Birbirleriyle çok mutlu oldular ve en iyi arkadaş oldukları. Onlar her gün metrolarla gitar çalıyorlar ve bundan para kazanıyorlardı. Paraları topladı ve çocuğa yeni bir gitar aldılar, o bundan çok memnun oldu.

Meşhur bir kemancı

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Betül okula giderken metroda ilginç bir olaya tanıklık etti. Metroda gitar çalıp şarkı söyleyen bir öğrenci bayıldı. Betül hemen koşarak yanına gitti ve...çantasından bir keman çıkarıp çalmaya başladı. Şarkı söyleyen öğrenci şaşırıp ama devam etti. Metrodaki insanlar onlara baka^{gitar} ve beğendiler^{erkek} ve video çekmeye başladılar. Betül'ün incecği durak geldiğinde kemanını çantaya koyup ve metrodan indi. Okulda normal bir gün geçti ve Betül eve döndü. Evde ödevleri yaptı ve uyudu. O uyurken bir rüya gördü: rüyada o çok meşhur bir kemancıydı. Sabahta erken kaldı ve evden çıktı. Metrodayken şarkı söyleyen öğrenciyi görmedi. Sonra okula geldi ve sınıfa girdi. Sınıftaki öğrenciler Betül'e gitti ve "Çok güzel keman çalıyorsun" dediler. Betül, ne olduğunu anlamadı ama daha sonra arkadaşı ona anlattı: metroda keman çaldığı zaman video çektiler ve sosyal medyada paylaştılar. Betül böylece çok meşhur oldu ve bu onu çok mutlu etti. Betül, üniversite bölümü seçerken Müzik bölümü seçti.

10 yıl sonra Betül dünyadaki en meşhur kemancı oldu. Betül'ün rüyası gerçek oldu.

Oğlu Nerede?

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Mehmet Bey kahvaltı için uyandığında oğlu Ömer'in evde olmadığını fark etti. Ömer eve hiç bu kadar geç kalmamıştı. Babası telefona sarıldı ama Ömer'e ulaşamıyordu. Bugün oğlu üniversitedeki son sınavına girmişti. Mehmet Bey telaşla evdekileri uyandırdı... Çünkü oğlu evde değil.

Mehmet Bey her yerde arıyordu. Onun oğlunun sınavın başlayacağı Zaman Saat 13.00'te. Saat 08.00'de oğluyla kâhâ buluşamaz.

Mehmet Bey oğlunun arkadaşının Murat'ın evine gidiyordu. Murat'ın evine geldiğinde kapıyı çaldı. Kapı açılıp Murat'ın babası çıktı. Murat'ın babası da oğlunun eve gelmediğini söyledi. O yüzden Mehmet Bey Murat'ın babasına birlikte oğullarını bulmayı teklif etti. Onların komşularına sordular. Ama komşular onlara bilmediğini söyledi. Saat 10.00 geldi ama oğlu hiç buluşamazdı.

Murat'ın babası Mehmet Bey'e "Murat bana Ömer'den bir arkadaş var. Onun adı Cihan. O şehrin sonunda kalır. Oraya trenle binebiliriz." dedi. Telaşla tren istasyonuna gidiyorlardı. Tren 10 dakika sonra gelecek. Heyecanlı bekliyorlardı. Tren geldiğinde bindiler. İndikten sonra Mehmet Bey kişilere "Cihanın evini biliyor musun?" sordu. Kişiler sol tarafa söylüyordu. Mehmet Bey Cihanın evini buldu. Kapıyı çalıp kapı açıldı. Tebrikler. Ömer ve Murat içinde. Onların babaları "Niçin burada kalır?". Onlar birlikte sınav için çalışıyor.

BEKLENMEYEN BİR GÜN

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

AVM'de saatlerdir alışveriş yapan Tuba'nın karnı birden çok acıktı. Ama dışarıda yemek yemeyi sevmediği için evde bir şeyler yapması gerekiyordu. Alışverişini hızlıca tamamlayıp eve döndü. Eve döner döner... mutfağa kaçıp alışverişle doldurulmuş poşetlerini bembeyaz tezgahın üstüne bırakarak rahatlamış gibi bir nefes çıkardı. Yorulduğu halde "Keşke kendimi bir özel aşçı ^{olsaydı}." Şu an hem karnım acıdır hem de çok yorulduğum için yatmak istiyorum." diye düşündü.

Aniden evin içindeki bir yerinden bir gıcırdayan kapının sesi geldi. Tuba meraklı ve endişeli olarak evinin hepsi camları kapalı olduğu kontrol etmeye başladı. İkinci odaya yaklaşarak, Tuba'nın arkasından yürüyüş sesleri geldi. O sırada Tuba'nın tüm acısı ve halsizlik hemen kaybolmuştu. Kalbinin yerinden fırlıyordu hissetti. Evinde nasıl bir hırsız girebilir? Beki bir yaban hayvan da olabilir. Tuba ikinci fikri daha tercih etti.

Elleri ve ayakları titremeye başladı ve yüzünden boncuk boncuk ter aktı. Sonunda kendi evinde korkan Tuba cesur olmayı karar verdi. Yanındaki en yakın vazoyu alıp, gelen sesini doğru tarafta hiçbir ses çıkarmadan adım adım yürüdü. Salonun tam kapıdayken, içeriden bir mobilyanın hareket eden sesi geldi. Terli eliyle Tuba hızlıca kapıyı açtı. Kapı açıldığı sırada salondan bağırma sesi çıktı. Bu gürültüden çok korktuğu için, Tuba'da karşıya bağırıp vazoyu kucakladı ve gözleri kapattı.

Ancak güllerin sesini duyurken çok şaşırıp ve meraktan gözlerini açtı. Önünde yakın arkadaşları ve ailesi süsleyen salonun ortasındadır, ve aramızda bir pasta ve masada çeşitli yemeklerdir. Tuba hem ağlamak hem de herkesi kucaklamak istedi ama gidip bir koltuğa oturarak gülmeyi başladı. Herkes de ona gülmeye takip etti. Bu asla onun unutmaya çağı gündü, özellikle de en çok istediği şey, yemek de aldığı için.

Doğal afetler.

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Türkçe kursuna devam eden ve B2 düzeyinde olan Philip'ten öğretmen doğal afetler hakkında bir sunum hazırlamasını istemiştir. Ama o ne yapacağını, nasıl bir sunum hazırlayacağını tam olarak bilmez.

Öncelikle... O internetten bir şeyler izledi. O tornado, deprem, heyelan, sel, yanardağ patlaması bunlar gibi bir şeyler öğrendi.

Tornadonun mevsimi ilkbahardan sonbaharın başlarına kadardır."

O silindirik şekildedir. ve rüzgarın bir güçlü türüdür."

Deprem olağan durumlardan biri. Aynı zamanda onun nerde oluştuğunu

öncelikle öğreniyorlar. Deprem farklı boyutları var. 1 yıl önce Hatay'da şiddetli deprem meydana geldi. İçinde birçok bina çöktü inşaat çalışmaları şu ana kadar orada devam ediyor."

Heyelanlar depremlerden de kaynaklanabilir. Heyelanlar çoğunlukla dağlık bölgelerde görülür."

Sel bir tür şiddetli yağmurdur. Araliksız yağın yağmurlarla oluşmuştur. Güçlü selin riski var. O yollar, evler, arabalar, ve hatta insanların da sürüklerip gidebilir. götürebilir

Yanardağ patlaması bu dağların doruklarından patlıyor. Patlayınca deprem olacak. Ondan ateşli bir şey fıskırıyor.

Özge'nin İngilizce yolculuğu :3

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Özge, yeni bir dil öğrenmek isteyen meraklı bir üniversite öğrencisidir. Hangi dili öğrensem diye düşünmeye başladı ve bunu nasıl yapacağını araştırmaya koyuldu. Araştırma sonucunda... öğrenmek için en iyi

ve en kolay dil İngilizcedir. Bu bilgi aldıktan sonra, İngilizce öğrenmek için bir plan hazırlamak başladı. Onun planında ilk şey bir dil kursuna katılmak yazdı ama hangi kursuna katılacağı merak etti. Sonraki günde, okula gitti ve arkadaşlarına ile İngilizce kursuna katılmak hakkında konuştu ve onlar bir kurs tavsiye ettiler. Okuldan sonra, onun arkadaşıyla birlikte kursuna gittiler ve ilk ders geldiler. Ders Özge için biraz zor geldi ama o onun hedefi devam etmek istedi. Otobüslü eve dönerken onun planında başka şeyler yazdı ve bir rutin hazırladı. Bu rutin için "günümde İngilizce nasıl kullanacağım ve öğreneceğim?" diye düşündü ve sonunda güzel bir rutin buldu.

2 ay süre her gün 15 yeni kelime öğrendi, okula giderken İngilizce şarkılar dinledi, okulda tenefüs vaktinde arkadaşlarına ile İngilizcede konuştu ve gece ^{leri} bir film izledi. 6 ay sonra onun İngilizcesi çok iyi oldu ve kendisiyle gurur duydu.

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

- Yaşadığınız şehrin belediye başkanı olsaydınız o şehir için neler yapardınız? Vaatlerinizi ve projelerinizi anlatınız.
- En yakın arkadaşınızla başınızdan geçen ilginç bir olayı anlatınız.
- Ebeveynler çocuk yetiştirirken nelere dikkat etmelidirler? Çocuklarına neler yaptırıp neler yaptırmamalılar? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Avustralya Grand Prix

- Pazar günü sabahı saat 7'de ben ve arkadaşım Grand Prix'i izlemek için uyandık. Yılın üçüncü yarışı olduğunun Max Verstappen'den başka kişinin kazanmasını beklemedik ve tekrar uyumayı düşünmeye başladık. Yarış başladıktan sonra, üçüncü turunda Max radyoda arabamda bir sorun olduğunu söyledi ve hemen garaja döndü. Garaja döndüğü sırada arabanın arkası patladı ve atış başladı. ama garaja yakın olduğu için hızlıca atışı kapattılar. Ben, arkadaşım, yarış yorumcusu ve tüm izleyen insanlar çok şaşırıldı çünkü iki yıl süresince Max hiç bir grand pxi'i kayırmadı ve en son bitiremediği yarış 2022'de aynı yerde oldu. Ben ve arkadaşım çok heyecanlandık çünkü yeni bir şey oldu ve

EK-12: Deney grubu (D1) dil öğrencilerinin yazılı metinlerinden örnekler – 9

sevdiğimiz yarışçılar önde oldular. Bende Max'i severim ama yarışlar çok sıkıcı oldular çünkü o her yarışı kolayca ve hızlıca kazandı. Max yarışçı çıktığı zaman hepimiz heyecanladık ve Kim'in kazanacağı hakkında konuştuk. Bir kaç turundan sonra Lewis Hamilton radyoda arabanın motorunda sorun olduğunu söyledi ve arabasını yolun sağ tarafında durdurdu. O durduğu zaman hemen sarı bayrak durumu oldu ve güvenlik arabası sıkıldı, demek ki tüm yarışçılar yavaşla ve güvenlik arabasının arkasına hareket ettiler. Lewis yarışından çıktığı zaman arkadaşım çok üzüldü çünkü Lewis için bu yarışı bekledi ve erken uyandı ama izlemeye devam etti. Sarı durumu bittikten sonra yarış tekrar başladı ve sevdiğim yarışçı Charles önde olduğunun çok mutluydum ama bu mutluluk kısa bir süre devam etti çünkü takımın strateji açısından Charles'in takım arkadaşı Carlos işi yolaştı ve Carlos yarışın lideri oldu. O yarışta çok dağın dışı şeyler oldu ve yarışçılar çok iyi yarıştılar. En son turunda hepimiz Carlos'a dikkat ettik çünkü o keskinlikle kazanacak ama anında kötü bir kaza oldu. George Russell'in arabası duvarda şarptı ve yolun ortasında durdu. Genellikle bu kaza gibi olduğu zaman kırmızı bayrak durumu geliyoruz ve yarış duruyor ama yarışın son turunda olduğumuz için kırmızı bayrak durumu germedik ve sadece sarı bayrak durumu gibi devam ettik, güvenlik arabası sıkmadı ve yarışçılar kazanın yanına yavaşla ve dikkatlice sürdüler. Bir kaç dakikada sonra Carlos yarışın sonunda ulaştı ve kazandı, ikinci Charles geldi ve Lando üçüncüde geldi. Ben arkadaşşımdan yarışın sonuçları daha neffli oldum çünkü sevdiğim yarışçı Charles ikinci geldi ve çok iyi yaptı. Çünkü o birinci olsaydı. Ama en sonunda sevdiğim takım/ Ferrari iki yarışçılar iyi puanlar aldılar. Bu yarışı izlemeyi çok eğlendim ve gelecek yarışması için çok heyecanlıyım.

EK-12: Deney grubu (D1) dil öğrencilerinin yazılı metinlerinden örnekler – 10

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Özge, yeni bir dil öğrenmek isteyen meraklı bir üniversite öğrencisidir. Hangi dili öğrensem diye

düşünmeye başladı ve bunu nasıl yapacağını araştırmaya koyuldu. Araştırma sonucunda... çok uğraştıktan

sonra açık bir plan bulmuş. Öncelikle bu dili öğrenmek sebebi belirlemek gerekiyor. Sokak dilini ya da bilime yönelik dilini öğrenmek istiyorsanız. Sonra bu dilin alfabeti okumak ve yazmak olarak öğrenmelidir. Harflerden kelimelere geçeceksiniz. Diksiyona ve kelimelerin telaffuzuna çok dikkatli olmalısınız. Bir kaç günlük hayatta kullanılabilecek kelimeleri ezberledikten sonra basit cümleleri öğrenmelisiniz selamlamak ve uygulamak gibi. Dahası, bu dilin gramerine bakın Youtube'da açıklamasını bulunur. Grammer öğrenirken yavaş yavaş gidin kendinizi zorlamayın. Sonuçta dilin püf noktası gramer değildir. Zaten bu dili anadili olarak konuşan fertler bazen gramer hatalarını yapabilirler ve mutlaka konuşmada önce hiç gramerle uğraşmıyorlar. Yani sıra duygusal algı kurullarını uygulamaya budemek harflardan kelimeleri, kelimelerden cümleleri ve cümlelerden metni kurun. Bununla birlikte, öğrenmek istediğiniz dilde dizeleri izleyin ve şarkıları dinleyin bu bilimsel kanıtlanmış olarak konuşma ve dilin hecesini geliştirebilir. Öyleyse konuşmanızı ilerletmek amacıyla ve teknolojinin yardımıyla konuşma uygulamalarını indirebilirsiniz bu uygulamalardan çoğu sizin bildiğiniz anadili olarak konuşanlarla bağlıdır.

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Yaşadığınız şehrin belediye başkanı olsaydınız o şehir için neler yapardınız? Vaatlerinizi ve projelerinizi anlatınız.
2. En yakın arkadaşınızla başınızdan geçen ilginç bir olayı anlatınız.
3. Ebeveynler çocuk yetiştirirken nelere dikkat etmelidirler? Çocuklarına neler yaptırıp neler yaptırmamalılar? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Çep telefonunuzu öğrenmek istediğiniz dile çevirmek de çok faydalı olabilir. Kendinize güvenin ve asla korkmayın. Sonuçta bu sadece dil öğrenmek demiden leblebi değil. Eğer kararlı olursanız, biraz çaba gösterirseniz yavaş yavaş hedefinize erişirsiniz ve bu dilde akıcı olabilirsiniz. Özge bu nasihatlere iyice dinlemiş. Bütün arkadaşları ona zorbalık yapmış ama onlara hiç kulak vermeden yoluna işkulu devam etmiş. Bir kaç ay önce Özge bu dilde akıcı olmuş ve şu anda bu dilde öğretmen olmuş. Üstelik Ted Ankara'da konuşmacı olup dil öğrenmek isteyenlere artık motivasyon konuşmalarını veriyordu.

Çocukların Hayatındaki Temel Taşlar

İnsan hayatının en önemli aşaması çocukluktur. Çünkü bu aşamanın içinde çocuk süngere benzer her yaşadığı alanı içine emip büyüdüğünde olumlu ya da olumsuz bir şekilde dışarıya çıkarır. Bu nedenle ebeveynlik çocukların büyüme ve gelişme sürecinde çok önemli bir rol oynar.

Ebeveynler çocukların fiziksel ve psikolojik durumlarına dikkat etmelidir. Bu demek demektir ki fiziksel kontrolleri zamanında yapmalı ve duygusal desteklemeli ve emek ettiği sorunları çözümlenmelidir. İlave olarak, çocuklarına verdikleri bakıma dikkatli olmalı. Her şeyin bir ölçüt olması gerekiyor aşırı özen ya da eksi özen çocuğun dengesini bozar. Örneğin normalden fazla itina alan çocuk yetişkin olduğunda zamanın çoğu sınırlık ve başkalarına bağımlı biri olur. Karşı tarafında eksi duygusal destek alan çocuk bu eksi başkalarında arayacak. Ek olarak, ebeveynler çocuklarıyla açık iletişimi teşvik etmelidir. Ebeveyn çocuklarına güvenli bir ortam oluşturmak için çocuklarına düşüncelerini korkusuz ifade etmek için.

Bununla birlikte, ana baba çocuklarına onların haklarını, görevlerini, ve öz değerlerini öğretmelidir ilk başta itibar, diğerlerini saygı duymak ve vatan sevmesi. Ayrıca, çocuklarının ilgi alanlarını ve yeteneklerini tanımlamak gerekiyor ve onları geliştirmelidir. Üstelik, çocukların öz güveni ebeveynlerine bağlıdır. Ebeveynler çocuklarının rol modelidir. Çocuğu zaman kızlar annelerinin gibi giymek ister ve erkek çocuklar babalarının taklit eder. Aynı şey özgüvende ve problemleri çözmekte geçerlidir. Bu nedenle ebeveynler davranışlarına çok dikkatli olmalı ve çocuklarını güdülemelidir.

Öte yandan, ebeveynler fiziksel ya da duygusal cezayı kullanmamalıdır. Çünkü bu tür cezalar çocukların sağlığını bozar, onların ise ebeveynlerinin arasındaki güveni dağıtır. Ayrıca, çocuklarını diğerleriyle kıyaslamak kafıramalıdır çünkü her çocuğun becerileri ve özellikleri farklıdır ve bu kıyaslamak çocuğun özgüvenini öldürüp kendinin en iyi versiyon olmasını engeller.

EK-13: Deney grubu (D2) dil öğrencilerinin yazılı metinlerinden örnekler – 1

Öykü Tamamlama Sorusu

Seçeneklerimiz ve hayat akışı

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üniversitenin son günü, üç arkadaş ortak bir sözleşme imzaladılar ve on yıl sonraki planlarını gerçekleştireceklerine dair birbirlerine söz verdiler. Selim, kendi kafesini açacaktı. Erol ise bir tur şirketi kuracaktı. Cüneyt ise üniversiteden sonra yüksek lisans yapacak ve sonra...

herkes kendi yoluna gitti. Selim bir kaç sene babasının firmasında çalıştı, bir kızla tanıştı ve evlendiler, yeterli para kazandıktan sonra kendi kafesini açabilirdi ama babasının firmasını hiç bırakmadı çünkü eş ve baba olunca babası ve eşi ondan bu işi bırakmamasını istediler.

Erol, bir tur şirketi kuracaktı ama yapamadı. Çok denedi ama onun karşısına bir çok engel çıktı, o sıra da aynı alanda bir şirkette çalıştı, kendi şirketini kuramadığı rağmen çok başarılı bir müdür oldu, ekibinde 25 kişi çalıştırıyor.

Cüneyt ise hayallerini gerçekleştirdi. Yüksek lisansı bitirdikten sonra doktora hazırladı; kendi bölümünün yöneticisi bile seçildi.

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Ülkenizde büyük bir fabrikanın sahibisiniz. Türkiye'den önemli bir firmayla ortaklık yapacaksınız. Bu iş için yeni bir yönetici, bir yazılımcı ve bir çevirmen işe alacaksınız. Bu kişilerde nasıl özellikler ararsınız. Onları işe almak için hangi süreçleri işletirsiniz?
2. Zararlı alışkanlıklardan (sigara, alkol, sosyal medya bağımlılığı vb.) korunmak için neler yapmak gerektiği konusundaki görüşlerinizi örneklerle açıklayınız.
3. Kış ya da yaz tatilinden beklentileriniz nelerdir? Genellikle nasıl bir tatil planı yaparsınız? Örnek bir tatil planınızdan bahsediniz.

Şimdi araştırma yapıyor ve yaptırıyor.

On yıl sonra bütün arkadaşlar ^{belirlenen} seçilen yerde toplandı.

Oturup uzun bir süre sohbet ettiler çünkü birbirlerini ^{tanı} özlediler. Ne var ne yok sorup anlattılar.

Bütün planları ⁿⁱ tam istedikleri gibi olmayabilir ama hepsi ^{andı} hâlinden memnundur. Kaldılar.

2. Zararlı alışkanlıklardan (Sigara, alkol, Sosyal medya bağımlılığı, vb.) korunmak için neler yapmak gerektiği konusundaki görüşlerinizi örneklerle açıklayınız.

Başlık Yok

Zararlı alışkanlıklar insanları mahvedebilir ve korkunç sonuçlar olabilir, bu yüzden zararlı alışkanlıklardan kurtulmak yerine onlardan korunmak daha iyi geliyor, bunun yapmak için neden ve nasıl soruları cevaplanmalı.

alışkanlıklar, hem kötüsü hem de iyisi, iki yerdendir, faktörden gelir içinden ve dışından. Olmak üzere iki yerdendir belki

içimizden demek boş zamanı var demek, eğer boş zamanı yoksa, yeni bir alışkanlık kazanmak olabilir. tamamen bu yüzden eğer boş zamanı varsa, faydalı ve yararlı şeylerle doldurulması.

ikinci faktör ise dışımızdan gelen alışkanlıklar ve onlar ortamlarımızdan geliyor. Peki dışımızdan neden gelebilir?

Bu gayet kolay bir soru, cevabı şu:

"insanlar sosyal yaratıklar olduğu için sosyal kabul edilme isterler". bundan dolayı, eğer biri kötü ortamda kendini buluyor, kendini kabul etmek için bu ortam gibi davranabilir.

diyelim bu ortam her zaman sigara ve alkol içerir, sonuç olarak dediğim kişi sonunda yüksek ihtimalle sigara ve alkol kullanacak.

Bunun özeti bana göre zararlı alışkanlıklardan korunmak için en önemli iki faktör (tabii ki bir çok fazla faktör var):

Boş zamanı yararlı ve verimli bir şekilde doldurmak, sigara içmek yerine kurs alınabilir, spor yapılabilir ya da yeni bir şey öğrenilebilir ve sağlıklı bir ortamda olmak. Alkol içenlerle birlikte olmak yerine, öğrenmeyi sevenlerle ya da spor yapanlarla olunabilir.

Kahve Kokusu ile

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üniversitenin son günü, üç arkadaş ortak bir sözleşme imzaladılar ve on yıl sonraki planlarını gerçekleştireceklerine dair birbirlerine söz verdiler. Selim, kendi kafesini açacaktı. Erol ise bir tur şirketi kuracaktı. Cüneyt ise üniversiteden sonra yüksek lisans yapacak ve sonra mali müşavir olarak çalışacaktı. Başarılı olduktan sonra, Selim'in kafesinde buluşacaktı. Böyle bir plan oldu ama hiçbir gerçekleşmedi. Erol üniversite den sonra bir sifilik kurdu. Eşiyle güzel bir yuva kurdu. Cüneyt iktisadi bezenmedi, köyüne dönüp kazancı oldu. Daha az para kazanıyor ama onun için yeterli çünkü daha mutlu. Bir gün hem Erol'un hem Cüneyt'in şehirde işleri vardı. Bitirdikten sonra bir kafede karşılaştı. İki de sok sasırdı. Masada oturup sok konuştular. O sırada garson geldi ve kim oldu eğer Selim de jiltseydi. Sadece o hayalini değiştirmede ve gerçekleştirdi. Onlar bütün pece eskilerden konuştular. Bütün planları gerçekleşmedi ama sonunda hep beraber tekrar buluştular. Su andan karar verdi. Her hafta pazar günü Selim'in kafesinde kahve içerek ve konuşarak. Başar sok güslü tutacak.

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Ülkenizde büyük bir fabrikanın sahibisiniz. Türkiye'den önemli bir firmayla ortaklık yapacaksınız. Bu iş için yeni bir yönetici, bir yazılımcı ve bir çevirmen işe alacaksınız. Bu kişilerde nasıl özellikler ararsınız. Onları işe almak için hangi süreçleri işletirsiniz?
2. Zararlı alışkanlıklardan (sigara, alkol, sosyal medya bağımlılığı vb.) korunmak için neler yapmak gerektiği konusundaki görüşlerinizi örneklerle açıklayınız.

3. Kış ya da yaz tatilinden beklentileriniz nelerdir? Genellikle nasıl bir tatil planı yaparsınız? Örnek bir tatil planınızdan bahsediniz.

Kış ya da yaz arasındaki tatilimi seçmem, çünkü ikisini seviyorum. Kışın soğukluğunu, karın beyazlığını çok beğeniyorum. Ayrıca yazın göğünü, denizini beğeniyorum. Genellikle plan yaparken üç şeye dikkat ederim. Nereye gideceğim, neler yapacağım ve rahat olacak mıyım. Her şey önemli. Ucuza mı, pahalı mı? Benim için uygun mu ve orada dinlenebilir miyim? Bu sorulara dikkat ederim. Kış tatilinde daha sıkılmayı severim. Dağda manzara baya güzel görünüyor. Kar ile örtülü ormanlar harika bir görüntü. Kaymayı hala bilmiyorum ama inşallah öğreneceğim. Nasıl uyarabilirim, sümüğe sakılarak evde olmaktan daha iyi tencibe çok sıcak oturur.

Akıllı telefonların hayatımıza ^u etkisi

ot

Akıllı telefonlar hayatımızı çok değiştirdi ve son yıllarda tarihin en önemli buluşu oldu bu sebeple Akıllı telefonlar dünyada en önemli şey oldu.

Akıllı telefonları küçük yaşlardan itibaren günlük olarak kullanıyoruz, iletişim eğlenecek ya da hata öğrenmek için kullanıyoruz, bence bunun hayatımızı yararlı ve zararlı etkileri var.

Akıllı telefonların etkileri hakkında konuşurken aklımıza genel olarak yararları ve dezavantajları geliyor. Bence bu yanlış da aynı zamanda doğru, doğru çünkü akıllı telefonlar çocuklara çok zarar veriyor onlara fiziksel aktivitelerden mahrum bırakıyor ve onları yalnızlaştırıyor, bu yüzden akıllı telefonlar zararlı olabilir.

Peki Akıllı telefonlar gerçekten çok faydalı bir buluş ve onun hakkında çok olumlu şeyler yazılıp söyleniyor, edütemi akıllı telefonlar her yıl daha kolaylaştırıyor ya da iletişimi. ~~gitar~~ sadece bir kaç örnek.

sonuç olarak akıllı telefonlar hayatımızı kolaylaştırıyor ve bunun için akıllı telefonlar saygımızı ve sevgimizi kazandı.

7. Koyuştaki Mucize

- Bir gün, ^b bir kızın küçükken ~~hatırladığınız~~.
^a Annesi öldü. ^o babası ve büyükannesi ile yaşadı.
 Babası zihinsel engelli ^{ydi.} küçük bir çocuğun aklına
 benziyor. ^{du} O kız ^{Onun şekli} yedi yaşındaydı ^{birinci} ilk sınıf ^{ta} okuyordu.
^{Onlar} köyde yaşıyorlar ^{di}. her gün babası kızını okuldan
 çıkıp ⁱ jekince ^{ye} kadar bekliyordu. Bir gün evi ^{öne}
 dönerken bir kütüphane ^{de} bir ^k kırmızı çanta ^{gördü}.
 kızın ^{çantası} çok beğendi ama ^a maalesef o çanta biraz
^p bahalıydı. ^B bu nedente ^b babası ^{madı.} alamıyordu.
 Okula ^a bir etkinlik vardı. ^B babası bir ^{şeker} çocuklara
 kutlamak günü ^{maya} satın almayı karar verdi. İkinci
 gün ^{ti} şeker satıldı ve para topladı. Kırmızı çantayı
^{di} alabilir. Baba ~~ile~~ kızını çok mutlu etti. Ne yazık ki
^j çandarma kızın ^{dan} o çanta ^{yi} aldı. ^o onunla reca
etti çanta ^{yi} vermek için ama kabul etmedi ve
^{onu döndüler} davretti. Evlerine üzgün bir şekilde döndüler.
 Kızın çanta ^{yi} unutmaya ^a alıştıyordu. Babası ⁿⁱⁿ koyunları
 vardı. Koyunları otlatmaya ^j götürdü çandarma ve
 ailesi ⁿⁱ ^j gördü çandarma ⁿⁱⁿ kızın ^{ya} oynuyordu sonra
 denize altında düştü ve öldü.

Kızı kurtarmak için koşarken babası arkasından
geldi ve onu kızının ölümüyle suçladılar.
Gök dövüldü ve sonra hapse girdi. ona idam
cezası verdiler. Kızın ve büyükannesi hakim^{den}
keca^{ettiler} onun affedilmesini ve onun hiçbir şeyde
suçlu olmadığını belirttiler ama kabul etmi^{edi}yor
ondan bir kanıt olması gerektiğini söyledi.
^B bir ay sonra babaannesi öldü kızın öğretmeniyle
yaşıyordu. öğretmen aynı köyde ~~otardı~~ ona
komşu^{du}. "komşu komşunun kütüne mühtahtır".
Gök yardım~~ı~~ ediyor.
Son olarak, babası hapis haneden kaçı
ve başka bir yere taşındılar orada yaşamak
için.

başarı nedir?

Çoğu insan başarı peşinde koşuyorlar. Ama bu başarı nedir ki? sadece birkaç ^{bazıları} onları kavuşurlar. Her insan başarıyı farklı bir şekilde görür. Aşıklar sevgiliye ulaşmakta, para isteyenler para kazanmakta, öğrenciler sınavı geçmekte ^{vb. vs.}

Çağımızda daha çok para kazanmak ^{anlar}, zengin ve ünlü olmayı başarı olarak görürler. Ama para ve ünün bedeli nedir de çok önemlidir. Bazen başarı yarışma gibi ^{uyur} olmaktadır ve insanlar bu yarışmada ejeri kalmayı hiç istemiyorlar.

Ne yazık ki insanlar bu gerçekleri kaybetmekten ^{tiikten} sonra anlarlar. Başarının birkaç ^{yanı} iş hayatı, özel hayat, maddi ve manevi ^{hayat gibi} vardır. Tüm bu alanlarda başarılı olmak zordur. Özellikle hem özel ^{hayatta} hem iş ^{hayatta} başarılı olmak nadirdir.

^{Bu} ^{Simdi soruyla} başarılıların gerçek olup olmadığı ortaya çıkar. Evet, evet bazı ^{dunlar} insanlar başarılı ^{olmazlar.} ama mutlu ^{değiller.} Burada başarının mutluluk anlamına gelmediğini anlarız.

Sık sık ben de başarılı olmayı sadece eğitim, notlar ve iş ^{hayatta} ^{ında} görüyorum ama sonra kendimi uyandırıp hatırlıyorum mutluluk olmadan ^{başarı, başarısızlık} elde edilen gibidir.

Aynı zamanda iş ^{hayatıyla} özel ve aile ^{hayatla} ^{ıyla} ilgilenmek çok önemlidir. Sonuç olarak başarı eski ve dikte edilmiş tanımlardan kurtulmaktır. Başkalarını memnun etmeye çalışmaktan vazgeçmek, ^{gereksiz} şeylere ^{odaklanmamak,} ^{dikkat etmemek,} sizi ileriye taşıyan şeylere odaklanmak ve özette gerçek başarı anlamı ^{tasnaktır}

EK-13: Deney grubu (D2) dil öğrencilerinin yazılı metinlerinden örnekler – 6

Ömer nerede?

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Mehmet Bey kahvaltı için uyandığında oğlu Ömer'in evde olmadığını fark etti. Ömer eve hiç bu kadar geç kalmamıştı. Babası telefona sarıldı ama Ömer'e ulaşamıyordu. Bugün oğlu üniversitedeki son sınavına girmişti. Mehmet Bey telaşla evdekileri uyandırdı... her ~~kes~~ ^X telaşlandı Ömer'in kız kardeşi onun yakın arkadaşlarına ^T aradı ama kimse Ömer'in nerede olduğunu bilmiyordu ^{da}. Ömer'in annesi ağlamaya başladı ve eşine söyledi: "Hemen polisi ^A ara benim oğlum hiç böyle geç kalmazdı, bir yerde de kalmak istesiydi haber verirdi kesinlikle onun başına bir bela gelmiştir". Mehmet Bey eşini sakin ^{lestinmek} ~~etmek~~ için ^{ca} ~~endi~~ sarıldı ve şöyle söyledi: "sakin ol hanım, neden ^{böyle} böyle kötü düşünüyorsun? inşallah hiç bir şey olmamış sağ salım bulacaksınız" ve hemen kızından annesine su getir ^{mesini} istedi. Mehmet bey akrabalarına, üniversiteye ^{aklımın yedigi} her yere aradı ama ^{maalesef} ~~maalesef~~ bir haber yoktu sonunda polisi ^{aramak} ~~aramak~~ zorunda kaldı aramak üzereyken kapı ^{salındı} her ~~kes~~ ^X koşu koşu kapı ^{ın} yanına gitti ve Mehmet bey hemen kapı ^ı açtı. Kapı ^{ın} arkasındaki kişi Ömerdi. Kavgaya eden kişiler gibi ^{ydi} Mehmet bey hemen oğlunu işeriye aldı ve öfke ile oğlunun yaralarına baktı ^{sondu} ~~sondu~~ ^{nedeni} ~~nedeni~~ ⁿⁱ ~~ni~~ bu olaylar ^{ın} için sebep istedi. Ömer ^{dan} ~~dan~~ ^{akşam} ~~akşam~~ kaç kişi ile kavgaya ^{ettiripini} ~~ettiripini~~ söyledi ^{sa} ~~sa~~ da hastaneye gittiğini ^{anladı} ~~anladı~~.

Yapay zekâ.

Son yıllarda yapay zekâ ile ilgili çok konuşuluyor. Yapay zekâ iyi bir şey mi kötü mü, düşünelim. Yapay zekâ yeni gelen bir şey olduğundan düşünmek doğru değil. Aslında biz onunla akıllı telefon hayatımıza geldiğinde karşılaştık. Mesela Google'de bir şey ararken, o bize ne aradığımızı ^{öneriyor} teklif veriyor. Ve bazen şaşırtıyoruz, nasıl o bizim ne yazacağımızı biliyor, sanki fikirlerimizi kolay anlaşıyor, okuyor bile. Bu [en basit] yapay zekâ anlamı. Telefona yüklenen programlar bilgi toplayıp merkezi bir yere /bilgisayara gönderiyorlar. O bilgi analiz edilmiyor ve sonuçta bize ^{anıt} IP-adress ile kullanan Google istediğimiz şeyleri gösteriyor.

Bence gelecekte yapay zekâ hayatımızın bir parçası olacak.

Bu günlerde en çok gençler arasında GPT-chat popüler olmuş. Gençler taktarla sohbet ederler, ^{bilmedikleri} bilgi sorarlar ve cevap alırlar. Doğru mu yanlış mı bu ayrı bir konu. Dil öğrenmede yardımcı olabilir, GPT-chat dil çevirme ve anında tercüme yapabilir.

Yaratıcı yazılar ve metin oluşturuyorlar, ressamı da dijital resimleri de şirketler müşteri hizmetlere ve destek için de yapay zekâ teknoloji de kullanıyorlar.

Gelecekte yapay zekâ neye kadar girebilir?

Bence doktorların işini kolaylaştırmak için gelecekte yapay zekâ botlar ile görüşmek ^{zorunda} kalabiliriz. Doktora gitmeden önce botlara neyimiz ^{olduğunu} anlatıp o ya da tavsiye verir, belki de ilaç yazdırır ya da hastalık ^{çiftliysen} doktora randevu oluşturacak. Ama umarım böyle bir şey olmaz ve biz insan insana ~~olarak~~ yardım etmeye devam ederiz.

Zaman makinesi

Zaman yolculuğu sıklıkla düşündüğümüz bir konudur. Geçmişte insanların nasıl yaşadığını görmek ya da geleceğin nasıl olacağını görmek heyecan verici bir fikirdir.

Bir zaman makinem olsaydı, uçan arabalar, akıllı robotlar ve havalı aletler gibi yeni teknolojileri görmek için geleceğe, belki 100 yıl öncesine giderdim. Ayrıca insanların tüm hastalıklarını tedavi edilemeyeceğini öğrenmeye çalışırdım.

Sonra zamanda geriye giderdim, çünkü atalarımı görmek istiyorum. Ayrıca Antik Yunanistan'a gitmek harika olurdu.

Ama ben kimseyle konuşamaz ya da onlara bizim hayatımızdan bahsedemirdim. Bu tehlikeli olabilir, sanırım. İnsanlar zaman makinesini icat etseler bile, geçmişten veya gelecekte kimseyle temas etmeme kuralı gibi belirli kurallara uymaları gerekecektir.

Benim için çok ilgimi çeken şey en baştan gitmek olurdu. Dünya nasıl gerçekleşti, insanlar ve hayvanlar nereden geldi? Bu konularda çok merak ederim.

Ama aslında, insan ilgiyle yaşıyor. Ve dürüst olmak gerekirse, bu noktada zamanda geriye gitmek ya da geleceğe gitmek istemiyorum. Çünkü o zaman yaşamaktan sıkılacağım, çünkü her şeyi bileceğim.

Üç erkek arkadaşlı

Öykü Tamamlama Sorusu

Aşağıdaki öykü parçasını en az 100 kelime kullanarak anlamlı şekilde tamamlayınız.

Üniversitenin son günü, üç arkadaş ortak bir sözleşme imzaladılar ve on yıl sonraki planlarını gerçekleştireceklerine dair birbirlerine söz verdiler. Selim, kendi kafesini açacaktı. Erol ise bir tur şirketi kuracaktı. Cüneyt ise üniversiteden sonra yüksek lisans yapacak ve sonra... İş arıyor -ama

şansız bulmuyor. daha sonra kendi şirket kurmaya karar verdi, ve fikrini şirket kurmaya başarılı oldu, kurduğu şirket ağır eşya ihracatı, bir firmaydı. yurt içinden ihracata başladı ama şimdi bir yıldan daha az şirketini evrensel otel bugünde şirketini dünyanın her yerinden ihracat yapıyor şirketi çok genç işverdi kadarosu genç erkek ve kadınlardan oluşuyor Cüneyt hedeflerini gerçekleştirdi. Cüneyt ve arkadaşlarında çok gençler ders alır nasıl hedeflerini gerçekleştirdi bugün gençlerde bu gençler gibi masabüürler

Açık Uçlu Yazma Sorusu

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçerek en az 140 kelimelik bir metin yazınız.

1. Ülkenizde büyük bir fabrikanın sahibisiniz. Türkiye'den önemli bir firmayla ortaklık yapacaksınız. Bu iş için yeni bir yönetici, bir yazılımcı ve bir çevirmen işe alacaksınız. Bu kişilerde nasıl özellikler ararsınız. Onları işe almak için hangi süreçleri işletirsiniz?
2. Zararlı alışkanlıklardan (sigara, alkol, sosyal medya bağımlılığı vb.) korunmak için neler yapmak gerektiği konusundaki görüşlerinizi örneklerle açıklayınız.
3. Kış ya da yaz tatilinden beklentileriniz nelerdir? Genellikle nasıl bir tatil planı yaparsınız? Örnek bir tatil planınızdan bahsediniz.

2) kötü yada zararlı alışkanlıklardan kurtulmak için bazı değişiklikler yapmaya baştım zamanı gelmişti şimdi zararlı alışkanlıklardan

Zararlı alışkanlıklardan kurtulmak için önceden kararlı plan yapmak gerekir. Önce sonra kötü alışkanlık adım adım geafi olabilirsin. Örnek olarak sigara içers sigara içilen alanlardan kasının ayrıca sigara içen arkadaşlarından da uzak durun çünkü sigara içtiğin zamanı hatırlıyorsun

Basit ve küçük değişikliklerle başlayın yani günlük rutinleriniz otomatik bir hale geldikleri için alışkanlıklar kırmak zordur. Telefonunuzu uymadan önce başucunuzdan kaldırıp başka bir yere koymak, sigara içmek için sakız çiğnemek, zararlı yiyecekler yerine meyve tüketir gibi basit ve küçük adımlar atarak önce sonra davranışların döngüsünü kırabilirsiniz pes etmeyin yani alışkanlıklar zorun. bir ~~alışkanlık~~ alışkanlık bir günde edinmediğimiz gibi bir günde de bırakılmaz. Yeni davranışları rutin haline getirmek zaman ve sabır i. alışkanlıkların değişmesi birkaç hafta sürebilir pes etm devam ederseniz bu yeni davranışları da alışkanlıklara dönüştürebilirsiniz bu süreçte yardım ihtiyacımızdır ruh sağlığı uzmanından destek alabilirsiniz

2. Emeklilik süreci

Çalışmaya Devam
emekliliği

Türkiye'ye üç yıldan beri kafamı düşünüyorum. Türkiye ülke olarak güzel bir ülke. Gelmeden önce Türkiye'ye emekliliğe karar verdim. Benim kararıma rağmen fikrimi değiştirdim. Active bir ülkede yaşamak dolayı, çalışmayı tercih ettim.

Öğretlik meslek olarak ilginçtir. Bu yüzden ülkemde yüksek öğretliğin alanında çalışıyordum. Araştırma çalışmasına bayıldım. Üstelik farklı konferanslarla paylaştım. İşimde dirsek çürütüyorum. En sevdiğim zamanlarımı öğrencilerimle geçirdim.

Son çalıştığım araştırması benim alanımda çok önemliydi. Hatta yüksek bir konferansda onu gösterdim. Sonuçlarını açıkladım. Sonuçlarına göre önerimi sıktı. Hasta güvenliği hakkında yazdım. Neyse ki, onunla kazandım.

Diş hekimiyim olarak medikal ve yönetim konularını fark ettim. Kazanan olduğum zaman Sağlık yönetiminin konularını hâlâ güncelliyorum. Türkiye'de bu kavramı geliştirmeyi arzu ediyor. Çalışmalarım ile defelerce tartışıyoruz.

Sonunda içimde bir sesi bana söyledi. Doktora'ya hadı çalış ve geliştirmekte yaş. Bu şekilde mutluluğu tat.

Çok belli, emeklilik rahat bir senaryo. Halbuki çalışan bir insan için hâlâ yeni keşfeti beklenti. O zaman çalışmaya devam.

Miras hayalı

Genelde herkesin hayalleri vardır, kimi insanlar para ve gömmüş hazine kimi insanlar aşk ve birine kavuşmak kimi cennet gibi yerde yaşamak düşünür. Bazıları da bir yerden çalışmadan para kazanmak hayalı vardır, örneğin büyük bir miras kalması güzel bir hayal.

Ancak hayaller gerçek olabilir, ben bazen hayalimde hazine bulmayı ya da büyük bir miras kalmasını düşünürüm ve kendikendime sorarım eğer bana büyük miras kalırsa neler yapacağım, işte ~~miras~~ miras kaldıktan sonra planlarım:

Öncelikle parayı üç kısime eşit olarak böleceğim, birinci kısmını güvenilir yerde yatırım yapacağım, örneğin arsa altın, borsa gibi. Çünkü yatırım para devamını garanti eder, hatta paranın değerini artırır.

Mirasın ikinci kısmını istediğim eşyalar alırım mesela ev, araba, elbese, ... Aynı zamanda dünya seyahat türüne çıkıp tüm ülkeleri ziyaret ederim.

Mirastan kalan üçüncü kısmını bir fabrika ya da tarım alır işletmeye başlarım bu şekilde ihtiyaç duyan başka insanlara ve arkadaşlarıma iş vererek onlara yardım ederim.

Hayaller gerçek olsaydı ne güzel dinlerim alardım.

Ekran Tarafından Kontrol Edilmek

Teknoloji kağıda yaşıyoruz. Herşey kablosuz olarak kontrol ediliyor. Bir basmala herşey yapabiliriz. Bir basmala bir kişinin hayatı değiştirebiliriz. Bir basmala bir kişinin hayatı mahvedebiliriz.

Akıllı telefonlar hayatımızı kolaylaştırdı ama sadece iyi bir şekilde değil. Zorbalık daha kolay oldu. Hersizlik daha kolay oldu. intikam daha kolay oldu. Akıllı telefonlarla hayatımızı açık kitap gibi oldu. Herkes herkesin hayatı hakkında herşey biliyor. Bilgilerimize kolayca ulaşabilir. Öylese kolayca haklenebiliriz.

Kötümsen olmayalım. Akıllı telefonsuz hayatımız devam edemiyor. Akıllı telefonlarla acil haberleri öğrenebiliriz. uzakta Yaşan insanlara ulaşabiliriz. Akıllı telefonlarla güzel anları kaydedebiliriz.

Akıllı telefonlardan bir daha olumsuz birşey var. izolasyon. Sokakta yürürken bunu görebiliriz. Herkes telefona bakıyor. Ya da herkes kulakları takıyor ve müzik dinliyor. Maddi olarak aynı Yerdeyiz ama gerçekte değiliz. Hatta evde öyle oluyor. Mesela evde beş kişi var ama kimse kimseye konuşmuyor. kimse kimseye sorunları paylaşmıyor. Herkes başka dünyada yaşıyor. Bu yüzden Sorunlarımız daha fazla oluyorlar. Bu yüzden anlaşamıyoruz.

Neyse, akıllı telefonsuz yaşayamayız. Ama belki daha yakın ve daha samimi olabiliriz.

