

## TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZILI TASLAK METİNLERİNE YÖNELİK GERİBİLDİRİM ALMAYA İLİŞKİN BEKLENTİLERİ

**Hakan ÜLPER**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakanulper@gmail.com

**Gökhan ÇETİNKAYA**

Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhancetinkaya76@hotmail.com

### Özet

*Yazma sürecinde geribildirim vermek çok önemlidir. Çünkü öğrenciler sunulan geribildirimlerden yararlanarak metinlerini geliştirebilirler. Ancak sunulan geribildirimlerin öğrencilerin beklentileriyle uyumlu olması gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu konuda yapılan çalışma sayısı çok azdır. O nedenle bu çalışmada Türkçe öğrenirken yabancı öğrencilerin ürettikleri metinlere ilişkin geribildirim alma beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikli bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 181 öğrenci yer almıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen sormaca yoluyla toplanmıştır.*

*Sonuç olarak, alan yazında yer alan ilgili çalışmalar ve bu çalışmanın sonuçları birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin taslak metinlerine öğretmenin yazma bittikten sonra yazılı olarak ayrıntılı açıklama yaparak gelişim yolunu göstermesi sürecin etkili olabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin yalnızca yanlıştın altını çizerek ya da belli sembollerle yanlışt işaret etmesi öğrencilerin bekledikleri bir yöntem olarak karşımıza çıkmamaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Yazma eğitimi, yazma süreci, geribildirim

## FOREIGN STUDENTS' EXPECTATIONS IN RELATION TO RECEIVE FEEDBACK TOWARDS THEIR WRITTEN DRAFT TEXTS IN TURKISH LEARNING PROCESS

### Abstract

*To provide feedback in the process of writing is very important since students can develop their text via utilizing the feedback provided. But feedback provided must be compatible with expectations of students. There are few studies on this subject in teaching Turkish as a foreign language area. Therefore this study aimed to investigate students' preferences of receiving feedback while learning Turkish as a foreign language. The participants of the study included 181 students learning Turkish as a foreign language. The data were collected through the questionnaire developed by the researchers.*

*As a result, the findings of the related studies in literature and this study together indicate that the students are waiting for written feedback provided by teachers after finishing the writing of the draft text. Besides, for the success of the process teachers should demonstrate the improvement way by giving detailed written explanation. Indicating the error by underlying or symbols was not found a preferred method by the students.*

**Key Words:** Writing instruction, writing process, feedback

## Giriş

Yazma becerisi dört temel dil becerisinden birisi olarak diğer becerilerin ediniminde de önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları alan olarak da dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bilimsel çalışmalar incelendiğinde, yazma becerisiyle ilgili çalışma alanlarının oldukça çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Salt bu çeşitlilik dahi yazma becerisinin ne denli çok yönlü ve zor bir beceri alanı olduğuna ilişkin ipuçları sunmaktadır.

Yazma bir süreç işidir. Yazma sürecinin önemli kavramlarından biri de taslak metin kavramıdır. Taslak metin henüz tamamlanmamış, geliştirilmesi, düzeltilmesi gereken metin olarak tanımlanabilir. Bir taslak metnin geliştirilebilmesi için yazma sürecinde birçok geribildirim stratejisinden yararlanılabilir. Yazma sürecinde öğrencilerin oluşturdukları taslak metinlere öğretmenler ve(ya) akranları bu stratejileri kullanarak geribildirim sunabilir. Her iki kaynak tarafından sağlanan geribildirimlerin öğrencilerin yazma sürecine, taslak metni geliştirmeye dönük olumlu etki yapması ancak stratejilerin nitelikli kullanımıyla olanaklıdır. Çünkü ilgili alanyazın incelendiğinde, her iki kaynak tarafından sağlanan geribildirimlerin öğrencilerin taslak metinlerini geliştirme yönünde etkili olduğu kadar, olumsuz etkilerinin de olabildiği görülmektedir. Aşağıda özetleri yer alan bu çalışmaların bulguları ve sonuçları incelendiğinde sağlanan geribildirim niteliği, yani kullanılan stratejinin türünün öğrencinin taslak metnini geliştirmesinde ve yazma becerisinin gelişiminde başat rol oynadığı söylenebilir.

Örneğin, dilbilgisel yanlışların altının çizildiği dilbilgisi geribildirimi, genel yorumları içeren içerik geribildirimi, dilbilgisi ile içerik bileşiminden oluşan geribildirim ve hiç geribildirim sunmamayı içeren dört farklı durumun uygulandığı çalışmalarında Fathman ve Whalley (1990), dilbilgisel ve dilbilgisi ile içerik bileşiminden oluşan geribildirim alan grup üyelerinin dilbilgisel doğruluk gelişimi gösterdiklerini bulgulamışlardır. Düzeltme geribildirimi alan öğrencilerin geribildirim almayan gruba göre daha doğru metinler ürettiğini ortaya koyan bir diğer çalışma da Ferris ve Roberts (2001) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada beş farklı yanlış ulamı oluşturulmuş ve bu ulamlar kodlanmıştır. Bu çerçevede öğrencilere yanlışların kodlarla işaretlendiği; yalnızca altının çizildiği ve hiç geribildirim sunulmadığı üç farklı yaklaşım uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geribildirim alan grubun almayan gruba göre daha başarılı olduğu bulgulanmıştır.

Yukarıda değinilen örnek çalışmaların bulgularının ortaya koyduğu olumlu görünüme karşın alanyazında bu görünümün karşıtı yönde bulgular ortaya koyan çok sayıda bilimsel çalışmayla da karşılaşmaktadır. Örneğin, biçim odaklı geribildirimlerin katkı sağlamadığı ya da olumsuz etkisinin olduğu yönünde bulgular ortaya koyan Fazio'nun (2001) çalışması gibi. 112 öğrenci ile gerçekleştirdiği sınıf odaklı çalışmasında Fazio düzeltme, yorum ve her ikisinin birlikte sunulmasından oluşan farklı geribildirim stratejilerinin yerli ve yabancı öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, öğrenciler üç ayrı grup olarak ayrılmıştır. Gruplardan biri

düzeltilme geribildirimi, bir diğeri yorum geribildirimi ve üçüncüsü ise ikisini birden almıştır. Dört haftalık bu çalışmanın sonucunda grupların doğru yazma konusunda bir gelişme göstermedikleri hatta geriledikleri bulgulanmıştır. Yine, yorum geribildirimi alan öğrencilerin ise düzeltilme geribildirimi alan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri, en iyi performansı ise her iki geribildirim türünü alan öğrencilerin gösterdikleri bulgulanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, düzeltilme geribildiriminin öğrencilerin yazma performansı üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı, hatta olumsuz etkisinin olduğu söylenebilir.

Sheppard'ın (1992), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 26 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinden gerçekleştirdiği çalışmasında bire bir görüşme yoluyla bir grup öğrenciye yanlışları üzerine geribildirimde bulunulmuş, diğer öğrencilere ise tümüyle yazdıkları tümceler anlamı üzerinden geribildirim sunulmuştur. Sonuçta anlam üzerinden geribildirim alan grubun daha başarılı olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma sonucuna göre de düzeltilme geribildirimi öğrenciler açısından yetersiz hatta bir yönüyle zararlı bulunmuştur.

Semke'nin (1984), yazılı yorum, yanlışları işaretleme ve doğrusunu sunma, olumlu yorum ve düzeltilme, yanlışları gösterme ve yeniden yazdırma olmak üzere dört farklı geribildirim türünün etkisini incelediği çalışmasının bulguları, düzeltilmeye dönük geribildirim sunmanın yetersiz olduğu ve öğrencilerin tutumlarını olumsuz yönde etkilediği yönündedir. Benzer bir bulguya Palio vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Bu çalışmalara dayanarak öğretmenler tarafından biçim odaklı geribildirim sunmanın öğrencilerin doğru yazmaları üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı yönünde bir çıkarımda bulunabilmek olanaklı görünmektedir. Fakat alan yazında düzeltilme geribildiriminin öğrencilerin yazma performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulgulayan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Chandler (2003) ve Ferris ve Helt (2000) gibi araştırmacıların çalışma sonuçları öğrencilerin düzeltilme geribildirimi almaları sonucunda zamanla gelişme gösterebilecekleri yönündedir.

Yukarıda değinilen çalışmalarda geribildirim kaynağını öğretmenler oluşturmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin taslak metinlerine geribildirim sunmanın bir diğer kaynağı da akranlarıdır. Alanyazında akran geribildirimleriyle ilgili çalışma sonuçları da tutarsız bir görünüm sunmaktadır. Bazı çalışmalar akranlar tarafından sunulan geribildirimlerin yararlı olduğunu ortaya koyarken bazı çalışmalar da yetersiz olduğu yönünde bulgular ortaya koymaktadır.

Sağlanan geribildirim türünden çok akran geribildiriminin etkisine odaklanan çalışmaların sonuçları kaynağını akranın oluşturduğu geribildirim olumlu sonuçlar doğurduğu biçimindedir. Berg'in (1999), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 46 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçları akran geribildirimi konusunda eğitim almış olan öğrenciler tarafından akranlarının taslak metinlerine sağlanan geribildirim onların yazma beceri ve performansları üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir. Benzer olarak, Min (2006) tarafından yapılan

araştırmanın sonuçları da akran geribildiriminin onların yazma performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündedir.

Mendoca ve Johnson (1994), akran değerlendirme sürecindeki görüşmelerin etkisini incelediği araştırmasında, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 20 öğrencinin yazılı metinlerinde yaptıkları düzeltmelerde bu görüşmelerin etkisini incelemiştir. Bu inceleme sonucunda ikinci dil öğrenmede akran görüşmelerinin düzeltme sürecinde gelişim sağladığı ve bunun gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir biçimde Villamil ve deGuerrero (1996), ikinci dil öğrenen orta seviye öğrencilerinin gelişiminde akran desteğinin yararlı olduğunu ve düzeltme yapmaya yardımcı olduğunu bulgulamışlardır.

Genel olarak akran geribildiriminin öğretmen geribildirimine göre daha bilgilendirici olduğu, okuyucularla ilgili farkındalık yarattığı, tutumları olumlu yönde etkilediği ve yazma kaygısını azalttığı, yazma becerisi ve düzeltme ile ilgili öğrenme olanağı sağladığı ve son olarak öğrencilere yazılı metinleri konusunda sorumluluk yüklediği yönünde olumlu etkileri olduğu alanyazında belirtilmektedir (Bkz. Tsui ve Ng, 2000). Buna karşın yazma sürecinde sunulan akran geribildirimlerinin öğrencilerin düzeltme işlemlerine etkisini araştıran Connor ve Asenavage (1994) ise yazma sürecinde öğrencilerin birçok düzeltme yaptıklarını ancak bu düzeltmelerin çok azının akran geribildiriyle ilgili olduğunu bulgulamıştır.

Diğer yandan Yang Miao, Badger & Zhen (2006), 12 öğrenciyle yaptıkları araştırmalarında yazma becerilerinin gelişimi açısından öğretmen geribildirimlerinin akran geribildirimlerine göre daha yararlı olduğunu bulgulamışlardır. Benzer bir biçimde Zhao (2010) öğrencilerin taslak metinlerini düzeltme sürecinde öğretmenler tarafından sunulan geribildirimleri kullandıklarını ortaya koymuştur. Buna karşın Chaudron (1984) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ise ne öğretmenlerce sunulan ne de akranlar tarafından sunulan geribildirim düzeltme becerilerinin gelişimi bakımından bir üstünlük taşımadığını ortaya koymaktadır.

Akran geribildirimi ile ilgili değinilen bu çalışmaların bulguları da akran geribildiriminin bir yandan yararlı olduğu yönünde, diğer yandan ise herhangi bir yararı olmadığı yönünde bir resmin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte birbirinden herhangi bir farkı olmadığı yönünde de bulgular ortaya konmuş durumdadır. Böyle bir resim karşısında yazma sürecinde öğrencilere akran geribildiriyle ilgili etkinliklerin yaptırılmasının yararlı olup olmadığı konusunda kesin bir yargıya ulaşabilmek olanaksız görünmektedir.

Bu konu alanına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmaması, öğretmenlerce biçim odaklı geribildirim sunulmasının ve akran geribildiriminin öğrencilerin doğru yazmalarına olumlu bir etkisinin olup olmadığı yönünde bir kaniye ulaşmayı olanaklı kılmamaktadır. Yine sunulan geribildirimlerin yazılı taslak metnin hangi yönü için sunulduğu yanında hangi yolla ve hangi üslupla sunulduğu da ayrıca önem taşımaktadır. Örneğin Ferris vd. (2000) çalışmalarında doğrudan ve dolaylı geribildirim sunmanın farklı etkileri olduğunu ortaya koyarken; Semke (1984) karşıt yönde bir bulgu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yine Ferris

vd. (2000) geribildirim kodlanarak ya da kodlanmadan sunulması arasında bir fark olabileceğini ileri sürerken Robb vd. (1986) bir fark olmadığını; Sheppard (1992) ise bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmalara dayanarak içerikle ilgili sunulan geribildirimlerin ise yararlı olduğu ama hangisinin daha etkili olduğu ya da daha az yararlı olduğu hakkında hangi öğrenci grubu için hangisinin daha uygun olduğu, hangi yöntemle sunulmasının daha etkili olduğu konularında bir yargıya ulaşmanın zor olduğu söylenebilir. Yine Straub'a (1997) göre, öğrencilerin taslak metinlerine yönelik sunulan yazılı geribildirimler öğrencilerce dikkate alınmakta ve okunmakta yine bazıları daha yararlı bulunmaktadır. Ancak araştırmalar hangi yazılı geribildirimlerin öğrenciler tarafından yararlı bulunduğu konusunda açıkça bir karara varabilmeyi olanaklı kılacak durumda değildir.

Yukarıda değinilen çalışma sonuçları, öğrenciye sağlanan geribildirim öğrencinin performansı üzerindeki etkisi konusunda strateji türünün yanında başka değişkenlerin de etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde kullanılan geribildirim türünün öğrencinin performansı üzerindeki etkisini, öğrencinin geribildirim alma isteği, geribildirim verilme zamanı, hangi yanlıştır türüne geribildirim sağlandığı, geribildirim biçimi ve kaynağı vb. değişkenlerin belirlediği söylenebilir. Bu genel görünümün ortaya çıkardığı sorunsal (problematik) karşısında, bir yabancı dili öğrenen öğrencilerin çok farklı kültürlerden de gelme durumları ve buna bağlı olarak da farklı beklenti içinde olma durumları dikkate alınınca ne tür, kimden ve hangi yolla geribildirim almak istediklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması daha nitelikli yazılı metinler üretebilmek için önemli ve gerekli görünmektedir.

Alanyazından bu konuyla ilgili çok sayıda çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar arasında Saito'nun (1994) çalışması örnek verilebilir. Bu çalışmada Saito öğrencilerin hem öğretmen odaklı yani öğretmen düzeltilmesi ve yorumu, öğretmen öğrenci görüşmesi, hem de akran düzeltilmesi ve öz düzeltilmeyi tercih ettiklerini bulgulamıştır. Leki (1991) tarafından yapılan çalışma sonuçları da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından doğru yazmanın son derece önemli görüldüğü ve bu nedenle öğrencilerin öğretmenlerden yanlışları hakkında geribildirim beledikleri yönündedir. Yine Lee (2008) tarafından yapılan son dönemdeki bir çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler çok çabuk bir biçimde açık ve anlaşılır düzeltici geribildirimler almayı tercih etmektedirler. Benzer sonuca yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinden yapılan çalışmalarla da ulaşılmıştır (Bkz. Diab, 2005)

İlgili çalışmaların sonuçlarının işaret ettiği gibi, İngilizceyi gerek ikinci dil gerekse yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yazım doğruluğu son derece önemli ve öğrenciler gerek akranlarından gerekse öğretmenlerinden özellikle bu yönde ve açık anlaşılır nitelikte geribildirimler tercih edilmektedir. Ancak, Türkçe dilsel yapısının farklı olması ve özellikle söyleyiş ve yazım uyumunun yani saydamlık derecesinin çok yüksek olması gibi özellikler bakımından İngilizceden ayrı

özelliklere sahiptir. Böyle bir durum karşısında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere İngilizce üzerinden yapılmış çalışmaların bulgularından hareket ederek öğretim etkinlikleri düzenlemek uygun olmayacaktır. Diğer bir deyişle, bu konuda öğretim etkinlikleri düzenlemek için bakılacak olan çalışmaların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinden yapılmış çalışmalar olması gerektiği açıktır. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu konu alanını temel alan çalışmaların yeterince olmayışı bu konuya ilişkin çıkarım yapabilmeyi olanaksız kılmaktadır.

Şu anki durum itibariyle ancak anadili olarak Türkçe Eğitimi alanında yapılan çalışmalardan yola çıkılarak bir çıkarım yapılabilmesi bir seçenek olarak karşımızda durmaktadır (bkz. Temizkan, 2008; Hamzadayı & Çetinkaya, 2011; Ülper, 2011; Ülper, 2012; Ülper & Çetinkaya, 2014; Çetinkaya, 2015a; Coskun & Tamer, 2015).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili alanda ise henüz bu tür çalışmalardan oluşan bir birikimin oluşmadığı sadece birkaç çalışmanın var olduğu görülmektedir (bkz. Çetinkaya, 2015b; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2015; Hamzadayı, 2015). Bu çalışmanın amacı bu boşluğu doldurarak alanyazın birikimine katkı sağlamaktır. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ürettikleri yazılı taslak metinlere ilişkin geribildirim almayla ilgili beklentilerinin belirlenmesi bu çalışmanın başlıca amacını oluşturmaktadır. Bu ana amaç güdümünde araştırmanın problemleri şöyle oluşmuştur.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ürettikleri yazılı taslak metinlere ilişkin geribildirim almayla ilgili beklentileri nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ürettikleri yazılı taslak metinlere ilişkin geribildirim almayla ilgili beklentileri anadili değişkenine göre nasıldır?

### **Yöntem**

#### ***Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu***

Betimsel nitelikli bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Ankara Üniversitesi, 9 Eylül Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezleri'nde öğrenimlerini sürdüren B1 ve B2 düzeyinde 181 yer almıştır.

#### ***Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi***

Temel araştırma sorusu ve alt amaçlar doğrultusunda soru uamları hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili soruların hazırlanma sürecine geçilmiştir. Bu süreçte Fukuda (2003), Hyland & Hyland (2006), Ellis (2009) gibi alan yazında yer alan çalışmalardan yararlanarak sorular oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ise konu alanı uzmanlarıyla görüşmeler yapılarak sorular yeniden gözden geçirilmiş öneriler de dikkate alınarak soru maddeleri oluşturulmuştur. Son aşamada ise soru ifadelerinin içeriklerine göre likert tipi yanıt seçenekleri belirlenmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin çözümlemesinde alınan puanların ortalamalarından yararlanılmıştır. Ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir. Örneğin, 1-1,79 aralığı "her zaman"; 1,80-2,59 aralığı "genellikle"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "nadiren" ve 4,20-5,00 aralığı "hiçbir zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

**Tablo 1.** *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ürettikleri yazılı taslak metinlere ilişkin geribildirim alma tercihleri*

| Sorular | N   | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. |
|---------|-----|---------|----------|----------|------|
| m1      | 166 | 1,00    | 5,00     | 1,40     | ,679 |
| m2      | 166 | 1,00    | 5,00     | 1,62     | ,848 |
| m3      | 161 | 1,00    | 5,00     | 2,78     | 1,51 |
| m4      | 169 | 1,00    | 5,00     | 1,62     | ,858 |
| m5      | 153 | 1,00    | 5,00     | 2,44     | 1,32 |
| m6      | 154 | 1,00    | 5,00     | 3,01     | 1,47 |
| m7      | 152 | 1,00    | 5,00     | 3,74     | 1,44 |
| m8      | 176 | 1,00    | 5,00     | 1,71     | ,800 |
| m9      | 171 | 1,00    | 5,00     | 2,00     | 1,03 |
| m10     | 169 | 1,00    | 5,00     | 1,92     | 1,14 |
| m11     | 171 | 1,00    | 5,00     | 2,34     | 1,09 |
| m12     | 169 | 1,00    | 5,00     | 2,31     | 1,10 |
| m13     | 176 | 1,00    | 5,00     | 1,87     | ,953 |
| m14     | 175 | 1,00    | 5,00     | 1,73     | ,960 |
| m15     | 173 | 1,00    | 5,00     | 2,34     | 1,10 |
| m16     | 169 | 1,00    | 5,00     | 1,84     | ,940 |
| m17     | 175 | 1,00    | 5,00     | 2,24     | 1,16 |
| m18     | 169 | 1,00    | 5,00     | 2,19     | 1,14 |
| m19     | 170 | 1,00    | 5,00     | 3,02     | 1,28 |
| m20     | 173 | 1,00    | 5,00     | 2,67     | 1,47 |
| m21     | 169 | 1,00    | 5,00     | 2,32     | 1,09 |
| m22     | 174 | 1,00    | 5,00     | 2,89     | 1,60 |
| m23     | 172 | 1,00    | 5,00     | 1,90     | 1,28 |
| m24     | 172 | 1,00    | 5,00     | 2,55     | 1,24 |
| m25     | 172 | 1,00    | 5,00     | 3,01     | 1,34 |
| m26     | 169 | 1,00    | 5,00     | 2,83     | 1,44 |

Yazma yanlışlarının düzeltilmesini isterim biçiminde ifade edilmiş olan birinci ana soruya ilişkin seçenekler tamamen katılıyorumdan hiç katılmıyorumda dek giden beşli bir yapıdan oluşmaktadır. Bir puan tamamen katılıyorduma karşılık gelirken, 5 puan hiç katılmıyorumda karşılık gelmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin birinci sorudan aldıkları ortalama puan 1,40’dır. Buna göre öğrenciler tamamen katılmaktadır. Yanlışların öğretmenler tarafından ne sıklıkta düzeltilmesiyle ilgili olan ikinci ana sorunun ortalaması ise 1,62’dir. Bu sorunun seçenekleri her zamandan hiçbir zamana dek gitmektedir. Buna göre öğrenciler yazma yanlışlarının öğretmenler tarafından her zaman düzeltilmesini yeğlemektedir.

3-7. sorular yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesiyle ilgilidir. Bu sorular “tamamen katılıyorum”dan “hiç katılmıyorum”a dek gitmektedir. Buna göre öğrenciler yazarken ve bir gün sonra düzeltme işlemi yapılmasına ilişkin kararsız (2,78) kalmışlardır. Buna karşın yazma bittikten sonra düzeltme işlemi yapılmasına tamamen katılmaktadırlar. Yine dersin sonundaki düzeltmelere de katılmaktadırlar. İki üç gün sonra düzeltme işlemi yapılmasına ise katılmamaktadırlar.

8-12. sorular belirli yanlış türlerinin ne sıklıkta düzeltilmesi gerektiği ile ilgilidir. Bu sorunun seçenekleri “her zaman”dan “hiçbir zaman”a dek gitmektedir. Buna göre öğrenciler okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanlışlarının “her zaman” düzeltilmesini yeğlemektedir. Okuyucunun anlamasını engellemeyen yazma yanlışlarının, sık tekrarlanan, sık tekrarlanmayan ve yalnızca bir öğrencinin yaptığı yazma yanlışlarının ise “genellikle” düzeltilmesini yeğlemektedir.

13-21. sorular yanlışların nasıl düzeltilmesi gerektiği ile ilgilidir. Bu sorulara göre öğrenciler yanlış düzeltme biçimlerinin ne derece etkili olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Seçenekler “çok etkili”den “çok etkisiz”e dek giden beşli bir yapıdadır. Buna göre öğrenciler yanlışla ilgili yazılı açıklama yapma maddesini “çok etkili” bulmuştur. Buna karşın sadece yanlış olan yeri söyler ve yanlış olan yeri işaretler maddelerinin etkililiği karşısında “kararsız” kalmışlardır. Yanlışla ilgili sözlü açıklama yapar, sözlü olarak yanlış düzeltir, yazılı olarak yanlış düzeltir, sözlü ipucu verir ve öğretmen yeniden düzenler maddelerini ise “etkili” bulmaktadırlar.

22-26. sorular yanlışların kimler tarafından düzeltilmesi ile ilgilidir. Bu sorularla ilgili seçenekler “her zaman”dan “hiçbir zaman”a dek gitmektedir. Buna göre öğrenciler, kendi anadillerini konuşan öğretmenleri ve akranları tarafından ve kendileri tarafından yapılacak olan düzeltmeler karşısında “kararsız” kalmışlardır. Öte yandan genellikle anadili Türkçe olan öğretmenler ve akranlar tarafından yapılacak düzeltmeleri tercih etmektedirler.



**Tablo 2.** Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ürettikleri yazılı taslak metinlere ilişkin geribildirim alma tercihlerinin anadili değişkenine göre görünümü

| Sorular | Anadillere Göre Ortalamalar |        |        |           |              |           |       |                   |       |
|---------|-----------------------------|--------|--------|-----------|--------------|-----------|-------|-------------------|-------|
|         | Türki                       | Farsça | Arapça | İngilizce | Diğer Avrupa | Fransızca | Rusça | Uzak Doğu Dilleri | Diğer |
| m1      | 1,31                        | 1,50   | 1,48   | 1,25      | 1,87         | 1,68      | 1,66  | 1,20              | 1,2   |
| m2      | 1,72                        | 1,75   | 1,68   | 1,60      | 1,71         | 1,62      | 1,33  | 1,20              | 1,6   |
| m3      | 2,36                        | 2,20   | 2,92   | 2,63      | 3,50         | 3,37      | 3,33  | 2,70              | 2,4   |
| m4      | 1,73                        | 1,54   | 1,84   | 1,33      | 2,00         | 1,72      | 1,33  | 1,40              | 1,2   |
| m5      | 2,10                        | 2,30   | 2,76   | 2,22      | 3,25         | 2,06      | 2,16  | 1,70              | 2,6   |
| m6      | 3,00                        | 3,88   | 3,05   | 3,10      | 2,75         | 3,20      | 1,66  | 2,90              | 2,8   |
| m7      | 3,94                        | 4,20   | 3,96   | 3,72      | 3,42         | 3,40      | 3,83  | 3,80              | 3,0   |
| m8      | 1,52                        | 1,75   | 1,83   | 1,50      | 1,75         | 1,94      | 1,00  | 1,40              | 1,9   |
| m9      | 1,91                        | 1,90   | 2,28   | 1,75      | 1,75         | 1,89      | 1,16  | 2,00              | 2,1   |
| m10     | 1,56                        | 2,08   | 2,07   | 1,71      | 2,25         | 2,17      | 1,00  | 1,40              | 2,2   |
| m11     | 1,95                        | 2,00   | 2,68   | 2,57      | 2,25         | 2,50      | 1,83  | 2,30              | 1,9   |
| m12     | 2,17                        | 2,18   | 2,57   | 2,04      | 1,71         | 2,37      | 1,66  | 2,70              | 2,3   |
| m13     | 1,60                        | 2,08   | 1,89   | 1,77      | 1,37         | 2,21      | 1,33  | 2,20              | 2,0   |
| m14     | 1,83                        | 1,54   | 1,74   | 1,68      | 1,50         | 1,83      | 1,83  | 1,50              | 1,8   |
| m15     | 2,16                        | 2,54   | 2,62   | 2,38      | 2,25         | 2,22      | 2,16  | 2,30              | 1,8   |
| m16     | 2,04                        | 1,54   | 1,78   | 1,80      | 2,00         | 2,00      | 1,00  | 1,50              | 2,1   |
| m17     | 2,25                        | 2,00   | 2,43   | 2,18      | 2,00         | 2,27      | 1,33  | 2,00              | 2,3   |
| m18     | 2,33                        | 2,27   | 2,22   | 2,00      | 2,14         | 2,15      | 2,00  | 1,70              | 2,5   |
| m19     | 2,95                        | 2,54   | 3,20   | 3,80      | 2,62         | 2,63      | 3,33  | 3,00              | 2,5   |
| m20     | 2,30                        | 2,60   | 2,90   | 3,14      | 2,00         | 2,42      | 3,00  | 3,40              | 2,0   |
| m21     | 2,50                        | 2,20   | 2,37   | 2,38      | 2,00         | 2,11      | 2,66  | 2,80              | 2,0   |
| m22     | 3,20                        | 3,00   | 2,59   | 2,86      | 2,87         | 2,88      | 3,00  | 3,90              | 2,7   |
| m23     | 1,78                        | 1,50   | 2,22   | 1,95      | 1,75         | 2,55      | 1,16  | 1,20              | 1,4   |
| m24     | 2,56                        | 3,45   | 2,41   | 3,17      | 2,50         | 2,50      | 2,00  | 2,00              | 2,2   |
| m25     | 2,78                        | 3,09   | 3,00   | 3,30      | 3,00         | 2,83      | 4,00  | 3,00              | 2,8   |
| m26     | 1,31                        | 3,27   | 2,87   | 3,28      | 2,50         | 2,11      | 3,50  | 3,00              | 2,7   |

Bu çalışmada anadili değişkeni olarak dokuz ayrı grup belirlenmiştir. Bu dokuz ayrı grubun içinden yalnız anadili Diğer Avrupa Dilleri olan grup yazma yanlışlarının

düzeltilmesini isterim maddesine “katılıyorum” biçiminde yanıt vermiştir. Diğerleri ise “tamamen katılıyorum” biçiminde yanıt vermişlerdir. Buna karşın bütün grup üyeleri yazma yanlışlarının “her zaman” düzeltilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Yazma yanlışlarının düzeltilme zamanlamasıyla ilgili görüşler şöyle bir görünüm sunmaktadır. Anadili diğer Avrupa dillerinden olan öğrenciler yazarken yanlışların düzeltilmesine katılmamaktadırlar. Buna karşın anadili Türkiye Cumhuriyetlerinden biri olan, Farsça olan ve diğer dillerden olan grubun öğrencileri ise yazarken düzeltme yapılmasına katılmaktadırlar. Anadili Arapça, İngilizce, Fransızca ve Rusça olan öğrenciler ise yazarken düzeltme yapılması konusunda kararsız kalmışlardır. Yazma bittikten sonra düzeltme yapılmasına ilişkin görüşlerde ise genelde büyük bir uyum vardır. Anadili Arapça olan öğrenciler dışındaki diğer bütün öğrenciler tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna karşın Anadili Arapça olan öğrenciler ise katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Dersin sonunda düzeltme yapılmasına ilişkin görüşlerde Arapça, diğer Avrupa ve diğer diller grubundaki öğrenciler kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzak doğu dilleri grubundaki öğrenciler ise tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Geri kalanları ise katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir gün sonra düzeltme yapılmasına ise sadece Rusça grubundaki öğrenciler tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın Farsça grubundaki öğrenciler ise katılmıyorum yönünde görüş belirtmişlerdir. Geri kalanlar ise kararsız oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. İki-üç gün sonraki düzeltmelerde ise öğrenci gruplarından Fransızca ve diğer grubundaki öğrenciler dışında kalanlar katılmıyorum yönünde görüş belirtmişlerdir. O iki gruptaki öğrenciler ise kararsız oldukları yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

Yanlış türleriyle ilgili görüşler şöyle bir görünüm sunmaktadır. Anadili Arapça, Fransızca ve Diğer diller ulamından olan öğrenciler okuyucunun anlamasını engelleyen yazım yanlışlarının genellikle düzeltilmesi gerektiği yönünde bir düşünceye sahiptirler. Geri kalan ulamlardaki öğrenciler ise her zaman düzeltilmesi gerektiği düşüncesine sahiptirler. Okuyucunun anlamasını engellemeyen yazım yanlışlarıyla ilgili görüşler ise biraz farklıdır. Anadili İngilizce, diğer Avrupa dilleri ve Rusça olan öğrenciler her zaman görüşünü belirtirken geri kalanlar ise genellikle düzeltilmeli görüşünü belirtmişlerdir. Sık tekrarlanan yazma yanlışları anadili Türkiye diller, İngilizce, Rusça ve Uzak Doğu dilleri olan öğrencilere göre her zaman düzeltilmelidir. Arapça dışındaki diğer kategorideki öğrencilere göre ise genellikle düzeltilmelidir. Anadili Arapça olan öğrenciler ise kararsız oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Sık tekrarlanmayan yanlışlara ilişkin görüşlerde Arapça kategorisi dışındaki öğrenciler genellikle yönünde görüş bildirmişlerdir. Arapça ve Rusça kategorisindeki öğrenciler ise kararsız kalmışlardır. Diğer Avrupa dilleri ulamındaki öğrenciler yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan yanlışların her zaman düzeltilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşın Uzak Doğu dilleri ulamındaki öğrenciler bu konuda kararsız kalmışlardır. Diğer ulamlardaki öğrenciler ise genellikle düzeltilmesi gerektiği yönünde görüş bildirimleridir.

Yanlışların nasıl düzeltilmesi gerektiği ile ilgili ulam dokuz maddeden oluşmaktadır. Yanlışla ilgili sözlü açıklama yapma işlemi anadili Türki diller, İngilizce, Diğer Avrupa dilleri ve Rusça olan öğrenciler tarafından çok etkili bulunmuştur. Bununla birlikte diğer ulamdaki öğrenciler de etkili olduğunu düşünmektedirler. Yazılı açıklama yapma işlemi Türki diller, Fransızca ve Rusça ulamındaki öğrenciler tarafından etkili bulunurken diğer ulamdaki öğrenciler tarafından çok etkili bulunmuştur. Sözlü olarak yanlışın düzeltilmesi ise öğrenciler tarafından çok etkili bir yöntem olarak görülme de etkili olarak değerlendirilmiştir. Sadece anadili Arapça olan grup tarafından kararsız kalmıştır. Anadili Farsça, Arapça, İngilizce, Rusça ve Uzak Doğu dilleri olan öğrenciler yanlış yazılı olarak düzeltme işlemi çok etkili bulmaktadırlar. Diğer ulamdakiler ise etkili bulmaktadırlar. Yanlış düzeltmek için sözlü ipucu verme yöntemi sadece Rusça grubundaki öğrenciler tarafından çok etkili bulunurken diğer ulamdakiler tarafından etkili bulunmuştur. Yanlış düzeltmek için yazılı ipucu verme yöntemi için anadili Uzak doğu dillerinden olan grup öğrencileri çok etkili derken diğer ulamdakiler etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Sadece yanlış olan yeri söyleme yönteminin etkililiği ile ilgili öğrenciler genellikle kararsız kalmışlardır. Bu yöntem sadece Farsça ve diğer diler grubundaki öğrenciler etkili demişlerdir. Yanlış olan yeri işaretleme yöntemi için Türki diller, Farsça, Diğer Avrupa dilleri ve diğer diller grubundaki öğrenciler etkili demişlerdir. Geri kalanlar kararsız kalmışlardır. Öğretmenin düzenlemesine ilişkin ise sadece iki gruptaki öğrenciler kararsız kalmışlardır. Geri kalanlar ise etkili bulmuşlardır.

Yazma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesi gerektiği ile ilgili ulam beş maddeden oluşmaktadır. Birinci alt madde kendi anadilimi konuşan öğretmenler maddesidir. Bu konuda anadili uzak doğu dilleri olan öğrenciler katılmıyorum yönünde, geri kalanlar ise kararsızım yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın anadili Türkçe olan öğretmenlerden ise geribildirim almaya olumlu bakıldığı dikkat çekmektedir. Sadece anadili Arapça, İngilizce ve Fransızca olanlar katılmıyorum yönünde görüş bildirmişler geri kalanlar ise tamamen katılmıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler anadili Türkçe olan öğretmenlerden geribildirim almayı yeğlerken anadili Türkçe olan akranlarından da genelde geribildirim alma konusunda olumlu görünmektedirler. Anadili Farsça olanlar katılmıyorum, İngilizce olanlar ise kararsızım yönünde görüş belirtmişken geri kalanlar katılmıyorum yönünde görüş belirtmişlerdir. Kendi anadilini konuşan akranlarından ise geribildirim alma konusunda kararsız görünmektedirler. Sadece Rusça grubundaki öğrenciler katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir. Özdeğerlendirme konusunda ise Türki diller grubundaki öğrenciler tamamen katılmıyorum, Fransızca ve diğer Avrupa dilleri grubundaki öğrenciler katılmıyorum geri kalanlar ise kararsızım yönünde görüş belirtmişlerdir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere, geribildirim öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlayabilmesi için belli özellikler taşıması gerekir. Bunun yanında,

öğretmen tarafından geribildirim verilirken bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurulması taslak metnin geliştirilmesi ve öğrencinin yazma güdüsü, kaygısı açısından önemlidir. Sosyokültürel bakış açısıyla, öğrenme, yalnızca bilgi ve anlama biçiminde değil, etkileşimsel süreçler yoluyla yapılan bir işlem olarak açıklanabilir. Bu süreçte, deneyimli öğretmenler öğrencilerin her birinin artalanını, gereksinimini ve beklentilerini göz önünde bulundurarak geribildirim sunarlar. Çünkü, bir öğrenci için etkili olan bir geribildirim, bir diğer öğrenci için etkili olmayabilir (Hyland ve Hyland, 2006). Bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentilerinin ve bu beklentilerinin anadili değişkenine göre nasıl bir görünüm sunduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için, öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesini tercih edip etmedikleri, yazma yanlışlarının ne sıklıkla, ne zaman, türüne göre ne sıklıkla, nasıl ve kimler tarafından düzeltilmesini tercih ettiklerini belirlemek amacıyla 26 maddelik bir sormaca hazırlanmıştır.

Öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesine tamamen katıldıkları görülmüştür. Öte yandan, katılımcıların beklentileri, öğretmenlerinin yazma yanlışlarını her zaman düzeltilmesi yönünde olmuştur. Yanlış türleri açısından öğrenci tercihleri, okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanlışlarının her zaman düzeltilmesi yönündedir. Okuyucunun anlamasını engellemeyen, sık tekrarlanan, sık tekrarlanmayan ve yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanlışların ise genellikle düzeltilmesi yönünde bir beklenti olduğu görülmüştür. Bu durum katılımcı öğrencilerin düzeltme geribildirimini alma yönünde güçlü bir istek ve beklenti içinde olduklarını göstermektedir. Bazı öğretmenler tüm yanlışları düzeltme eğilimindeyken bazı öğretmenler daha esnek ve az müdahalecidir. Aşırı düzeltme geribildiriminin öğrencinin yazma güdüsü, kaygı düzeyi ve özgüveni konusunda olumsuz etkileri olabilmektedir. Örneğin, Kırmızı ve Kırmızı'nın (2015) yabancı dil öğrenenlerin yazma kaygılarının nedenlerini inceledikleri çalışmalarının sonuçlarında yazma kaygısının nedenleri arasında olumsuz öğretmen geribildirimini ilk sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin, yazma yanlışlarının yazarken ve bir gün sonra düzeltilmesi konusunda kararsız oldukları, iki üç gün sonra düzeltilmesine katılmadıkları, dersin sonunda düzeltilmesine katıldıkları ve yazma bittikten sonra düzeltilmesine ise tamamen katıldıkları biçiminde bir görünüm ortaya çıkmıştır. Willis ve Willis (2007; akt. Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015) yapı odaklı açıklamanın bağlaştırılabilirliği için düzeltme geribildiriminin etkinlik sonrası aşamada verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece, öğrenciler etkinlik sırasında belli bir dilsel yapıya odaklanma eğilimi göstermeyecektir. Ayrıca, araştırmacılara göre dilsel yapıların etkinlik öncesi verilmesi öğrencilerin biçime takılıp anlama odaklanmalarının önüne geçebilir.

Öğrenciler yanlışlarla ilgili hem sözlü hem de yazılı açıklamayı daha etkili bulmaktadırlar. Fakat alınan ortalama puanlar yazılı açıklama biçiminde yapılan geribildirim genel olarak katılımcılar tarafından daha önemli görüldüğüne işaret

etmektedir. Agudo'nun (2012) yabancı dil öğrenenlerin geribildirim alma tercihlerini incelediği çalışmada, katılımcıların yanlış türünü belirten kodlama kullanımını tercih etmediği, yanlışla ilgili bütünsel açıklamayı tercih ettiği görülmektedir. Bunun yanında, hem açıklama hem de örneğin bir arada yer aldığı geribildirim katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından tercih edildiği görülmektedir. Öğrencinin yanlışını kendisinin düzeltmesi için verilen ipucunun ve yalnızca yanlış düzeltildiği geribildirim ise çok az bir katılımcı tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Alanyazında hem öğretmen geribildirimlerinin hem de akran geribildirimlerinin etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakarak genel bir kanıya ulaşmanın zorluğu açıktır. Bu çalışmada çıkan sonuç ise, anadili Türkçe olan hem öğretmen hem de akranların vereceği geribildirimlerin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve akran geribildirimlerinin öğrencilerin yabancı dil olarak yazma sürecine etkisini inceleyen çalışmaların sonuçları, öğretmen geribildirimlerinin akran geribildirimine oranla daha etkili olduğu yönünde bir görünüm ortaya koymaktadır (Connor ve Asenavage, 1994; Paulus, 1999). Bunun yanında, Ruegg'in (2014), öğretmen ve akran geribildirimlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen katılımcıların yazma öz-yeterliliği üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasının sonuçları, öğretmen geribildirimlerinin öğrencilerin yazma öz-yeterliliğini akran geribildirimine oranla daha anlamlı bir biçimde yükselttiği yönündedir. Öğretmen ve akran geribildirimlerinin yabancı dil olarak yazma sürecine etkisi konusundaki öğrenci görüşlerine bakıldığında, çalışmaların sonuçları yabancı dil öğrenenlerin öğretmen geribildirimini tercih ettiği görülür (Zhang, 1995). Öte yandan, Yastıbaş ve Yastıbaş'ın (2015) akran geribildirimlerinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasının sonuçları arkadaşlarından geribildirim almanın ve vermenin onların kaygılarını düşürdüğü yönündedir. Araştırmacılar bunun temel nedeninin, öğrencilerin bu yolla akranlarının benzer yanlışlar yaptığını görmesi olduğu biçiminde açıklamaktadır. Buna karşın, akran geribildirimlerinin öğrencilerin geribildirim verme biçimine yönelik bilgi eksikliğinden ötürü bir takım sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Leki (1991; akt. Maarof, Yamat ve Li Li, 2011:31), akran geribildirimlerinin bazı sınırlılıkları olduğunu belirtmektedir. Buna göre akran geribildirimiyle ilgili üç temel sorun vardır: (1) Öğrenciler anlamsal ve metinsel yanlışlar yerine yüzeysel yanlışlara geribildirim verme eğilimindedir. (2) Öğrenciler, gözden geçirip düzeltmeye olanak sağlamayan önerilerde bulunmaktadır. (3) Öğrenciler, akran geribildirimlerinin doğruluğu konusunda kuşku yaşamaktadır.

Dilbilgisi-çeviri yöntemi ve bilişsel öğrenme yaklaşımında öğretim daha çok anadilinin kullanımı ile yapılır. Bu yüzden, yabancı dil öğretim sürecinde dilbilgisi konularının anlatımında öğretmenin öğrencilerin anadillerinde yaptığı açıklamaların olumsuz aktarıma kaynak oluşturduğu söylenebilir (Çetinkaya, 2015). Öğrenciler, yazma yanlışlarının kendi anadilini konuşan öğretmenler ve akranları tarafından düzeltilmesi konusunda kararsızdır. Öte yandan, yazma yanlışlarının anadili olarak

Türkçe konuşan öğretmen ve akranları tarafından düzeltilmesine ise katıldıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yabancı dil öğrenimi konusundaki bilincinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Kendi anadilleri ile yapılan her geribildirim anadili dizgesi ile hedef dil dizgesi arasındaki farklılıkları karşı karşıya getirecek ve bu durumda diller arası girişime neden olacaktır.

Sonuç olarak, alan yazında yer alan ilgili çalışmalar ve bu çalışmanın sonuçları birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin taslak metinlerine öğretmenin yazma bittikten sonra yazılı olarak ayrıntılı açıklama yaparak gelişim yolunu göstermesi sürecin etkili olabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin yalnızca yanlışın altını çizerek ya da belli sembollerle yanlış işaret etmesi öğrencilerin bekledikleri bir yöntem olarak karşımıza çıkmamaktadır.

#### **Kaynakça**

Agudo, J. D. M. (2012). Investigating Spanish EFL students' beliefs and preferences regarding the effectiveness of corrective feedback. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(19), 121-131.

Berg, B. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.

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.

Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15 (2), 1-14.

Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 257-276.

Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.

Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 337-372

Çetinkaya, G. (2015a). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(2), 322-331.

Çetinkaya, G. (2015b). Yanlış çözümü: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish*

*Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015*, p. 285-302, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906, ANKARA-TURKEY

Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerin sundukları yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımlarının incelenmesi*. [Özet]. International Conference on New Horizons in Education, 10-12 Haziran 2015, Barselona, İSPANYA, ss.143-152.

Diab, R. L. (2005). EFL university students' preferences for error correction and teacher feedback on writing. *TESL Reporter* 38, (1), 27-51.

Diab, R. L. (2005). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23(1), 28-42.

Fathman, A. K. & 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 Univ. Press

Fazio, L., L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority- language students, *Journal of Second Language Writing*, 10, 235-249.

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.

Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., & McKee, S. (2000). Perspectives, problems, and practices in treating written error. In Colloquium presented at International TESOL Convention, Vancouver, B.C., March 14-18.

Ferris, D.R., & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. Paper presented at Proceedings of the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, B.C., March 11-14, 2000.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede ekran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (1) 147-165.

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı ekran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.

Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching. State of the art review article*, 39 (2), 83-101.

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.

Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classroom. *Journal of Second Language Writing*, 17 (3), 144-164.

Leki, I. (1991), The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203–218.

Maarof, N., Yamat, H., & Lili, K. (2011). Role of teacher, peer and teacher-peer feedback enhancing ESL students' writing. *World Applied Science Journal*, 15 (Innovation and Pedagogy for Life Long Learning), 29-35.

Mendoca, C. O. & Johnson, K.E. (1994). Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly* 28 (4), 745-769.

Miao, Y., Badger, R.& Zhe, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200

Min, H., T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* 15, 118–141.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265–289.

Polio, C., Fleck, C. & Leder, N. (1998). "If only I had more time": ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43–68.

Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-95.

Ruegg, R. (2014). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 1-18, DOI: 10.1080/09571736.2014.958190.

Saito, H. (1994) Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-70.

Semke, H. (1984). The effect of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195–202.

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103–110.

Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: an exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31, 91-119

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9 (3), 49-61.

Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments?. *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 147-170.



Ülper, H. & Cetinkaya, G. (2014). Identifying the Students' Corrective Textual Actions towards Teachers Feedback. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 227-230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.198>

Ülper, H. (2011). Students' preferences to receive feedback on the draft texts they produced. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 11(22), 280-300.

Ülper, H. (2012). Properties of the feedback provided by teachers to draft texts. *Education and Science*, 37 (165), 121-136.

Villamil, O., S. & deGuerrero, M., C., M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities mediating strategies and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5, 51-76.

Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.

Yastıbaş, G. Ç. & Yastıbaş, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199(2015), 530-538.

Zhang, S. (1995). Re-examining the affective advantages of peer feedback in the ESL writing classroom. *Journal of Second Language Writing*, 4, 209-222.

Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing* 15, 3-17.