

T.C KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZILI
DÜZELTİCİ DÖNÜTLERİN KULLANIMI: ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ TERCİHLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA HİFA HİTALANY

KOCAELİ 2021

T.C KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZILI DÜZELTİCİ
DÖNÜTLERİN KULLANIMI: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
TERCİHLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA HİFA HİTALANY

Doç. Dr. DOĞAN YÜKSEL

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 24.02.2021/6

KOCAELİ 2021

ÖNSÖZ

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı konusunda farkındalığı artırmak ve düzeltici dönütlerin bilinçli bir şekilde kullanımını biraz da olsa yaygınlaştırabilmek niyetiyle başladığım bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin tercih ve görüşlerini araştırmaktadır.

Tez çalışmamda planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, araştırmanın her sürecinde sabırlı bir şekilde beni yönlendiren ve her durumda beni cesaretlendiren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Doğan YÜKSEL’e, sınıf içi söylem çözümlemesi konusunda çalışmama ilham olan Dilek FİDAN’a, değerli tavsiyelerinden dolayı Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ’a ve yardımlarını hiç esirgemeyen Doç. Dr. Bekir İNCE’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde bana ellerinden gelen tüm yardımı gösteren değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Meryem GÖKER ve Ali KASMOU’ya teşekkürü borç bilirim. Bu zamana kadar tüm eğitim öğretim hayatımda bana destek olan, bu yorucu süreçte sevgi ve sabırla yanımda duran, bana daima inanan canım aileme, değerli arkadaşım Meltem YILMAZ’a ve değerli eşim Ramy HITALANY’ye çok teşekkür ederim.

Zehra Hifa HITALANY

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe öğretimi alanında yabancılara yönelik yazılı düzeltici dönütlerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüş ve tercihlerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, yazılı düzeltici dönüt, sınıf içi yazılı söylem çözümlemesinin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Felsefesi ve farklı yaklaşımları ile söylem çözümlemesi, bu çalışmanın literatür taramasının ilk bölümünde gözden geçirilmiştir. Yazılı düzeltici dönütler hakkında bilgi verildikten sonra veri toplama süreci başlamıştır. Araştırmanın verileri öğretmen ve öğrencilere çevrimiçi olarak gönderilen anket yoluyla elde edilmiştir. Veriler, 63 öğretmen ve 171 öğrenci tarafından doldurulan çevrimiçi bir anket yoluyla elde edilmiştir. Öğrenci grubunu çeşitli kurslara B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Anket, Hendrickson (1978) tarafından önerilen düzeltici geribildirime ilişkin beş temel soruyu araştıran 27 soruyu içermektedir. Araştırmanın verileri SPSS 20 kullanılarak çözümlenmiştir. Önce öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici dönütlere verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından ana dil grupları ve öğretmen-öğrenci yanıtları arasındaki istatistiksel anlamlılık incelenmiştir. Toplanan veriler ışığında öğretmen ve öğrenci cevaplarının çoğunlukla uyumlu olduğu görülmüştür. Anadil grupları arasında zaman zaman farklılık olsa da cevapların büyük ölçüde uyumlu olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin yazılı düzeltici dönütleri faydalı buldukları sonucuna varılmıştır. Her iki grubun da dilbilgisi hatalarının düzeltilmesine öncelik verdiği ve içerik hatalarının en az düzeltilmesi gerektiğine inandığı görülmüştür. Her iki grup da öğretmenin hatalarını düzeltme konusunda hemfikir bir görünüm sergilemiştir. Sonuçlarımız ayrıca, en çok tercih edilen dönüt türünün doğrudan dönüt olduğunu ve öğrencilerin öğretmenlerin yazılı dönüt verme şekline memnun olduğunu göstermiştir. Çalışma aynı zamanda sınırlamaların tartışılmasını ve daha fazla araştırma için önerileri de içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Düzeltici Dönüt, Yazılı Geri Bildirim, Yazma Eğitimi

ABSTRACT

This study aims to compare the opinions and preferences of teachers and students on the use of written corrective feedback in the field of Turkish teaching to foreigners. In this study, written corrective feedback has been accepted as a part of in-class written discourse analysis. Discourse analysis, with its philosophy and different approaches, has been reviewed in the first part of the literature review of this study. After providing information about written corrective feedback, data collection process has begun. Data was obtained through an online survey which was filled by 63 teachers and 171 students. The student group consists of students who learn Turkish in various courses at B1 level. The survey included 27 questions following the five basic questions regarding corrective feedback proposed by Hendrickson (1978). The data of the study was analyzed using SPSS 20. First, the descriptive statistics regarding teachers' and students' responses on corrective feedback were calculated, then statistical significance between native language groups and between teacher-student responses were investigated. According to the results of the analysis, the teacher and student responses were mostly consistent. Although there were differences between native language groups from time to time, the answers were largely harmonious.

Based on the results of this study, it has been concluded that the students and teachers find written corrective feedback useful. Both groups gave priority to the treatment of grammatical errors to be corrected, and they believed that content errors to be corrected the least. Both groups seemed to agree on correcting mistakes by the teacher. Our results also indicated that the most preferred type of feedback is direct feedback and students are satisfied with the way teachers give written feedback. The study also includes the discussion of the limitations and suggestions for further research.

Key Words: Written Corrective Feedback, Written Feedback, Teaching Writing

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VI
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	2
2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
4. SINIRLILIKLAR	5
5. TANIMLAR.....	5

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....	7
1.1. SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ.....	7
1.1.1. Söylem	8
1.1.2. Söylem Çözümlemesi	11
1.1.2.1. Eleştirel Söylem Çözümlemesi	12
1.1.2.2. Söylemsel Psikoloji.....	13
1.1.2.3. Konuşma-Sohbet Çözümlemesi.....	13
1.1.2.4. Bilişsel Söylem Çözümlemesi	14
1.1.2.5. Yabancı Dil Sınıflarında Yazılı Söylem Çözümlemesi	14
1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZILI DÜZELTİCİ DÖNÜT	17
1.2.1. Düzeltici Dönüt nedir?.....	17
1.2.2. Yabancı Dilde Yazma Öğretiminin Kısa Bir Tarihi.....	18
1.2.2.1. Davranışçı Yaklaşımın Yabancı Dil Sınıflarındaki Yazma Eğitime Etkisi	19
1.2.2.2. Yazılı Düzeltici Dönüt Üzerine İlk Çalışmalar ve Fikir Ayrılıkları.....	19
1.2.3. Yazılı Düzeltici Dönütün Amacı.....	23
1.2.4. Yazılı Düzeltici Dönütün Zamanı	23
1.2.5. Yazılı Düzeltici Dönüt Türleri	24
1.2.5.1. Dönütü Veren Kişi Açısından: Öğretmen ve Akran Dönütü	24
1.2.5.2. Hataların Ne Kadarına Dönüt Verildiğine Göre: Kapsamlı, Odaklanmış ve Seçmeli.....	27
1.2.5.3. Dönütün Verilme Şekline Göre: Doğrudan ve Dolaylı.....	28
1.2.5.4. Kendi Hatalarını Düzeltme Stratejileri.....	30
1.2.6. Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yazılı Düzeltici Dönüt.....	32

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	35
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	35
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	35

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	39
2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	40
3.1. HATALARIN DÜZELTİLMESİ KONUSUNDAKİ TERCİH VE GÖRÜŞLER	40
3.2. HANGİ HATANIN DÜZELTİLMESİ GEREKTİĞİ ÜZERİNE TERCİH VE GÖRÜŞLER	46
3.3. DÖNÜT TÜRLERİNİN KULLANIMI KONUSUNDAKİ TERCİH VE GÖRÜŞLER ...	53
3.4. HATALARI KİMİN DÜZELTMESİ GEREKTİĞİNE DAİR TERCİH VE GÖRÜŞLER	63
3.5. ÖĞRETMENLERİN YAZILI DÜZELTİCİ DÖNÜTLERİ UYGULAYIŞI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLER	68
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
4.1. SONUÇ	76
4.2. TARTIŞMA	80
4.3. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI.....	84
4.4. ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER -1	93
EKLER-2	98

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 1. Ferris ve Bitchener 'ın yazılı düzeltici dönüt sınıflaması (2012)</i>	26
<i>Tablo 2. Ferris ve Bitchener(2012)'ın 'Self-Editing' Stratejileri</i>	31
<i>Tablo 3. Yaşlarına göre öğrencilerin dağılımları</i>	36
<i>Tablo 4. Anadil ve ülke gruplarına göre öğrencilerin dağılımları</i>	36
<i>Tablo 5. Anadil ve ülke gruplarına göre öğrencilerin çapraz dağılımları</i>	37
<i>Tablo 6. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelerik dağılımı</i>	40
<i>Tablo 7. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelerik dağılımının grafiği</i>	41
<i>Tablo 8. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	42
<i>Tablo 9. Öğretmenlerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	43
<i>Tablo 10. Öğretmenlerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelerik dağılımlarının grafiği</i>	44
<i>Tablo 11. Öğrenci ve öğretmenlerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların istatistiksel anlamlılık testi sonuçları</i>	45
<i>Tablo 12. Öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	46
<i>Tablo 13. Öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	47
<i>Tablo 14. Öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	48
<i>Tablo 15. Öğretmenlerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	50
<i>Tablo 16. Öğretmenlerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	51
<i>Tablo 17. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	52
<i>Tablo 18. Öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	54
<i>Tablo 19. Öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımlarının grafiği</i>	56
<i>Tablo 20. Öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	57
<i>Tablo 21. Öğretmenlerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	59
<i>Tablo 22. Öğretmenlerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımlarının grafiği</i>	61
<i>Tablo 23. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	62
<i>Tablo 24. Öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelerik dağılımları</i>	63

<i>Tablo 25. Öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımlarının grafiği.....</i>	<i>64</i>
<i>Tablo 26. Öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	<i>65</i>
<i>Tablo 27. Öğretmenlerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımları.....</i>	<i>66</i>
<i>Tablo 28. Öğretmenlerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımlarının grafiği.....</i>	<i>67</i>
<i>Tablo 29. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri istatistiksel anlamlılık sonuçları.....</i>	<i>67</i>
<i>Tablo 30. Öğrencilerin öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımları</i>	<i>69</i>
<i>Tablo 31. Öğrencilerin öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımlarının grafiği</i>	<i>70</i>
<i>Tablo 32. Öğrencilerin öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusundaki sorulara verdikleri cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları.....</i>	<i>71</i>
<i>Tablo 33. Öğretmenlerin dönütleri uygulayışları konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımları</i>	<i>72</i>
<i>Tablo 34. Öğretmenlerin dönütleri uygulayışları konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımlarının grafiği.....</i>	<i>73</i>
<i>Tablo 35. Öğretmenlerin dönütleri uygulayışları konusundaki sorulara öğretmenlerin ve öğrencilerin verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık sonuçları</i>	<i>74</i>

GİRİŞ

Dil öğrenimi farklı bileşenlerden oluşmaktadır ve bu bileşenler eşit derecede öneme sahiptir. Bir dili bilmek o dilin dil bilgisi ve kelime yapılarını bilmek demek değildir. Bunun yanı sıra konuşma, dinleme, okuma ve yazma yetileri bir bütün olarak ele alınıp geliştirilmesi gereken dil becerilerindedir. Yabancı dil öğreniminde de durum değişmemektedir. Gerek ana dil ediniminde gerekse yabancı dil öğrenirken kaçınılmaz olan şeylerden bir tanesi yanlış yapmaktır. (Elturan, 2019) Bu hatalara verilen dönütler bilinçli bir şekilde planlandığı takdirde öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar. Düzeltici dönütler alanında eğitimli bir okutman tarafından verildiği zaman hem sürecin hem ürünün başarısını artırır.

Sadece hata düzeltmek için değil, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak amacıyla dönüt verilmelidir, çünkü iyi planlanmamış bir yazma etkinliği ve dönüt süreci öğrencilerin motivasyonunu kırabilir. İyi bir planın yapılması da öğretmenlerin teorik ve pratik bilgisinin bir araya gelmesiyle mümkün olabilir. Bitchener ve Ferris (2012) öğretmenlerin geniş bir müfredata uyarlanabilecek, öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmelerine olanak sağlayacak strateji eğitimi ve yazılı düzeltici dönüt içeren ders planı hazırlamalarının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dildeki çıktıları, içselleştirdikleri dil sisteminin kurallarına dayanır (Hendrickson, 1980). Bir öğrencinin hedef dilin kurallarını ve kullanımlarını iyi anlaması durumunda, dilbilgisi ve anlam bakımından uygun olan çıktılar üretmesi beklenir. Ancak yabancı dil öğrencisinin tamamen hatasız sözlü veya yazılı çıktılar üretmesini beklemek gerçekçi değildir. Öğrencilerin hata yapmasının normal olduğu; bunun öğrenme sürecinin bir parçası olduğu kabul edilmelidir. Burada önemli olan hataların dil öğrenme sürecinin parçası haline getirilebilmesidir. Öğrencilerin hataları sayesinde, onların nelerde ustalaşmak için mücadele ettiklerini, yanlış anladıkları kural

veya kavramları ve ihtiyaç duyabilecekleri ekstra çalışmaları görebiliriz (Lavery, 2001). Öğrencinin ihtiyacını anlamak, öğretme ve öğrenme sürecinde çok önemlidir. Öğrencilerin farklı tercihleri olduğunu, yani düzeltilmeyi sevdikleri tarzlara sahip olduklarını anlamak gerekir. Örneğin, bazı öğrenciler forma odaklanmayı tercih ederken, diğerleri bunu yapmaz. Öğretim yöntemleri de değişiklik gösterir. Bazı öğretmenler tüm hataları düzeltme eğilimindeyken, bazıları hoşgörülü olma eğilimindedir ve bazıları hiç düzeltmez.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ne öğrenmek istedikleri ve nasıl öğrenmek istedikleri hakkında ne düşündüklerini ve hissettiklerini bulmaları gerekmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin geri bildirimle ilgili beklentileri ve görüşleri arasındaki bu tür farklılıklar, tatmin edici olmayan öğrenme sonuçlarına neden olabilir. Bir sınıftaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stiline eşleştirilmesi, öğrencilerin öğrenmesini; tutumlarını, davranışlarını ve motivasyonunu geliştirmeye yardımcı olacaktır (Ferris, 2003). Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin hatalarının düzeltilmesinin gerekliliği, eğer gerekliyse, ne ölçüde düzeltilmesi gerektiği ve öğrencilerin kimler tarafından en iyi ve ne zaman düzeltilebileceği konusunda birçok farklı görüş vardır. Bu çalışmada konu hakkında öğretmenlerin ve öğrencilerin beklenti ve fikirleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

1. PROBLEM DURUMU

‘Yabancılara Türkçe Öğretimi’, ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi’ ya da ‘Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi’ alanındaki çalışmalar 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin açılmasıyla akademik alanda bir disiplin olarak kendini göstermiş olmakla beraber bunu takip eden yirmi yıl içerisinde yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Yine de alandaki çalışmalar 90’lı yıllardan bu yana her yıl artarak devam etmiştir. Yüksek Öğretim Kurumunun tez veri tabanı incelendiğinde özellikle 2010 ve 2015 yılları araştırmaların sayısında büyük bir artışın yaşandığı dönüm noktaları olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte ‘yazılı düzeltici dönüt’ hakkında alanda yapılan araştırma sayısı diğer çalışma konularına kıyasla daha az görünmektedir. ‘‘Hata çözümlemesi’’ başlığı dışarıda bırakıldığında, Yabancılara Türkçe

Öğretimi alanında yazılı düzeltici dönüt üzerine yapılmış ve ulaşılabilen yedi çalışma olduğu görülmektedir. (Hıtalany, 2020)

Literatürde yabancı dil öğrencilerinin öğretmenlerinden hata dönütleri bekledikleri ve bu dönütlere değer verdikleri varsayılmış ve bu tür dönütlerin yokluğunun öğrenci kaygısını artırabileceği, öğrencilerin hayal kırıklıklarını artırabileceği ve öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenlerini yitirmelerine neden olabileceği iddia edilmiştir (Ferris, 2003). Bununla birlikte bazı araştırmacılar, öğrenci hatalarına aşırı dikkat göstermenin öğrencilere karşı motive edici olabileceğini ancak öğretmen ve öğrencinin zamanını ve dikkatini süreç, fikirlerin geliştirilmesi ve organizasyon gibi yazmanın daha önemli yönlerinden uzaklaştırdığı için nihayetinde onlara zarar verebileceğini iddia etmişlerdir. (Krashen, 1984; Truscott, 1996; Zamel, 1985)

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma, Yabancılara Türkçe Öğretimi sınıflarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin yazılı düzeltici dönütler hakkındaki tercihlerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bunun için Hendrickson'ın (1978) çalışmasında yer verdiği dönütlerle ilgili beş temel sorudan yola çıkılmıştır:

1. Öğrencilerin hataları düzeltilmeli mi?
2. Eğer düzeltilmeli ise ne zaman düzeltilmeli?
3. Hangi hatalar düzeltilmeli?
4. Nasıl düzeltilmeli?
5. Hataları kim düzeltilmeli?

Bu sorulardan ikincisi, yani zamanla ilgili olan soru yazılı düzeltici dönütten ziyade sözlü düzeltici dönütün alanı olduğu için araştırmanın dışında bırakılmıştır. Araştırmaya ayrıca öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini karşılaştırabilmek için bir soru daha eklenmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan beş soru şu şekildedir:

1. Öğretmenler ve öğrenciler hataların düzeltilmesi konusunda görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenler ve öğrenciler hangi hataların düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenler ve öğrenciler hataların nasıl düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenler ve öğrenciler hataları kimin düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenler ve öğrenciler öğretmenlerin dönütleri uygulayışı hakkında ne düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yazılı düzeltici dönüt konusunda bilgisi olmasa dahi bütün öğretmenler hataların düzeltilmesi gerektiğini düşünebilir ya da bu düzeltmeleri yapabilir. Burada hata düzeltimi ile yazılı düzeltici dönütün arasındaki farkı anlamak gerekmektedir. Yazılı düzeltici dönütlerin profesyonel bir şekilde planlanarak uygulanması öğrencinin dil becerilerinin gelişmesi ve öğretmenin öğrencinin ihtiyaçlarını izlemesi açısından olduğu kadar, dil farkındalığı kazandırması ve kendi hatalarını düzeltme stratejilerini öğretmesi açısından da önemlidir.

Dönüt verirken öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken diğer bir konu ise bu dönütlerin öğrenci ihtiyacına binaen verildiğini unutmamaktır. Sommers'ın 1982'de, Brannon ve Knoblauch 1981'de yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyacı olan değişikliklerden çok kendi istedikleri değişiklikleri yaptıklarını görmüşlerdir. Diab (2005) ise öğrencilerin ve öğretmenlerin tercihlerini karşılaştırmış; öğretmen ve öğrencilerin hata düzeltme ve kâğıt işaretleme teknikleri tercihleri arasında farklılıklar bulmuştur. Dil becerilerini geliştirmesi gereken öğrenci olduğu ve öğretmenlerin dönüt vermesindeki amacın öğrenciye yardımcı olmak olduğu düşünülünce öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerine daha çok odaklanması gerektiği açıkça görülmektedir.

Bu sebeple öğrencilerin dönüt alma tercihleri ile öğretmenlerin dönüt verme tercihlerini karşılaştıran bu çalışmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin tercihleri açısından ne kadar uyumlu olduğunu görmek ve bu konuda farkındalık oluşturmaya çalışmak da bu çalışma da amaçlanan diğer konulardır.

4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada örneklem için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem Türkçeyi Türkiye’de yabancı dil öğrenen öğrenciler ve Türkiye’de yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırma yöntemi olarak anket kullanılmıştır.

Araştırmanın konusu yazma eğitiminde kullanılan yazılı düzeltici dönütler ile sınırlıdır.

5. TANIMLAR

Söylem: 1. Söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı. 2. Sözce; bir ya da birden çok tümceden oluşan, başı ve sonu olan bildiri. 3. Tümce sınırlarını aşan, tümcelerin birbirine bağlanması açısından ele alınan sözce. Z. S. Harris’in tümceleri de öbür birimler gibi dağılımsal açıdan incelemeye başlamasıyla dilbilimin önünde yeni bir alan (söylem çözümlemesi) açılmıştır. Böylece tümcelerin birbirlerine eklenme kuralları araştırılmış, dağılımsal ölçütler dışında dönüşümsel ölçütler de incelemelere yön vermiştir.” (Vardar, 2007:179)

Söylem çözümlemesi: Tümce sınırlarını aşarak daha üst düzeyde yer alan söz ürünlerine yönelik çözümleme. Özellikle dile karşıt olarak ele alınan söz incelemelerinden kaynaklanan söylem çözümlemesine ilişkin çalışmalar günümüzde büyük çeşitlilik göstermektedir. Kimi araştırmacılar gösterilenleri (içeriği) incelerken, kimileri geniş bağlamlar içinde göstergeleri ele almaktadır. Özellikle konuşan bireyle ürettiği tümceler ya da sözceyle yöneldiği topluluk üstünde durulmakta, bir ürün olarak sözceyle bir üretim ya da edim biçiminde algılanan sözceleme ve birbirinden ayrılmaktadır. Araştırmalarda dağılımsal dilbilimle üretici-dönüşümsel dil bilgisinin yanı

sıra, anlambilim ve göstergebilimden de büyük ölçüde yararlanılmaktadır. (Vardar, 2007:179)

Dönüt: Geri bildirim. Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi.¹

Düzeltilici Dönüt: Öğrencilerin yapmış oldukları hataları düzeltmeleri yönünde ipuçları veren, yönlendiren, haberdar eden veya tamamen hatayı düzelten dönütlerin tümüne kapsamaktadır. Öğrencinin rolü ve sorumluluk alma payı düzeltilici geribildirim türüne bağlı olarak değişmektedir. Aynı şekilde, öğretmenin de hatayı düzeltmedeki rolü geribildirim türüne göre değişkenlik göstermektedir. (Kılıç, 2017)

¹ <https://sozluk.gov.tr/> üzerinden 26.12.2020 tarihinde erişildi.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN İNCELEMESİ

1.1. SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ

Günlük hayatın her alanında yer alan söylem çoğu insan tarafından genellikle pek fark edilmez. Okul kitaplarında, gıda paketlerinde veya yol işaretlerindeki yazı ve resimlerin birleşimi söylem için verilebilecek örneklerdendir. Arkadaşlar veya yabancılar arasındaki selamlaşma, e-posta veya akademik denemeler de günlük hayatta sık denk gelinen ama “söylem” olduğu fark edilmeyen durumlardır. Bu örnekler, söylem kelimesinin, belki de belirli anlamları ifade etmek için kullanılan görüntülerle birlikte sözlü veya yazılı dile atıfta bulunduğu anlamına gelir. (Hall, vd., 2011)

Modern söylem çözümlemesinin temeli sayılabilecek ilk çalışma 1952 yılında Zellig Harris tarafından yayınlanan “Discourse Analysis” adlı makaledir. Dilbilimin büyük ölçüde tek cümlelerle ilgilendiği bir dönemde Harris metindeki dilbilimsel unsurların sosyal bağlamla olan ilişkisini sezinleyerek tümce ötesi bir yapıya işaret etmiştir. Harris’in, insanbilim ve Kızılderili dil incelemelerinde kullanılan betimlemelerdeki tümcelerarası ilişkileri ele alarak geliştirdiği metin çözümleme yöntemi söylem çalışmalarına yeni bir boyut kazandırmıştır (Günay, 2018:33).

Söylem çözümlemesi, sözlü ya da yazılı dil kullanımını tümcenin ötesinde inceleyen bir alandır. Söylem çözümlemesinde anlamdan soyutlanmış bir yapı olarak cümleyi inceleyen yapısalcı yaklaşımdan farklı olarak anlam ve bağlam dikkate alınır. Geleneksel dilbilimde sözcük ve tümce gibi dil birimleri; söylem çözümlemesinde ise bildirişim işlevini gerçekleştiren sözce, metin veya söylem gibi dil birimleri kullanılmaktadır. “İsminden de anlaşılacağı gibi söylem analizinin iki ayağı vardır. Birinci ayağı söylem (discourse), ikinci ayağı ise analizdir, yani çözümleme.” (Demirci, 2014:237)

1.1.1. Söylem

Genel olarak tümcenin ötesinde dil olarak tanımlanan “söylem” teriminin anlamı konusunda Türkçede olduğu gibi İngilizcede de farklı görüşler bulunmaktadır. Bunun temel sebebi disiplinlerarası bir özellikte olmasıdır. Söylem çalışmalarının başlangıcı tek bir kurucu veya okula dayandırılmaz. Dilbilim, sosyoloji, felsefe, edebiyat eleştirisi, antropoloji ve tarih gibi sosyal ve beşerî bilimlerin farklı disiplinlerinde çeşitli ülkelerde yapılan çalışmaları ile ortaya çıkan teorik ve metodolojik akımların yakınsamasının bir sonucudur.

Domininique Maingueneau (1979), Sarfati (1999) ve Baylon (2003) söylemle ilgili çeşitli tanımlara yer vermektedir. Bunlardan bütün çalışmalarda ortak olan birkaç tanımdan bahsedilecektir. İlk olarak söylemi Ferdinand Saussure’ün söz kavramına eş gören bir tanım mevcuttur. İkinci tanımda söylem, tümceötesi bir birim olarak kabul edilir. Günümüzde kabul edilen ve geliştirilen söylem kuramlarının çoğunun başlangıç noktası da bu tanımdır. Bunun dışında Sarfati, Amerika’da söylemin söyleşi anlamında kullanıldığını ve söylem çözümlerinin bu bağlamda yapıldığını belirtmektedir. (*akt. Günay, 2018*).

Söylem üzerine yapılan tanımları daha iyi anlayabilmek için kısaca Saussure’ün dil ve söz ayrımından bahsetmek gerekmektedir. Söz bireylerin söylediklerini toplamıdır. Konuşanların istencine bağlı bireysel birleştirmeleri ve bu birleştirmelerin gerçekleşmesi için zorunlu ve gene istençli sesleme edimlerini kapsar. (Saussure, 1985). Yani söz, dilin yazılı ya da sözlü olarak gerçekleşmesidir.

Saussure’den sonra dilin göstergesel işlevleri konusunda iki görüş belirmiştir. Birincisi, dilin temel işlevinin bildirişim olduğunu savunan işlevsel dilbilim (*linguistique fonctionnelle*), diğeri ise, dilin soyut yapılarını incelemeyi amaçlayan üretici-dönüşümsel dilbilgisidir. Dilbilimci Harris söylemi “*cümle ile benzer şekilde incelenabilir yapısal birim*” şeklinde tanımlarken, bir başka dilbilimci Fasold “*dil kullanımının herhangi bir*

bağlamının incelenmesi” şeklinde tanımlamıştır. (Blakemore, 2001:100) Sosyo ve psikodilbilimci Gee’ye göre söylem “dile göre çok daha karmaşık olan söylem kelime, fiil, değer, duygu, diğer kişi, nesne, araç, teknoloji, yer ve zamanla bir çeşit dans etmek” demektir. (Gee, 2014:183) Bir başka sosyal dilbilimci Norman Fairclough söylemi “sosyal bir pratik, toplumsal bir süreç ve toplumun diğer dil dışı kesimleri tarafından şartlandırılan toplumsal olarak şartlı bir süreç olarak insanların ihtiyaç duyduğu dilin ta kendisi” şeklinde tanımlamıştır. (Fairclough, 1996:22)

Avrupa’da yapılan araştırmalarda, bir dilbilim terimi olarak kullanılan “söylem” terimi günümüz Türkiye’sinde anlam genişlemesine uğramıştır. Değişik konuşmacıların, yazarın, çizerin ya da araştırmacıların konuşmalarında, gündelik söyleşimlerde ve söyleşilerde ya da farklı tanımlarda söylem terimi “söz”, “anlatı”, “sözce”, “tümce”, “düşünbilim”, “görüş”, “öğreti”, “anlatım biçimi” hatta “dil” yerine kullanılabilir. (Günay, 2018)

Türkçede söylem kavramının ve günümüzde kullandığımız anlamda söylem teriminin tarihçesi çok daha yenidir. Batı dillerinde discourse (İng.), discours (Fra.), Diskurs (Alm.) biçiminde görülen sözcüğün söylem biçimindeki Türkçesi ilk kez Türkçe Sözlüğün genişletilmiş 7. baskısında (1983) yer almaktadır. Ancak bu sözlükte ve bundan sonraki basımlarda sözcüğün anlamı (a) söyleyiş (telaffuz), söyleniş, (b) söz, laf, (c) söylev biçiminde açıklanmıştır. (Kocaman, 2009:4).

Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlüğü’nde söylem “1. *Söyleyiş, söyleniş, sesletim, telaffuz.* 2. *İfade, kalıplaşmış, klişeleşmiş söz.* 3. *Bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, tez.*” şeklinde açıklanmıştır.²

Berke Vardar’ın Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde söylem şu anlamlarıyla yer almaktadır:

² <https://sozluk.gov.tr/> üzerinden 8.12.2020 tarihinde ulaşıldı.

“1. Söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı. 2. Sözce; bir ya da birden çok tümceden oluşan, başı ve sonu olan bildiri. 3. Tümce sınırlarını aşan, tümcelerin birbirine bağlanması açısından ele alınan sözce. Z. S. Harris’in tümceleri de öbür birimler gibi dağılımsal açıdan incelemeye başlamasıyla dilbilimin önünde yeni bir alan (söylem çözümlemesi) açılmıştır. Böylece tümcelerin birbirlerine eklenme kuralları araştırılmış, dağılımsal ölçütler dışında dönüşümsel ölçütler de incelemelere yön vermiştir.” (Vardar, 2007:179)

İmer, Kocaman ve Özsoy’un hazırlamış olduğu Dilbilim Sözlüğü’nde söylem için “Yapısal yaklaşıma göre tümce ötesi, tümceden büyük dil birimi; dilin toplumsal boyutu vurgulandığında ise dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, cümle, paragraf vb.) işlevsel, iletişim değerli birim olarak tanımlanabilecek sözce. Söylem salt sözlü birim, metin yazılı birim olarak ele alındığı gibi hem sözlü hem de yazılı söylem olarak da kabul edilir.” tanımı yapılmıştır. (İmer, vd., 2011: 227)

Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü’ndeki söylem tanımı şu şekildedir: “Metin ve metnin oluşma şartlarının birlikteliğine söylem denir. Söylem, dilbilimi kadar psikoloji, sosyoloji, tarih vb. alanlarla da ilişkilidir. Söylem, içine metinlerin yerleştirildiği toplumsal bir süreçtir; metin ise, söylemin içinde üretilen somut, elle tutulur bir varlığı ifade eder. (...)Söylem bazen tek başına anlamı olmayan bir söz bazen de saatlerce süren bir konuşma bütünü de olabilir. Herhangi bir söylem çeşitli araçlarla kayda geçirilirse yine söylem olarak değerlendirilir. Söylem yazıya aktarılmış olabilir. (...)” (Karaağaç, 2013: 713)

Ali Püsküllüoğlu’nun hazırladığı sözlükte söylem, daha çok tümce üstü birim olarak sözce kavramıyla ilişkilendirilmiştir: “Dilin konuşma ortamında üretilen ve incelemeye alınan bölümü. Bu anlamda tek bir sözcük, cümle söylem olabileceği gibi cümleler tutan bir bölüm de söylem olabilir.” (Püsküllüoğlu, 1995: 1382).

Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde “dil, konuşmada söze başlama ile ilk suskunluk arasında kalan bölümü. Buna göre tek bir sözcük de sözce olabildiği gibi

cümleler tutan bir sözce de olabilir.” (Hengirmen, 2009: 336) karşılığıyla anlamlandırılmıştır.

1.1.2. Söylem Çözümlemesi

Söylem çözümlemesi birçok bilim dalının kesişim noktasında gelişen bir çözümleme biçimi olarak kabul edilmektedir. Ruhçözümleme, toplumsal ya da bilişsel ruhbilim, ruhbilim, budunbilim, insanbilim, toplumbilim, göstergebilim, yorumbilgisi, metin dilbilim, budunsal yöntembilim bu dallardan bazılarıdır. Söylemdeki dilsel özellikler ele alınacaksa, dilbilim ve onun alt dalları bağlamında bir çözümleme yapılması gerekmektedir. Günay (2018) “Söylem Çözümlemesi” adlı kitabında söylem çözümlemesinin çok disiplinli değil, disiplinlerarası bir alan olduğunu ve söylem çözümlemesi üzerine çalışan birçok araştırmacı farklı disiplinlerden geldiğini belirtmektedir. (s. 29)

Söyleşi çözümlemesi, söylem psikolojisi, eleştirel söylem çözümlemesi gibi pek çok farklı söylem çözümlemesi türü bulunmaktadır. Her bir türün kendine ait varsayımları ve yöntemleri bulunmakta; ancak, hepsinin kesişim noktasında anlamın iletişim içerisinde oluştuğudur. Söylem çözümlemesi doğal konuşma, siyasi retorik, internet iletişimi ve medya metinleri gibi pek çok metin türünü anlamak için kullanılmaktadır. (Gürsoy, 2017:7)

Söylem çözümlemesi, metin ile bağlam arasındaki sıkı ilişkilerden hareket ederek metnin kendisini söylem olarak kabul etmektedir. Böylece, yorumu merkeze alıp her aşamada tekrar yazar ne söylemek istedi yazarın söylediği nasıl anlaşılmalı sorularını sorarak keşif yoluyla bilgi elde etmeye yönelik bir çözümleme pratiği geliştirmektedir. Söylem çözümlemesi, açıklayıcı, yorumlayıcı ve sezgiseldir (Gökçe, 2006: 43-44).

Norman Fair Clough söylem çözümlemesini üç aşama hâlinde değerlendirir. İlk aşama, dil odaklı yani metin analizine odaklanan çözümleme, ikincisi, toplumsal bir

gerçeklik olan çözümlene yani “söylemin toplumsal teorisi”, üçüncüsü ise söylemde sosyal ve dil odaklı sentezlerin çözümlenmesidir. (1992:5). Teun van Dijk, dil incelemelerinde toplumsal, toplum incelemelerinde de dilsel öğelerin vazgeçilmez öneme sahip olduğunu ifade eder. Dijk’e göre ideolojiler bütününden oluşan simgesel düzen, kendini dil yolu ile ifade etmekte, böylece dilin kullanımı ile oluşan söylemin çözümlenmesi sonucu bu toplumsal simgesel düzenin ayrıntılarına varılabilmektedir.

Özellikle dilin kullanım alanındaki çeşitlilik, söylem çözümlenmesinin inceleme alanını genişletmiştir. Barthes, bunun için söylem incelemelerinde kod sistemi geliştirmiştir. Barthes, belirlediği kod sistemiyle incelediği metinleri 500 okuma birimine bölerek 5 ayrı kod gündeme getirmiştir. Bu kodları yoruma dayalı kod (hermeneutik), anlama dayalı kod (semantik), sembolik kod (çokanlamlılığın ve tersine dönüşlerin kodu), önden seçimleri sağlayan kod (proairetik) ve kültürel kod şeklinde kategorileştirmiştir. (Cevizci, 2004:146- 152)

Söylem analistleri söylemsel pratikte sosyal düzenin nasıl işlediği ile, söylem topluluğunun üyeleri arasında anlamın nasıl müzakere edildiğini açıklayabilecek uygulamalar, kurallar veya mekanizmalar ile ilgilenirler. Söylem çalışmaları, yapısalcılıktan sembolik etkileşimciliğe, postyapısalcılıktan eleştirel çözümlenmesi gibi sorun çözümüne odaklı yöntemlere kadar birçok yaklaşım, ekol ve gelişmeler ile birlikte tam teşekküllü bir alan ortaya çıkmaktadır. Söylem çalışmaları, toplumsal ve tarihi konuları incelerken semantik, sözdizimi, biçimbilimi gibi dilbilim olaylarıyla çok fazla ilgilenmez. Dilin her zaman bağlamda kullanıldığı pragmatik fikirden yola çıkarak, cümle düzeyini aşan olayları açıklamayan Chomsky geleneğinin saf dilbilim teorisini eleştirir. (Angermuller, vd. 2014:3)

1.1.2.1. Eleştirel Söylem Çözümü

Eleştirel söylem çözümlenmesi, söylem ile insanlar, ilişkiler ve bunları çevreleyen şeyler hakkındaki inançlar arasındaki ilişki hakkında olan metinler, konuşmalar ve görsel

imgeler hakkında düşünmenin bir yoludur. Bu bağlamda “eleştirelilik”, toplumsal sorunların yaratılması, tanımlanması ve çözümünde söylemin rolünü; gücün kazanılması ve kullanılmasını ortaya çıkarmakla ilgilenmek anlamına gelmektedir.

Eleştirel söylem analistleri, söylem ve inançlar, nesnelere ve ilişkiler arasındaki bağlantının hafife alınmaması gerektiğini düşünür. Bu yüzden metinlerin rolüne ayrıntılı olarak bakarlar ve inançların nasıl ortaya çıktığı; inançların zaman ve mekân içinde nasıl değiştiği üzerine konuşurlar.

1.1.2.2. Söylemsel Psikoloji

Söylemsel psikoloji, insanların konuşmaları sırasında duyguları, tutumları ve inançlarını nasıl yansıttıkları ve bu yansımanın zihinsel arka planı ile ilgilenir. Söylem psikologları, mutlu, kibirli ya da utangaç olarak değerlendirilen insanlar hakkındaki ön yargılarımızın aslında onların kendini ifade etme biçimlerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu yüzden hangi konuşmaların ve davranışların insanlar üzerinde nasıl önyargılar oluşturduğunu araştırırlar. Bilişsel teorileri reddeden söylemsel psikoloji, konuşma çözümlemesini birçok yönden tımlemiştir. Bu şekilde tartışmalar, inanç sistemleri ve ideolojilerin incelenmesi arka plana atılmış; metin ve konuşmanın ayrıntılı çözümlemeleri ön plana çıkmıştır. (Potter, 2014)

1.1.2.3. Konuşma-Sohbet Çözümlemesi

Konuşma çözümlemesinin amacı karşılıklı iletişim içinde olan insanların bu süreçteki tercihlerinin arka planında neler olduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Konuşma sırası, bir etkileşimi başlatma ve sonlandırma, bir konu açma ve değiştirme, yanlış anlamalar sırasında gösterilen tavır, aynı ya da farklı fikirde olmak, çeşitli sorular sorarak bazı bilgilere ulaşmak gibi durumlar konuşma çözümlemesinin incelediği durumlara örnek olarak gösterilebilir. Konuşma çözümlemesi üzerine yapılan çalışmalar, haber röportajları, mahkeme odaları, polis sorgulamaları, mahkeme salonları ve günlük basit

soru-cevapların düzenleniş biçimi gibi konular üzerine odaklanmaktadır. (Angermuller, vd.2014)

1.1.2.4. Bilişsel Söylem Çözümlemesi

Bilişsel söylem çözümlemesi dil kullanıcılarının zihinde söylem sırasında aktif olan veya oluşturulan bilgi şemaları ve bellek yapılarını tanımlamayı hedefler. Bilişsel yaklaşım genellikle felsefi ve epistemolojik olarak gerçek kullanıcıların dilin gerçek bağlamda kullanılması açısından yetersiz ve uyumsuz görülmektedir. Bununla birlikte, Van Dijk (2001) bilişsel ve sosyal süreçlerin arasındaki çakışmanın kayda değer olduğunu ve grupları anlamak için bilişsel yöntemleri kullanmanın faydalı olduğunu ileri sürmektedir.

Göndergesel bağdaşıklığı tanımlayan gönderge, olgu ve olgular arası nedensel ilişkiler gibi kavramlar dilbilimsel anlambilimde tanımlanmamıştır. Bilişsel söylem yaklaşımı hem bu sorunu çözer hem de bağdaşıklığın öznelliğini açıklar. Buna göre söylemler soyut olarak bağdaşık değildir; dil kullanıcılarının niyetleri ve anlayışlarına göre bağdaşıkır. (Angermuller, vd. 2014) Konuşma çözümlemesi ile uğraşan araştırmacılar, konuşma sırasına konuşucuların nasıl karar verdiği, karşılıklı konuşmadaki ifadelerin nasıl bağlantılı olduğu ve bu etkileşimin organizasyonel yapısı konuları üzerinde dururlar.

1.1.2.5. Yabancı Dil Sınıflarında Yazılı Söylem Çözümlemesi

Uygulamalı dilbilimde araştırma yaklaşımı olarak yazılı söylem çözümlemesi yeni bir olgu sayılabilir. Yabancı dil sınıflarında uygulanan söylem çözümlemesi hakkında hem felsefi hem metodoloji bazı tartışmalar bulunmaktadır. (Ferris,2011) Kaplan ve Grabe (2002) metin çözümlemesini/yazılı söylem çözümlemesinin, dilbilimden edebiyata, retorikten bilişsel psikolojiye kadar birçok farklı uygulamadan olağanüstü geniş bir disiplin ve alt disiplin sınırlarını aşan bir araştırma yaklaşımı olduğunu belirtmişlerdir.

Yazılı söylem çözümlemesini, sözlü söylem çözümlemesi ve konuşma analizini de içeren geniş anlamdaki 'söylem' çözümlemesinden ayırmakla beraber bunun biraz problemliliğini de kabul etmişlerdir.

İlk başlarda anadil ve yabancı dil konuşucularının metinlerinin doğasını belirlemek ya da iyi ve kötü öğrencilerin yazılarını karşılaştırmak amacıyla yabancı dil sınıflarında yapılan yazılı söylem çözümlemeleri zamanla öğrenci-öğretmen konuşmasının; yazılı hata düzeltiminin; akran dönütünün ve yazılı yorumların öğrencilerin taslak metinlerini düzeltmesine olan etkisini araştırmak amacıyla yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar yazılı söylem çözümlemesi konusunda ne kadar önemli olsa da bağlamdan arındırılmış olduğu veya küçük bir bağlama odaklandığı için eleştirilmiştir. (Ferris, 2011) Bununla birlikte, aslında, birçok metin çözümlemesi çalışması metinleri incelemek ve bunlarla ilgili iddialarda bulunmak için kullanılan ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliğini hesaplayamamak açısından kusurlu veya sınırlıdır. (Polio, 2001)

Ferris'e göre (2011) yabancı dil sınıflarındaki yazılı söylem çözümlemesi üzerine üç temel eleştiri vardır. Bunlardan birincisi, bulgularının fazla basitleştirilebilmesi ve öğrencilerin uyması gereken katı formüllere dönüştürülebileceği fikridir. Ferris, bu endişenin, öğretmenlerin öğrencilere kuralcı bir şekilde öğretmesi ve/veya öğrencilere basitçe "doğru" modelleri taklit ettirmesi yerine, başarılı bir şekilde üretmeye çalıştıkları hedef söylemler hakkında daha fazla şey öğrenebilmeleri için metin araştırmasına dahil etmeye teşvik ederek giderilebileceğini düşünmektedir.

Eleştirilerden ikincisi, vurgunun belirli dil özellikleri (dilbilgisi ve sözcüksel) üzerinde olması ve genel anlama ve iletişim üzerinde yeterli olmamasıdır. Öğretmenler, gerekli olan karmaşık çözümlemeleri gerçekleştirme ve bulgulara dayanarak sınıf etkinlikleri geliştirme yeteneğine sahip olsalar bile, öğrencilerin daha etkili dil öğrenmesine yardımcı olma ya da olmama ihtimali olan özellikleri açıkça vurgulamak için ihtiyaç duyacakları zaman ve enerji miktarı sebebiyle bunu istemeyebilirler. Bu endişe müfredatı hazırlayanlar ve öğretmenler tarafından dikkatli ve düşünceli bir şekilde

önceliklendirilerek giderilebilir. Örneğin, etkileşimli okuma stratejilerini, yazma süreçlerini başarılı bir şekilde harmanlayan öğretim üniteleri öğretmenlere sunulabilir.

Yazılı söylem analiziyle ilgili üçüncü ve son endişe, karmaşıklığıdır: zaman alıcıdır (ve genellikle sıkıcıdır); genellikle ileri düzeyde dil eğitimi gerektirir ve bazı durumlarda gelişmiş bilgisayar ve istatistik bilgisi de içerir. Sonuç olarak, yazılı söylem analizindeki ilerlemeler genellikle yavaştır, yayınlanan bulgular bazen onları okuyabilecek sınıf öğretmenlerinin uzmanlığının ötesinde olur.

Sonuç olarak yabancı dil sınıflarında düzeltici dönütlerin, hata dönütlerinin ve öğretmen yorumlarının etkisini araştırma amacıyla yapılan yazılı söylem çözümlenmeleri, alanın genişliği ve araştırmanın diğer türlere nispeten daha kısıtlı görülmesi sebebiyle 'söylem çözümlenmesi' başlığı altında kabul edilip edilmeyeceği netlik kazanmış değildir. Öğretmenlerin ve araştırmacıların yapacağı çalışmaların ilerleyen yıllarda bu konuya daha net bir açıklama getireceği düşünülmektedir.

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZILI DÜZELTİCİ DÖNÜT

1.2.1. Düzeltici Dönüt nedir?

Yabancı dil öğrenim sürecinde gerek yazma gerek konuşma sırasında hatalar kaçınılmazdır. Hatalar, hedef dilin kurallarından sapan ve okuryazar yetişkin anadili konuşanların beklentilerini ihlal eden morfolojik, sözdizimsel ve sözcüksel biçimlerdir. Corder (1967), yabancı dil öğrenenlerde “hata” olarak adlandırdığımız şeyin aslında çocukların bir ana dil ediniminde sergilediklerine benzeyen doğal bir gelişim aşaması olduğunu ileri sürmüştür. Hataları bir problem olarak görmek yerine dil öğretim sürecinin bir parçası haline getirebilmek düzeltici dönütün temel amacıdır.

Dönüt (ya da geri bildirim), verilen bir sürecin başarısı ya da başarısızlığı hakkında öğrenciye bilgi sağlayan bir mekanizmadır. Dönütler yanıt vericidir; bu sebeple ancak belirli bir işlemde sonra gerçekleşebilir. Olumlu dönüt sürecin başarılı olduğu bilgisini verirken olumsuz dönüt başarısız kısımları hakkında bilgi verir. (DeKeyser, 2007)

Hata düzeltme veya dilbilgisi düzeltme olarak da adlandırılan yazılı düzeltici dönüt, “*bir öğrencinin doğru yazma yeteneğini geliştirmek amacıyla dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi*” anlamına gelir. (Truscott, 1996:329). Yazılı düzeltici dönüt, öğrencilerin yazma doğruluğunu ve yazma müfredatının gerekli bir bölümünü geliştirmenin doğal yolu olarak görülmektedir.

Hyland (2003)’ e göre yazılı dönüt, bir sayfadaki işaretlerden daha fazlasıdır. Bu yüzden gerçek sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin araştırma sürecinin dışında bırakılmasının doğru değildir. (s.84) Etkili dönütün anahtarı, söz konusu yazı türünün modellenmesinde öğretilen kalıpları güçlendirmektir. Bu şekilde hataya aşırı tepki vermekten ziyade yazmayı öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir. Ellis (2009), düzeltici dönütün, hata içeren öğrenci ifadelerine verilen cevaplar olduğunu söyler. Hataya, hatanın yapıldığına dair bir göstergeyle; doğru hedef dil formunun sağlanmasıyla

hatanın niteliği ile ilgili dilüstü bilgilerin verilmesiyle veya bunların bir kombinasyonu ile cevap verilebilir.

1.2.2. Yabancı Dilde Yazma Öğretiminin Kısa Bir Tarihi

Yabancı dil eğitimi üzerine ilk modern çalışmalar İngilizce üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dünya dili olarak kabul edilmesi, Amerika'nın yurt dışından çok fazla göç alması gibi sebepler, yabancı dil öğretimi üzerine çalışma yapılması ihtiyacını doğurmuştur. 1950'li yıllardaki yabancı dil öğretimi anadil sınıflarında uygulanan yöntemlerin yabancı dil derslerine uygulanması şeklinde gerçekleşmiştir.

“Yabancılara İngilizce öğretiminin ilk zamanlarında, yazma tipik olarak, öğrencilerin geçmiş zamanın kullanımını uygulamak için “dün ne yaptım” hakkında bir paragraf yazacakları “kontrollü” veya “güdümlü” kompozisyon etkinliklerinden oluşuyordu. İkinci dil öğretiminde davranışsal psikoloji ve yapısal dilbilim kuramlarından etkilenen öğretmenler, öğrencilerin doğruluğuna veya eksikliğine büyük önem vererek, tüm hataları sürekli olarak düzelterek kötü alışkanlıkların oluşmamasını sağladı. Buna ek olarak, öğretmenler öğrencilere anadilleriyle tezat oluşturdukları için öğrencilere problemleri oldukları varsayılan dil bilimsel formları ve kuralları dikkatlice öğrettiler. Bu nedenle, hata düzeltme ve dilbilgisi öğretimi, yabancı dil sınıflarındaki yazma öğretiminin belki de birincil unsurlarıydı.”

(Ferris, 2011, s. 8)

İlk başlarda davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu sınıflarda hataların önüne geçilemeyince hataların sebebini araştırmak için öğrencinin ana dili ve hedef yabancı dil arasında karşılaştırmalı çözümleme yoluna gidilmiştir. Bu çalışmaların sonuçsuz kalması araştırmacıları ilerleyen yıllarda yapılacak olan düzeltici dönüt çalışmalarının yolunu açan hata çözümlemesi üzerine çalışmaya itmiş; süreç yaklaşımının popülerlik kazanmasıyla bir müddet bu alandaki çalışmalar yavaşlamıştır.

1.2.2.1. Davranışçı Yaklaşımın Yabancı Dil Sınıflarındaki Yazma Eğitime Etkisi

Zihinsel süreçleri göz ardı eden davranışçı yaklaşım insanları pasif öğrenciler olarak kabul eder ve insanların yaratıcı yeteneğini görmezden gelerek sadece deneyimlerle öğrenebileceğini savunmaktaydı. Öğrenme gözlemlenebilir olmadığı sürece öğrenme gerçekleşmemiş kabul edilmekteydi. Hataların tekrar edilmemesi için ceza ve ödül sistemi üzerine kurulu olan davranışçı bakış açısının hâkim olduğu 1950 ve 60'lı yıllarda “hata” günümüzden farklı olarak olumsuz bir kavram olarak kabul edilmekteydi. Davranışçılara göre, hatalar alışkanlık oluşturabileceğinden dolayı kesinlikle görmezden gelinmemeliydi çünkü bu tarz hataların alışkanlık oluşturması durumunda eğitimi kötü etkileyeceğine inanılıyordu. Bu sebeple öğrenciler önce doğru şekli defalarca yazarak öğrenmeli, daha sonra üretmeye çalışmalıydı. Bu sebeple öğrenciler, kuralları, diyalogları ve kalıpları ezberlese bile bu bilgileri pratiğe geçiremediğinde bu bilgileri unutması kaçınılmazdı. (Ferris, 2002). Davranışçı yaklaşım hataların engellenmesi ve yabancı dil öğrenimi konusunda yeterli olmayınca yabancı dil dersi okutmanları öğrencilerin hataları üzerinde durmaya başlamıştır. Öğrencilerin ikinci dilde yaptıkları hatanın sebebinin ana dilin özellikleri olduğu düşünölmeye başlandı. Böylelikle, bu özellikler bilindiği takdirde öğrencilerin yapacağı hataların tahmin edilebileceğini öne süren “karşılaştırmalı çözümleme” akımı başladı. Fakat çok karşılaştırmalı çözümleme eleştirilmeye başlandı. Bir dizi çalışma öğrencilerin anadilinden kaynaklı hataların çoğunlukla sesbilimsel olduğunu ve anadilinden kaynaklı dilbilgisi hataları içindeki çok da büyük yer tutmadığını göstermiştir. (Bitchener & Ferris, 2012)

1.2.2.2. Yazılı Düzeltici Dönüt Üzerine İlk Çalışmalar ve Fikir Ayrılıkları

Hataların anadilden kaynaklandığı görüşü terkedilince yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar hataları sınıflandırma ve bunların muhtemel çözümleri üzerine çalışmaya başlamıştır. George (1972) yabancı dil sınıflarında yapılan hataların üç temel nedenini ‘kodun fazlalığı, sınıfta uygun olmayan sunum ve çeşitli müdahale türleri’ olarak

belirlemiştir. George (1972) düzeltmenin, öğrencilerin kendi hatalarını tanımlamalarına ve hedef dilin işlevlerini ve sınırlamalarını keşfetmelerine yardımcı olmak amacıyla yapıldığını düşünmektedir.

Burt ve Kiparsky (1972)'nin hazırladığı 'Gooficon' ile öğretmenlerin dikkatini muhtemel hatalara ve bu hataların nasıl düzeltilebileceğine dikkatini çekmek hedeflenmiştir. Bu kitapta hata türlerinin taksonomisi de yer almaktadır. Buna benzer ancak daha kapsamlı bir çalışma Heaton ve Turton (1987) tarafından hazırlanmıştır. 'Longman Genel Hatalar Sözlüğü' yabancı dil öğrencileri tarafından en sık yapılan 1.700 hatanın alfabetik bir listesini içermektedir. Bu çalışmalar hatalar hakkında öğretmenleri bildirmenin yanında hataların düzeltilmeye değer olduğu fikrini de desteklemektedir.

Shaughnessy (1977) yabancı dil öğrenimine üzerine olmasa da hata çözümlemesi üzerine yapılmış en büyük ve temel çalışmalardan biridir. 1970 ve 1974 yılları arasında eğitim gören birinci sınıf öğrencilerinin katıldığı seviye tespit sınavından oluşan 4000 katılımlı bir bütüncüye çözümlemiştir. Hata türleri, sıklıkları ve muhtemel nedenleri hakkında yaptığı incelemede hataların umursuzluktan kaynaklanmadığı; ağız farklılıkları ve akademik İngilizce yazmadaki tecrübesizlikten kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Hata çözümlemesi üzerine yapılan çalışmaların en önemli özelliği, düzeltici dönüt çalışmalarına zemin hazırlamış olmasıdır. Daha önce tamamen olumsuz bir durum olarak kabul edilen ve istenmeyen hataların, üzerinde durmaya ve düzeltmeye değer olduğu görülmüştür. (Bitchener & Ferris, 2012)

Yabancı dil eğitiminde yazılı düzeltici dönüt üzerine yapılan çalışmalar düzeltici dönütün faydalı olup olmadığı konusunda birtakım tartışmalara yol açmıştır. 1970'lerden 1986 yılına kadar Amerika'da hata düzeltimi açısından birçok çalışma yapılmış; Krashen'in savunduğu 'Süreç Yaklaşımı'nın ilgi görmesi üzerine bir müddet bu çalışmalara ara verilmiştir. Zaman geçtikçe yazma öğretmenleri tarafından fikirlere ve yazma sürecine odaklanmanın tek başına faydalı olmadığı görülmüş ve tekrar bu konu üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Truscott (1996) ile Ferris (1999) arasındaki

fikir ayrılıkları birçok araştırmacının ilgisini çekerek konu üzerine yapılan çalışmaların artmasına önayak olmuştur.

Cathcart ve Olsen (1976) üniversite öğrencilerinin hata düzeltmeye yönelik tutumlarında yaptıkları araştırmada, öğrencilerin sadece düzeltilmek istemediklerini, aynı zamanda öğretmenlerin gerekli olduğuna inandığından daha fazla düzeltilmek istediklerini keşfetmişlerdir.

Hendrickson (1980) doğrudan düzeltmenin "editörlük" olduğuna ve kapsamlı düzeltme dönütünün zararlı olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte, bazı durumlarda amaca yönelik olarak dolaylı dönütün de kullanılabileceğini de belirtmektedir. Diğer bir deyişle, doğrudan dönütün gereksiz olduğu düşünülse de seçici dolaylı dönütün öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu etkisi olacak sürece dahil edileceğini düşünmektedir.

1980'lerde Sommers, Brannon ve Knoblauch tarafından yayınlanan iki makalede de 35 üniversite yazma öğretmenin hem kendi yorumlarının örneklerini sunduğu hem de araştırmacılar tarafından sağlanan üç öğrenci makalesi hakkındaki dönütler yer almaktadır. Bu araştırmanın sonucunda Sommers dönütleri savunmakla beraber yazma sürecinde çok erken verilen, öğrencilere çelişkili mesajlar veren ve gözden geçirme ve düzenleme kaygılarını öncelemede başarısız olan hata dönütlerini eleştirmiştir. Sommers bu durumu şöyle etmektedir: "*Sınıftan haberler iyi değil... Biz okuyoruz ... hata bulmayı bekliyordum... Aradığımızı buluyoruz; bir metnin anlamını okumak ve cevaplamak yerine öğrencilerimizin yazdıklarını düzeltiyoruz.*" (1982: 154). Kısacası, Sommers'e göre, öğretmenlerin öğrenci metinlerini "uygun" hale getirmesinin ve muhtemelen öğrenci yazarlarını kafasını karıştırıp demoralize etmesinin birincil yollarından biri de orantısız ve hatalara zamansız dikkat çekmektir.

Krashen, 1982 yılında yayınlanan 'İkinci dil edinimindeki ilke ve uygulamalar' adlı makalesinde düzeltici dönütün ancak öğrencilerin dilbilimsel edincinin üst bir seviyeye ulaşmasından sonra işe yarayacağını; dil edinim sürecinde verilen dönütlerin sözlü ya da

yazılı olarak bir faydasının olmadığını dile getirir. Bu fikre karşı çıkan Bitchener & Ferris (2012) ise bu dilbilimsel üst seviye edince sınıflarda kolay kolay ulaşamadığını belirtir.

Truscott (1996) ise yazılı düzeltici dönüt verilmesinin sadece faydasız olduğunu değil aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecine zararlı olduğunu, bu sebeple terk edilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Ferris (1999) ise bu çalışmanın sonuçlarının sınırlı ve kanıtların çelişkili olduğunu; bu sebeple bir sonuca varmak için erken olduğunu ve daha fazla araştırmanın gerekli olduğunu savunarak bu fikri eleştirmiştir. Daha sonra Truscott 1999'da Ferris'i çürüterek tezini yinelemiştir; Ferris (2004) ise Truscott (1996)'ın dönütlerin gereksiz olduğu konusundaki araştırmasının sağlam bir temeli olmadığını ve aslında düzeltici dönütün faydalı etkileri hakkındaki gerçekleri görmezden geldiğini belirtmiştir. Truscott (1996, 1999, 2007) yanlış düzeltiminin sözel iletişimde işe yaramayacağı görüşünü savunmaktadır. Bunun sebebi olarak da öğretmenler tutarsızca ve bazen de yanlış bir biçimde düzeltme yapmaları; öğrencilerin bazen düzeltilmekten incinmeleri; öğrencilerin düzeltmeleri her zaman ciddiye almamaları; düzeltmenin akıcılığı bozma ihtimali ve öğrencilerin düzeltimden öğrenememelerini göstermektedir.

Ferris 1995-2012 yılları arasındaki çalışmalarının hepsinde hata dönütünün gerekli olduğunu savunmuştur. Süreç yaklaşımının pratikte ihtiyaçları yeterince karşılayamaması üzerine düşüncelerini 2002 yılında yayımladığı İkinci Dilde Öğrenci Yazımında Hata Düzeltimi kitabında şöyle ifade etmiştir: “Yazma öğretmeni “süreç yaklaşımı” olmak üzere eğitilmişti... dil konularına dikkat ederek... bilerek oluşturma işleminin sonuna ertelendi. Bunun sık sık ne anlama geldiği, pratikte, dilbilgisi ve kurgu konularının ESL yazma sınıfındaki öğretmenler veya öğrencileri tarafından neredeyse hiç ele alınmamasıydı.” Ferris, hata dönütünün özellikle öğrencilere kendi hatalarını düzeltmelerini sağlayacak yöntemi öğrenme amacıyla verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Aynı araştırma bulgularından yararlanan Brannon ve Knoblauch, öğretmenlerin, öğrencilerin yazarlarının iletmeyi amaçladıkları anlamdan ziyade, görmek istedikleri metin türlerini üretmelerine yol açmak için yorumlarını kullanarak öğrencileri rahatsız ettiklerini ve motive ettiklerini savunarak “İdeal Metin” kavramına meydan okudu.

Yazara göre hataya cevap vermek, öğrencilerin niyetlerinin kontrol altına alınmasına katkıda bulunur: “Hataya odaklanma suretiyle öğretmen otorite yazının hâkimi haline gelir.” (Brannon & Knoblauch, 1981:162).

Başka bir deyişle, Sommers öğretmenlerin öğrenci hatalarına nasıl tepki verdiğini sorgularken (örneğin, ilk taslaklar ve verimsiz ve kafa karıştırıcı şekillerde), Brannon ve Knoblauch, “öğrencilerin kendi metinlerine ilişkin haklarını” kullanabildiği zaman, öğretmenlerin hata düzeltmesinin gerekli olup olmadığı sorusunu gündeme getirdi (Brannon & Knoblauch, 1982:157).

1.2.3. Yazılı Düzeltici Dönütün Amacı

Yazılı düzeltici dönüt vermenin iki amacı olabilir: 1) Mükemmel bir metine ulaşmak 2) Öğrencinin hatalarının farkına varmasını ve öğrenmesini sağlamak. Eğer önemli olan mükemmel bir metne ulaşmaksa kapsamlı doğrudan dönüt verilmesi daha uygun olacaktır. Yazılı düzeltici dönütün asıl amacı ise öğrencilerde farkındalık, bilgi ve stratejik edinç sağlayarak ileride kendi yazdıkları yazıları daha iyi izlemelerini sağlamaktır. Önemli olan ortaya çıkan metnin mükemmelliği değil, öğrencinin bu süreçten ne öğrendiğidir. Eğer öğretmen tarafından verilen yazılı düzeltici dönütün amacı öğrencilerin kendi kendilerine düzeltme becerilerini geliştirmekse, öğrencilerin kendi hata desenlerini görüp düzeltmeye yardımcı olan ‘seçmeli düzeltici dönüt’ en etkili yaklaşımdır.

1.2.4. Yazılı Düzeltici Dönütün Zamanı

Dönütlerin ne zaman verilmesi gerektiği ile ilgili temelde iki görüş bulunmaktadır. Birinci görüş içeriğin şekilden daha önemli olduğunu savunan süreç yaklaşımını temel almaktadır. Süreç yaklaşımında öğrencilerin final metne ulaşana kadar düzenli olarak taslakları üzerinde öğretmen rehberliğinde düzeltme yapmaları beklenmektedir. İlk taslaklarda yazılı düzeltici dönüt verildiği takdirde öğrenci biçime odaklanacağı için içeriği ikinci plana atacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci ilk taslakta var olan bir kısmı

çıkarmak veya değiştirmek isteyebilir. Bu durumda öğretmen boşuna vakit kaybetmiş olacaktır. Ayrıca şekle odaklanmak öğrenci de önemli olanın fikirleri ve içerik değil, sadece kurallı bir metin oluşturmak olduğunu düşünecektir.

İkinci görüş ise biçim ve içerik hakkında aynı anda dönütler verilebileceğini savunmaktadır. Ashwell (2000) ve Ferris'in (1997) çalışmaları da bu fikri doğrulamaktadır. Fazla şekil odaklı olmanın öğrencinin dikkatini dağıtabileceği konusunda hemfikir olsalar da düzeltici dönütün ikinci planda bırakılmasının doğru olmadığını savunmaktadırlar. Hartshone vd. (2010) süreç yaklaşımındaki çoklu taslak yazımı ile düzeltici dönütün aynı anda kullanılmadığı sürece müfredatta beraber kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun için de öğrencilere her derste kısa metinler yazdırılıp hızlı dönütler vermeyi sağlayan; öğrenci için anlamlı, zamanında, sürekli ve yönetilebilir olan dinamik düzeltici geri bildirim kullanılması önerisinde bulunmuştur. Müfredatta eklenecek olan kısa ve sık yazma görevleri öğrencilerin zamanında dönüt almasına olanak sağlamaktadır.

1.2.5. Yazılı Düzeltici Dönüt Türleri

Yazılı düzeltici dönüt hakkında yapılan taksonomiler büyük oranda öğretmenlerin verdiği dönütlerin incelenmesi üzerine yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Ferris ve Bitchener (2012) çalışmalarında öğretmenlerin düzeltici dönüt verirken düşünmesi gereken bir grup alt başlıktan bahsetmiştir. Buna göre öğretmenler; hedef, zamanlama, miktar, odak, şekil, kaynak ve dönüt sonrası destek konularında düşünüp bu doğrultuda hangi tür dönüt vereceklerine karar vermelidir. Bu konularda anlatılanlardan yola çıkarak aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

1.2.5.1. Dönütü Veren Kişi Açısından: Öğretmen ve Akran Dönütü

Yabancı dil veya yazma sınıflarında dönütler çok büyük oranda öğretmen tarafından verilmektedir. Öğretmen dönütleri dikkatli olunmadığı zaman, öğrenciler açısından yapıcı

değil motivasyon düşürücü bir hale gelebilmektedir. Öğretmenler açısından bakıldığı zaman ise çok zaman ve dikkat isteyen bir süreç olduğu görülmektedir.

Öğretmen sınıf içerisinde anlatılan ve konuşulan konulara gönderme yaparak dönüt vermediği takdirde öğrencilerle istenen etkili iletişimi kuramayabilir. (Sperling ve Freedman, 1987). Yazılı düzeltici dönüt ve sınıf içindeki konuşmalar birbiriyle uyumlu ilerlemelidir. Hyland (2003)' e göre yazılı dönüt, bir sayfadaki işaretlerden daha fazlasıdır. Bu yüzden gerçek sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin araştırma sürecinin dışında bırakılması doğru değildir. Etkili dönütün anahtarı, söz konusu yazı türünün modellenmesinde öğretilen kalıpları güçlendirmektir. Bu şekilde hataya aşırı tepki vermekten ziyade yazmayı öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir.

Öğretmen dönütleri olabildiğince yapıcı ve geliştirici olmalıdır. Dönüt verirken öğrencilerin yazmasını en kolay nasıl geliştirecekleri üzerinde düşünülmelidir. Aksi halde 'ideal bir metne' ulaşmaya çalışırken öğretmenler aşırı kontrolcü bir hale gelebilir ve öğretmen dönütü metne özgü yorumlardan ziyade belirsiz direktiflere dönüşebilir.

Yazma derslerinde normal şartlarda öğretmenin dönüt verdiği metinlere zaman zaman akranlar tarafından dönüt verilmesi istenebilir. Akran dönütlerinin olumlu yanlarını olmakla beraber iyi planlayarak sınıf içinde uygulanması gerekmektedir; aksi takdirde dönütler amacına ulaşamaz ve başarısız olur. Öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeleri takip etmeli, kâğıt üzerinde düzeltme yapmadan altını çizerek veya soru işareti koyarak hatayı belirtmelidir. Öğretmen sınıfta öncelikle bir örnek düzeltme göstermelidir. Ayrıca sınıf içindeki öğrenciler birbiriyle konuşma, beyin fırtınası yapabilme ve öğretmene soru sorabilme şansına sahip olmalıdır.

Öğrencilerin dil üzerinde yeterince yetkinliği olmaması sebebiyle akran dönütü yanlış bir uygulama gibi görünse sınıf içinde yönergeleri verilmiş olan daraltılmış açık dönütler öğrenciler için faydalı olmaktadır. Başkasının metnini dikkatle okumak öğrenciler eleştirel çözümlene yeteneğini geliştirerek kendi metinlerindeki hataları daha

kolay görebilirler. Başkasının hatalarına yeni bir göz ile bakıldığı için daha kolay fark edilen bu hatalar öğrencilere öz farkındalık da sağlamaktadır.

Tablo 1. Ferris ve Bitchener'in yazılı düzeltici dönüt sınıflaması (2012)

Dönütün verilme şekline göre	Doğrudan	Hataların üstünün çizilir ve doğrusu yazılır.
	Dolaylı	Hataların altı çizilebilir; hatalara uygun kodlar oluşturulabilir, minimal işaretleme yapılabilir ya da yorum yazılabilir.
Hataların ne kadarına dönüt verildiğine göre	Kapsamlı	Öğrencinin yazdığı metindeki tüm hatalara dönüt verilir.
	Seçimli	Bütün hatalara dönüt verip öğrencinin dikkatini dağıtmamak ve motivasyonunu bozmamak için seçilen bazı kriterlerde dönüt verilir.
	Odaklanmış	Belirli bir kuralı öğretmek için sadece o konuda yapılan hatalara dönüt verilir.
Kimin verdiği göre	Öğretmen	Öğretmen öğrencinin kağıdını okuyarak doğrudan ya da dolaylı dönüt verir.
	Akran	Sınıf arkadaşları birbirlerinin kağıtlarına dönüt verir. Bu dönütte öğrencilerin doğrudan dönüt vermesi genelde istenmez.
Elektronik	Elektronik Metin Düzelticileri	Çevrimiçi siteler veya uygulamalar yoluyla imla kuralları, dilbilgisi kuralları ve kelimelerin yazımı düzeltilir.

Hamzadayı (2015), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akran dönütlerini incelemiş ve öğrencilerin hataların %78'ine dönüt verebildiği; verilen bu dönütlerin %92'sinin doğru olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hamzadayı ve Dölek (2016) akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öğretim etkinliği olarak etkili ve verimli olduğu belirlenmiştir. Bireysel yazma etkinliklerinin ise yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye olumlu katkısının olmadığı bulunmuştur.

1.2.5.2. Hataların Ne Kadarına Dönüt Verildiğine Göre: Kapsamlı, Odaklanmış ve Seçmeli

Öğrencinin yazdığı metindeki hataların tümüne dönüt verildiği takdirde “kapsamlı”, seçilen belirli kriterlere dönüt verildiği takdirde “odaklı” dönüt verilmiş olur. Bunun dışında öğretmenlerin vakti olmadığı durumlarda en baştan ya da seçtiği bir veya paragrafı düzelterek gerisinin öğrencini yapmasını isteyebilir. Bu tür dönütlere ise seçmeli dönüt adı verilmektedir. Öğretmenler, her öğrenciye kapsamlı yazılı dönüt vermek zor olduğu için odaklanmış dönüt veya seçmeli dönüt vermeyi tercih edebilmektedirler. Odaklanmış dönütlerin öğrenci açısından faydası ise öğrencinin belirli konulara odaklanarak dikkatinin dağılmasının engellenmesi ve konunun daha iyi anlaşılmasının sağlanmasıdır. Ellis (2008), odaklanmış dönütün kapsamlı dönütten daha faydalı olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin düzeltilmesi gereken hatalar sınırlandırıldığı için hatalarının sebebini daha iyi anlayıp düzeltereklerine inanmaktadır. Hataların fark edilmesini sağlaması açısından dilbilgisi öğretiminde önemli olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler her zaman bütün hatalarını göremeyeceği ve düzeltilmeyen hataların öğrencilerin sınavdaki başarısını etkileyeceği için kapsamlı dönüt tamamen bırakılmamalıdır.

Long'a göre (2000) forma odaklanma, hedef dili öğrenirken anlama ağırlık verirken dil bilgisine değinmektir. Burada önemli olan yapıya dair verilen düzeltici dönütün iletişimsel bir bağlam içerisinde verilmesidir. Bağlam dışı verilen dil bilgisinin eksik

kaldığı nokta, öğrencilerin öğrenmiş oldukları yapıları dilin iletişimsel olarak kullanımına taşıyamamalarıdır.

Ferris ve Roberts (2001) sadece sözcük bazındaki hatalara verilen yazılı düzeltici dönütün çok başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Edat hataları incelendiğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. (Bitchener vd., 2005).

1.2.5.3. Dönütün Verilme Şekline Göre: Doğrudan ve Dolaylı

Üstünü çizme, yeniden yazma ya da öğrenci kağıdına ekleme eklemeler yaparak düzeltmek doğrudan verilen dönüt sınıfına girer. Kompozisyon yazma eğitiminden ziyade dil kurallarının edinimi önemli olduğu durumlarda seçimli ve iyi odaklanmış doğrudan dönüt öğrencilerin belirli yapıları kısa zaman içinde öğrenmesi için uygun görülmektedir.

“Doğrudan” ve “dolaylı” geri bildirim terimlerinin literatürde her zaman tutarlı bir şekilde kullanılmamaktadır. (Hendrickson, 1980) Burada doğrudan düzeltmeyi sadece hataya dikkat çekmekle kalmayıp aynı zamanda soruna özel bir çözüm sağlayan bir düzeltme olarak da tanımlarız.

Hendrickson (1980) bu tip yazılı düzeltici dönütlerin aslında “düzenleme” olarak adlandırılabilceğini (bir kopya editörünün veya prova okuyucusunun yapabileceği gibi) ve doğrudan düzeltmenin olduğunu gözlemleneceğini belirtip yazılı düzeltici dönüt tek şekilde olduğu takdirde öğretmenlere sinir bozucu ve öğrencilere moral bozucu olabileceğini söylemiştir:

“Bir şey kesin: Öğrencilerin kusurlu cümlelerinde tüm doğru formları sağlamak, özellikle aynı öğrenci tarafından zaman zaman yazılan kompozisyonlar üzerinde aynı hata türlerinin tekrar tekrar belirdiğini gördüklerinde, öğretmenler için sinir bozucu olabilecek zaman alıcı bir sıkıntıdır. Kuşkusuz, öğrencinin bakış açısına göre, çoğu zaman kan kırmızı mürekkeple yazılmış, birçok kelimeye çarpılmış, yeni kelimeler eklenmiş ve

bir dizi marjinal yorum içeren “düzeltilmiş” bir kompozisyonun alınması endişe vericidir. Gerçekten de bazı öğrencilerin bu şekilde düzeltilmiş yazılı çalışmalarını aldıklarında utanmalarına ve güvenlerini yitirmelerine şaşmamalı.” (s. 216-217)

Brown (2007) ve Ferris (2002) tarafından da bu noktaya değinilmiştir. Ferris (2002) ayrıca doğrudan düzeltmenin bazı hata türleri için ve yazma sürecinin bazı aşamalarında (örneğin, bir makale tamamlandıktan ve derecelendirildikten sonra, öğrencilerin gelecekteki referanslar için kalan hatalara dikkatini çekmek için) uygun olabileceğini öne sürmüştür.

Dolaylı dönüt hatayı daire altına alarak, altını çizerek, renklendirerek ya da başka şekillerde bulunduğu yeri işaretleyip öğrencinin düzeltme yapmasını istemektir. Öğretmenler önceden belirledikleri hata kodlarını kullanabilir, ya da sözlü olarak kuralı hatırlatabilir. Dolaylı dönütün doğrudan dönüte kıyasla olumsuz olan bir özelliği her hata için dönüt verilememesidir. Açıklaması karmaşık olan, birden fazla kodu içeren hatalarda öğrenci dönütü anlamayabilir.

Bununla birlikte bazı çalışmalar öğrencilerin karışık işaretlerden hoşlanmadığını göstermiştir. (Ferris, 1995; Straub 1997) Burada anlaşılması gereken dolaylı dönütün öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği kodlarla verilmesi gerektiğidir. Öğrencinin kendi yazısını düzenleyip hatalarını düzeltmesi için Haswell’in minimal işaretleme sistemi kullanılabilir.

Hangi tür dönüt verileceğine karar vermek için sürecin mi ürünün mü önemli olduğu ve öğretmenin ne kadar vakit ayırabileceğine karar vermek gerekir. Lalande (1982) kodlama işareti kullanarak verilen dönütler ile doğrudan dönüt alan öğrencilerin öğrenme süreçlerini karşılaştıran çalışmasında, kodlamalı dönüt alan öğrencilerin yazma becerilerini daha fazla geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

1.2.5.4. Kendi Hatalarını Düzeltme Stratejileri

Yazılı düzeltici dönüt hakkındaki tüm bilgiler incelendiğinde uzun vadede, asıl amacın öğrencinin farkındalığını artırmak ve kendi hatalarını düzeltme stratejilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Öğrencinin kendini düzeltebilmesi için özgüveni de yüksek olmalıdır. Bu sebeple kendi hatalarını düzeltme eğitimi motivasyon stratejileri ile eşzamanlı yürütülmelidir.

Yabancı dil öğrencisi hatalarını yüzde yüz düzeltemese bile hem hata türünü fark etmesi hem de hataya nasıl müdahale edeceğini bilmesi son metindeki hata oranını ciddi şekilde azaltacaktır. Ayrıca bu strateji üzerine çalışıp uygulamayla geçirdiği süreç içerisinde dil edinimi pozitif yönde etkilenecektir.

Taslak oluşturmanın ve düzenlemenin önemli bir unsuru, metni başkalarının gözlerinden görebilme yeteneği ve bu şekilde mesajın nerede belirsiz olabileceğini tahmin edebilmektir. Acemi yazarlar, okuyucularının anlama gereksinimlerini önceden tahmin etmekte zorlanırlar ve okuyucularının zihinsel bir görüntüsünü deneyimli okuyucularla aynı şekilde çözemezler (Flower and Hayes, 1980)

Öğretmenin ilk derslerde açık yönergelerle hata değerlendirmesinin nasıl yapılacağını anlatması ve kendi hatalarını düzeltmenin yollarını anlatması gerekmektedir. Özellikle çoklu taslak ile yazılan metinlerde öğrenci kendi hatalarını düzeltmeyi öğrenebilir.

Tablo 2. Ferris ve Bitchener(2012)'in 'Self-Editing' Stratejileri

Yeterli zaman tanıyın: Metni bir kenara bırakmak ve yeni gözlerle geri gelmek için zaman ayırın.

Görevi bölün: Daha uzun bir metni düzenlerken odaklanmayı ve dikkati sürdürmek zor olabilir. Metni parçalara ayırmak, bir parçayı dikkatlice düzenlemek ve bir sonraki parçayı düzenlemeden önce bir mola vermek en iyisi olabilir.

Metni yüksek sesle okuyun: Yüksek sesle okuma, yazarların bir kelime veya kelime parçası eksik veya gereksiz olduğunda, bir kelime ses çıkarmazsa veya doğru görünmezse ve cümleler uzun veya dalgalı veya tekrarlı olduğunda fark etmelerine yardımcı olabilir. Bazı yazarlar metni "geriye" okumanın yararlı olduğunu düşünürler, yani son cümle ile başlamak, daha sonra bir sonraki cümleyi okumak vb.

Belirli hata örüntülerine odaklanarak düzeltin: Bazı L2 yazarları sistematik hatalar yaparlar, örneğin fiilin yapısı, çoğul ekleri, durum ekleri gibi. Bu durumlarda bir kerede yalnızca bir konuya odaklanan bir metni okumak ya da tüm fiilleri işaretleyip hangilerinin gerekli eklere ihtiyaç duyduğunu analiz etmek yararlı olabilir.

Kuralları inceleyin: Tüm dilbilgisi veya kullanım hatalarının arkasında sistematik kurallar olmasa da bazılarında bulunmaktadır. Yazarlar terimleri, kuralları ve istisnalarını anlamak için bir kitaptan veya web sitesinden bunları inceleyebilir. Bu bilgi yazarların kendi çalışmalarını düzenlerken iyi kararlar almalarına yardımcı olabilir.

Elektronik araçları etkin kullanın: Kelime işlemcisi veya çevrimiçi metin düzenleme araçları, nasıl kullanıldıklarına bağlı olarak bir yazarın dostu veya düşmanı olabilir.

Başka bir çift göz: Güvenilir bir arkadaşınızdan veya sınıf arkadaşınızdan bir makaleyi okumasını istemek, yazarların kendi yazılarında bulması zor olan sorunları belirlemelerine yardımcı olabilir. Ancak yazar, bu arkadaşın aşırı düzeltme yoluyla 'birinci editör' hale gelmesinden kaçınmalıdır.

1.2.6. Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yazılı Düzeltici Dönüt

Ülkemize gelen yabancı öğrenci sayısının artmasıyla beraber Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaların da fark edilir bir biçimde arttığı görülmektedir. Üniversitelerde yüksek lisans bölümlerinin kurulmuş olmasının yanı sıra yabancılara Türkçe eğitimi alanında bilgili öğretmenler yetiştirmek amacıyla sertifika programları da düzenlenmektedir. Yüksek lisans bölümlerinin açılması bu alanda yapılan araştırmaların artmasını sağlamış; 2010 yılından bu yana pek çok sayıda çalışma yapılmış ve özellikle 2015 yılından itibaren çalışmalar ciddi anlamda ivme kazanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma üzerine yapılan çalışmalar daha çok hataların sebepleri ve yazma eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine odaklanmaktadır. Alanda 'hata çözümlemesi' alanında 20 makale ve 4 tez bulunmasına karşı, hata çözümlemesinin bir alt başlığı olan 'hata dönütü' ya da 'düzeltici dönüt' alanında yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır. 1 doktora tezi, 1 yüksek lisans tezi, 4 makale bulunmaktadır. (Hıtalany, 2020).

Hamzadayı'nın (2015) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler" adlı çalışmasında öğrencilerden bir ders saati içerisinde 200-250 kelime uzunluğunda bir yazı yazmaları, daha sonra kağıtlar değiştirilip öğrencilerden arkadaşlarının hatalarına dönüt yazmaları istenmiştir. Yapılan çözümlemede öğrencilerin en çok dönütü biçimbilim konularında verdiği görülmüştür. Toplamda 404 dönütten 23'ü aslında doğru olan yazımlara verilmiş ve öğrenciler hataların %92'sine dönüt verebilmiştir. Bu dönütlerin %88,96'sını doğrudan; %11,04'ünü dolaylı dönütler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi için C1 seviyesinde uygulanan akran değerlendirme etkinliklerinin işlevsel olabileceğini gösterdiği belirtilmiştir.

Ülper, Çetinkaya ve Bayat'ın (2016) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Taslak Metinlere Yönelik Geri Bildirim Sunma Tercihleri" adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğreten 48 öğretim elemanından sormaca yöntemiyle veri toplanmıştır. Öğretmenlerin tamamı yanlışların düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin %64,6'sı yanlışların yazma sırasında ya da birkaç gün sonra değil, yazma bittikten sonra düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin gözünde, yazma hatalarında yazılı olarak yanlış düzeltmenin en etkili, sadece yanlış olan yeri söylemenin ise en etkisiz yöntem olduğu fikrinin hâkim olduğu görülmektedir. Dönütü kimin vermesi gerektiği ile ilgili soruya öğretmenlerin çoğu 'anadili olarak Türkçe konuşan öğretmenler' cevabını vermiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yazma sürecinde geri bildirim önemi bildiği ve öğretmenlerin öğrencilerin yazdığı taslak metinlere dönüt vermenin gerekli olduğuna inandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin geri bildirimlerle ilgili görüşleri süreç yaklaşımının temel felsefesiyle uyumlu bir görünüm sunduğu belirtilmiştir.

Ülper ve Çetinkaya'nın (2016) "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Taslak Metinlerine Yönelik Geribildirim Almaya İlişkin Beklentileri" adlı çalışmada B1 ve B2 seviyesinde 181 öğrenciden sormaca yöntemiyle öğrencilerden veri toplanmıştır. Toplanan verilere göre öğrenciler öğretmenden hatalarını her zaman düzeltmesini beklemektedir. Düzeltmenin yazmadan hemen sonra yapılmasına ve hataların doğrudan ya da sözlü açıklama yapılmasına tamamen katılmakta, dolaylı düzeltme istememektedirler. Ayrıca hatalarını anadili Türkçe olan öğretmen veya akranlarının düzeltmelerini tercih etmektedirler. Çalışmada, 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 önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin yalnızca yanlışın altını çizerek ya da belli sembollerle yanlış işaret etmesi öğrencilerin bekledikleri bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya, Bayat ve Alaca'nın (2016) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Yazılı Düzeltme Geribildirimleri ve Öğrencilerin Edimsel Çıkarımları" adlı çalışmada B1 düzeyinde 25 öğrenci ile 6 okutman araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerden 200-250 kelime uzunluğunda bir kompozisyon yazmaları, okutmanlardan da bu metinlere dönüt vermeleri istenmiştir. Okutmanların verdikleri dönütler ile öğrencilerin bu dönütleri düzeltme oranları çözümlenmiştir. Okutmanların 608 hatadan

439'una dönüt verdiği; bunların 357'sinin doğrudan, 82'sinin dolaylı dönüt olduğu saptanmıştır. Okutmanların genellikle sözdizimsel hatalara dolaylı dönüt vermeyi tercih ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler verilen dönütlerin yüzde seksen beşini düzeltme girişiminde bulunmamıştır. Doğrudan dönütlerin düzeltme oranları dolaylı dönütlere göre daha fazladır. Katılımcı öğrencilerin sunulan yazılı düzeltme dönütlerine karşı edimsel çıkarımları istenen düzeyde olmadığı bunun temel nedeni olarak da öğretmenlerin sundukları dönütlerin nitelikleri olduğu; öğrencilerin başarılı bir edimsel çıkarım gerçekleştirebilmesi için verilen dönüt yöneldiği yanlış türüne, öğrencinin gelişim düzeyine, konunun odağına uygun olması gerektiği belirtilmiştir.

Boz'un (2018). "Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" adlı çalışmasında C1 seviyesinde eğitim gören 27 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu çalışmada çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma başarısına etkisi araştırılmıştır. İki ön test ve son test olmak üzere toplamda yedi tane kompozisyon yazdırılmıştır. Sınıflar deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunun kompozisyonlarına Büyükikiz'in (2011) geliştirdiği, çoklu değerlendirme yaklaşımına uygun rubriğe göre dönüt verilmiştir. Deney grubunda sayfa düzeni, başlık kullanımı, kompozisyon planı, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama başarıları açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Kılıç'ın (2017) "Sakarya Tömer'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İyelik ve Hâl Eklerini Öğrenmelerinde Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Etkisi" adlı çalışmasında öğrencilerin iyelik ve hâl ekleri hakkındaki bilgileri araştırılmıştır. Sınıflara ön test uygulandıktan sonra 5 haftalık bir sürede 5 farklı kompozisyon yazdırılmıştır. Bir sınıfa doğrudan bir sınıfa dolaylı dönüt verilmiş ve sonrasında son test uygulanmıştır. Dolaylı dönüt içinse sadece hatanın altı çizilmiştir. Özellikle hâl ekleri hatalarında doğrudan düzeltmenin daha faydalı olduğu; A1 öğrencilerinin dolaylı dönütü anlayacak yeterlilikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı düzeltici dönütlerle ilgili tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırarak teorilerin test edildiği sayısal verileri içerdiği için nicel tasarım kategorisine giren bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Burns ve Grove'a (2003) göre betimsel araştırma, “bir durumun doğal olarak olduğu haliyle resmini sağlamak için tasarlanmaktadır” (s. 201). Bu çalışmada, betimsel çalışmalardan anket yöntemini kullanılmaktadır. Knupfer ve McLellan'a (1996) göre anket yöntemi, “toplam örneklemin tek bir anket maddesi için alternatif yanıtların dağılımını” (s. 1197) görmeyi sağlamaktadır. Bu çalışma için araştırma tasarımı, kesitsel anket yöntemine dayanmaktadır. Kesitsel araştırma, Wallen ve Fraenkel (2003) tarafından “önceden belirlenmiş bir popülasyondan alınmış bir örnekten bilgi toplamak için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır. (s. 363)

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için ‘kolayda örnekleme yöntemi’ (convenience sampling method) kullanılmıştır. Dörnyei (2007), kolayda örnekleme yöntemi, araştırmacının uygunluğunun önemli kriter olduğu bir örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır. Katılım, coğrafi yakınlık, bulunabilirlik, erişilebilirlik ve gönüllü olma istekliliği gibi pratik

kriterlere bağılıdır. Bu yöntem, araştırmacının anket ve envanter uygulaması için en elverişli yöntemdir. Bu nedenle 2020-2021 öğretim yılının güz döneminde B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenden 171 öğrenci ve yabancılara Türkçe öğreten 63 öğretmene anketler ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin en küçüğü 16, en büyüğü 60 yaşındadır. Yaş ortalaması 27 olan katılımcıların yaş aralıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3. Yaşlarına göre öğrencilerin dağılımları

Yaş Aralığı	Öğrenci	
	Sayı	Yüzde
14-20	26	15,2
20-30	92	53,8
30-40	34	19,8
40-60	19	11,1

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadilinin Arapça olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin anadilleri ve ülke grupları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4. Anadil ve ülke gruplarına göre öğrencilerin dağılımları

		Sayı	Yüzde
Anadil Grupları	Arapça	149	87,1
	Farsça	6	3,5
	Diğer	16	9,4
Ülke Grupları	Suriye	72	42,1
	Filistin	16	9,4
	Cezayir	16	9,4
	Mısır	14	8,2
	Lübnan	9	5,3
	Libya	7	4,1
	Yemen	4	2,3
	Ürdün	4	2,3
	Afganistan	4	2,3
	Diğer	25	14,6

Öğrenci sayısının azlığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir araştırma yürütebilmek amacıyla bazı ülkeler ve diller ‘diğer’ grubunda toplandı. Bu ülkeler alfabetik sırayla şöyledir: Cibuti, Etiyopya, Fas, İsviçre, Irak, Kamerun, Kazakistan, Mali, Nijerya, Pakistan, Rusya, Somali, Suudi Arabistan

Öğrencilerin geldikleri ülke ile anadillerinin çapraz karşılaştırması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5. Anadil ve ülke gruplarına göre öğrencilerin çapraz dağılımları

		Anadil Grupları			Toplam	
		Arapça	Farsça	Diğer		
Ülke Grupları	Suriye	Sayı	72	0	0	72
		%	48,3	0,0	0,0	42,1
	Filistin	Sayı	16	0	0	16
		%	10,7	0,0	0,0	9,4
	Cezayir	Sayı	15	0	1	16
		%	10,1	0,0	6,3	9,4
	Mısır	Sayı	14	0	0	14
		%	9,4	0,0	0,0	8,2
	Lübnan	Sayı	9	0	0	9
		%	6,0	0,0	0,0	5,3
	Libya	Sayı	7	0	0	7
		%	4,7	0,0	0,0	4,1
	Yemen	Sayı	4	0	0	4
		%	2,7	0,0	0,0	2,3
	Ürdün	Sayı	4	0	0	4
		%	2,7	0,0	0,0	2,3
	Afganistan	Sayı	0	4	0	4
		%	0,0	66,7	0,0	2,3
	Diğer	Sayı	8	2	15	25
		%	5,4	33,3	93,8	14,6
Toplam	Sayı	149	6	16	171	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Yabancı dil olarak Türkçe alanında yazılı düzeltici dönüt konusundaki öğretmen ve öğrenci tercihlerini karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci anketi kullanılmıştır. Anket Hendrickson'ın (1978) çalışmasında hata düzeltimi konusunda yer verdiği ilgili temel beş sorudan yola çıkarak hazırlanmıştır:

1. Öğrencilerin hataları düzeltilmeli midir?
2. Eğer düzeltilmesi gerekiyorsa ne zaman düzeltilmelidir?
3. Hangi hatalar düzeltilmelidir?
4. Hatalar nasıl düzeltilmelidir?
5. Hataları kim düzeltmelidir?

Bu sorulardan ikincisi düzeltmenin zamanı ile ilgilidir. Zaman, yazılı dönütten ziyade sözlü düzeltici dönüt konusunda önemli olduğu için bu soru araştırmadan çıkarılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin uygulamaları ile öğrencilerin bu uygulamalara dair fikirlerini araştırmak için bir soru eklenmiştir. Hazırlanan soruların son hâli şu şekildedir:

1. Öğretmenler ve öğrenciler hataların düzeltilmesi konusunda görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenler ve öğrenciler hangi hataların düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenler ve öğrenciler hataların nasıl düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenler ve öğrenciler hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenler ve öğrenciler öğretmenlerin dönütleri uygulayışı hakkında ne düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Beş araştırma sorusu hakkında bilgi toplayabilmek için 27 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Bu anketin hazırlanmasında Thao ve Duy (2017); Hamouda (2011) ve Irwin'in (2017) çalışmalarından yararlanılmıştır. Öğrenci ve öğretmenler için anket sorularının iki ayrı versiyonu hazırlanmıştır. Anket soruları öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için Arapça veya İngilizce çevirisiyle birlikte öğrencilere sunulmuştur.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında yüz yüze veya çevrimiçi bilgi verilmiş ve anket ulaştırılmıştır. Anket "Google Formlar" kullanılarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler gizli tutularak ankete katılma özgürlüğü sağlanmıştır. Her sınıftan sorumlu öğretmenlere anketlerin bölümleri hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılara yol göstermesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Veriler araştırmanın her biri sorusu için ayrı ayrı olmak üzere, öğrencilerin ve öğretmenlerin cevaplarının sayısal ve yüzdelerik değerleri tablo ve grafik şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin anadil gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ise Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan testlerde anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, anket yöntemiyle toplanan verilerin analizine yer verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 171 öğrenci ve yabancılara Türkçe öğreten 63 öğretmene uygulanan anket sorularının sonuçları değerlendirilmiştir. Anket soruları, araştırma sorularına uygun olarak beş başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin ve öğrencilerin cevaplarının yüzdelik dağılımları tablo ve grafik ile gösterilmiş; öğrencilerin anadil grubuna göre verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık testi ile öğretmen ve öğrencilerin cevaplarının istatistiksel anlamlılık testi tablo olarak verilmiştir.

3.1. HATALARIN DÜZELTİLMESİ KONUSUNDAKİ TERCİH VE GÖRÜŞLER

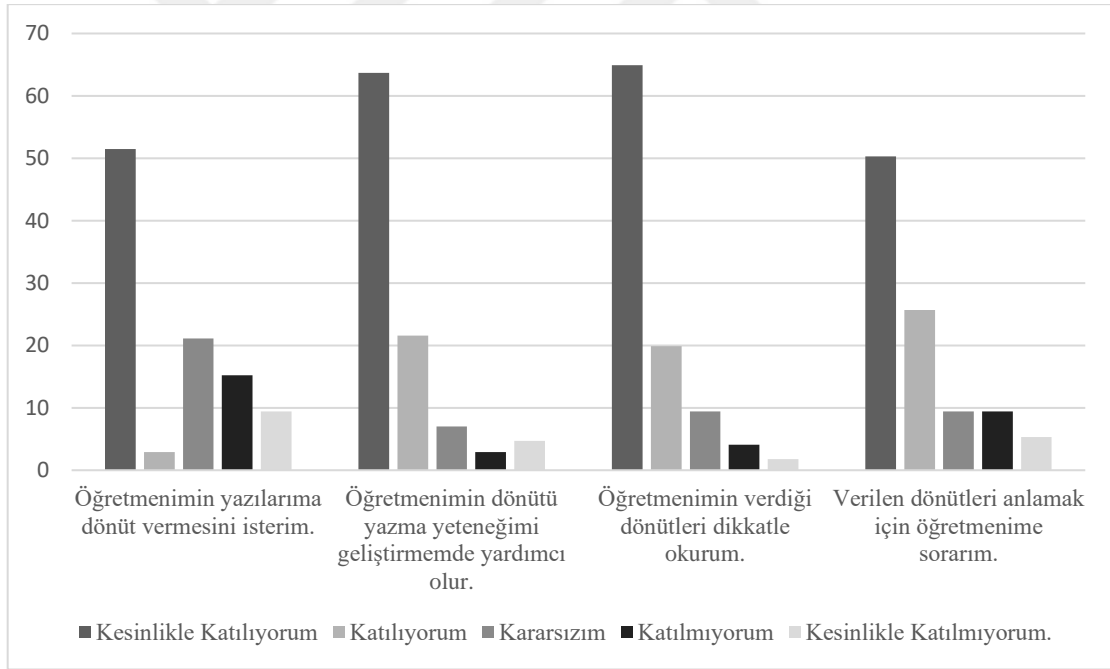
Tablo 6. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelik dağılımı

Soru		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
Öğretmenimin yazılarıma dönüt vermesini isterim.	Sayı	88	5	36	26	16
	%	51,5	2,9	21,1	15,2	9,4
Öğretmenimin dönütü yazma yeteneğimi geliştirmemde yardımcı olur.	Sayı	109	37	12	5	8
	%	63,7	21,6	7,0	2,9	4,7
Öğretmenimin verdiği dönütleri dikkatle okurum.	Sayı	111	34	16	7	3
	%	64,9	19,9	9,4	4,1	1,8
Verilen dönütleri anlamak için öğretmenime sorarım.	Sayı	86	44	16	16	9
	%	50,3	25,7	9,4	9,4	5,3

“Hatalarımı öğretmenimin düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 88 öğrencinin (%51,5) kesinlikle katıldığı, 36 öğrencinin (%21,1) kararsız olduğu, 26 öğrencinin (%15,2) katılmadığı, 16 öğrencinin (%9,4) kesinlikle katılmadığı, 5 öğrencinin (%2,9) katıldığı görülmektedir.

“Öğretmenimin dönütü yazma yeteneğimi geliştirmemde yardımcı olur.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 109 öğrencinin (%63,7) kesinlikle katıldığı, 37 öğrencinin (%21,6) katıldığı, 12 öğrencinin (%7) kararsız olduğu, 8 öğrencinin (%4,7) kesinlikle katılmadığı, 5 öğrencinin (%2,9) katılmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdeler dağılımının grafiği



“Öğretmenimin verdiği dönütleri dikkatle okurum.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 111 öğrencinin (%64,9) kesinlikle katıldığı, 34 öğrencinin (%19,9) katıldığı, 16 öğrencinin (%9,4) kararsız olduğu, 7 öğrencinin (%4,1) katılmadığı, 3 öğrencinin (%1,8) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

“Verilen dönütleri anlamak için öğretmenime sorarım.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 86 öğrencinin (%50,3) kesinlikle katıldığı, 44 öğrencinin (%25,7) katıldığı, 16 öğrencinin (%9,4) kararsız olduğu, 16 öğrencinin (%9,4) katılmadığı, 9 öğrencinin (%5,3) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	SS	χ^2	SD	p	Farklılıklar
Öğretmenimin yazılarıma dönüt vermesini isterim.	Arapça	149	3,9	5,0	1,3	2,291	2	0,318	Yok
	Farsça	6	3,7	3,0	1,0				
	Diğer	16	4,4	5,0	1,1				
Öğretmenimin dönütü yazma yeteneğimi geliştirmemde yardımcı olur.	Arapça	149	4,4	5,0	1,1	2,291	2	0,318	Yok
	Farsça	6	4,8	5,0	,4				
	Diğer	16	4,2	4,5	1,1				
Öğretmenimin verdiği dönütleri dikkatle okurum.	Arapça	149	4,4	5,0	,9	0,727	2	0,695	Yok
	Farsça	6	4,7	5,0	,8				
	Diğer	16	4,3	5,0	1,1				
Verilen dönütleri anlamak için öğretmenime sorarım.	Arapça	149	4,1	5,0	1,1	5,844	2	0,054	Yok
	Farsça	6	4,2	5,0	1,6				
	Diğer	16	3,3	3,0	1,4				

Öğrencilerin anadil gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan bu testte, hataların düzeltilmesi konusunda anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

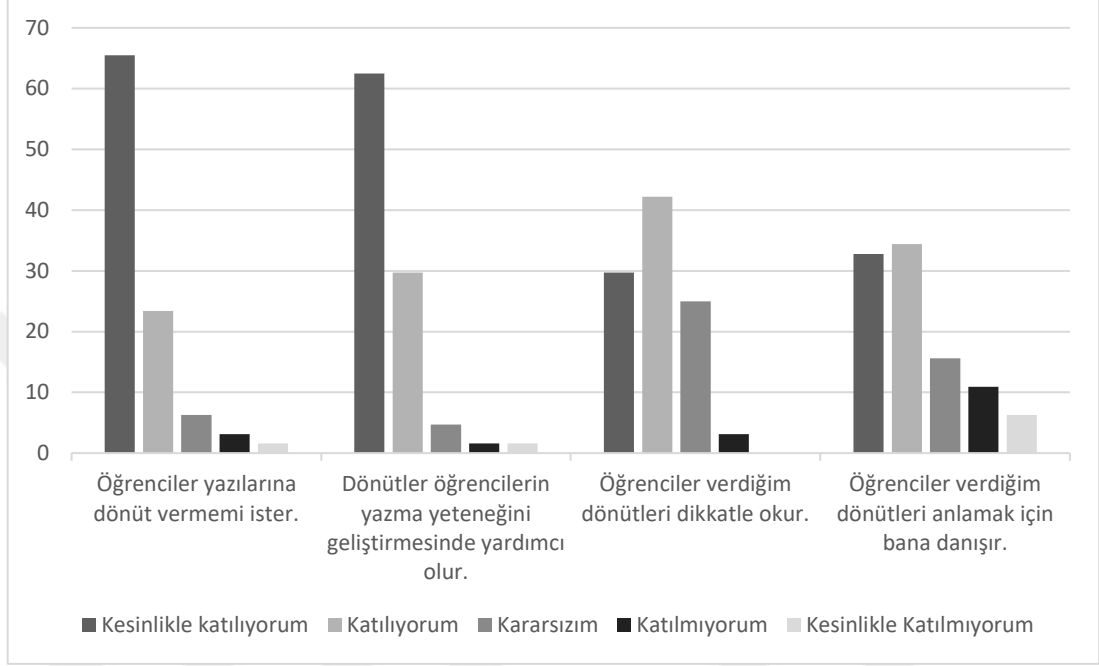
Tablo 9. Öğretmenlerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelik dağılımları

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğrenciler yazılarına dönüt vermeme ister.	Sayı	42	15	4	2	1
	%	65,6	23,4	6,3	3,1	1,6
Dönütler öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirmesinde yardımcı olur.	Sayı	40	19	3	1	1
	%	62,5	29,7	4,7	1,6	1,6
Öğrenciler verdiğim dönütleri dikkatle okur.	Sayı	19	27	16	2	0
	%	29,7	42,2	25,0	3,1	,0
Öğrenciler verdiğim dönütleri anlamak için bana danışır.	Sayı	21	22	10	7	4
	%	32,8	34,4	15,6	10,9	6,3

“Öğrenciler yazılarına dönüt vermeme ister.” sorusuna 42 öğretmenin (%65,6) kesinlikle katıldığı, 15 öğretmenin (%23,4) katıldığı, 4 öğretmenin (%6,3) kararsız olduğu, 2 öğretmenin (%3,1) katılmadığı, 1 öğretmenin (%1,6) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

“Dönütler öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirmesinde yardımcı olur.” sorusuna 40 öğretmenin (%62,5) kesinlikle katıldığı, 19 öğretmenin (%29,7) katıldığı, 3 öğretmenin (%4,7) kararsız olduğu, 1 öğretmenin (%1,6) katılmadığı, 1 öğretmenin (%1,6) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



“Öğrenciler verdiğim dönütleri anlamak için bana danışır.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 22 öğretmenin (%34,4) katıldığı, 21 öğretmenin (%32,8) kesinlikle katıldığı, 10 öğretmenin (%15,6) kararsız olduğu, 7 öğretmenin (%10,9) katılmadığı, 4 öğretmenin (%6,3) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

“Öğrenciler verdiğim dönütleri dikkatle okur.” sorusuna 27 öğretmenin (%42,2) katıldığı, 19 öğretmenin (%29,7) kesinlikle katıldığı, 16 öğretmenin (%25) kararsız olduğu, 2 öğretmenin (%3,1) katılmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Öğrenci ve öğretmenlerin hataların düzeltilmesi ile ilgili sorulara verdiği cevapların istatistiksel anlamlılık testi sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	U	z	p
Öğrencilerin yazılarına dönüt almak istemesi	Öğrenci	171	3,96	5,00	1,301	4359	2,649	0,008
	Öğretmen	64	4,48	5,00	0,873			
Dönütlerin öğrencinin yazısını geliştirmesine yardımcı olması	Öğrenci	171	4,37	5,00	1,057	5386	0,217	0,829
	Öğretmen	64	4,50	5,00	0,797			
Öğrencilerin dönütleri dikkatle okuması	Öğrenci	171	4,42	5,00	0,945	3657	-4,346	<0,001
	Öğretmen	64	3,98	4,00	0,826			
Öğrencilerin verilen dönütleri anlamak için öğretmene danışması	Öğrenci	171	4,06	5,00	1,204	4541	-2,138	0,033
	Öğretmen	64	3,77	4,00	1,205			

Öğrencilerin yazılarına dönüt almak istemesi üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($U = 4359$, $z = 2649$ $p < 0,008$). Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya öğrencilere kıyasla daha olumlu cevap verdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin dönütleri dikkatle okuması üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($U = 3657$, $z = -4,346$ $p < 0,001$). Öğrenciler bu soruya öğretmenlere kıyasla daha olumlu cevap vermişlerdir.

Öğrencilerin verilen dönütleri anlamak için öğretmene danışması üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($U = 4541$, $z = -2,138$ $p < 0,033$). Öğrenciler bu soruya öğretmenlere kıyasla daha olumlu cevap vermişlerdir.

3.2. HANGİ HATANIN DÜZELTİLMESİ GEREKTİĞİ ÜZERİNE TERCİH VE GÖRÜŞLER

Araştırmanın bu sorusu hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini almak için ankette beş soruya yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin cevaplarının yüzdelik dağılımları tablo ve grafik ile gösterilmiş; öğrencilerin anadil grubuna göre verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık testi ile öğretmen ve öğrencilerin cevaplarının istatistiksel anlamlılık testi tablo olarak verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları

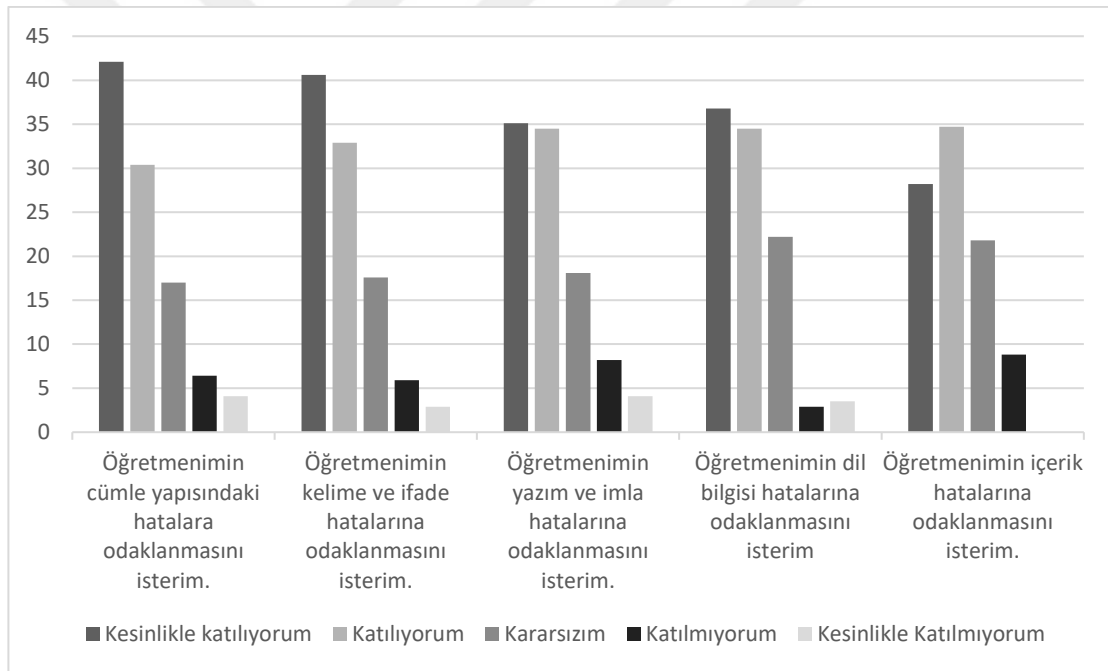
Soru		Kesinlikle	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle
		katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	katılmıyor
Öğretmenimin cümle yapısındaki hatalara odaklanmasını isterim.	Sayı	72	52	29	11	7
	%	42,1	30,4	17,0	6,4	4,1
Öğretmenimin kelime ve ifade hatalarına odaklanmasını isterim.	Sayı	69	56	30	10	5
	%	40,6	32,9	17,6	5,9	2,9
Öğretmenimin yazım ve imla hatalarına odaklanmasını isterim.	Sayı	60	59	31	14	7
	%	35,1	34,5	18,1	8,2	4,1
Öğretmenimin dil bilgisi hatalarına odaklanmasını isterim.	Sayı	63	59	38	5	6
	%	36,8	34,5	22,2	2,9	3,5
Öğretmenimin içerik hatalarına odaklanmasını isterim.	Sayı	48	59	37	15	11
	%	28,2	34,7	21,8	8,8	6,5

“Öğretmenimin cümle yapısındaki hatalara odaklanmasını isterim.” sorusuna 72 öğrencinin (%42,1) kesinlikle katıldığı, 52 öğrencinin (%30,4) katıldığı, 29 öğrencinin

(%17) kararsız olduğu, 11 öğrencinin (%6,4) katılmadığı, 7 öğrencinin (%4,1) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin kelime ve ifade hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 69 öğrencinin (%40,6) kesinlikle katıldığı, 56 öğrencinin (%32,9) katıldığı, 30 öğrencinin (%17,6) kararsız olduğu, 10 öğrencinin (%5,9) katılmadığı, 5 öğrencinin (%2,9) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdeleri dağılımları



“Öğretmenimin yazım ve imla hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusuna 60 öğrencinin (%35,1) kesinlikle katıldığı, 59 öğrencinin (%34,5) katıldığı, 31 öğrencinin (%18,1) kararsız olduğu, 14 öğrencinin (%8,2) katılmadığı, 7 öğrencinin (%4,1) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin dil bilgisi hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusuna 63 öğrencinin (%36,8) kesinlikle katıldığı, 59 öğrencinin (%34,5) katıldığı, 38 öğrencinin

(%22,2) kararsız olduğu, 6 öğrencinin (%3,5) kesinlikle katılmadığı, 5 öğrencinin (%2,9) katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin içerik hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 59 öğrencinin (%34,7) katıldığı, 48 öğrencinin (%59) kesinlikle katıldığı, 37 öğrencinin (%21,8) kararsız olduğu, 15 öğrencinin (%8,8) katılmadığı, 11 öğrencinin (%6,5) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	SS	χ^2	SD	p	Farklılıklar
Öğretmenimin cümle yapısındaki hatalara odaklanmasını isterim.	Arapça	149	4,0	4,0	1,1	5,012	2	0,082	Yok
	Farsça	6	4,7	5,0	,5				
	Diğer	16	3,6	4,0	1,1				
Öğretmenimin kelime ve ifade hatalarına odaklanmasını isterim.	Arapça	149	4,1	4,0	1,0	6,589	2	0,037	Farsça-Diğer
	Farsça	6	4,7	5,0	,5				
	Diğer	16	3,5	4,0	1,2				
Öğretmenimin yazım ve imla hatalarına odaklanmasını isterim	Arapça	149	3,9	4,0	1,1	12,365	2	0,002	Farsça-Diğer Arapça-Diğer
	Farsça	6	4,7	5,0	,5				
	Diğer	16	3,0	3,0	1,3				
Öğretmenimin dil bilgisi hatalarına odaklanmasını isterim.	Arapça	149	4,0	4,0	1,0	8,551	2	0,014	Farsça-Diğer
	Farsça	6	4,7	5,0	,5				
	Diğer	16	3,4	3,5	1,1				
Öğretmenimin içerik hatalarına odaklanmasını isterim.	Arapça	149	3,7	4,0	1,1	9,552	2	0,008	Farsça-Diğer
	Farsça	6	4,7	5,0	,5				
	Diğer	16	3,1	3,0	1,2				

Öğrencilerin anadil gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan testte “Öğretmenimin cümle yapısındaki hatalara odaklanmasını isterim.” sorusu için bir farklılık bulunmamıştır. ($p < 0,082$)

“Öğretmenimin kelime ve ifade hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusunda Farsça ve diğer dil grubunun cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < 0,037$) Farsça konuşan öğrencilerin diğer dil grubundaki öğrencilere göre daha olumlu cevap verdiği görülmektedir.

“Öğretmenimin yazım ve imla hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusunda ‘diğer’ grubunun cevapları ile anadili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < 0,002$) Bu soruya en olumlu cevabı anadili Farsça olan öğrenciler, en olumsuz cevabı da diğer dil grubundaki öğrenciler vermiştir.

“Öğretmenimin dil bilgisi hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusunda Farsça ve diğer dil grubunun cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < 0,014$) Farsça konuşan öğrencilerin diğer dil grubundaki öğrencilere göre daha olumlu cevap verdiği görülmektedir.

“Öğretmenimin içerik hatalarına odaklanmasını isterim.” sorusunda Farsça ve diğer dil grubunun cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < 0,008$) Farsça konuşan öğrencilerin diğer dil grubundaki öğrencilere göre daha olumlu cevap verdiği görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımları

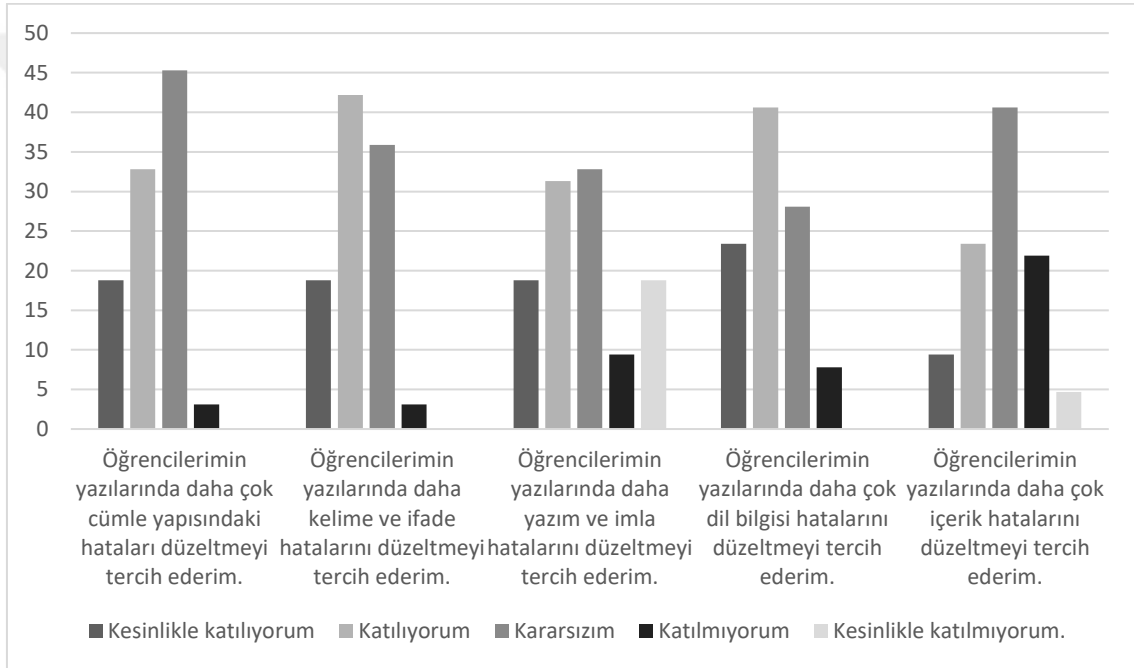
Soru		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğrencilerimin yazılarında daha çok cümle yapısındaki hataları düzeltmeyi tercih ederim.	Sayı	12	21	29	2	0
	%	18,8	32,8	45,3	3,1	0
Öğrencilerimin yazılarında daha çok kelime ve ifade hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.	Sayı	12	27	23	2	0
	%	18,8	42,2	35,9	3,1	0
Öğrencilerimin yazılarında daha çok yazım ve imla hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.	Sayı	12	20	21	6	12
	%	18,8	31,3	32,8	9,4	18,8
Öğrencilerimin yazılarında daha çok dil bilgisi hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.	Sayı	15	26	18	5	0
	%	23,4	40,6	28,1	7,8	0
Öğrencilerimin yazılarında daha çok içerik hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.	Sayı	6	15	26	14	3
	%	9,4	23,4	40,6	21,9	4,7

“Öğrencilerimin yazılarında daha çok cümle yapısındaki hataları düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 29 öğretmenin (%45,3) kararsız olduğu, 21 öğretmenin (%32,8) katıldığı, 12 öğretmenin (%18,8) kesinlikle katıldığı, 2 öğretmenin (%3,1) katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerimin yazılarında daha kelime ve ifade hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 27 öğretmenin (%42,2) katıldığı, 23 öğretmenin (%35,9) kararsız olduğu, 12 öğretmenin (%18,8) kesinlikle katıldığı, 2 öğretmenin (%3,1) katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerimin yazılarında daha yazım ve imla hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 21 öğretmenin (%32,8) kararsız olduğu, 20 öğretmenin (%31,3) katıldığı, 12 öğretmenin (%18,8) kesinlikle katıldığı, 12 öğretmenin (%18,8) kesinlikle katılmadığı, 6 öğretmenin (%9,4) katılmadığı görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları



“Öğrencilerimin yazılarında daha çok dil bilgisi hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 26 öğretmenin (%40,6) katıldığı, 18 öğretmenin (%28,1) kararsız olduğu, 15 öğretmenin (%23,4) kesinlikle katıldığı, 5 öğretmenin (%7,8) katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerimin yazılarında daha çok içerik hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 26 öğretmenin (%40,6) kararsız olduğu, 15 öğretmenin (%23,4) katıldığı, 14 öğretmenin (%21,9) katılmadığı, 6 öğretmenin (%9,4) kesinlikle katıldığı, 3 öğretmenin (%4,7) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	U	z	p
Cümle yapısındaki hataların düzeltilmesi üzerine sorulan soru	Öğrenci	171	4,00	4,00	1,106	4121	-3,055	0,002
	Öğretmen	64	3,67	4,00	0,818			
Kelime ve ifade hatalarının düzeltilmesi üzerine sorulan soru	Öğrenci	170	4,02	4,00	1,043	4307	-2,584	0,010
	Öğretmen	64	3,77	4,00	0,792			
Yazım ve imla hatalarının düzeltilmesi üzerine sorulan soru	Öğrenci	171	3,88	4,00	1,105	4190	-2,878	0,004
	Öğretmen	64	3,44	3,50	1,139			
Dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi üzerine sorulan soru	Öğrenci	171	3,98	4,00	1,014	4716	-1,715	0,086
	Öğretmen	64	3,80	4,00	0,894			
İçerik hatalarının düzeltilmesi üzerine sorulan soru	Öğrenci	170	3,69	4,00	1,162	3696	-3,908	<0,001
	Öğretmen	64	3,11	3,00	1,010			

Cümle yapısındaki hataların düzeltilmesi; kelime ve ifade hatalarının düzeltilmesi; yazım ve imla hatalarının düzeltilmesi; içerik hatalarının düzeltilmesi üzerine sorulan soruların sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu sorulara genellikle daha olumsuz yönde (düşük puan) verirken, öğrencilerin genel olarak daha olumlu yönde (yüksek puan) verdikleri söylenebilir.

Dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi üzerine sorulan sorunun sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenler arasında anlamlı istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. (U = 4716, z = -1,715, p < 0,086)

3.3. DÖNÜT TÜRLERİNİN KULLANIMI KONUSUNDAKİ TERCİH VE GÖRÜŞLER

Araştırmanın bu sorusu hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini almak için ankette dokuz soruya yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin cevaplarının yüzdelerle dağılımları tablo ve grafik ile gösterilmiştir; öğrencilerin anadil grubuna göre verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık testi ile öğretmen ve öğrencilerin cevaplarının istatistiksel anlamlılık testi tablo olarak verilmiştir.



Tablo 18. Öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları

Soru		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltilmesini isterim. (Doğrudan)	Sayı	109	19	21	4	18
	%	73,7	11,1	12,3	2,3	10,5
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltilmesini isterim. (Dolaylı- Belirtme ve yerini gösterme)	Sayı	34	14	17	20	86
	%	19,9	8,2	9,9	11,7	50,3
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltilmesini isterim. (Dolaylı- Belirtme)	Sayı	19	5	13	15	119
	%	11,1	2,9	7,6	8,8	69,9
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltilmesini isterim. (Hata kodu)	Sayı	34	14	20	16	86
	%	20,0	8,2	11,8	9,4	50,6
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltilmesini isterim. (Dil bilgisi açıklamaları)	Sayı	46	16	29	24	56
	%	26,9	9,4	17,0	14,0	32,7
Öğretmenimin her hatamı düzeltilmesini isterim. (Kapsamlı)	Sayı	50	20	32	15	50
	%	29,9	12,0	19,2	9,0	29,9
Öğretmenimin metnin bir kısmındaki hatalarımı düzeltilmesini; geri kalan hataları kendim düzeltmeye çalışmayı isterim. (Seçimli)	Sayı	20	15	33	31	72
	%	11,7	8,8	19,3	18,1	42,1
Öğretmenimin belli kurallara odaklanarak hatalarımı düzeltilmesini isterim. (Odaklanmış)	Sayı	52	36	36	11	36
	%	30,4	21,1	21,1	6,4	21,1
Hatalarımın elektronik ortamda düzeltilmesini isterim. (Elektronik)	Sayı	14	13	23	27	93
	%	8,2	7,6	13,5	15,9	54,7

“Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 109 öğrencinin (%73,7) kesinlikle katıldığı, 21 öğrencinin (%12,3) kararsız olduğu, 19 öğrencinin (%11,1) katıldığı, 18 öğrencinin (%10,5) kesinlikle katılmadığı, 4 öğrencinin (%2,3) katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 86 öğrencinin (%50,3) kesinlikle katılmadığı, 34 öğrencinin (%19,9) kesinlikle katıldığı, 20 öğrencinin (%11,7) katılmadığı, 17 öğrencinin (%9,9) kararsız olduğu, 14 öğrencinin (%8,2) katıldığı görülmektedir.

“Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 119 öğrencinin (%69,9) kesinlikle katılmadığı, 19 öğrencinin (%11,1) kesinlikle katıldığı, 15 öğrencinin (%8,8) katılmadığı, 13 öğrencinin (%7,6) kararsız olduğu, 5 öğrencinin (%2,9) katıldığı görülmektedir.

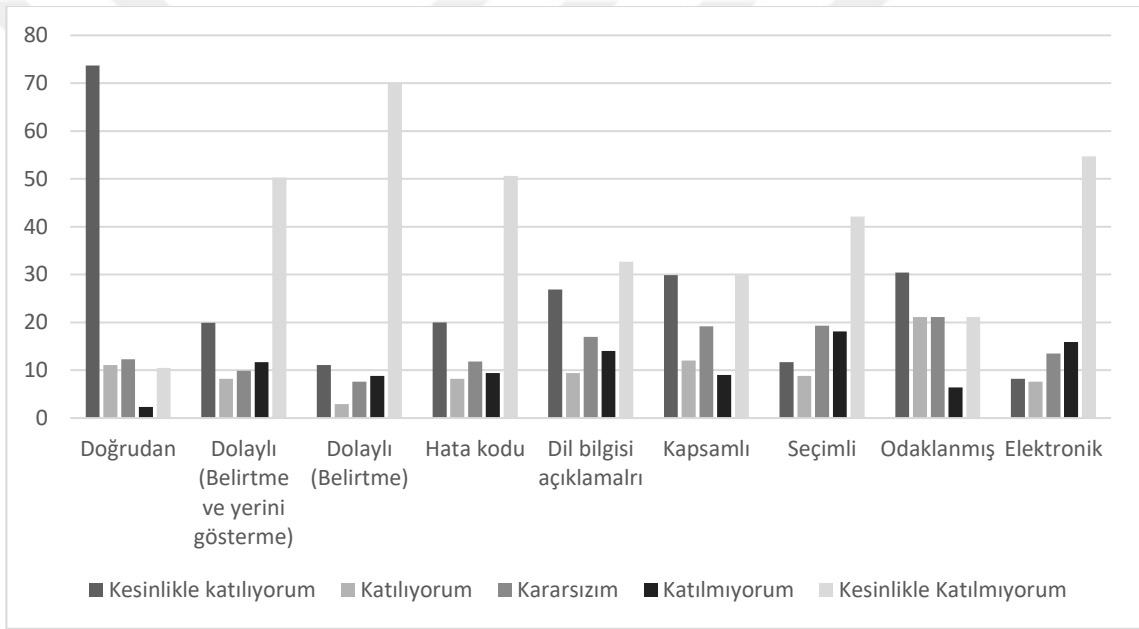
“Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 86 öğrencinin (%50,6) kesinlikle katılmadığı, 34 öğrencinin (%20) kesinlikle katıldığı, 20 öğrencinin (%11,8) kararsız olduğu, 16 öğrencinin (%9,4) katılmadığı, 14 öğrencinin (%8,2) katıldığı görülmektedir.

“Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 56 öğrencinin (%32,7) kesinlikle katılmadığı, 46 öğrencinin (%29,6) kesinlikle katıldığı, 29 öğrencinin (%17) kararsız olduğu, 24 öğrencinin (%14) katılmadığı, 16 öğrencinin (%9,4) katıldığı görülmektedir.

“Öğretmenimin her hatamı düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 50 öğrencinin (%29,9) kesinlikle katıldığı, 50 öğrencinin (%29,9) kesinlikle katılmadığı, 32 öğrencinin (%19,2) kararsız olduğu, 20 öğrencinin (%12) katıldığı, 15 öğrencinin (%9) katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin metnin bir kısmındaki hatalarımı düzeltmesini; geri kalan hataları kendim düzeltmeye çalışmayı isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 72 öğrencinin (%42,1) kesinlikle katılmadığı, 33 öğrencinin (%19,3) kararsız olduğu, 31 öğrencinin (%18,1) katılmadığı, 20 öğrencinin (%11,7) kesinlikle katıldığı, 15 öğrencinin (%8,8) katıldığı görülmektedir.

Tablo 19. Öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



“Öğretmenimin belli kurallara odaklanarak hatalarımı düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 52 öğrencinin (%30,4) kesinlikle katıldığı, 36 öğrencinin (%21,1) katıldığı, 36 öğrencinin (%21,1) kararsız olduğu, 36 öğrencinin (%21,1) kesinlikle katılmadığı, 11 öğrencinin (%6,4) katılmadığı görülmektedir.

“Hatalarımın elektronik ortamda düzeltilmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 93 öğrencinin (%54,7) kesinlikle katılmadığı, 27 öğrencinin (%15,9) katılmadığı, 23 öğrencinin (%13,5) kararsız olduğu, 14 öğrencinin (%8,2) kesinlikle katıldığı, 13 öğrencinin (%7,6) katıldığı görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	SS	χ^2	SD	p	Farklılık
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim. (Doğrudan)	Arapça	149	4,2	5,0	1,3	2,524	2	0,283	Yok
	Farsça	6	3,7	3,0	1,0				
	Diğer	16	4,2	5,0	1,4				
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim. (Dolaylı- Belirtme ve yerini gösterme)	Arapça	149	2,3	1,0	1,6	5,341	2	0,069	Yok
	Farsça	6	1,7	1,0	1,6				
	Diğer	16	3,2	4,0	1,7				
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim. (Dolaylı- Belirtme)	Arapça	149	4,4	5,0	,9	5,077	2	0,079	Yok
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,4	5,0	1,1				
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim. (Hata kodu)	Arapça	149	2,4	2,0	1,6	6,157	2	0,046	Farsça- Diğer
	Farsça	6	1,0	1,0	,0				
	Diğer	16	2,9	3,0	1,8				
Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim. (Dil bilgisi açıklamaları)	Arapça	149	2,8	3,0	1,6	5,356	2	0,069	Yok
	Farsça	6	1,7	1,0	1,6				
	Diğer	16	3,4	3,5	1,7				
Öğretmenimin her hatamı düzeltmesini isterim. (Kapsamlı)	Arapça	149	3,0	3,0	1,6	3,660	2	0,160	Yok
	Farsça	6	2,3	1,0	2,1				
	Diğer	16	3,7	4,0	1,5				
Öğretmenimin metnin bir kısmındaki hatalarımı düzeltmesini; geri kalan hataları kendim düzeltmeye çalışmayı isterim. (Seçimli)	Arapça	149	2,3	2,0	1,3	10,033	2	0,007	Farsça- Arapça Farsça- Diğer
	Farsça	6	1,0	1,0	,0				
	Diğer	16	3,1	3,0	1,7				
Öğretmenimin belli kurallara odaklanarak hatalarımı düzeltmesini isterim. (Odaklanmış)	Arapça	149	3,4	4,0	1,4	6,009	2	0,049	Farsça- Arapça Farsça- Diğer
	Farsça	6	1,7	1,0	1,6				
	Diğer	16	3,5	4,0	1,7				
Hatalarımın elektronik ortamda düzeltilmesini isterim. (Elektronik)	Arapça	149	1,9	1,0	1,3	11,937	2	0,003	Farsça- Diğer Arapça- Diğer
	Farsça	6	1,0	1,0	,0				
	Diğer	16	2,9	2,5	1,6				

Öğrencilerin anadil gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan testte, doğrudan dönüt; dolaylı dönüt (belirtme ve yer gösterme); dolaylı dönüt(belirtme); dil bilgisi açıklamaları ile dönüt verme ile kapsamlı dönüt kullanımı konusunda sorulan sorulara verilen cevapların analizleri incelendiğinde öğrencilerin konuştukları dile göre anlamlı istatistiksel bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim. (Hata kodu).” sorusunda Farsça ve diğer dil grubunun cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (p <0,046) Farsça konuşan öğrencilerin diğer dil grubundaki öğrencilere göre daha düşük puan verdiği görülmektedir.

“Öğretmenimin metnin bir kısmındaki hatalarımı düzeltmesini; geri kalan hataları kendim düzeltmeye çalışmayı isterim. (Seçimli)” sorusunda anadili Farsça olan öğrenciler ile ‘anadili Arapça ve ‘diğer’ olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (p <0,007) Bu soruya en olumlu cevabı anadili ‘diğer’ grubunda olan öğrenciler, en olumsuz cevabı da anadili Farsça olan öğrenciler vermiştir.

“Öğretmenimin belli kurallara odaklanarak hatalarımı düzeltmesini isterim. (Odaklanmış)” sorusunda anadili Farsça olan öğrenciler ile anadili Arapça ve ‘diğer’ olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (p <0,049) Bu soruya anadili Farsça olan öğrenciler diğer öğrencilere göre çok düşük puan vermiştir.

“Hatalarımın elektronik ortamda düzeltilmesini isterim.” sorusunda ‘diğer’ dil grubundaki öğrencilerin cevapları ile anadili Farsça ve Arapça olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (p <0,003) Bu soruya en yüksek puanı anadili ‘diğer’ olan öğrenciler, en düşük puanı anadili Farsça olan öğrenciler vermiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları

Soru		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim. (Doğrudan)	Sayı	44	9	7	3	1
	%	68,8	14,1	10,9	4,7	1,6
Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim. (Dolaylı- Belirtme ve yerini gösterme)	Sayı	7	8	10	13	26
	%	10,9	12,5	15,6	20,3	40,6
Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim. (Dolaylı- Belirtme)	Sayı	3	1	6	6	48
	%	4,7	1,6	9,4	9,4	75,0
Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim. (Hata kodu)	Sayı	4	4	13	11	32
	%	6,3	6,3	20,3	17,2	50,0
Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim. (Dil bilgisi açıklamaları)	Sayı	13	12	18	6	15
	%	20,3	18,8	28,1	9,4	23,4
Öğrencimin her hatasını düzeltirim. (Kapsamlı)	Sayı	21	17	20	2	3
	%	33,3	27,0	31,7	3,2	4,8
Öğrencimin yazısının bir kısmındaki hataları düzeltir: geri kalan hataları onun düzeltmeye çalışmasını isterim. (Seçimli)	Sayı	10	13	20	6	14
	%	15,9	20,6	31,7	9,5	22,2
Öğrencimin her hatasını değil, seçilmiş bir konu hakkındaki hatalarını düzeltmeyi tercih ederim. (Odaklanmış)	Sayı	7	15	20	4	18
	%	10,9	23,4	31,3	6,3	28,1
Öğrencilerimin yazma ödevlerindeki hataları elektronik ortamda düzeltilmeyi tercih ederim. (Elektronik)	Sayı	1	8	13	18	24
	%	1,6	12,5	20,3	28,1	37,5

“Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 44 öğretmenin (%68,8) kesinlikle katıldığı, 9 öğretmenin (%14,1) katıldığı, 7 öğretmenin (%10,9) kararsız olduğu, 3 öğretmenin (%4,7) katılmadığı, 1 öğretmenin (%1,6) kesinlikle katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 26 öğretmenin (%40,6) kesinlikle katılmadığı, 13 öğretmenin (%20,3) katılmadığı, 10 öğretmenin (%15,6) kararsız, 8 öğretmenin (%12,5) katıldığı olduğu, 7 öğretmenin (%10,9) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

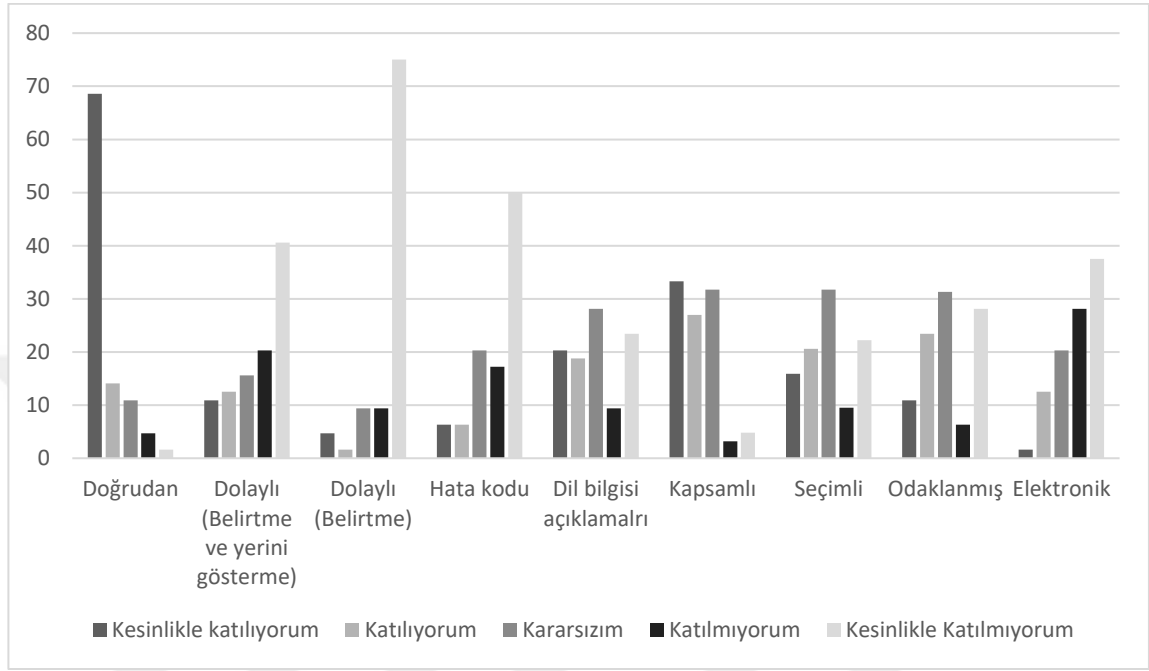
“Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 48 öğretmenin (%75) kesinlikle katılmadığı, 6 öğretmenin (%9,4) kararsız olduğu, 6 öğretmenin (%9,4) katılmadığı, 3 öğretmenin (%4,7) kesinlikle katıldığı, 1 öğretmenin (%1,6) katıldığı görülmektedir.

“Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 32 öğretmenin (%50) kesinlikle katılmadığı, 13 öğretmenin (%20,3) kararsız olduğu, 11 öğretmenin (%17,2) katılmadığı, 4 öğretmenin (%6,3) kesinlikle katıldığı, 4 öğretmenin (%6,3) katıldığı görülmektedir.

“Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 18 öğretmenin (%28,1) kararsız olduğu, 15 öğretmenin (%23,4) kesinlikle katılmadığı, 13 öğretmenin (%20,3) kesinlikle katıldığı, 12 öğretmenin (%18,8) katıldığı, 6 öğretmenin (%9,4) katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencimin her hatasını düzeltirim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 21 öğretmenin (%33,3) kesinlikle katıldığı, 20 öğretmenin (%31,7) kararsız olduğu, 17 öğretmenin (%27) katıldığı, 3 öğretmenin (%4,8) kesinlikle katılmadığı, 2 öğretmenin (%3,2) katılmadığı görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



“Öğrencimin yazısının bir kısmındaki hataları düzeltir: geri kalan hataları onun düzeltmeye çalışmasını isterim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 20 öğretmenin (%31,7) kararsız olduğu, 14 öğretmenin (%22,2) kesinlikle katılmadığı, 13 öğretmenin (%20,6) katıldığı, 10 öğretmenin (%15,6) kesinlikle katıldığı, 6 öğretmenin (%9,5) katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencimin her hatasını değil, seçilmiş bir konu hakkındaki hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 20 öğretmenin (%31,3) kararsız olduğu, 18 öğretmenin (%27,1) kesinlikle katılmadığı, 15 öğretmenin (%23,4) katıldığı, 7 öğretmenin (%10,9) kesinlikle katıldığı, 4 öğretmenin (%6,3) katılmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerimin yazma ödevlerindeki hataları elektronik ortamda düzeltilmeyi tercih ederim.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 24 öğretmenin (%37,5) kesinlikle katılmadığı, 18 öğretmenin (%28,1) katılmadığı, 13 öğretmenin

(%20,3) kararsız olduğu, 8 öğretmenin (%12,5) katıldığı, 1 öğretmenin (%1,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	U	z	p
Doğrudan dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğrenci	171	4,15	5,00	1,337	5165	0,780	0,436
	Öğretmen	64	4,28	5,00	1,315			
Dolaylı (Belirtme ve yerini gösterme) dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğretmen	171	2,36	1,00	1,615	5315	0,360	0,719
	Öğrenci	64	2,33	2,00	1,404			
Dolaylı (Belirtme) dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğretmen	171	1,77	1,00	1,359	5092	-1,025	0,306
	Öğrenci	64	1,52	1,00	1,054			
Hata kodun tercihi üzerine sorulan soru	Öğretmen	171	2,38	1,00	1,621	4994	-1,040	0,299
	Öğrenci	64	2,02	1,50	1,241			
Dil bilgisi açıklamaları tercihi üzerine sorulan soru	Öğretmen	171	2,84	3,00	1,615	5087	0,854	0,394
	Öğrenci	64	3,03	3,00	1,436			
Kapsamlı dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğrenci	167	3,03	3,00	1,619	3910	3,092	0,002
	Öğretmen	63	3,81	4,00	1,090			
Seçimli dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğrenci	171	2,30	2,00	1,393	3879	3,403	<0,001
	Öğretmen	63	2,98	3,00	1,362			
Odaklanmış dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğrenci	171	3,33	4,00	1,495	4320	-2,550	0,011
	Öğretmen	64	2,83	3,00	1,363			
Elektronik dönüt tercihi üzerine sorulan soru	Öğrenci	170	1,99	1,00	1,319	4779	1,542	0,123
	Öğretmen	64	2,13	2,00	1,106			

Doğrudan dönütlerin kullanılması; dolaylı (belirtme ve yerini gösterme) dönütlerin kullanılması; dolaylı (belirtme) dönütlerin kullanılması; hata kodu kullanılması ve dil bilgisi açıklamalarının kullanılması konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin tercihleri üzerine sorulan soruların cevapları arasında anlamlı istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Kapsamlı dönüt, seçimli dönüt ve odaklanmış dönütlerin kullanımı konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin tercihleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo incelendiğinde kapsamlı dönüt ve seçimli dönüt konusunda öğrencilerin daha olumsuz yanıtlar verdiği; odaklanmış dönüt konusunda ise öğretmenlerin daha olumsuz yanıtlar verdikleri söylenebilir.

3.4. HATALARI KİMİN DÜZELTMESİ GEREKTİĞİNE DAİR TERCİH VE GÖRÜŞLER

Araştırmanın bu sorusu hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini almak için ankette üç soruya yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin cevaplarının yüzdelik dağılımları tablo ve grafik ile gösterilmiş; öğrencilerin anadil grubuna göre verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık testi ile öğretmen ve öğrencilerin cevaplarının istatistiksel anlamlılık testi tablo olarak verilmiştir.

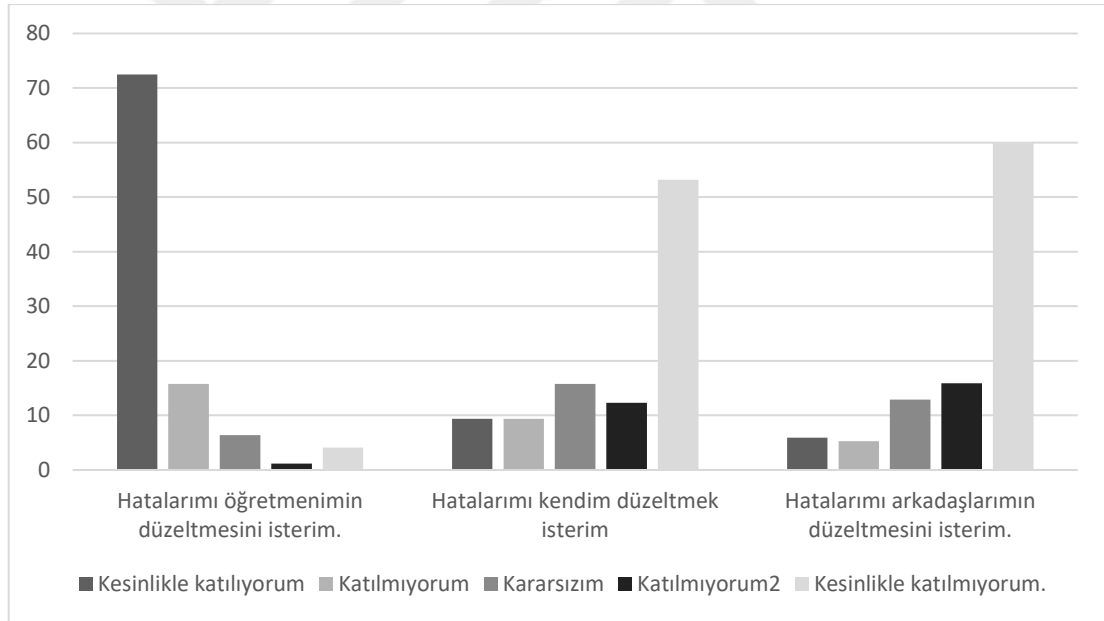
Tablo 24. Öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları

Soru		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Hatalarımı öğretmenimin düzeltmesini isterim.	Sayı	124	27	11	2	7
	%	72,5	15,8	6,4	1,2	4,1
Hatalarımı kendim düzeltmek isterim.	Sayı	16	16	27	21	91
	%	9,4	9,4	15,8	12,3	53,2
Hatalarımı arkadaşlarımın düzeltmesini isterim.	Sayı	10	9	22	27	102
	%	5,9	5,3	12,9	15,9	60,0

“Hatalarımı öğretmenimin düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 124 öğrencinin (%72,5) kesinlikle katıldığı, 27 öğrencinin (15,8) katıldığı, 11 öğrencinin (6,4) kararsız olduğu görülmektedir. Genel olarak bu soruya verilen yanıtların olumlu olduğu görülmektedir.

“Hatalarımı kendim düzeltmek isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 91 öğrencinin (%53,2) kesinlikle katılmadığı, 27 öğrencinin (%16) kararsız olduğu, 21 öğrencinin (%12,3) katılmadığı görülmektedir. Genel olarak bu soruya verilen yanıtların olumsuz bir eğilimde olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



“Hatalarımı arkadaşlarımın düzeltmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 102 öğrencinin (%60) kesinlikle katılmadığı, 27 öğrencinin (%16) katılmadığı, 22 öğrencinin (%13) kararsız kaldığı görülmektedir. Genel olarak bu soruya verilen yanıtların olumsuz bir eğilimde olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Öğrencilerin hataları kimin düzeltilmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	SS	χ^2	SD	p	Farklılıklar
Hatalarımı öğretmenimin düzeltilmesini isterim.	Arapça	149	4,5	5,0	,9	5,183	2	0,075	Yok
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,1	5,0	1,3				
Hatalarımı kendim düzeltmek isterim.	Arapça	149	2,1	1,0	1,3	6,220	2	0,045	Farsça-Diğer
	Farsça	6	1,0	1,0	,0				
	Diğer	16	2,6	2,5	1,7				
Hatalarımı arkadaşlarımın düzeltilmesini isterim.	Arapça	149	1,8	1,0	1,2	7,550	2	0,023	Farsça-Diğer
	Farsça	6	1,0	1,0	,0				
	Diğer	16	2,4	2,0	1,5				

“Hatalarımı öğretmenimin düzeltilmesini isterim.” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların anadil grupları açısından anlamlı istatistiksel bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p < 0,075$)

“Hatalarımı kendim düzeltmek isterim.” Sorusuna anadili Farsça ve ‘diğer’ olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < 0,045$) Bu soruya anadili Farsça olan öğrencilerin ‘diğer’ dil grubundaki öğrencilere göre daha düşük puan verdiği görülmektedir.

“Hatalarımı arkadaşlarımın düzeltilmesini isterim.” sorusunda anadili Farsça olan öğrenciler ile ‘anadili Arapça ve ‘diğer’ olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < 0,023$) Bu soruya en yüksek puanı anadili ‘diğer’ grubunda olan öğrenciler, en düşük puanı da anadili Farsça olan öğrenciler vermiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin hataları kimin düzeltilmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdeler dağılımları

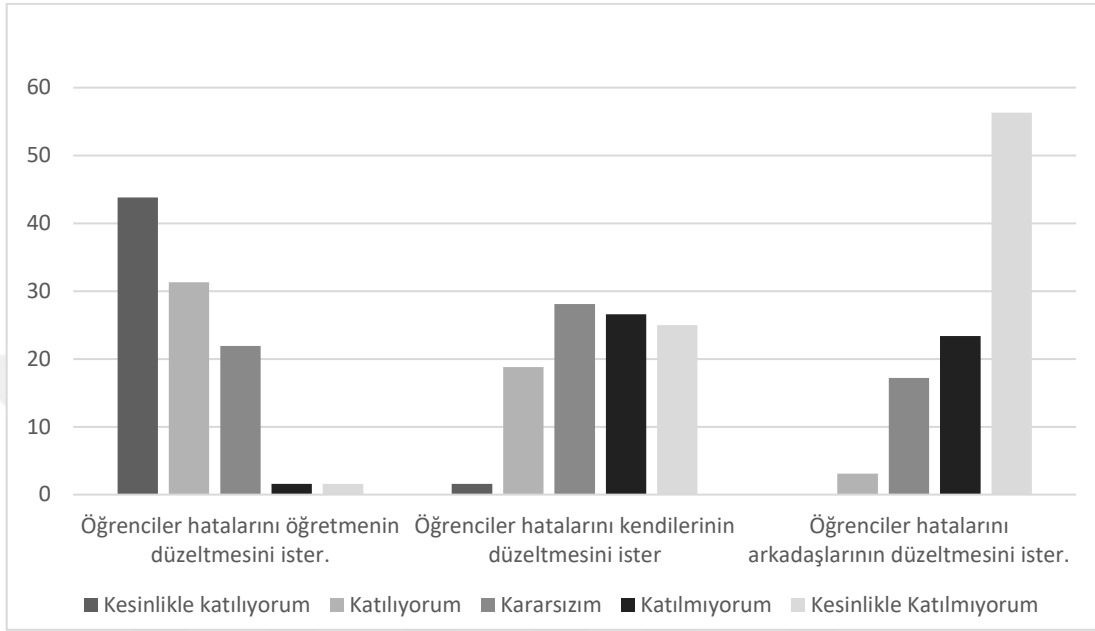
Soru		Kesinlikle	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle
		katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Katılmıyor
Öğrenciler hatalarını öğretmenin düzeltmesini ister.	Sayı	28	20	14	1	1
	%	43,8	31,3	21,9	1,6	1,6
Öğrenciler hatalarını kendilerinin düzeltmesini ister.	Sayı	1	12	18	17	16
	%	1,6	18,8	28,1	26,6	25,0
Öğrenciler hatalarını arkadaşlarının düzeltmesini ister.	Sayı	0	2	11	15	36
	%	0	3,1	17,2	23,4	56,3

“Öğrenciler hatalarını öğretmenin düzeltmesini ister.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 28 öğretmenin (%43,8) kesinlikle katıldığı, 20 öğretmenin (%31) katıldığı, 14 öğretmenin (%21,9) kararsız olduğu görülmektedir. Genel olarak bu soruya verilen yanıtların olumlu olduğu görülmektedir.

“Öğrenciler hatalarını kendilerinin düzeltmesini ister.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 18 öğretmenin (%28,1) kararsız olduğu, 27 öğretmenin (%26,6) katılmadığı, 16 öğretmenin (%25) kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Genel olarak bu soruya verilen yanıtların olumsuz olduğu görülmektedir.

“Öğrenciler hatalarını arkadaşlarının düzeltmesini ister.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 36 öğretmenin (%56,3) kesinlikle katılmadığı, 15 öğretmenin (%23,4) katılmadığı, 11 öğretmenin (%17,2) kararsız olduğu görülmektedir. Genel olarak bu soruya verilen yanıtların olumsuz olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Öğretmenlerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



Tablo 29. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşündüğü ile ilgili sorulara verdikleri istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	U	z	p
Öğrenciler hataları öğretmenin düzeltmesini ister.	Öğrenci	171	4,51	5,00	0,972	3937	3,900	<0,001
	Öğretmen	64	4,14	4,00	0,924			
Öğrenciler hatalarını kendilerinin düzeltmesini ister.	Öğrenci	171	2,09	1,00	1,382	4305	2,664	0,008
	Öğretmen	64	2,45	2,00	1,112			
Öğrenciler hatalarını arkadaşlarının düzeltmesini ister.	Öğrenci	170	1,81	1,00	1,202	5420	0,050	0,961
	Öğretmen	64	1,67	1,00	0,874			

Öğrencilerin hataları öğretmenin düzeltmesini istemesi üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci (ortanca = 5,00) ve öğretmenler (ortanca = 4,00) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($U = 3937$, $z = -3,900$, $p < 0,001$). Tablo incelendiğinde öğrencilerin bu soruya genellikle daha olumlu yönde, öğretmenlerin ise genel olarak daha olumsuz yönde cevap verdikleri söylenebilir.

Öğrenciler hatalarını kendilerinin düzeltmesini istemesi üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci (ortanca = 1,00) ve öğretmenler (ortanca = 2,00) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($U = 4305$, $z = 2,664$, $p < 0,008$). Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya genellikle daha olumlu yönde, öğrencilerin ise genel olarak daha olumsuz yönde cevap verdikleri söylenebilir.

Öğrenciler hatalarını arkadaşlarının düzeltmesini istemesi üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci (ortanca = 1,00) ve öğretmen (ortanca = 1,00) cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($U = 5420$, $z = -0,050$, $p < 0,961$)

3.5. ÖĞRETMENLERİN YAZILI DÜZELTİCİ DÖNÜTLERİ UYGULAYIŞI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLER

Araştırmanın bu sorusu hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini almak için ankette altı soruya yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin cevaplarının yüzdelik dağılımları tablo ve grafik ile gösterilmiş; öğrencilerin anadil grubuna göre verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık testi ile öğretmen ve öğrencilerin cevaplarının istatistiksel anlamlılık testi tablo olarak verilmiştir.

“Öğretmenim yazılarıma dönüt verir.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 112 öğrencinin (%65,5) kesinlikle katıldığı, 39 öğrencinin (%22,8) katıldığı, 10 öğrencinin (%5,8) kararsız olduğu, 6 öğrencinin (%3,5) kesinlikle katılmadığı, 4 öğrencinin (%2,8) katılmadığı görülmektedir

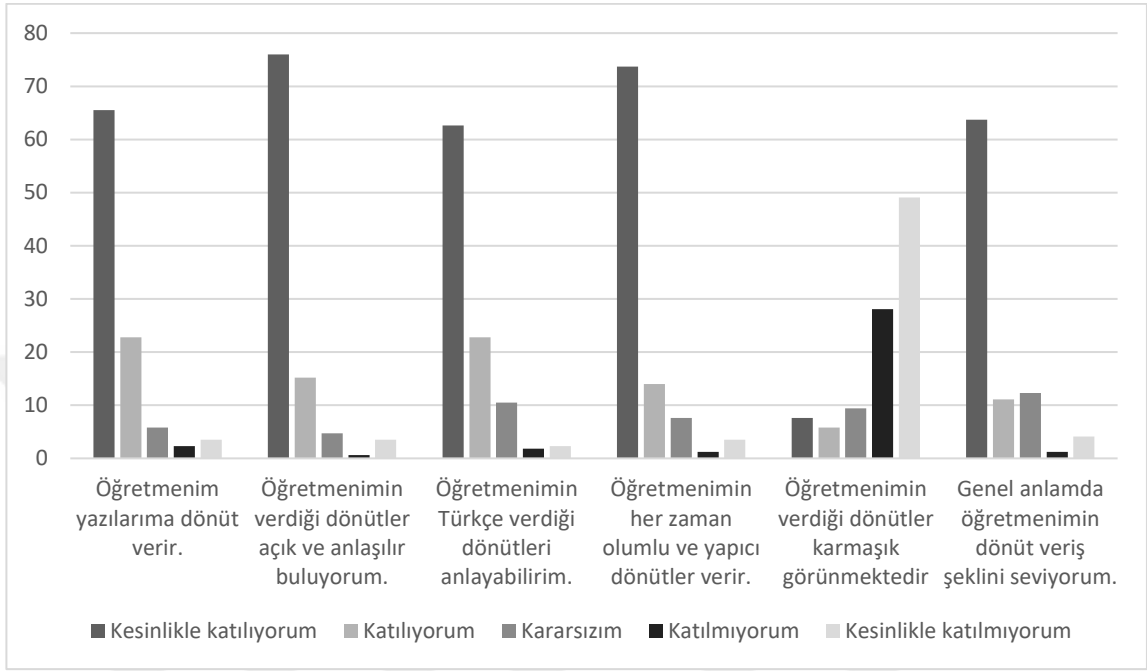
Tablo 30. Öğrencilerin öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları

Soru		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğretmenim yazılarıma dönüt verir.	Sayı	112	39	10	4	6
	%	65,5	22,8	5,8	2,3	3,5
Öğretmenimin verdiği dönütler açık ve anlaşılır buluyorum.	Sayı	130	26	8	1	6
	%	76,0	15,2	4,7	0,6	3,5
Öğretmenimin Türkçe verdiği dönütleri anlayabilirim.	Sayı	107	39	18	3	4
	%	62,6	22,8	10,5	1,8	2,3
Öğretmenimin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler verir.	Sayı	126	24	13	2	6
	%	73,7	14,0	7,6	1,2	3,5
Öğretmenimin verdiği dönütler karmaşık görünmektedir.	Sayı	13	10	16	48	84
	%	7,6	5,8	9,4	28,1	49,1
Genel anlamda öğretmenimin dönüt veriş şeklini seviyorum.	Sayı	109	19	21	2	7
	%	63,7	11,1	12,3	1,2	4,1

“Öğretmenimin verdiği dönütler açık ve anlaşılır buluyorum.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 130 öğrencinin (%76) kesinlikle katıldığı, 26 öğrencinin (%15,2) katıldığı, 8 öğrencinin (%4,7) kararsız olduğu, 6 öğrencinin (%3,5) kesinlikle katılmadığı, 1 öğrencinin (%0,6) katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin Türkçe verdiği dönütleri anlayabilirim.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 107 öğrencinin (%62,6) kesinlikle katıldığı, 39 öğrencinin (%22,8) katıldığı, 18 öğrencinin (%10,5) kararsız olduğu, 4 öğrencinin (%2,3) kesinlikle katılmadığı, 3 öğrencinin (%1,8) katılmadığı görülmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



“Öğretmenimin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler verir.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 126 öğrencinin (%73,7) kesinlikle katıldığı, 24 öğrencinin (%14) katıldığı, 13 öğrencinin (%7,6) kararsız olduğu, 6 öğrencinin (%3,5) kesinlikle katılmadığı, 2 öğrencinin (%1,2) katılmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin verdiği dönütler karmaşık görünmektedir.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 84 öğrencinin (%49,1) kesinlikle katılmadığı, 48 öğrencinin (%28,1) katılmadığı, 16 öğrencinin (%9,4) kararsız olduğu, 13 öğrencinin (%7,6) kesinlikle katıldığı, 10 öğrencinin (%5,8) katıldığı görülmektedir.

“Genel anlamda öğretmenimin dönüt veriş şeklini seviyorum.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 109 öğrencinin (%63,7) kesinlikle katıldığı, 21 öğrencinin (%12,3) kararsız olduğu, 19 öğrencinin (%11,1) katıldığı, 7 öğrencinin (%4,1) kesinlikle katılmadığı, 2 öğrencinin (%1,2) katılmadığı görülmektedir.

Tablo 32. Öğrencilerin öğretmenlerin dönütleri uygulayışı konusundaki sorulara verdikleri cevapların anadil grupları arasındaki istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	SS	χ^2	SD	p	Farklılıklar
Öğretmenim yazılarıma dönüt verir.	Arapça	149	4,5	5,0	,9	4,330	2	0,115	Yok
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,1	5,0	1,2				
Öğretmenimin verdiği dönütler açık ve anlaşılır buluyorum.	Arapça	149	4,6	5,0	,9	1,916	2	0,384	Yok
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,6	5,0	,7				
Öğretmenimin Türkçe verdiği dönütleri anlayabilirim.	Arapça	149	4,4	5,0	,9	3,668	2	0,160	Yok
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,4	5,0	1,1				
Öğretmenimin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler verir.	Arapça	149	4,6	5,0	,9	7,334	2	0,026	Farsça-Diğer
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,1	4,5	1,2				
Öğretmenimin verdiği dönütler karmaşık görünmektedir.	Arapça	149	1,9	2,0	1,2	3,686	2	0,158	Yok
	Farsça	6	1,3	1,0	,8				
	Diğer	16	2,4	2,0	1,5				
Genel anlamda öğretmenimin dönüt veriş şeklini seviyorum.	Arapça	149	4,5	5,0	1,0	3,184	2	0,204	Yok
	Farsça	6	5,0	5,0	,0				
	Diğer	16	4,3	5,0	1,1				

Tablo incelendiğinde “Öğretmenimin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler verir.” sorusu haricindeki sorulara öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların anadil grupları açısından anlamlı istatistiksel bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler verir.” sorusuna anadili Farsça ve ‘diğer’ olan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

(p <0,026) Bu soruya anadili Farsça olan öğrencilerin ‘diğer’ dil grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puan verdiği görülmektedir.

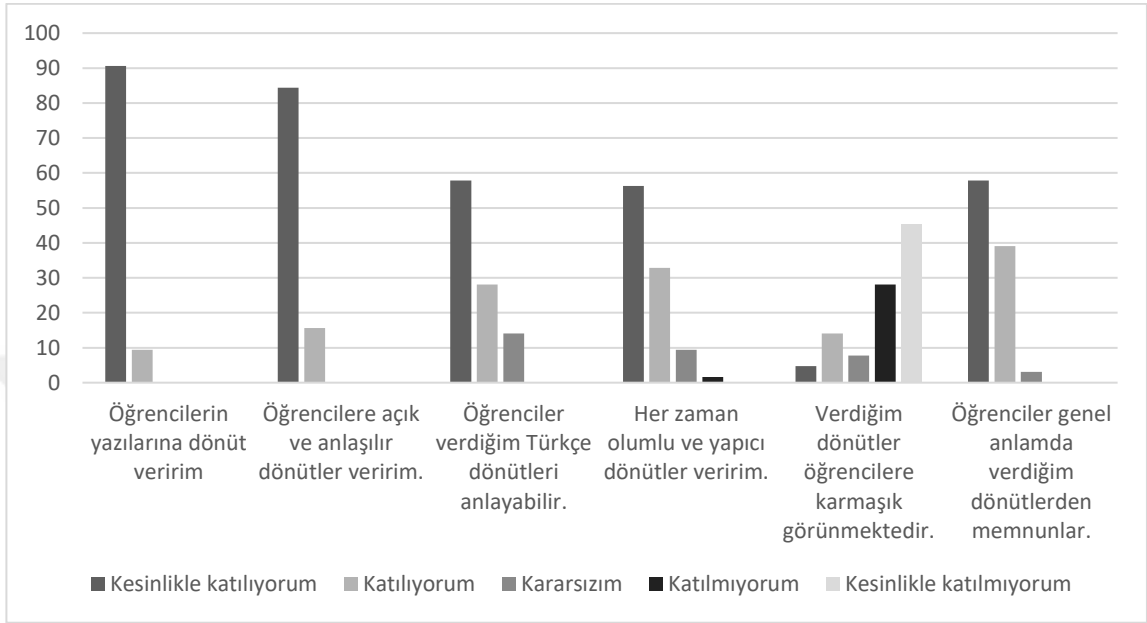
Tablo 33. Öğretmenlerin dönütleri uygulamaları konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları

Soru		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğrencilerin yazılarına dönüt veririm.	Sayı	58	6	0	0	0
	%	90,6	9,4	0	0	0
Öğrencilere açık ve anlaşılır dönütler veririm.	Sayı	54	10	0	0	0
	%	84,4	15,6	0	0	0
Öğrenciler verdiğim Türkçe dönütleri anlayabilir.	Sayı	37	18	9	0	0
	%	57,8	28,1	14,1	0	0
Her zaman olumlu ve yapıcı dönütler veririm.	Sayı	36	21	6	1	0
	%	56,3	32,8	9,4	1,6	0
Verdiğim dönütler öğrencilere karmaşık görünmektedir.	Sayı	3	9	5	18	29
	%	4,7	14,1	7,8	28,1	45,3
Öğrenciler genel anlamda verdiğim dönütlerden memnunlar.	Sayı	37	25	2	0	0
	%	57,8	39,1	3,1	,0	,0

“Öğrencilerin yazılarına dönüt veririm.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 58 öğretmenin (%90,6) kesinlikle katıldığı, 6 öğretmenin (%9,4) katıldığı görülmektedir.

“Öğrencilere açık ve anlaşılır dönütler veririm.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 54 öğretmenin (%84,4) kesinlikle katıldığı, 10 öğretmenin (%15,6) katıldığı görülmektedir.

Tablo 34. Öğretmenlerin dönütleri uygulayışları konusundaki sorulara verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının grafiği



“Öğrenciler verdiğim Türkçe dönütleri anlayabilir.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 37 öğretmenin (%57,8) kesinlikle katıldığı, 18 öğretmenin (%28,1) katıldığı, 9 öğretmenin (%14,1) kararsız olduğu görülmektedir.

“Her zaman olumlu ve yapıcı dönütler veririm.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 36 öğretmenin (%56,3) kesinlikle katıldığı, 21 öğretmenin (%32,8) katıldığı, 6 öğretmenin (%9,4) kararsız olduğu, 1 öğretmenin (%1,6) katılmadığı görülmektedir.

“Verdiğim dönütler öğrencilere karmaşık görünmektedir.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 29 öğretmenin (%45,3) kesinlikle katılmadığı, 18 öğretmenin (%28,1) katılmadığı, 9 öğretmenin (%14,1) katıldığı, 5 öğretmenin (%7,8) kararsız olduğu, 3 öğretmenin (%4,7) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

“Öğrenciler genel anlamda verdiğim dönütlerden memnunlar.” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 37 öğretmenin (%57,8) kesinlikle katıldığı, 25 öğretmenin (%39,1) katıldığı, 2 öğretmenin (%3,1) kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Öğretmenlerin dönütleri uygulamaları konusundaki sorulara öğretmenlerin ve öğrencilerin verdikleri cevapların istatistiksel anlamlılık sonuçları

Soru	Grup	Sayı	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	U	z	p
Öğretmenin öğrencilerin yazılarına dönüt vermesi	Öğrenci	171	4,44	5,00	0,965	4037	3,946	<0,001
	Öğretmen	64	4,91	5,00	0,294			
Öğretmenlerin açık ve anlaşılır dönütler vermesi	Öğrenci	171	4,60	5,00	0,892	4940	1,596	0,111
	Öğretmen	64	4,84	5,00	0,366			
Öğrencilerin verilen dönütleri anlayabilmesi	Öğrenci	171	4,42	5,00	0,919	5292	-0,446	0,656
	Öğretmen	64	4,44	5,00	0,732			
Öğretmenin her zaman yapıcı ve olumlu dönüt vermesi	Öğrenci	171	4,53	5,00	0,947	4675	-2,107	0,035
	Öğretmen	64	4,44	5,00	0,732			
Öğretmenlerin verdiği dönütlerin öğrencilere karışık görünmesi	Öğrenci	171	1,95	2,00	1,228	5212	0,604	0,546
	Öğretmen	64	2,05	2,00	1,240			
Öğrencilerin verilen dönütlerden memnun olması	Öğrenci	171	4,53	5,00	0,966	4824	-1,725	0,085
	Öğretmen	64	4,55	5,00	0,561			

Öğretmenin öğrencilerin yazılarına dönüt verip vermediği üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılık istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur. ($U = 4037$, $z = 3,946$ $p < 0,001$). Tablo incelendiğinde bu soruya öğretmenlerin daha yüksek puan verdiği görülmektedir.

Öğretmenin öğrencilerin yazılarına her zaman olumlu ve yapıcı dönüt verip vermediği üzerine sorulan sorunun yanıtları analiz edildiğinde öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($U = 4675$, $z = -2,107$ $p < 0,035$). Tablo incelendiğinde bu soruya öğrencilerin daha yüksek puan verdiği görülmektedir.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Bu bölümde sınıf içi yazılı düzeltici dönütlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımına dikkat çekmek amacıyla yapılan bu çalışmanın anket sonuçları anlatılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri ile tercihlerini karşılaştırmak için yapılan çalışmada Hendrickson'ın (1978) düzeltici dönüt için önerdiği beş soru esas alınmış; dönütlerin zamanı ile ilgili olan sorunun yazılı düzeltici dönüt için uygun olmadığına karar verilerek araştırmadan çıkarılmıştır. Diğer sorular, düzeltici dönütün gerekliliği; hangi hataların düzeltilmesi gerektiği, nasıl düzeltilmesi gerektiği ve kimin düzeltilmesi gerektiği üzerinedir. Bu sorulara ek olarak öğretmenlerin uygulamaları ile öğrencilerin bu konuda fikirlerini karşılaştırmak amacıyla başka bir soru eklenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu “Öğretmenler ve öğrenciler hataların düzeltilmesi konusunda görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” başlığı altında öğrencilere dört soru sorulmuştur. Bunlardan ilki olan öğretmenlerin yazılara dönüt vermesi ilgili soruya soruya öğrencilerin %51,5'i, öğretmenlerin %65'i kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin yazılarına dönüt istemesi konusunda öğrencilere kıyasla daha olumlu bir görüşe sahiptir. Öğrencilerin de yazılarına dönüt istediğini, ancak öğretmenlere kıyasla bu konuda daha az hevesli olduklarını söyleyebiliriz. Öğretmen dönütlerinin yazma yeteneğini geliştirmesi ile ilgili soruya öğrencilerin %63,7'si, öğretmenlerin %62,5'i kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Hem öğrencilerin hem öğretmenlerin çok büyük bir çoğunlukla bu yargıya katıldığı görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin, öğretmenlerin dönütlerinin öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirdiği konusunda büyük ölçüde hemfikir görünmektedir. Öğrencilerin verilen dönütleri dikkatle okuması ile ilgili soruya öğrencilerin %64,'u, öğretmenlerin %29,7'si kesinlikle katıldığını; öğrencilerin %21,6'sı, öğretmenlerin %29,7'si katıldığını belirtmiştir. Bu sayılarda dikkat çeken bir nokta öğretmenlerin öğrencilere kıyasla olumsuz bir bakışa sahip olmasıdır. Yine de öğretmenlerin yarısından fazlasının ve

öğrencilerin büyük çoğunluğunun ‘öğrencilerin dönütleri dikkatle okuduğunu’ düşündüğü söylenebilir. Dönütleri anlamak için öğretmenleri soru sorma konusunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, öğrencilerin dönütleri anlamak için öğretmene danıştığı konusunda hemfikir görünmektedir.

Yukarıda da verilen bilgilere dayanarak öğretmenler ve öğrenciler hataların düzeltilmesi gerektiğini, yani dönüt verilmesi gerektiğini ve dönütlerin yazma becerisini geliştirdiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin kâğıt üstündeki dönütleri, sadece kâğıt üstündeki bir takım eleştiri olarak görmediği, dikkatle okuyup anlayamaya çalıştığı ve gerektiğinde öğretmenlerinden yardım aldığı sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Öğretmenler ve öğrenciler hangi hataların düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” ile ilgili ankette beş soruya yer verilmiştir. Bunlardan ilki olan cümle yapısındaki hataların düzeltilmesi ile ilgili soruya öğrencilerin %42,1’i, öğretmenlerin %18,8’i öğretmenlerin %45,3’ü, öğrencilerin ise %17’si kararsız olduklarını belirtmiştir. Cümle yapısındaki hatalar, öğretmenler ve öğrenciler açısından düzeltilmesi ‘en önemli’ olarak kabul edilmese de iki grup da çoğunlukla düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilere kıyasla daha kararsız bir görünüm sergilemektedir. Kelime ve ifade hataların düzeltilmesi ile ilgili soruya öğrencilerin %40,6’sı, öğretmenlerin %18,8’i kesinlikle katıldığını; öğrencilerin %23,9’u öğretmenlerin %42,2’si katıldığını belirtmiştir. Yüzdelerle bakılınca öğrencilerin, cümle yapısındaki hatalar konusundaki yüzdesi ile neredeyse aynı olduğu; öğretmenlerin ise cümle yapısındaki hatalara göre bu soruya daha yüksek puan verdiği görülmektedir. Yazım ve imla hatalarının düzeltilmesi ile ilgili sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin imla ve yazım hatalarının düzeltilmesi konusunda diğer hata türlerine göre daha olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Karşılaştırıldığında da öğrencilerin bu hatalara odaklanılmasını öğretmenlerden daha çok istediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi ile ilgili verilere bakılınca öğretmenlerin düzeltmeyi en çok tercih ettiği hata türü dil bilgisi hataları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu da dil bilgisi hatalarının düzeltilmesini istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin

içerik hatalarını düzeltilmesi ile ilgili soruya öğrencilerin %28,2'si, öğretmenlerin %9,4'ü kesinlikle katıldığını; öğretmenlerin %40,6'sı, öğrencilerin ise %6,5'i kararsız olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin en az dönüt verdiği hata türünün içerik hataları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin de düzeltilmesini en az istediği hata türü olarak içerik hatası karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında cümle yapısındaki hatalar, kelime ve ifade hataları, yazım ve imla hataları ile dil bilgisi hataları konusunda tercihlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. En düşük puanı içerik hatalarına vermişlerdir. Öğretmenlerin en çok dil bilgisi hatalarına, daha sonra kelime ve ifade hatalarına dönüt vermeyi tercih ettiği; içerik ve imla hatalarını düzeltmeyi diğerlerine kıyasla daha az tercih ettiği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Öğretmenler ve öğrenciler hataların nasıl düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” hakkında ankette dokuz soruya yer verilmiştir. Doğrudan dönüt verilmesi ile ilgili soruya soruya öğrencilerin %73,7'si, öğretmenlerin %68,8'i kesinlikle katıldığını; belirtmiştir. Rakamlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük çoğunluğu doğrudan dönütleri tercih etmektedir. Hatanın yerini göstererek hatayı belirtme şeklinde dönüt verilmesi konusunda öğrencilerin %50,3'ü, öğretmenlerin %40,6'sı kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu dönüt türü ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin tercih etmediği bir dönüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Satır başında hata olduğunu belirtilerek verilen dönüt türü için öğrencilerin %69,9'u, öğretmenlerin %75'i kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin en az tercih ettiği dönüt türü olan dolaylı dönütün öğrencilerin de en az istediği dönütlerden biri olduğu görülmektedir. Hata kodu şeklinde verilen dönüt için öğrencilerin %50,6'sı, öğretmenlerin %50'si kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin çoğunluğu bu dönüt türünü tercih etmemektedir. Dil bilgisi açıklamaları ile dönüt verilmesine %32,7'si, öğretmenlerin %23,4'ü kesinlikle katılmadığını; öğrencilerin %26,9'u, öğretmenlerin %20,3'ü kesinlikle katıldığını; öğrencilerin %17'si, öğretmenlerin ise %28,1'i kararsız olduklarını belirtmiştir. Diğer dönüt türlerine göre olumlu ve olumsuz görüşlerin yakın olduğu bu

dönüt türü de öğrenci ve öğretmenlerin çok sıklıkla olmasa da tercih ettiği bir yöntem olarak görünmektedir.

Dönütün verilme şekline göre dönütlerden öğretmenlerin ve öğrencilerin tercihleri uyuşmaktadır. Bu tercihler sırasıyla, doğrudan dönüt, dilbilgisi açıklamaları ile verilen dönüt, hatanın yerini gösterme şeklinde verilen dönüt, hata kodu kullanılarak verilen dönüt şeklindedir.

Sonraki üç soru ise metnin ne kadarına dönüt verileceği ile alakalıdır. Kapsamlı dönüt verilmesi konusunda olumlu ve olumsuz düşünen öğrenci sayısı eşit görünmektedir. Öğretmenler ise kapsamlı dönütü kullanma konusunda olumlu ya da kararsız bir tavır içindedir. Seçimli dönüt konusunda öğrencilerin %42,1'i, öğretmenlerin %22,2'si kesinlikle katılmadığını; öğrencilerin %19,3'ü, öğretmenlerin %31,7'si kararsız olduklarını belirtmiştir. Seçimli dönüt konusunda öğretmenler daha çok kararsız bir tutum içindeyken öğrenciler pek tercih etmemektedir. Odaklanmış dönüt konusunda öğrencilerin öğretmenlerden daha olumlu yaklaştığı, öğretmenlerin ise ne olumlu ne olumsuz sayılabilecek, tarafsız bir tutumda olduğu söylenebilir. Elektronik dönütler konusundaki verilere bakıldığında öğrenciler ve öğretmenler elektronik dönütlerin kullanımını pek tercih etmediği görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Öğretmenler ve öğrenciler hataları kimin düzeltmesi gerektiğini düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” hakkında ankette üç soru yer almaktadır. Hataları öğretmenin düzeltmesi ile ilgili olan soruya öğrencilerin %72,5'i, öğretmenlerin %43,8'i kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Hataları öğrencilerin kendilerinin düzeltmesi ile ilgili olan soruya öğrencilerin %53,2'si, öğretmenlerin %25'i kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Hataları arkadaşlarının düzeltmesi ile ilgili soruya öğrencilerin %60'ı, öğretmenlerin %56,3'ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu verilere bakınca öğrencilerin hataları öğretmenlerinin düzeltmesini istediği rahatça söylenebilir. Arkadaşlarının düzeltmesini veya kendileri düzeltmeyi de pek tercih etmemektedir. Öğretmenlerin görüşleri de büyük ölçüde öğrencilerin tercihleriyle uyumlu görünmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Öğretmenler ve öğrenciler öğretmenlerin dönütleri uygulayışı hakkında ne düşünüyor ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” hakkında ankette altı soru yer almaktadır. Bu sorulardan birincisi öğretmenlerin yazılara dönüt verip vermemesi ile ilgilidir. Bu soru için her iki grubun cevabı da olumlu olmakla beraber, öğretmenler öğrencilere kıyasla daha yüksek puan vermişlerdir. Öğretmenin verdiği dönütlerin açık ve anlaşılır olması konusunda öğrencilerin %76’sı, öğretmenlerin %84,4’ü kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Öğretmenin verdiği Türkçe dönütleri anlama konusunda öğrencilerin %62,6’sı öğretmenlerin %57,8’i kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Bu verilere göre öğretmenlerin açık ve anlaşılır dönütler verdiğini ve öğrencilerin Türkçe verilen dönütleri anlayabildiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler vermesi konusunda sorulan sorunun yanıtlarına göre, öğrenciler, öğretmenlerin verdiği dönütlerin olumlu ve yapıcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin verdiği dönütlerin karmaşık olmasıyla ilgili öğrencilerin %49,1’i, öğretmenlerin %45,3’ü kesinlikle katılmadığını; öğrencilerin %28,1’i, öğretmenlerin %28,1’i katılmadığını belirtmiştir. Bu soruya verilen cevaplar bu bölümdeki iki ve üçüncü sorunun cevabıyla uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Öğretmenin verdiği dönütlerden öğrencilerin memnun olmasıyla ilgili öğrencilerin ve öğrencilerin cevapları uyumlu görünmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerin verdiği dönütlerden memnun olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Soruların cevaplarını özetlemek gerekirse, öğretmenlerin ve öğrencilerin cevaplarının genel anlamda uyumlu olduğu görünmektedir. Öğrenciler öğretmenlerin dönütlerden memnundur ve öğretmenlerin verdiği dönütleri büyük ölçüde anlayabilmektedir.

4.2. TARTIŞMA

Yazılı düzeltici dönüt veya hata dönütleri hakkında sorulan en temel sorulardan biri hataların düzeltilmesinin gerekliliği üzerinedir. Krashen ve Truscott gibi bazı araştırmacılar yazılı veya sözlü dönütlerin öğrenme sürecinde çok da etkili olmadığını savunmuştur. Hendrickson (1980), ve Ferris (2004) gibi diğer bir grup araştırmacı ise

düzeltilen dönütlerin faydalı olduğunu savunmaktadır. Dönütlerin faydalı olup olmadığı ile ilgili 1980'lerde başlayan tartışmalar bir sürü çalışmanın yapılmasına yol açmıştır. Şu anda yabancı dil öğretimi konusunda özellikle düzeltilen dönütlerin faydalı olduğunu kanıtlar nitelikte birçok çalışma yapılmıştır.

Yazılı düzeltilen dönütlerin uygulanması konusunda öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini aldığımız bu çalışmada da her iki grubun da yazılı düzeltilen dönütlerin faydalı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ülper ve arkadaşlarının (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin tercihlerine dair yaptığı çalışmada öğretmenlerin yazma yanlışlarının düzeltilmesine tamamen katıldığı görülmüştür. Ülper ve Çetinkaya'nın (2016) yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin beklentilerine dair yaptığı çalışmada da öğrencilerin yazılı düzeltilen dönütlerin etkili olduğunu düşündüğünü görmekteyiz. Ferris'in (2011) çalışmasında yer verdiği bir takım araştırmanın sonucunda da yazılı düzeltilen dönütlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. (Lalande,1982; Ferris & Helt, 2000)

Dönütlerin verilmesinin gerekliliği konusunda olumlu bir sonuca ulaştıktan sonra düşünülmesi gereken konulardan biri de hangi hatalara dönüt verilmesi gerektiğidir. Araştırmamızın verilerine bakıldığında öğretmenlerin düzeltmeyi en çok tercih ettiği hata türü dilbilgisi hataları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin cevaplarında ise dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi ikinci sırada yer almaktadır. Çetinkaya'nın (2015) B2 öğrencileriyle yaptığı bir hata çözümlemesi çalışmasında öğrencilerin yaptığı hataların yarısı biçimbilimsel hata olarak görünmektedir. Yazımsal, sözlüksel-anlamsal ve sözdizimsel hataların dağılımı ise oldukça yakın bir görünümde. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin cümle yapısındaki hatalar ile kelime ve ifade hataları için verdiği puanlar uyumlu ve mantıklı görünmektedir. Bayat ve arkadaşlarının (2016) yılında B1 öğrencileriyle yaptığı bir çalışma da ise öğrencilerin yaptığı hataların %46'sının yazımsal, %31'inin biçimbilimsel olduğu görülmüştür. Buna benzer bir sonuç Bölükbaş'ın (2011) Arap öğrencilerle yaptığı bir hata çözümlemesinde karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada ise hataların yarısının yazım hatası olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dilbilgisi ve yazım hatalarındaki yüzdeliğin değişmesi öğrencilerin dil

seviyesi ile ya da anadilinin etkisi de bulunmaktadır. Bununla birlikte Bayat ve arkadaşlarının (2016) yılında B1 öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin hata düzeltme yüzdesinin öğrencilerin hatalarının sıklığıyla orantılı olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hata düzeltme tercihinin daha çok öğrencilerin hatalarının sıklığıyla alakalı olduğu görülmektedir.

Dönütlerin ne şekilde verilmesi gerektiği ile ilgili de araştırmalar ve uygulamalar arasında fark bulunmaktadır. Hendrickson (1980) doğrudan düzeltmeyi editörlük olarak değerlendirmiş ve bunun yanlış olduğunu savunmuştur. Sommers, (1981) öğretmenlerin metne fazla karıştıklarında durumunda öğrencinin söylemek istediklerini değil, öğretmenlerin kendi söylemek istediği cümleleri söylemiş olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında yapılan çalışmaların önemli kısmında doğrudan düzeltme konusunda daha olumlu bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgu ve sonuç bölümlerinde ifade edildiği gibi öğretmenler ve öğrencileri büyük çoğunlukla ve ilk sırada doğrudan düzeltmeyi tercih etmekte, dolaylı dönütün iki türünü de tercih etmemektedir.

Van Beuningen ve arkadaşlarının (2012) yaptığı araştırmada dil bilgisi hataları için doğrudan dönütlerin, diğer hata türleri için dolaylı dönütlerin faydalı olduğu görülmüştür. Ülper ve Çetinkaya'nın (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı düzeltici dönüt alma beklentileri üzerine yaptıkları çalışmada öğrenciler, dolaylı düzeltme konusunda kararsız olduklarını; yazılı açıklamayı etkili bulduklarını belirtmiştir. Kılıç (2011) doğrudan ve dolaylı dönütün etkilerini incelediği çalışmasında doğrudan dönütün daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolaylı dönüt ve doğrudan dönütün arasında etki açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılan ya da dolaylı dönütün daha etkili olduğu görülen çalışmalar da bulunmaktadır. Rennie (2000) Amerika'da İngilizce öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmasında da öğrencilerin dolaylı dönütleri doğrudan dönütlerden daha faydalı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalardaki sonuçların farklılaşması, dil seviyesi, anadilin hedef dil üzerine etkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin bilişsel durumu vb. pek çok sebepten kaynaklanmaktadır. Dönütlerin kısa süreli etkisi ve uzun süreli etkisi de farklı olabilmektedir.

Hataları kimin düzeltmesini tercih ettikleri sorulduğunda iki grup da öğretmenin düzeltmesini tercih ettiğini; öğrencilerin hataları arkadaşlarının düzeltmesini veya kendi kendine düzeltmeyi istemediğini belirtmiştir. Ülper ve arkadaşlarının (2016) yılında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yazılı düzeltici dönüt verme konusundaki tercihlerini araştırdıkları çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenler anadili Türkçe olan öğretmenlerin hataları düzeltmesi gerektiğine katıldıklarını belirtmiştir. Ülper ve Çetinkaya'nın 2016 yılında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı düzeltici dönüt alma üzerine beklentilerini araştıran çalışmada öğrencilerin yazılı düzeltici dönütleri anadili Türkçe olan bir öğretmenden aldıkları görülmüştür. Üç çalışmanın sonuçları birbiriyle tamamen uyumlu görünmektedir.

Öğrencilerin hatalarını arkadaşlarının düzeltmelerini istememe sebebi hatalarından utanmak veya arkadaşlarının yeterli bilgisi olmadığını düşündüğünden yeterince iyi düzeltereğini düşünmediklerinden olabilir. Hamzadayı'nın (2015) akran dönütleri üzerine yaptığı çalışma akran dönütlerinin düşünülmediği kadar başarısız olmayacağı fikrini uyandırmaktadır. Çalışmada öğrencilerin arkadaşlarının yazılarına verdiği dönütlerin sadece %5,69'unun yanlış dönüt olduğu görülmüştür.

Bitchener ve Ferris (2012) öğretmen liderliğinde belli kurallara uyularak verilecek akran dönütlerinin hem dönütü veren hem de alan öğrenci açısından faydalı olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin yazılı düzeltici dönüt için bir sistem oluşturması gerektiğini, bu sisteme alışan öğrencilerin hem arkadaşlarının hatalarını düzeltme hem de kendi hatalarını düzeltme konusunda başarılı olacaklarını savunmaktadır. Öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmek istememe sebebi bunu nasıl yapabileceğini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple düzeltici dönütleri sistemli bir hale getirip öğrencilere kendi hatalarını düzeltme stratejileri (self-editing strategies) öğretilmesi de faydalı olacaktır.

Araştırmada bazı sorulara öğretmen ve öğrenciler tarafından verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunun görülmesine rağmen öğrencilerin öğretmenlerin

verdiği dönütlerden memnun olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin verdiği dönütleri anlaşılır ve açık bulduğunu ve karmaşık görünmediğini belirtmiştir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı konusunda farkındalığı artırmak ve düzeltici dönütlerin bilinçli bir şekilde kullanımını biraz da olsa yaygınlaştırabilmek niyetiyle başladığım bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin tercih ve görüşlerini araştırmaktadır.

4.3. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışmanın sonunda elde edilen olan verilere bakıldığında öğretmen ve öğrenci tercihlerinin çoğunlukla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu veriler sonuçlar kısmında istatistiksel verilerle birlikte detaylandırılarak anlatılmıştır. Tartışma kısmında alandaki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmış; sonuçların uyumlu ve uyumsuz olmasının nedenleri üzerinde durulmuştur. Bu bölümde çalışmanın sınırlılıklarından bahsedilecektir.

Çalışmanın ilk sınırlılığı veri toplama yöntemi olarak kolayda örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Bu çalışmada uygulanan anket bazı sorularda anlamlı bir farklılık olsa da genel anlamda öğretmen ve öğrenci tercihleri ya da anadillerine göre öğrenci tercihleri arasında önemsenecek kadar anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerinin çoğunluğunun anadili Arapçadır. Farklı dillerden daha fazla sayıda öğrencinin olması da araştırmanın sonuçlarında bir farklılığa yol açabilir.

Çalışmada yazılı düzeltici dönüt türleri konusunda görüşler alınmış ama bu dönüt türlerinin yazma ve dil bilgisi eğitimi üzerinde başarısı araştırılmamıştır. Örnek vermek gerekirse, öğretmen veya öğrenciler daha etkili değil daha kolay uygulandığı ve anlaşıldığı için de ‘doğrudan dönüt’ tercih ediyor olabilir.

Öğretmenlerin mezun olduğu okullar, sertifika programlarına katılıp katılmadıkları ya da yazılı düzeltici dönütler hakkındaki ön bilgileri araştırılmamıştır. Sadece Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretmeleri yeterli bir kıstas olarak kabul edilmiştir. Farklı dönüt türlerinin yabancı dil sınıflarında kullanılması konusunda teorik bilgiye ve tecrübeye sahip olan öğretmenler ile bu konu hakkında eğitimi olmayan öğretmenlerin cevaplarının farklılaşması da muhtemel gözükmektedir.

4.4. ÖNERİLER

Yazılı düzeltici dönütlerin yazma ve dil bilgisi öğretiminde daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenler hedef grubun özelliklerine göre dönüt türü seçmelidir. Her öğrenci ya da her seviye için aynı yöntemi uygulamak aynı başarıyı getirmeyecektir. Her grubun tercihleri gözlem yoluyla ya da yapılacak küçük bir anket ile belirlenebilir. Kapsamlı, seçimli ve odaklanmış dönütün farklı tür faydaları olduğu unutulmadan, verilmek istenen kural ya da konuya uygun olarak dönüt şekilleri çeşitlendirilmelidir. Bu dönütler hata düzeltmekten öte bir öğretim aracı haline getirilerek ders planına dahil edilmelidir.

Bu konuda ileride yapılacak çalışmalar için şu öneriler de bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin bu konudaki bilgisini ve uygulamalarını araştıran çalışmalar yapılabilir.
2. Sertifika ve yüksek lisans programlarının müfredatlarında bu konuya ne kadar yer verildiğine bakılabilir.
3. Farklı gruplara seçimli, odaklanmış ve kapsamlı dönütler uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir.
4. Seviyelere göre akran dönütlerinin başarısı incelenebilir. Bu konuda öğretmen ve öğrenci tercihleri sorgulanabilir.
5. Hataları kendi kendine düzeltme stratejilerinin başarısı ölçülebilir.
6. Dönüt türlerinin bir dönemlik gibi uzun bir sürede ve kısa sürede etkisinin nasıl farklılaştığı incelenebilir.

7. Elektronik dönüt uygulamaları yapıp etkili olup olmadığı araştırılabilir.



KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Angermuller, J., Maingueneau, D., Wodak, R. (2014). The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bitchener, J. & Ferris, D.R. (2012). Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing. New York: Routledge.

Blakemore, D. (2001). Discourse and Relevance Theory. Şu kitapta:In The Handbook of Discourse Analysis (s. 100-118). Oxford: Blackwell Publishers.

Brown, H.D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.). White Plains, NY:Pearson Education.

Burns, N. & Grove, S.K. (2003) Understanding nursing research. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Burt, M. & Kiparsky, C. (1972). The gooficon: A repair manual for English. Rowley, MA:Newbury House.

Cevizci, A. (2006). Felsefe ansiklopedisi (cilt:4). Ankara: Babil Yayıncılık, (327-329).

Corder, S.P. (1973). Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, UK: Penguin.

Demirci, K. (2014). Türkoloji İçin Dilbilim Konular Kavramlar Teoriler (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dijk, T. (2009). Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. New York: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H.

Ellis, R. (2008). The Study of Second Language Acquisition 2nd Edition. New York: Oxford University Press.

Ellis, R.; Loewen, S.; Elder, C.; Erlam, R.; Philp, J.; Reinders, H.;. (2009). Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching. Bristol: Multilingual Matters.

Fairclough, N. (1996). Language and Power (Language in Social Life Series). London: Longman.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Social change USA: Polity Press.

- Ferris, D.R. (2002). *Treatment of Error In second Language Student Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D.R. (2003). *Response to Student Writing: Research Implications For Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. F. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2nd ed.). Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D.R. (2011). *Written Discourse Analysis and L2 Teaching*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research In Second Language Teaching and Learning* (Vol. II) (pp. 643–662). New York:Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *How To Do Discourse Analysis: a Toolkit* (2.baskı). New York: Routledge.
- Günay, D. G. (2018). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: PapatyaBilim.
- Hall, C. J., Smith, P. H., Wicakso, R. (2011). *Mapping Applied Linguistic*. New York New York : Routledge.
- Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- Heaton, J.B. & Turton, N.D. (1987). *Longman Dictionary of Common Errors*. London: Pearson Longman.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- George, H.V. (1972). *Common Errors In Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi - Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, S.A. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (2006a). *Introduction: The emperor (still) has no clothes— revisiting the myth of improvement*. In R. Straub (Ed.), *Key Works on Teacher Response* (pp. 1–16). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Knupfer, N. N., & McLellan, H. (1996). *Descriptive Research Methodologies*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 1196–1212). New York: Macmillan.
- Kocaman, A. (2009). *Dilbilim Söylemi*. A. Kocaman, D. Doltaş, Ş. Ruhi, D. Zeyrek, I. B. Öner, & G. Doğan içinde, *Söylem Üzerine* (3 b., s. 1-11). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory, and Application*. Oxford: Pergamon Press.
- Matsuda (Eds.), *On Second Language Writing* (pp. 91–116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Polio, C. (2001). *Research Methodology*. In *Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies*. In T. Silva & P.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rayes, J. R. (2006). *New Directions in Writing Theory*. In MacArthur A., Graham, S., Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. (28-40) New York: Guilford Press
- Saussure, F. (1985) , *Genel Dilbilim Dersleri*, (Çeviren: Berke VARDAR), Ankara, (1998, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Sangster, M., Overall, L. (2006). *Assessment: A Practical Guide for Primary Teachers*. London: Continuum.
- Shaughnessy, M.P. (1977). *Errors and Expectations*. New York: Oxford University Press.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wallen, N. E. & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational Research: A guide to the Process* (2nd ed.) Mahwah, N.J: Lawrance Erlbaum Associates.

2. Makaleler, Bildiriler, Tezler ve Diğer Basılı Yayınlar

- Ashwell, T. (2000). *Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method?* *Journal of Second Language Writing*, 9, 227–258.
- Bartholomae, D. (1980). *The Study of Error*. *College Composition and Communication*, 253-269.
- Bitchenner, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). *The effective of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing*. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191–205.
- Boz, S. (2018). *Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Burt, M. (1975). *Error Analysis in The Adult ESL Classroom*. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53–63.

Cathcart, R. & Olsen, J. (1976). Teachers' and Students' Preferences for Correction of Classroom Errors. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 41–43). Washington DC: TESOL.

Çetinkaya, G., Bayat, N. & Alaca, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Yazılı Düzeltme Geribildirimleri ve Öğrencilerin Edimsel Çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6 (1). 85-98.

Diab, R. (2005). Teachers' and Students' Beliefs About Responding to ESL Writing: A Case Study. *TESL Canada Journal*, 23(1), 28- 43.

Dölek, O., Hamzadayı, E. (2016). Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11/3, 965-980

Elturan, B. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Yanlıkların Düzeltilmesi (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 165-188

Ferris, D.R. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33–53.

Ferris, D.R. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.

Ferris, D.R. (1999). The Case of Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8(1), 1–11.

Ferris, D. R. & Helt, M. (2000, March). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. Paper presented at AAAL Conference, Vancouver.

Ferris, D.R. (2004). The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are We, and Where Do We Go From Here? (and What Do We Do in the Meantime . . .?) *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62

Ferris, D.R. & Roberts, B.J. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does it Need to Be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.

Gürsoy, S. (2017). 2013 Yılında İstanbul'da Yapılan “Toplu Taşımacılık ile Büyüyün” Küresel Kampanyasının Söylem Çözümlemesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul Araştırmaları Anabilim Dalı, İstanbul.

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 7(2), 287-298.

Hartshorns, K. J. (2010). Written Corrective Feedback: The Practitioners' Perspective. *International Journal of English Studies*, 10(2):47-77.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Haswell, R.H. (1983). Minimal Marking. *College English*, 45, 600–604.

Hendrickson, J.M. (1978) Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *Modern Language Journal* 62. 387-398

Hendrickson, J.M. (1980). The Treatment of Error in Written Work. *Modern Language Journal*, 64, 216–221

Hıtalany, Z. H. (2020). “Yazılı Düzeltici Dönüt ve Hata Dönütü” Konusunda Yabancılara Türkçe Alanında Yapılan Çalışmalar. *International Marmara Social Sciences*, (s. 377-383). Kocaeli.

Kılıç, İ. (2017). Sakarya TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İyelik ve Hâl Eklerini Öğrenmelerinde Dolaylı ve Doğrudan Geri Bildirimin Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.

Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (1981). Teacher Commentary On Student Writing: The State of The Art. *Freshman English News*, 10 (Fall, 1981), 1–4.

Lavery, A. (2001). New Learning: Education for Education's Sake or A Means to an End for The Lifelong Learner?. t SCUTREA, 31st Annual Conference, 3-5 July 2001, University of East London

Lalande, J.F. II (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140–149.

Sperling, M., Freedman, S., W. (1987). A Good Girl Writes Like a Good Girl: Written Response to Student Writing. *Written Communication*, Volume: 4 issue: 4, page(s): 343-369.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, , 46, 327–369.

Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33, 148–156.

Straub, R. (1997). Students’ Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*, 31, 91–119.

Truscott, J. (1999). The Case for “The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes”: A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.

Truscott, J. (2007). The Effect of Error Correction on Learners’ Ability to Write Accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255–272.

Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Taslak Metinlere Yönelik Geri Bildirim Sunma Tercihleri. İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın Tömer Dil Dergisi, 1(1), 31- 46.

Ülper, H., ve Çetinkaya G. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Beklentileri Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33).

Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. TESOL Quarterly, 19, 79–102.

3. Elektronik Kaynaklar

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük (2020). <https://sozluk.gov.tr/> 20.12.2020 tarihinde ulaşıldı.

Ekler -1

Öğrenci Anketi

*Bu anket soruları Irwin(2017), Hamouda (2011), Taşdemir (2017), Yiğit (2019) ve Thao&Duy (2017)'nin araştırmalarındaki anketler incelenerek hazırlanmıştır.

Yaşınız:	
Anadiliniz:	
Ülkeniz:	

1. Öğretmenimin yazılarıma dönüt vermesini isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

2. Öğretmenimin dönütü yazma yeteneğimi geliştirmemde yardımcı olur.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

3. Öğretmenimin verdiği dönütleri dikkatle okurum.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

4. Verilen dönütleri anlamak için öğretmenime sorarım.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

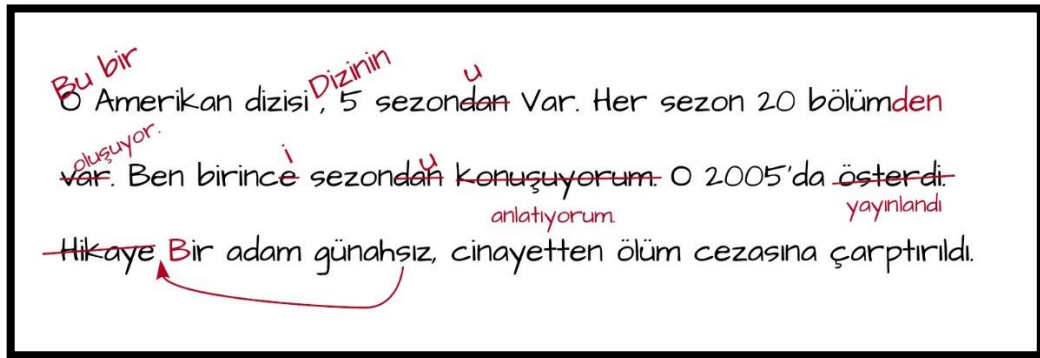
5. Genel anlamda öğretmenimin dönüt veriş şeklini seviyorum.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

6. Öğretmenimin şu hatalara odaklanmasını isterim.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Cümle yapısındaki hatalar	1	2	3	4	5
Kelime ve ifade hataları	1	2	3	4	5
Yazım ve imla hataları	1	2	3	4	5
Dil bilgisi hataları	1	2	3	4	5
İçerik	1	2	3	4	5

7. Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.



(Öğretmen hataların üstünü çizip doğrusunu yazar.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

8. Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.

Film adı Jermanji çok güzel bi fil. Ben o film iki ay önce izledim.
Bir kaç ay sonra üçüncü Bölüm indirilecelz. Birinci Bölüm 1995
indirdi ve ikinci Bölüm 2017 indirdi ve üçüncü Bölüm 2019 indirilecelz.

(Öğretmen hataların altını çizerek ya da hatayı yuvarlak içine alır.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

9. Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.

* Senin gelmeni başka çok şeyler var türkçe kursa gidelim
Sat, Yös, Tömer ve Tofel sınavları yapalım sonra bir üniversiteye gidelim.
* Her gün okuldan sonra kendi otomobillerimizi sürüyor ve gürültü yapacağız

(Öğretmen hatanın bulunduğu satırın kenarına işaret koyar.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

10. Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.

Sevgili Arkadaşım
Nasıl*sn*. Çok özledim. Gelmek istiyorum İstanbul'a duydum. Ben çok heyecanlıyım.
ilk şey söylemek istiyorum. İstanbul güzel bir şehir. Bir çok güzel yerde gidebiliriz.

(Öğretmen her hata türünü ayrı bir işaret veya farklı renk kalem ile işaretler.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

11. Öğretmenimin hatamı bu şekilde düzeltmesini isterim.

Harf kullanımına dikkat etmelisin.	Filmlere izlerim. Hatta sadece cinayet
-Durum eklerini kullanırken daha dikkatli olmalısın. (*filmlere izlerim filmleri izlerim)	Filmlere değil bazen başka türlere izliyorum. Hayatımda çok bir filmler izledim. En çok önemle bir şey

(Öğretmen sayfanın sonuna, satır arasına ya da sayfa kenarına hatalarla ilgili dil bilgisel açıklamalar yazar.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

12. Öğretmenimin her hatamı düzeltmesini isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

13. Öğretmenimin metnin bir kısmındaki hatalarımı düzeltmesini; geri kalan hataları kendim düzeltmeye çalışmayı isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

14. Öğretmenimin belli kurallara odaklanarak hatalarımı düzeltmesini isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

15. Hatalarımın elektronik ortamda düzeltilmesini isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

16. Hatalarımı öğretmenimin düzeltmesini isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

17. Hatalarımı kendim düzeltmek isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

18. Hatalarımı arkadaşlarımın düzeltmesini isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

19. Öğretmenim yazılarıma dönüt verir.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

20. Öğretmenimin verdiği dönütler açık ve anlaşılır buluyorum.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

I

21. Öğretmenimin Türkçe verdiği dönütleri anlayabilirim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

22. Öğretmenimin her zaman olumlu ve yapıcı dönütler verir.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

23. Öğretmenimin verdiği dönütler karmaşık görünmektedir.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

Ekler-2

Öğretmen Anketi

*Bu anket soruları Irwin(2017), Hamouda (2011), Taşdemir (2017), Yiğit (2019) ve Thao&Duy (2017)'nin araştırmalarındaki anketler incelenerek hazırlanmıştır.

1. Öğrenciler yazılarına dönüt vermeme ister.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

2. Dönütler öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirmesinde yardımcı olur.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

3. Öğrenciler verdiğim dönütleri dikkatle okur.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

4. Öğrenciler verdiğim dönütleri anlamak için bana danışır.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

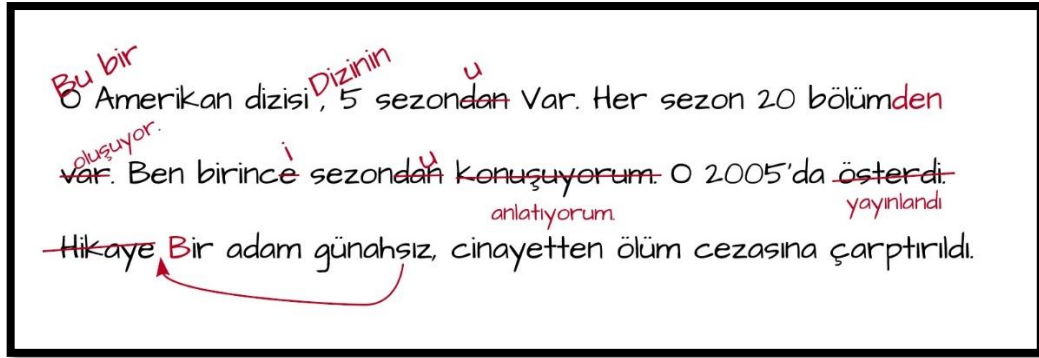
5. Öğrenciler genel anlamda verdiğim dönütlerden memnunlar.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

6. Öğrencilerimin yazılarında daha çok şu hataları düzeltmeyi tercih ederim.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Cümle yapısındaki hatalar	1	2	3	4	5
Kelime ve ifade hataları	1	2	3	4	5
Yazım ve imla hataları	1	2	3	4	5
Dil bilgisi hataları	1	2	3	4	5
İçerik	1	2	3	4	5

7. Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.



(Öğretmen hataların üstünü çizip doğrusunu yazar.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

8. Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.

Film adı Jermanji çok güzel bi fiil. Ben o film iki ay önce izledim.
Bir kaç ay sonra üçüncü Bölüm indirilecelz. Birinci Bölüm 1995
indirdi ve ikinci Bölüm 2017 indirdi ve üçüncü Bölüm 2019 indirilecelz.

(Öğretmen hataların altını çizerek ya da hatayı yuvarlak içine alır.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

9. Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.

* Senin gelmeni başka çok şeyler var türkçe kursa gidelim
Sat, Yös, Tömer ve Tofel sınavları yapalım sonra bir üniversiteye gidelim.
* Her gün okuldan sonra Kendi otomobillerimizi sürüyor ve gürültü yapacağız

(Öğretmen hatanın bulunduğu satırın kenarına işaret koyar.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

10. Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.

Sevgili Arkadaşım
Nasılsın. Çok özledim. Gelmek istiyorum İstanbul'a duydum. Ben çok heyecanlıyım.
İlk şey söylemek istiyorum. İstanbul güzel bir şehir, Bir çok güzel yerde gidebiliriz.

(Öğretmen her hata türünü ayrı bir işaret veya farklı renk kalem ile işaretler.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

11. Öğrencimin hatasını bu şekilde düzeltmeyi tercih ederim.

Harf kullanımına dikkat etmelisin.	Filmlere izlerim. Hatta sadece cinayet
-Durum eklerini kullanırken daha dikkatli olmalısın. (*filmlere izlerim filmleri izlerim)	Filmlere değil bazen başka türlere izliyorum/ Hayatımda çok bir filmler izledim. En çok önemle bir şey

(Öğretmen sayfanın sonuna, satır arasına ya da sayfa kenarına hatalarla ilgili dilbilgisel açıklamalar yazar.)

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

12. Öğrencimin her hatasını düzeltirim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

13. Öğrencimin yazısının bir kısmındaki hataları düzeltir: geri kalan hataları onun düzeltmeye çalışmasını isterim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

14. Öğrencimin her hatasını değil, seçilmiş bir konu hakkındaki hatalarını düzeltmeyi tercih ederim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

15. Öğrencilerimin yazma ödevlerindeki hataları elektronik ortamda düzeltilmeyi tercih ederim.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

16. Öğrenciler hatalarını öğretmenin düzeltmesini ister.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

17. Öğrenciler hatalarını kendilerinin düzeltmesini ister.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

18. Öğrenciler hatalarını arkadaşlarının düzeltmesini ister.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

19. Öğrencilerin yazılarına dönüt veririm.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

20. Öğrencilere açık ve anlaşılır dönütler veririm.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

21. Öğrenciler verdiğim Türkçe dönütleri anlayabilir.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

22. Her zaman olumlu ve yapıcı dönütler veririm.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

23. Verdiğim dönütler öğrencilere karmaşık görünmektedir.

Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Katılıyorum
--------------	---	---	---	---	---	-------------

