

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

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN
SÖZEL HATALARI VE DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİMLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ NACAĞÇIOĞLU

KOCAELİ 2021

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

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN
SÖZEL HATALARI VE DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİMLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ NACAĞÇIOĞLU

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Banu İnan KARAGÜL

Tezin Kabul Edildiğı Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 02.06.2021/12

KOCAELİ 2021

ÖNSÖZ

Çalışmamın tamamlanmasında değerli bilgilerinden faydalanma imkânı sağlayan tez danışman hocam Doç. Dr. Banu İnan Karagül'e, çalışmam sırasında akademik bilgi ve birikiminden yararlandığım, her konuda yardım ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Dilek Fidan'a, lisansüstü eğitimimde emeği geçen çok değerli Kocaeli Üniversitesi öğretim üyelerine ve çalışmamın uygulama aşamasındaki desteklerinden dolayı Sakarya Üniversitesi TÖMER yönetimine teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Yoğun ve stresli tez dönemimde her zaman bana destek olan, bu zorlu süreçte sevgi ve sabırla yanımda duran, bana daima inanan değerli eşime teşekkür ederim.

Ali NACAĞÇIOĞLU

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı ülke, yaş, eğitim ve cinsiyetlerdeki A2 ve B1 seviyelerindeki öğrencilerin Türkçe öğrenme aşamalarında sınıf içi sözel hatalarını, öğretmenlerin bu hatalara verdikleri tepkileri ve öğrencilerin sözel hataları ile öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirimleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu nitel çalışmada veri toplama yöntemi olarak gözlemlen yararlanılmıştır. Araştırmanın veri tabanını oluşturmak amacıyla Sakarya Üniversitesi TÖMER’de A2 ve B1 düzeylerindeki sınıflarda gözlem yapılmış ve bu seviyelerden ikişer sınıf olmak üzere toplam 4 sınıftan 10 saatlik video kaydı alınmıştır. Elde edilen veriler çevriyazıya aktarılarak öğrencilerin sözlü iletişim süreçlerindeki sözel hataları, öğretmenlerin tepkileri ve sözlü düzeltici geri bildirimleri Lyster ve Ranta (1997) söylem modeli temelinde incelenmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri düzeltici geri bildirim türleri hem öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerine hem de hataların türlerine göre incelenmiştir. Bu inceleme sonunda öğretmenlerin en çok yeniden biçimlendirme geri bildirimini her iki seviye grubunda ve hata türlerinde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin söz konusu seviyelerde en çok sesbilgisel hataları ardından biçimbilimsel ve sözcüksel hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenler tarafından söz konusu her iki seviyede en çok görmezden gelme ardından düzeltici geri bildirim verme sonrasında başka bir öğrenciye düzeltirme ve en son sınıfa düzeltirme tepkileri verilmiştir. A2 düzeyinde en çok verilen sözlü düzeltici geri bildirimler yeniden biçimlendirme, açıklığa kavuşturma talebi ve tekrarlama olurken B1 düzeyinde en çok yeniden biçimlendirme, açıklığa kavuşturma talebi ve doğrudan düzeltme olmuştur. Ayrıca çalışmadaki veriler ışığında her iki seviyede de en çok sırasıyla sözcüksel, biçimbilimsel ve sesbilgisel hatalara düzeltici geri bildirim verildiği görülmüştür. Son olarak farklı seviyelerle geri bildirim türlerine dair dağılım arasında ilişki olup olmadığına bakılmış, sadece doğrudan düzeltme geri bildirimini ile anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: hata, sözel hatalar, sözlü düzeltici geri bildirimler

ABSTRACT

The purpose of hereby this research is to ascertain the in-class oral errors of the students at A2 and B1 levels learning Turkish as a foreign/second language who are from different countries, in different age groups, at different education levels and with different genders; the reactions of the teachers to those errors; and whether there is a relationship between the students' errors and the oral corrective feedbacks by the teachers. For this qualitative study, observation has been used as a data collection technique in this study. In order to generate the database of the research, A2 and B1 level classes in the Research and Training Centre for Teaching Turkish Language (TÖMER) at the Sakarya University were video-recorded and totally, and 10 hours of video recording was obtained from 4 classes, 2 from of each level. The data obtained were transcribed and the oral errors of the students during verbal communication, the reactions and oral corrective feedbacks of the teachers were analyzed based upon the model by Lyster & Ranta (1997).

The types of corrective feedbacks provided by the teachers were analyzed thoroughly according to both language proficiency levels of the students and error types. In consequence of those analyses, it was revealed that the teachers had been mostly using recast at both of the two levels and for all error types. The students were observed to have made most the phonological errors and then the morphological and lexical errors. The reactions of the teachers during in-class observations at both of the levels, on the other hand, were remaining ignorant, providing corrective feedback, encouraging peer feedback and promoting whole-class feedback respectively. The oral corrective feedback provided most frequently at A2 level was recast, clarification request and repetition while they were recast, clarification request and explicit correction at B1 level. Furthermore, it was found out that the most common feedbacks at both levels were provided for lexical, morphological, and phonological errors respectively as per the data obtained in this study. Finally, it was checked over whether there was an relationship between different levels and the variance regarding the types of feedbacks and a significant difference for explicit correction was confirmed only.

Key words: error, oral errors, oral corrective feedback

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
TABLolar LİSTESİ	VII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA GENEL BİLGİLER

1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI	4
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	10
1.4. SAYILTILAR.....	10
1.5. SINIRLILIKLAR	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....

2.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ.....

2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri ve Günümüzdeki Durumu.....

2.1.2. Dil Öğretiminde Ana Dil, Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları.....

2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi.....

2.2 GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....

2.2.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

2.2.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem

2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

2.2.4. Bilişsel Yöntem

2.2.5. Doğal Yöntem

2.2.6. İletişimsel Yöntem	26
2.2.7. Seçmecı Yöntem.....	27
2.3. SINIF İÇİ SÖYLEMİN VE SINIF İÇİ ETKİLEŞİMİN ÖĞRENMEYE KATKISI	28
2.3.1. Hataların Tanımlanması ve Hata Türleri.....	28
2.3.1.1. Sesbilgisel Hata	33
2.3.1.2. Biçimbilimsel Hata.....	34
2.3.1.3. Sözcüksel Hata	34
2.3.1.4. Sözdizimsel Hata	35
2.3.1.5. Diğer Hata	35
2.3.2. Öğrenci Hatalarının Önemi	36
2.3.3. Öğrenci Hatalarına Verilen Öğretmen Tepkileri	38
2.3.3.1. Hataları Görmezden Gelme	38
2.3.3.2. Hataları Sınıfa Düzeltirme.....	40
2.3.3.3. Hataları Başka Bir Öğrenciye Düzeltirme	40
2.3.3.4. Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Verme	41
2.3.4. Sözel Hatalara Yönelik Sözlü Düzeltme Geri Bildirim Stratejileri.....	45
2.3.4.1. Açık (Doğrudan) Düzeltme	47
2.3.4.2. Yeniden Biçimlendirme / Düzeltici Tekrar	48
2.3.4.3. Açıklığa Kavuşturma Talebi.....	49
2.3.4.4. Üst Dilsel Geri Bildirim	49
2.3.4.5. Söyletim.....	50
2.3.4.6. Tekrar Etme	50
2.3.5. İkinci Dil Ediniminde Hata Düzeltme ile İlgili Sorular.....	52
2.3.5.1. Öğrencilerin Hataları Düzeltmeli Mi?.....	52
2.3.5.2. Öğrenci Hataları Ne Zaman Düzeltilmelidir?.....	53
2.3.5.3. Hangi Hatalar Düzeltilmelidir?	54
2.3.5.4. Hatalar Nasıl Düzeltilmelidir?	55
2.3.5.5. Hataları Kim Düzeltmelidir?	56
2.3.6. Sözlü ve Yazılı Geri Bildirimlerin Karşılaştırılması.....	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	60
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	60
3.2. ARAŞTIRMA SÜRECİ.....	60

3.3. VERİ ANALİZ SÜRECİ.....	62
3.3.1. Verilerin Toplanması.....	62
3.3.2. Verilerin Kodlanması.....	62
3.3.3. Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	66
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	66
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR	67
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
KAYNAKÇA.....	88
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	114

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Sözel Hata Türleri	33
Tablo 2: Sözel Hatalara Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Stratejileri	47
Tablo 3: Ellis (2009)'e Ait Gruplama	51
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisi	60
Tablo 5: Dil Yeterlilik Düzeylerinden Alınan Kayıt Süreleri	62
Tablo 6: Örnek Sınıf İçi Söylem Çözümlemesi	63
Tablo 7: Öğrenci Hatalarına Verilen Öğretmen Tepkileri	64
Tablo 8: Dil Seviyelerine Göre Öğrencilerin Yaptıkları Sözel Hata Türleri	66
Tablo 9: Dil Seviyelerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Hatalarına Tepkileri	67
Tablo 10: A2 Düzeyi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Göre Öğretmen Tepkileri ..	68
Tablo 11: B1 Düzeyi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Göre Öğretmen Tepkileri ..	69
Tablo 12: A2 Seviyesi Öğrencilerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler	70
Tablo 13: B1 Seviyesi Öğrencilerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler	71
Tablo 14: A2 Seviyesi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler	71
Tablo 15: B1 Seviyesi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler	73
Tablo 16: Dil Seviyesine Bağlı Geri Bildirim Sıklığına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Testi	74

GİRİŞ

Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir (Banguoğlu, 2007: 9). Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese (Ergin, 1990: 234), bir toplumdaki insanların anlaşmalarını konuşma ya da yazı ile sağlayan işaretler sistemidir (Edizkun, 2010: 9). Dil bir cemiyetin bütün sosyal sınıflarının gerek kendi içlerinde gerek aralarında anlaşmak, geçmişin mirası üzerine hak sahibi olmak ve geleceğe kültür mirası bırakmak üzere ortaklaşa kullandıkları sözlü ve yazılı işaretlerden ve işaretlerin düzenini tayin eden kaidelerden teşekkül etmiş bir takımdır (Gemalmaz, 2010: 35). Tüm bu tanımlamalardan yola çıkılarak dil; belli kalıpları ve kuralları olan, kendine özgü belli bir kodlama sistemine sahip; insanları bir arada tutarak ulus bilinci oluşmasına öncülük eden etkileşim ve iletişim aracıdır.

Öğrenme; yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir (Demirel, 2012: 10). Yabancı dil öğrenmek insanlar için yeni yerler ve farklı kültürler tanımak, yeni bir dünyanın kapılarını açmak, dünyaya farklı bakış açıları ile bakabilmeyi sağlayarak yeni deneyimler edinmektir (Yaylı ve Bayyurt, 2014: 1). Farklı bir kültürü öğrenme ve o kültürü en iyi şekilde anlamanın en kolay yollarından biri ikinci bir dil öğrenmektir (İşcan, 2018: 3). Bu bağlamda yabancı dil öğrenmek; farklı kültürler ile etkileşime girebilmek, farklı dünyaları o dilde tanımak, olay ve olgulara yeni bakış açısı ile yaklaşabilmek ile kişinin kendisini tamamlamasıdır. Yabancı bir dil ile kişi farklı düşünce ve kültürdeki olaylara farklı açılardan bakabilecek ve yeri geldiğinde ihtiyaç duyduğu bilgilere birinci kaynaklardan ulaşabilecektir.

Dil bir iletişim aracıdır ve bu iletişim büyük oranda sınıf içi etkileşim ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda sınıf içi öğrenci ve öğretmen etkileşimlerinin değerlendirilmesi, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin yaptıkları hataların belirli bir başlıklar altında sınıflandırılması, bu hataların yapılma sıklıklarının belirlenmesi, öğretmenlerin düzeltme geri bildirim tercihlerinin ve bu tercihleri kullanma sıklıklarının tespit edilmesi; dilde iletişimin anahtarı olan konuşma

becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerde oluşabilecek yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilmesini sağlayacaktır.

Alanyazın çalışmaları, sınıf içi düzeltici geri bildirimde atfedilen rol açısından farklılık gösterir. Davranışçuların görüşüne göre öğrencinin yabancı dildeki yeterliliğinin kalıcı bir parçası olabileceğinden, dil üretimindeki hatalardan kaçınılmalıdır. Dil öğrenimine ilişkin bilişsel / gelişimsel görüşü destekleyen araştırmacılar, dil bilgisini ortaya çıkaran doğuştan gelen eğilimlere göre çevreye daha büyük önem atfetmektedir (Lightbown ve Spada, 2013: 24). Bilişsel / gelişimsel araştırmacılar, öğrencilerin bilişsel çabalarını ve öğrenme yeteneklerini vurgular.

1960'lı yılların sonlarında ise dilin işlevsel ve iletişimsel yönü dil öğretiminde önem kazanmış, dil öğretim geleneğinde değişiklikler olmuş, bununla beraber iletişimsel yaklaşım doğmuştur (Yaylı ve Bayyurt, 2014: 16). İletişimsel yaklaşımın temel amacı, anadili kullanıcılarının karşılaştıkları durumlarda hedef dili uygun bir şekilde kullanma becerisini desteklemekle birlikte (Whitley, 1993: 138), öğretim sürecindeki vurguyu dil bilgisinden dil kullanımına geçirmektir (Tschirner, 1996: 1). Bu şekilde hedef dilin dilbilgisi kuralları bir amaç olma özelliğinden çıkarak iletişim için önemli bir araç olma özelliği kazanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) ile birlikte öğrencilerin iletişimsel becerileri elde etmesi, yabancı dil sınıflarındaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin temel unsuru haline gelmiştir. Bu becerilerin elde edilmesinde sınıf içi etkileşime etkin katılım ön plana çıkmıştır. Walsh (2006)'a göre ikinci ya da yabancı dil öğretimi konusunda diğer öğrenmeler gibi sınıf içi iletişim örüntüleri de (öğretmen-öğrenci, öğrenci-diğer öğrenciler) öğrenmeye katkıda bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf içi etkileşim imkanlarından mümkün olduğunca faydalanmak, öğrenme ve öğretme etkinliklerini bu sınıf içi etkileşime göre yeniden tasarlamak sınıf içi etkileşimin sağlanabilmesi için gerekli etmenlerden biridir. Öğrenciler hedef dili sınıf içi etkileşimde bulunarak, bu dili kullanarak öğrenmektedirler. Öğrenci hata yaptığında dil çıktılarındaki hataya karşı

sağlanan herhangi bir düzeltme, öğrencinin hedef dilde ilerlemesini sağlayacaktır. Çeşitli düzeltici geribildirim türlerinin sağlanması, öğrencinin dilsel zorluklarla karşılaşmasını kolaylaştırır ve bu da öğrencinin diller arası etkileşim ile hedef dile doğru ilerlemesini sağlar. Davranışçı görüşün aksine ikinci dil ediniminde talimat ve düzeltici geri bildirim olumlu bir rolü olduğuna dair kanıt sağladığını iddia eden araştırmalar bulunmaktadır (Ammar ve Spada, 2006; Lightbown ve Spada, 1990; Lyster, 2004; Lyster ve Ranta, 1997; Norris ve Ortega, 2000).

Yabancı dil sınıflarındaki söylemi çözümlenmeye yönelik çalışmalarda öne çıkan konu başlıkları; söylem sıralaması ve söz alma (turn-taking), hata (error), düzeltici dönüt (corrective feedback) ve dönüt tepkisi (learner uptake) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf içi söylemin araştırıldığı alanyazın çalışmalarına bakıldığında, sınıf içi iletişim unsurlarının analizinde ağırlıklı olarak İngilizce (García Mayo, ve Pica, 2000; Pica, 2005; Sheen, 2010) Fransızca (Lyster ve Ranta, 1997; Swain ve Lapkin, 2002) İspanyolca (Donato ve Brooks, 2004; Roebuck ve Wagner, 2004) gibi diller üzerine yoğunlaşıldığı, buna karşın Türkçe ile ilgili çalışmaların (Çelik, 2019; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Kanık, 2006; Kayı, 2010; İnan ve Fidan, 2013; Ölmezer-Öztürk, 2016; Yılmaz ve Yüksel, 2011) az sayıda olduğu görülmektedir. Bu noktada bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA GENEL BİLGİLER

1.1. ARAŞTIRMANIN ARKAPLANI

İkinci dil öğrenimi, bilişsel aktiviteler aracılığıyla ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, ikinci ya da yabancı dil öğretiminde sınıf içi söylem çözümlemesinin araştırılması ve buna yönelik çalışmalar yapılması dil öğretimi alanyazında son yıllarda yaygınlaşmıştır.

Son zamanlarda alanyazında yapılan çalışmalarda öne çıkan araştırmalar; ikinci dil ediniminde sınıf içi söylem çözümlemesi ve özellikle düzeltici dönüt ile ilgili çalışmalardır (Şakiroğlu, 2020; Jabbari ve Fazilatfar, 2012; Yang, 2016). Konu ile ilgili yapılan çalışmaların genelde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde; deneysel ve betimsel çalışmalardır. Bu çalışmalar ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminde sınıf içinde ve laboratuvarında, yüz yüze veya bilgisayar ortamlarında ve farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların içerikleri belirli başlıklar altında değerlendirildiğinde; öğretmenlerin verdikleri sözlü geri bildirim türleri, öğrencilerin düzeltici dönüt algıları, düzeltici dönütün genel etkileri, yeniden biçimlendirme geri bildiriminin (recast) etkileri, öğrencilerin dönüt tepkisi, korelasyonel çalışmalar, sınıf içi deneysel çalışmalar ve bilgisayar ortamında yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır.

Dil öğretimi sürecinde öğretmenler tarafından sağlanan düzeltici geri bildirimler (hata düzeltme türleri) araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Lyster ve Ranta, 1997; Panova ve Lyster, 2002) incelenmiştir. Alanyazında öğretmenler tarafından öğrencilere verilen sözlü düzeltici geri bildirim dağılımlarının daha çok betimsel çalışmalarda incelendiği gözlemlenmiştir (Lyster ve Ranta, 1997; Panova ve Lyster, 2002; Safari, 2013). Bu dağılım hakkındaki çalışmaların sonucunda öğretmenler tarafından en sık “yeniden biçimlendirme” dönüt türünün tercih edildiği gözlemlenmiştir (Esmaili ve Behnam, 2014; Jabbari ve Fazilatfar, 2012; Lyster ve Ranta, 1997; Panova ve Lyster, 2002; Safari, 2013; Suzuki, 2005).

Alanyazında öğrencilerin düzeltici geri bildirim algıları üzerine yapılan çalışmalarda; Mackey vd. (2000) etkileşimsel geri bildirim, öğrencilerin yapmış oldukları biçimbilimsel hatalardan daha çok sözcük öğrenimi, sesletim ve telaffuza daha fazla fayda sağlayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin aldıkları tüm geri bildirimleri doğru bir şekilde algılayabilmelerinin onlar için bilişsel bir aşırı yüklenme ile sonuçlanacağını, düzeltici dönütün doğru gelişim zamanında, sınırlı miktarda geri bildirim ile öğrenci için en uygun koşul olduğunu ifade etmişlerdir. Geri bildirim miktarı, kalitesi, zamanlaması ve doğası ile ikinci dil gelişimiyle ilgili konulara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bir başka düzeltici dönüt algıları hakkında yapılan çalışmada Katayama (2007) Japon üniversite öğrencilerinin düzeltici geri bildirimle ilgili görüşlerini araştırmış ve sadece az sayıda katılımcının, öğretmenin yaptığı her hatayı düzeltmesi gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Katayama, seçici düzeltmenin hem pratik ve uygulanabilir olduğunu hem de öğrencilerin duygularını daha fazla desteklediğini ifade etmiştir.

Düzeltilici geri bildirim genel etkileri hakkında alanyazında yapılan çalışmalarda Mackey vd. (2003) toplam 96 yetişkin ve çocuk katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada görev tabanlı etkileşime katılımın, teorik olarak yeterli miktarda geri bildirim maruz kalabileceğini ve geri bildirim etkileşime önemli bir yararı olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Oliver ve Mackey (2003) sınıf içi etkileşimsel bağlamın, öğrencilere geri bildirim fırsatı sağlanması ve geri bildirim kullanmanın etkilerini araştırdıkları çalışmada, sınıf içi etkileşim araştırmasının bağlamsal değişkenlerin; geribildirim miktarını, doğasını ve geri bildirim değiştirilmiş çıktıya ne ölçüde yol açtığını fark etmekte fayda sağlayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Sheen (2010) yeniden biçimlendirme (recast) geri bildirimine karşı yazılı doğrudan düzeltme geri bildirimi üzerine yaptığı çalışmada yazılı doğrudan düzeltmenin sözlü düzeltici tekrarlar göre daha etkili bir geri bildirim stratejisi olduğu ifade etmiştir. Bu durumu sözlü düzeltici dönütlerin düzeltici işlevinin yazılı açık düzeltmeler gibi net olmaması olarak açıklamıştır. Bunun nedenini, bu tür açık geri bildirimlerin düzeltici işlevinin öğrenenler için net olması, sözlü tekrarların işlevinin açık olmaması olarak belirtmiştir.

Alanyazında sınıf içi sözlü düzeltici geri bildirim çalışma konularından bir diğeri yeniden biçimlendirme geribildiriminin etkisi üzerine olmuştur. Nicholas vd. (2001) yaptıkları çalışmada yeniden biçimlendirme geri bildiriminin; öğrencinin belirli bir dilsel özelliği kullanmaya başlamış olması ve dilsel alternatifler arasında seçim yapabilmesi durumunda etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, yeniden biçimlendirme geribildirim etkinliğinin dilin alanına (telaffuz veya dilbilgisi vb.) veya belirli dilsel özelliğe (makaleler veya şahıs zamirleri vb.) bağlı olarak farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Nabei ve Swain (2002) bir öğrenci üzerinde yaptıkları vaka çalışmasında yeniden biçimlendirme geri bildiriminin etkisini araştırmışlar ve bu geri bildirim stratejisinin karmaşıklığına dikkat çekmişlerdir. Araştırma yapılan vaka ile düzeltici geri bildirim türünün öğrencinin nelere katıldığını, katılma nedenini ve ikinci dili nasıl öğrendiğini anlamada zengin veriler sağladığını belirtmişlerdir. Philip (2003) öğrencilerin hedef benzeri olmayan ifadelerinde yeniden biçimlendirme ile sağlanan değişiklikleri çoğunlukla fark ettiklerini, soru formlarını edinme düzeyi, yeniden biçimlendirme geri bildirim değişiklikleri sağlanan öğrencilerin, tekrarların en az %70'ini doğru bir şekilde hatırladığını ve vakaların %90'ından fazlasında geribildirim sağlanan ifadeyi değiştirdiğini belirtmiştir. Bu şekilde soru formlarının yeniden biçimlendirmelerinin, gelişim düzeyi ve geri bildirim karşılık geldiğinde öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Loewen ve Philip (2006) 12 yetişkin dil öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada; yeniden biçimlendirme sağlanması, yeniden biçimlendirme doğası ve yeniden biçimlendirme etkinliğini üç başlık altında incelemişlerdir. Araştırmada yeniden biçimlendirmenin yaygın olarak kullanıldığını ve zamanın en az %50'sinde faydalı olduklarını göstermiştir. Yeniden biçimlendirmenin zaman kazandırdığı, öğrencinin güvenini daha az tehdit ettiği ve etkileşim akışında öğrencini özgüvenini arttırdığı ifade edilmiştir. Ek olarak, yeniden biçimlendirmenin açık/doğrudan düzeltmenin aksine anlam üzerindeki odağı koruduğu belirtilmiştir.

İkinci dil ediniminde alanyazında yapılan araştırmalar, yeniden biçimlendirmenin ikinci dil edinimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Deneysel (Choi, 2000; Mackey ve Philp, 1998) ve yarı deneysel (Doughty ve Varela, 1998) çalışmalar, yeniden biçimlendirmeler ile sağlanan etkileşimin, yeniden biçimlendirmeler olmadan sağlanan etkileşimden daha etkili olduğunu ortaya

koymuş ve yeniden biçimlendirmeler teorik olarak da desteklenmiştir. Bazı araştırmacılar, yeniden biçimlendirmelerin, örtük doğaları nedeniyle olumsuz geri bildirim sağlamanın etkili bir yolu olmadığını savunmuşlardır. Örneğin Lyster (1998) yeniden biçimlendirmelerin kazanımsal değerinin düşük olduğunu, çünkü öğrencilerin kendileriyle aktarılan olumsuz kanıtları belirlemede güçlük çektiğini ileri sürmüştür. Lyster ve Ranta (1997) çalışması, yeniden biçimlendirmelerin oldukça sık olmasına rağmen (tüm geri bildirim dönüşlerinin%55'i), bunların düşük bir onarım oranıyla (%18) ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yüksel vd. (2017) yaptıkları sınıf tabanlı çalışma ile Türkiye'deki iki devlet üniversitesinde verilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derslerinin söylemini incelemiştir. Özellikle, bu araştırma öğrencilerin yaptığı hata türlerinin (sesbilgisel, sözcüksel ve biçimbilimsel) öğrencilerin yeterlilik düzeylerini (A1, A2, B1, B2 ve C1) düzeltici tekrarlarının doğasını ve öğrenci dönütlerini incelemiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin en çok ses bilgisel hatalar yaptıkları, yeterlilik düzeyi arttıkça yapılan hataların azaldığı, öğretmenler tarafından en çok düzeltici tekrarın tercih edildiği ve öğrenci dönütlerinin en fazla C1 seviyesinde gözlemlendiği sonucuna varmışlardır.

Sheen (2006) yeniden biçimlendirme türleri ve dönüt tepkisi arasındaki ilişki açısından daha kısa yeniden biçimlendirmelerin daha yüksek bir dönüt tepkisi oranına sahip olma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Farklı bir çalışmada Philp (2003), daha kısa yeniden biçimlendirmelerin daha doğru bir odaklanma ile fark edilmeye sonuçlandığını bulmuştur.

Panova ve Lyster (2002) çalışmalarında öğretmen, öğrencilerin % 48'inin hata yapması veya kendi anadillerini kullanması sonucu düzeltici geri bildirim sağlamıştır. Tüm geri bildirim türleri arasında, diğer geri bildirim türleriyle ilgili olarak, öğrenci hatalarına karşı en çok yeniden biçimlendirme ve çeviri düzeltici geri bildirim kullanıldığını ve bunların öğretmen geri bildirim dönüşlerinin toplam oranının %77'sini oluşturarak en yaygın kullanılan geri bildirim türü olduğunu ifade etmiştir.

Tsang, (2004) Hong Kong'da lise seviyesinde ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler arasında en çok gözlemlenen öğrenci hataları ve öğretmen geri bildirimleri

üzerine yaptığı çalışmada; öğretmenlerin öğrencilerin hatalı söylemlerine karşı en çok yeniden biçimlendirme (%48), ardından açık düzeltme (%14) ve tekrarlama (%14) geri bildirim türlerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Başka bir çalışmada Sheen (2004) iletişimsel sınıflardaki öğretim ortamlarında düzeltici geri bildirimler ve öğrenci alımı üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin düzeltici geribildirimlerindeki ve öğrencilerin öğretim ortamlarındaki ilgisinde benzerlikler ve farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Sheen İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Fransa, Kanada, Yeni Zelanda ve Kore sınıflarındaki söylemleri Lyster ve Ranta (1997)'deki söylem modeline göre incelemiş ve bu dört sınıfta en sık kullanılan geri bildirim türünün (tüm sınıflarda %50'nin üzerinde) yeniden biçimlendirmeler olduğunu ifade etmiştir.

Lyster (1998), yeniden biçimlendirmelerin kazanımsal değerinin düşük olduğunu, çünkü öğrencilerin kendilerine aktarılan olumsuz kanıtları belirlemede güçlük çektiğini ileri sürmüştür. Çalışmada, yeniden biçimlendirmelerin oldukça sık olmasına rağmen (tüm geri bildirim dönüşlerinin %55'i), bunların düşük bir onarım oranıyla (%18) ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Sauro (2009: s100) sınıf içi yüz yüze sözlü etkileşimde, yeniden biçimlendirmelerin düzeltici amacının belirsizliği, görev içi işlem süresinin sınırlı olması ve çalışan bellek kapasitesindeki sınırlamalar, öğrencilerde yeniden düzenlemelerin etkili bilişsel karşılaştırmalar yapmalarını sağlayacak şekillerde kullanma becerilerini engelleyebileceğini ifade etmiştir.

Li (2010: 348) öğrencilerin konuşma becerilerinde sözlü düzeltici geri bildirimlerin etkisi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilere sağlanan ger bildirimlerin sıklığı, zamanı ve kim tarafından verildiği gibi farklı değişkenlerin, sağlanan geribildirim istenilen etkiyi sağlamasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından öğrencilerde sık olarak tekrarlanmayan, dikkatsizlik sonucu ortaya çıkan ya da iletişimi engellemeyen hataların sıklıkla düzeltilmesine gerek olmadığı ve sağlanan geribildirimlerin öğrencinin konuşmasını tamamladıktan sonra verilmesinin etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin geri bildirim alma tercihleri üzerine yapılan çalışmalarda (Agudo, 2013; Petterson, 2014) akranlarından geri bildirim almaktan çok öğretmenleri tarafından geri bildirim alma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fidan (2015)

yaptığı benzer bir araştırmada Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda düzeltici geribildirim kalıplarına ve tercihlerine odaklanmış; öğrencilerin hatalarının düzeltilmesini istediklerini ve çoğunlukla öğretmenlerin hemen düzeltmesini tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Alanyazında sınıf içi söylemin incelendiği korelasyonel çalışmalarda (Ammar ve Spada, 2006; Loewen, 2005; Lyster, 2004; Lyster ve Mori, 2006; Oliver ve Mackey, 2003; Sheen, 2004) sınıf içi söylem unsurlarında düzeltici geri bildirim türleri etkililiğinin karşılaştırılması yapılmıştır. Öğreticiler tarafından genel olarak yeniden biçimlendirme geri bildirim türünün tercih edildiği görülmüştür.

Sınıf içi deneysel çalışmalarda (Ammar ve Spada, 2006; Lyster, 2004) sonuçlar genel olarak, istemlerin / yönlendirmelerin; yeniden biçimlendirmelerden daha etkili olduğunu ve yeniden biçimlendirme etkililiğinin öğrencilerin yeterliliğine bağlı olduğunu göstermiştir. Özellikle, yüksek yeterliliğe sahip öğrenciler hem yönlendirmelerden hem de tekrarlardan eşit şekilde yararlanırken, düşük yeterlilikteki öğrencilerin yeniden biçimlendirmelere göre yönlendirmelerden önemli ölçüde daha fazla yararlandıkları görülmüştür.

Bilgisayar ortamında verilen düzeltici dönüt çalışmaları (Loewen ve Erlam, 2006; Sachs ve Suh, 2007; Sauro, 2009) diğer çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu çalışmalarda hangi tür bilgisayar aracılı düzeltici geri bildirim, ikinci dil hedef form bilgisindeki anlık ve sürdürülebilir kazanımlar için önemli ölçüde daha etkili olacağı soruları araştırılmıştır. Sonuçlar, zaman içinde, yeniden biçimlendirilen ve üstdilbilimsel grubun, tanıdık öğelere uygulandığında benzer hedef form bilgisi seviyeleri sergilediğini göstermiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın problemi “Yabancılara Türkçe öğretiminde; öğrencilerde en sık gözlenen sözel hata türleri, bu hata türlerine karşı öğretmenlerin verdiği tepkiler ve sağladıkları sözlü düzeltici geri bildirimleri ile sözel hata türleri arasındaki ilişki nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu genel amaca bağlı olarak, araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrenciler arasında en çok hangi sözel hata türleri gözlemlenmiştir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi söylemdeki hatalarına hangi tepkiler verilmiş, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türleri sağlanmış; verilen tepkilerin ve düzeltici geri bildirim türlerinin sözel hata türlerine göre dağılımı nasıl olmuştur?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi sözlü iletişimlerinde ortaya çıkan sözel hataları ile öğretmenler tarafından sağlanan sözlü düzeltme geri bildirim türleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi sözlü iletişim sürecinde yaptıkları sözel hata türlerinin neler olduğunu belirlemek, yapılan hatalara öğretmenler tarafından verilen tepkileri tespit etmek ve öğrenci hataları ile öğretmenler tarafından sağlanan sözlü düzeltme geri bildirim türlerinin arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan sınıf içi video kayıtlar doğal dil ortamı içinde, kayıt öncesi katılımcılara ön bilgi verilerek ve hiçbir müdahalede bulunulmadan kayıt altına alınmıştır.
2. Araştırmaya katılan katılımcıların; video kayıt öncesi sözlü olarak rızası alınmıştır.
3. Araştırmanın temelini oluşturan öğrenci söylemlerinin sınıflandırılmasında “hata” ve “yanlış” ayrımına gidilmeyerek öğrenci söylemleri hata başlığı altında kodlanmıştır.
4. Alanyazın çalışmalarında geçen “öğrenici” ve “öğrenci” ayrımına gidilmeyerek “öğrenci” ifadesi tercih edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerden elde edilen video kayıt verileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin dört temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) arasından yalnızca sınıf içi konuşma becerisinin incelenmesi ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ

2.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri ve Günümüzdeki Durumu

İnsanoğlu var oluşundan günümüze kadar her zaman birbiri ile iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Dil bu aşamada ön plana çıkarak insanların duygu, düşünce ve isteklerinin aktarılmasında kilit rol oynamıştır. Bu kilit rolü üstlenen dil; sınırların genişlemesi, göç, savaşlar ve beklenmedik doğa olaylarının yaşanması ile birlikte farklı kültürler ile tanışmış ve bu tanışma sonucu farklı medeniyetlere aktarılmıştır.

Günümüzde insanlar hangi meslek dalında çalıştıklarının bir önemi olmaksızın ikinci / yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Yaşanılan toplum içerisinde yabancı bir dil bilmek bireyi o toplumda ayrıcalıklı göstermekten ziyade sahip olunması gereken bir özellik olarak görülmeye başlandığından ikinci / yabancı bir dil öğrenmenin önemi günümüzde oldukça artmıştır (Göçer, 2009: 28).

Türkçe temelleri yüzyıllar öncesine dayanan, çeşitli toplumlar ile etkileşime geçmiş köklü bir medeniyet dilidir. Dünyada en çok konuşulan diller arasında yer alan Türkçe; UNESCO'nun anadil sıralamasına göre üçüncü sırada, resmi diller sıralamasında beşinci sırada yer almaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihi hakkında yapılan alanyazın çalışmalarına bakıldığında; sınıflandırma ya da tasnifte bazı kaynaklar (Aykaç, 2015; Biçer, 2012) tarihi süreci eser üzerinden, dil öğretilen kitle üzerinden ya da dönem üzerinden takip etmek gerektiğini ileri sürmüştür.

Aykaç (2015: 164-165) ve Biçer (2012: 109-129) Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini dönemleri esas alarak şu şekilde sıralamıştır:

1. Kök Türk öncesinde ve Kök Türk Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

2. Uygur Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

3. Karahanlı Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

4. Kıpçak Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

5. Selçuklu Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

6. Çağatay Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

7. Osmanlı Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

8. Cumhuriyet Döneminde Yabancılara Türkçe  ğretimi

Güzel ve Barın (2013) tarihsel süreçte Türkçenin yabancı dil olarak  ğretim sürecini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır.

a. Uygular Dönemi

b. Karahanlılar Dönemi

c. Yabancı Dil Olarak Türkçenin  ğretimi Hakkında Harezmi ve Kıpçak,  ağatay ve Anadolu Sahalarında Hazırlanan Eserlerden  rnekler

1. Harezmi Sahası

2. Kıpçak Sahası

3. Çağatay Sahası

4. Anadolu Sahası

Yabancı dil olarak Türkçe  ğretim süreci incelendiğinde belirli bir kronolojik sıra esas alınmalıdır ve bu yüzden dönemsel bir sınıflandırılma yapılmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir (Şen, 2019: 5). Alanyazında yabancılara Türkçe  ğretiminin tarihi seyri üzerine yapılan araştırmalardaki tarihi süreçte çok sayıda eser bulunmaktadır. Bu eserler Türkçenin  ğretimine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlamışlardır. Alanyazında yapılan çalışmalarda  ne çıkan başlıca eserler; Orhun yazıtları, Divan-ı Lugati't Türk, Muhakemetü'l-L gateyn ve Codex Cumanicus'dir.

Küreselleşen ve her geçen gün ilerleyen teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişmeler sayesinde ulusların bir adım daha birbirine yaklaştıkları günümüz dünyasında; ulusların birbirlerinin dillerini öğrenme gereksinimleri önem kazanmıştır.

Türkiye son yıllarda önemli atılımlar gerçekleştirerek gelişmiş ülkeler sınıfına yaklaşmıştır. Coğrafi konumu gereği Avrupa ülkeleri, Rusya ve Arap ülkelerine yakınlığı ile ticaret hacminin artması; Türk dilinin öğrenilmesi gerektiği gerçeğini ön plana çıkarmıştır. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son zamanlarda önem kazanmaya başlamış, Avrupa ve Türk Cumhuriyetlerinde Türkçeye olan ilginin artmasıyla alanda tartışma ve araştırmaların arttığı gözlemlenmiştir (Yaylı ve Bayyurt, 2014: 1).

Tanzimat döneminde görülen gayrimüslimlere ve yabancılara ait okulların müfredatlarına Türkçe dersinin konması ve takip eden yıllarda tüm gayrimüslim okullarında Türkçe dersinin zorunlu okutulması gibi çalışmalar Osmanlı'nın son döneminde siyasal, ekonomik ve sosyal nedenlerle istenilen başarıya ulaşamamıştır. Takip eden yıllarda Osmanlı Devleti'nin siyasal varlığının sona ermesi ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atılması ile 1950'li yıllara kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geri planda kalmıştır. 1950 yılından sonra üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gündeme gelmiştir.

Cumhuriyet döneminde Boğaziçi ve Ankara Üniversitesi öncülüğünde yabancılara Türkçe öğretimi gelişmiştir. Bu kurumlarda alanın ilk yazılı kaynakları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Boğaziçi Üniversitesi'nden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesi'nde Kenan Akyüz bu işi başlatan araştırmacılarıdır (Erdem, 2009: 272). Özellikle 1984 yılında Ankara Üniversitesi tarafından kurulan TÖMER ve sonrasında Ege TÖMER, Gazi Tömer ve Bolu İzzet Baysal TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır. 1987 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsüne bağlı olarak ilk anabilim dalı faaliyete geçmiştir. 1991 yılından itibaren Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında; Sovyetler Birliği'nin dağılması ile birlikte bağımsızlığını yeni kazanan Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki gençler eğitim görmeleri için ülkeye davet edilmiştir (Açık, 2008: 2).

1992 yılında ülke dışındaki Türk ve akraba topluluklara yapılacak yardımları ve kültürel lobi faaliyetlerini resmi hale getirmek için TİKA (Türk İş birliği ve Kalkınma

İdaresi Başkanlığı) kurulmuştur. 1999 yılına gelindiğinde TİKA tarafından Türkoloji projesi ile 2000-2001 eğitim öğretim döneminde toplamda 21 ülkede 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji Bölümleri ile Türkçe kurslarına ülkemizden akademisyenler gönderilmiştir (İşcan, 2018: 20). Süreç içerisinde TİKA'nın etki alanı kültürel faaliyetlerden daha çok teknik ve ekonomik alanda devam etmiştir. Türk kültürünü tanıtmaya ve yayma amacıyla farklı ülkelerde sadece bu amaca hizmet edecek kültür merkezlerinin açılması planlanmış ve bunun sonucunda 5653 sayılı Kanun'la 5 Mayıs 2007 yılında Yunus Emre Vakfı kurulmuş, 7 Mayıs 2009 tarihinde faaliyetlerine başlamıştır.

Yunus Emre Enstitüsü her yıl farklı ülkelerden Türkiye'ye davet ettiği yabancı öğrencilere hem Türkçeyi hem de Türk kültürünü çeşitli kültürel faaliyetlerle tanıtmaktadır. Türkiye ülke dışında dünyanın 192 ülkesinde yaşayan 5 milyonu aşan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ile yaklaşık 200 milyonu aşan soydaş ve akraba topluluklar ile diaspora potansiyeline sahip bir ülkedir. Bu kapsamda 2009 yılında çalışmalara başlanmış, 2010 yılında Başbakanlığa bağlı müsteşarlık düzeyinde bir kamu kurumu olarak Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kurulmuştur. "Nerede bir vatandaşımız, soydaşımız, akrabamız varsa; biz oradayız" sloganına sahip başkanlık, çalışmalarıyla gerek yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızla gerekse kardeş topluluklarla ilişkileri güçlendirmekte, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak daha yakın ilişkiler tesis etmektedir.

Takip eden yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi; farklı üniversitelerde kurulan TÖMER birimleri, lisans dersleri, yüksek lisans/doktora programları ve son dönemlerde yaygınlaşan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları ile adından sıkça söz ettirmiştir. Bugün Türkiye'de çok sayıda üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans ile doktora tez çalışmaları yürütülmektedir.

2.1.2. Dil Öğretiminde Ana Dil, Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları

Günümüzde küreselleşen dünya ve iletişim araçlarının her geçen gün hızla gelişmesi ile birlikte çok dillilik kavramı ön plana çıkmıştır. Ticaret, eğitim, sosyal ve siyasi sebepler ile ortaya çıkan nüfus hareketliliği; çok dillilik ve kültürel çeşitlilik kavramlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alanyazında yapılan çalışmalarda; ana dil, ana dili, ikinci dil, birinci dil ya da yabancı dil gibi kavramlar sıklıkla geçen terimlerdir.

Ana Dil: Ana dil kavramı alanda yazılmış çok sayıda dil öğretimi, eğitimi ya da dil edinimi kitaplarında sıklıkla ana dili ile birbirlerinin yerine kullanılan ya da karıştırılan kavramlardan birisidir. “Ana dil” kavramındaki ana sözcüğü anne anlamında değil, kaynak, temel, asıl, esas, ortak anlamında kullanılmakta dolayısıyla “ana dil” kavramı içinde başka diller barındıran kaynak dil, birkaç dile temel oluşturan dil, birden çok dilin aslını kökenini oluşturan dil tanımını yapabiliriz (Oruç, 2016b: 313). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük (TDK, 2011: 119)’e göre ana dil; “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” olarak tanımlanır. Hengirmen (1999: 22)’e göre “ana dil” tanımı “birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil” olarak verilmektedir. Tanımları incelediğimizde ana dil için; birden çok dile kaynaklık ettiği, kendisinden başka diller türediği; temel, esas bir dil olduğu ortak yargısına ulaşabiliriz.

Ana Dili: Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük (2011: 119)’e göre ana dili “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanmıştır. Ana dili anneden, aileden, sosyal çevreden, içinde yaşanılan kültürden, kişinin en iyi hâkim olduğu ve kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almadan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen, ilk kullanılan dildir (Oruç, 2016a: 281-282). Ana dili kavramı üzerine yapılan tanımlamalarda ortak değerlendirmelerde anne dili olduğu ve içinde yaşanılan kültürün etkisi olduğu görülmektedir. Türkçe için alanyazında birinci dil, ilk dil gibi adlandırmalar bulunsa da yaygın kullanım ana dili kavramı üzerinedir.

İkinci Dil: Dil öğretiminde ortaya çıkan bir diğer kavram olan ikinci dil kavramı İltar (2019: 17)'a göre kişinin ailesinden, yakın çevresinden, içinde bulunduğu topluluktan ya da okuldan ana dili dışında, ana dilindeki yeterliliğe eşit ya da yakın olarak edindiği veya öğrendiği bir başka dildir. Başka bir tanımda Şahin (2013: 10-16) belirli bir ülkede ya da bölgede o dili kullanan çok sayıda kişinin birinci dili olmamasına rağmen o toplumda temel rol oynayan dil olarak tanımlar. Bu noktada yapılan çalışmalarda ikinci dil kavramının; yabancı dil ya da ikinci yabancı dil gibi farklı adlandırmalar ile ele alındığı veya adlandırıldığı da görülmektedir.

Yabancı Dil: 21. yüzyılda teknolojik ve ekonomik gelişmeler ve ülkelerarası iletişimin artması ile iş, ticaret, eğitim ya da daha farklı amaçlarla farklı ülkelerin dillerini öğrenmek önem kazanmış ve yabancı bir dilin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Mete (2015: 15)'e göre yabancı dil; kişinin ana dil olarak kullandığı dilin dışında, dilin dört temel becerisinin doğal sürecin dışında bilinçli ve planlı bir şekilde öğretilmesi ve hedef dille ilgili beceri, bilgi ve bakış açısı kazandırılmasıdır. Başka bir tanımda Kurt (2019: 71)'a göre yabancı dil bireyin ait olduğu toplumda özel amaçlar haricinde iletişim amaçlı kullanılmayan, varlığı ve kaynağı başka bir coğrafyada olan tüm diller olarak tanımlanır. İkinci dil ve yabancı dil edinimi veya öğretimi arasındaki tanımlamaların birbirlerine olan yakınlığı yabancı dil ve ikinci dil edinimi konusunda belirsizlik yaratmıştır. Bu iki kavram arasındaki farkı Durmuş (2018: 184-187) çalışmasında aşağıdaki gibi açıklamıştır.

1. İkinci dil ve yabancı dil öğrencileri kıyaslandığında; ikinci dil öğrencilerinin güdülenme ihtiyaçları daha düşük düzeydedir.
2. İkinci dil için edinim söz konusu olabilirken yabancı dil için bu durumu oluşturacak şartlar büyük ölçüde söz konusu değildir.
3. Yabancı dil öğretiminin gerçekleştiği ortamlar genellikle önceden oluşturulmuş, doğal olmayan ortamlardır ve buralarda anlamlılık sınırlıdır. İkinci dil öğretim sürecinde ise dilsel girdi ve çıktılar sınıf ortamında öğretilmesinde bile daha anlamlıdır.

4. İkinci dil öğreticisi, yabancı dil öğreticisine kıyasla öğrencilerinin ders dışı ortamlarda ikinci dile maruz kalması ile ilgili üzerinde daha az bir baskı hisseder.
5. İkinci dil öğrencilerinin edindikleri hedef dil; o ülkede yaşayabilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için önemli olan dildir ve bu nedenle ikinci dil öğreticileri, öğrencilerin her an yanı başında onlara rehberlik etmekte ve onlara yaşadıkları engelleri aşma konusunda destek olmaktadır. Ancak yabancı dilde hedef dilin günlük hayatla olan ilişkisi bazen yok denecek kadar azdır.
6. İkinci dil öğrencileri hedef dilin kültürel kimliğine ve alt yapısına hâkim olma konusunda yabancı dil öğrencilerinden daha avantajlıdırlar.
7. Yabancı dil öğretimi büyük ölçüde önceden hazırlanan belirli bir program sürecine göre ilerlemekte iken ikinci dil öğreniminde; öğrencilerin doğal ihtiyaçlarının baskısı ile belirli bir plandan bağımsız olarak ilerleme olasılığı daha yüksektir.
8. Yabancı dilde dinleme ve konuşma becerileri daha az gelişme gösterirken ikinci dilde bu durum tam tersine daha yoğun ve hızlı şekilde ilerleme gösterir.
9. İkinci dil öğretiminde öğretmenler öğrenim sürecinin başlarından itibaren hedef dilde iletişim kurabilirken yabancı dil sınıflarında iletişim dili genellikle o ülkenin standart dilidir.
10. Yabancı dil sınıflarında genel olarak aynı dil konuşurlarının bir araya gelmeleri ile öğretici ortak sorunları çözmeye yönelirken; ikinci dil sınıflarında farklı dillerin konuşurları bir araya gelir ve bu durum; öğreticinin dillerin tipolojik farklılıkları konusunda daha duyarlı olmasına neden olur.
11. İkinci dil öğrenimi sürecinde öğrenciler; hedef dilin kültürüne ait olan selamlaşma, özür dileme, vedalaşma vb. özgün durumlara özgün ortamlarda maruz kalırken yabancı dil öğreniminde kişilerin hedef dilin kültürüne ait bu değerlere hedef dili tanıma beklentisi ile uyuşmayan, özgün girdi yığınları olarak görülmektedir.

2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi

İnsanların çevreleri ile iletişim kurmalarının en etkili yolu olan konuşma becerisi genel hatlarıyla; duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır (Güneş, 2017: 108). Gündüz ve Şimşek (2014: 20)'e göre konuşma; zihinde oluşan ve biçimlenen düşüncelerin ağız, diş, dudak, gırtlak, ses telleri, nefes yolları, geniz ve damak gibi ses organları aracılığıyla anlamlı bir söz kalıbına dönüştürülmesidir. Genel bir tanım yapmak gerekirse konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin, zihinde başlayarak sözlere aktarılması; bir nevi “sesli düşünme” olarak tanımlanabilir.

Bir konuşmanın eksiksiz bir biçimde gerçekleşebilmesi için; bir konuşma ortamı, konuşmanın amacı, konuşmayı paylaşan kişiler, aktarılan bilgilere dinleyenin tepkisi, konuşmada kullanılan araç, konuşanın temel düşünsel destekleri ve iletişimin biçimi gerekli olan şartlardandır (Ergenç, 2002: 32).

Gün içerisinde çevremizdekilerle gerek iş gerekse sosyal anlamda farklı amaçlarla iletişim kurarız. Sosyal ilişkilerimizi sürdürebilmemiz için kurduğumuz bu iletişimin temelini konuşma becerisi oluşturur. Bireylerin yabancı ya da ikinci bir dil öğrenmelerindeki en büyük amaçlarından biri farklı kültürlerle ve farklı milletlerle iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini onlara aktarma istekleridir. Konuşma becerisi sahip olduğumuz dört temel beceri (Okuma-Anlam, Yazma, Dinleme ve Konuşma) içerisinde günlük hayatta en sık başvurduğumuz iletişim aracıdır.

Konuşma sadece fizyolojik bir süreç değil aynı zamanda psikolojik ve sosyal bir süreçtir. Bu bağlamda hedef dili konuşucuları ile karşılıklı iletişim kurma ve hedef dile mümkün olduğunca maruz kalmak gerekir. Çoğu öğrenci hedef dile yeterince maruz kalamadıkları için doğru bir iletişim kuramamakta ve akıcı bir şekilde o dili konuşamamaktadır. Hedef dili konuşuru olmak için öğrencilerden sadece belirli konularda konuşmalarını istemek, önceden belirlenmiş bir konuda sunum yapmalarını sağlamak ya da bazı diyaloglar üzerinden pratik yapmalarını beklemek yeterli değildir. Shumin (2002: 207)'e göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde öncelikle dilbilgisi yeterliliği önemlidir. Konuşurun hedef dilde söylemek istediği anlamı iletmek için kelime ve cümle yapılarını, sözcüklerin farklı seslerden oluştuğunu, sözcükleri doğru

telaffuz etmeyi ve cümlelerin farklı tonlara sahip olduğunu iyi bilmesi gerekir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin konuşma becerisi üzerinde dilbilgisi etkisini dikkate alması; doğru sesletim, vurgu, tonlama ve jest ve mimiklerle öğrenciyi desteklemesi yabancı dil konuşuru için gereklidir.

Yabancı bir dili konuşmak için hedef dilin dil bilgisi yapılarına hâkim olmak, o dildeki sözcük dağarcığına sahip olmak konuşurlar için tek başına yeterli değildir. Tüm bunlara ek olarak hedef dili konuşabilmek için belirli bir özgüvene ihtiyaç vardır. Özer ve Korkmaz (2016: 80)'a göre yabancı dil öğretiminde öğrencilerin özgüvenlerini yüksek tutmak dil öğrenimi açısından öğrenci başarısının artırılmasında önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğreticilerin dilbilgisi yapıları ve hedef dilin pratiği dışında öğrencilere sosyal alanda konuşma motivasyonu ve özgüven desteği sağlamalıdır.

Bir dili konuşmak için etkili olan bir diğer faktör o dil hakkında sosyal ve kültürel açıdan da bilgi sahibi olunmasıdır. Shumin (2002: 205-206)'e göre bir dilin sosyal ve kültürel yönlerinin bilinmesi, soruların nasıl sorulduğu ve bu sorulara verilen sözsüz iletişim unsurlarının bilinmesi, konuşmada yapılan yorumların doğru ve zamanında yapılması; o dilin sosyal bağlamda nasıl kullanıldığı açısından önemlidir. Kültürel bağlamda o dilde hoş görülmeyen sözlü ve sözsüz geri bildirimlere hâkim olunması; hedef dili konuşucuları için gerekli bir niteliktir. Kültürel farklılıklardan dolayı bazı söylemlerin bazı toplumlarda hoş karşılanmaması o dili yabancı ya da ikinci bir dil olarak konuşacak öğrenciler ve hedef dil öğreticileri için dikkat edilmesi gereken bir unsurdur.

Konuşma becerisinde bir diğer faktör sözcük dağarcığıdır. Yabancı ya da ikinci bir dil konuşuru için zengin bir kelime haznesine sahip olmak o dili etkili konuşabilmek için faydalı olacaktır. Kişi zengin bir kelime servetine sahipse ve bu kelime servetini aktif olarak kullanıyorsa; kendini yazılı ve sözlü olarak iyi anlatır; dinlediklerini ve okuduklarını iyi şekilde anlar (Sallabaş, 2012: 3). Bu bakımdan öğrencinin bir sözlükten ya da bir kelime listesinden kelime öğrenmeye çalışması yerine o dilde kullanılan, yaşayan sözcükler; dil öğreticisi tarafından bağlam içinde anlama sahip zenginleştirilmiş metinlerle sağlanmalıdır.

Konuşma dünyadaki tüm canlılar içerisinde insanoğluna verilen en özel becerilerden biridir. Bununla birlikte yabancı bir dilde konuşma farklı kültürleri, düşünceleri, coğrafyaları ve hayatları tanımada en önemli anahtardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin ayrı bir yeri vardır. Yabancı ya da ikinci bir dilin temelde iletişim kurma amaçlı öğrenildiği düşünüldüğünde karşılaşılan sorunlara öğrenci merkezli çözümler aranmalı; öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim, ilgi, sosyo-ekonomik durum, kültürel unsurlar, kaygı durumu vb. unsurlara dikkat edilmelidir.

2.2. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yöntem; dersin amacına, hedef kitlesine ve öğrenme durumlarına göre derste uygulanan yol, dersin sürecini yönlendiren uygulama biçimi (Uzuntaş ve Yıldız, 2017: 210) eğitimde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yoldur (Demirel, 2012: 77).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genellikle bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmıştır ve bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri Memiş ve Erdem (2013: 299) tarafından şu şekilde belirtilmiştir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Direkt Yöntem/Dolaysız/Doğrudan Yöntem (Direct Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

2.2.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi kurallarının temel alındığı, Orta Çağ'dan günümüze kadar yaygın bir şekilde uygulanan dilbilgisi çeviri yöntemi (Grammar-Translation Method) Johann Meidinger, Karl Plötz, Johann Seiden Stücker ve H. S. Ollendorf gibi isimlerle sistemleşmeye başlamış fakat genel kurallarını Karl Plötz bir araya getirmiş ve sistemleştirmiştir (Alver, 2019: 18). Dil bilgisi-çeviri yöntemi batıda Latincenin, doğuda Arapçanın öğretimine dayanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 300).

Bu yöntem geleneksel dil öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilir ve yöntemin merkezinde dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir şekilde etkinliklerle sunulması bulunur. Öğretimin merkezinde öğretmen vardır ve hedef dilin dilbilgisi özellikleri tümdengelim ilkesine göre, basitten karmaşığa doğru giderek, tüm ayrıntılarıyla anlatır ve bu kurallar öğrenciler tarafından ezberlenir. Öğretim öğrencinin ana dilinde yapıldığı için öğrenci kendi dilinin kurallarına yeterince sahip değilse hedef dili öğrenmede bazı sorunlar yaşamakta ve başarısız olmaktadır (Şahin, 2018: 121).

Bu yöntemin temelini edebi metinlerin okunup anlaşılması oluşturmaktadır. Bu amaçla öğretmen edebi metinleri öğrencilere dağıtır ve bunları okumalarını, okuduktan sonra da bu metinleri kendi anadillerine çevirmelerini ister ancak bu çeviriler daha çok kelime düzeyinde kalır. Bu yöntemde dil öğretiminin temelini oluşturan dört temel dil becerisinden sadece okuma-anlama becerisi üzerine yoğunlaşmıştır.

Dilbilgisi çeviri yönteminde konuşma becerisi çevrilen metinlerin sadece anadiline çevrisinde sesletim ile sınırlıdır. Öğrencilerin konuşma alıştırmalarına ve sözlü iletişim becerilerine önem verilmez (Demirel, 2016: 36-37). Öğrencinin hatalı söylemleri sadece dilbilgisi kurallarının kazandırılmasında düzeltilir konuşma hataları göz ardı edilir.

2.2.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem

1950'lerde dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı tepki olarak ortaya çıkan direkt yöntem (Direct Method) dünyada ve Türkiye'de oldukça yaygın olarak kullanılmış (Erdem vd. 2015: 9) Gestalt'ın bütüncül, Herbart'ın eğitim ve Humboldt'un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur (Tosun, 2006: 81). Bu yönetime farklı kaynaklarda doğrudan yöntem, düzvarım yöntemi, doğal dil öğretim yöntemi adları altında da rastlanılmaktadır. Bu yönetime direkt ya da dolaysız yöntem denilmesinin nedeni öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurulması ve ana dile başvurulmadan hedef dilin dolaysız bir şekilde öğretiminin yapılmasıdır (Alver, 2019: 21).

Yöntemin hedefinde; hedef dilin dil bilgisi kurallarını ezberletmek, çeviriler yaptırmak ya da klasik metinleri okutmak yerine öğrencinin ana dilinden yararlanılmadan öğrenilen dil ile gerçek yaşam arasında doğrudan bağlantı kurmak vardır. Yöntemde dersler kısa hikâye ya da diyaloglarla başlar ardından bunlar sözlü olarak hareket (vücut dili) ya da görsel olarak resimlerle desteklenir. Öğretmen bu yöntemde modeldir ve öğretimin tüm yükü öğretmen üzerindedir. Dil kuralları tümevarım yöntemi ile açıklanır ve fiillere daha çok ağırlık verilir. Bu amaçla çok sayıda görsel materyal, nesne ve yardım ders malzemesi kullanılması gerekmektedir. Dinleme, okuma-anlama ve konuşma becerilerine yönelik ilk görüşler bu yöntem tarafından ortaya atılmıştır (Alver, 2019: 21).

Dinleme etkinlikleri için daha çok dikte tekniğine başvurulur. Dil öğretiminde yetişkin ya da çocuk ayırımına gidilmeksizin aynı yöntemin kuralları takip edilir. Bu yöntemin genel olarak temeli; yabancı ya da ikinci dil öğreniminin daha çok ana dil edinimi ile aynı özelliklere sahip olması düşüncesidir (Güzel ve Barın, 2013: 184-185).

2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde ve sonrasında diğer ülkelerde kullanılan işitsel-dilsel yöntem (Audio-Lingual Method) kulak-dil alışkanlığı yöntemi olarak da bilinir ve bu yöntem öğrenme psikolojisinde davranışçı (Skinner), dilbilimde

yapısalcıların (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) düşünceleri etkisiyle gelişmiştir (Memiş ve Erdem, 2013: 303; Tosun, 2006: 81-82).

İşitsel-dilsel yöntemde öncelikli ve ağırlıklı olarak dinleme-anlama ve konuşma becerilerinin kullanılması ile yabancı dil öğretimi hedeflenir. Bu yöntemin temelini dinleme becerisi ve buna bağlı olarak konuşma becerisi oluşturur. Yöntemde davranışçı kuramın etki-tepki düşüncesiyle öğrencilerde belirli tepkilerin oluşması için yoğun aralıklarla tekrarlar yapılması ve yapılan tekrarlar ile öğretilmek istenen hedef dilin istenildiği şekilde pekiştirileceği düşüncesi hakimdir. Bu nedenle dil öğrenimi; verilen doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki ilişkisinin güçlendirilmesi durumudur.

İşitsel-dilsel yöntemde dil bilgisi çalışmalarına neredeyse hiç yer verilmez. Dilbilgisinin kurallardan hareketle kavranması beklenir ve dilbilgisi yapıları belirli bir sıra içerisinde öğretilir. Öğretimde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik eğitim sırası izlenir ve dinleme ve konuşmaya, buna bağlı olarak telaffuza daha çok önem verilir (Gür, 1995: 42-47). Konuşmada doğru telaffuz ve hızlı cevaplar verebilme yeteneği ile dil bilgisi kuralları ile kullanım için yeterli kelime bilgisine sahip olmak bu yöntemde oldukça önemlidir. Bu yöntemde dil bir konuşma sürecidir ancak yazma süreci değildir (Sarıçoban vd., 2015: 368).

1950 ve 1960'lı yıllarda kullanılan işitsel-dilsel yöntemde dilin taklit ve ezberleme yoluyla öğretilmesi bazı eleştirilere neden olmuştur. Yabancı dil öğrenen öğrenciler sürekli dinlediklerini tekrar ettikleri için dili daha çok mekanik bir şekilde öğrenmektedir. Bu mekanik öğrenmede konuşma belli kalıplar içinde kalarak yaratıcı bir konuşma ortaya çıkmamaktadır. Ayrıca belirli bir bağlamda öğrenilen dil bağlam dışına çıktığında dili anlamada ve kullanmada zorluklar yaşanmaktadır.

İşitsel dilsel yaklaşımda davranışçı kuramın etkisi ile tekrar ve taklit çok önemlidir, doğru cevaplar anında tekrarlanarak olumlu pekiştirilerek verilir (Demirel, 2016: 44). Davranışçıların görüşüne göre, öğrenme kavramları öğrenilmesi gereken her şeyin taklit edilmesi ve düzeltilmesi anlamına geldiği için çevre çok önemlidir. Davranışçı bir bakış açısıyla dil öğrenimi, uyaran- tepki- pekiştirme ve dilsel

alışkanlıkların oluşumu kavramlarına dayanır. Öğrencinin yabancı dildeki yeterliliğinin kalıcı bir parçası olabileceğinden, dil üretimindeki hatalardan kaçınılmalıdır.

2.2.4. Bilişsel Yöntem

Davranışçılık ve yapısalcı dilbilim ile bunlara dayalı dil öğretim yöntemleri dilin yapısını ve öğrenme sürecini açıklamada yetersiz kaldıkları konusunda eleştiriler almış, dilbilgisinin doğal yollarla öğrenilemeyecek kadar karmaşık bir süreç olduğuna inanılmış ve bunun sonucunda dilbilgisel edim kazanmak için öğrencilerin zihinsel bir süreçten geçmeleri gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır (Öztürk, 2018: 972). Bilişsel yöntem (Cognitive-Code Method) işitsel-dilsel yöntemin temelini oluşturan davranışçı ve yapısalcı niteliklere bir tepki olarak Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin dil hakkındaki düşüncelerinin etkisi ile John Bissell Carol ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir (Alver, 2019: 25). Chomsky Üretimsel Dönüşümlü Dilbilim başlıklı yazısında bilişsel yöntemin amacını belirli cümle yapılarını tekrar etmekten çok önceden bilinen ve kullanılan eski cümlelerden yeni ve farklı cümleler üretebilmek olarak açıklamaktadır.

Yöntemde davranışçı düşüncenin pekiştirme, koşullanma, alışkanlık kazanma, yetiştirme ve aşırı öğrenme gibi kavramlarının yerine bilişselci psikolog Ausubel'in önerdiği kural öğrenme, yaratıcılık ve anlamlı alıştırmaya kavramları önem kazanmıştır (Tosun, 2006: 82). Buradan hareketle bu yöntemle dilin belirli sayıda dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi ile sınırsız sayıda cümle üretebilen bir sisteme dönüşebileceği ön görülmektedir.

Hedef dilin yapısal özelliklerini anlamak o dili kullanmaktan daha önemlidir. Çünkü hedef dilin yapısal özellikleri anlaşıldıktan sonra o dilin kullanımı da kendiliğinden gelişecektir. Güzel ve Barın (2013: 197)'a göre anlamlı alıştırmalar ve etkinlikler bu yöntem için önemlidir ve bu yöntemde önce anlamlı öğrenmeler daha sonra alıştırmaya anlayışı ön plandadır, ezber ve bilinçsiz tekrarlara yer yoktur.

2.2.5. Doğal Yöntem

Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkan doğal yöntem (Natural Method) yabancı dilin, ana diline benzer şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur ve dil bilgisi-çeviri yönteminin kullandığı klasik eserler yerine, dilin yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan şeklini öğretmeyi hedeflemiştir. Yöntemi 1800'lü yıllarda ortaya atan ve geliştirenler Lamare (1819), Payne (1830), Ticknor (1871), Marcel (1867) ve Heness (1866)'dir (Memiş ve Erdem, 2013: 302). Bu yöntemin en genel prensibi dil bilgisi öğretiminin reddedilerek iletişim esnasında ana dilinden kesinlikle yararlanılmamasıdır (Güzel ve Barın, 2013: 195; Memiş ve Erdem, 2013: 302).

Doğal yöntemde öğretmen; yabancı dil öğrencilerine dil öğretim sürecinin başından itibaren sadece kendi ana dili olan yabancı dili sürekli konuşarak yabancı dili sınıf içi iletişim dili olarak kullanır. Ancak öğretmen bu sınıf içi konuşma eylemini belirli dil bilgisi yapılarını açıklamaya gerek kalmadan anlaşılabilir ölçüde gerçekleştirir.

Demirel (2016: 46-47)'e göre bu yöntemde klasik yapıtların diline karşılık olarak yaşayan dilin, yazılı dile karşılık olarak konuşma dilinin öğretimi amaçlanmıştır. Öğrenci hedef dili öğrenirken aktif olmalı, anadilinde olduğu gibi yaptığı yanlışlara aldırmadan mümkün olduğunca konuşmalıdır. Bu yöntemde yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir.

Doğal yaklaşımda öğrencinin kelime anlamlarını sözlüğe başvurmadan doğal dil ortamı içinde edinme anlayışı, çoğu zaman dili yanlış bir şekilde kullanmasına ve öğreticilerin ana dili konuşuru olması zorunluluğu genellikle yöntemin uygulanmasında ve o dilin konuşuru olan öğretici bulma konusunda sorunlara yol açmaktadır.

2.2.6. İletişimsel Yöntem

Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya çıkan (Memiş ve Erdem, 2013: 306) iletişimsel yöntemin (Communicative Method) geliştirilmesinde

etkili olan isimler; sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982), Chomsky'nin dil öğretiminde [edim(performance) yeti (competence)] kavramlarının dilin doğasının açıklanmasında eksik kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin bu eksikliği gidereceğini öne sürmüşlerdir (Hengirmen, 2006: 31). Bu yöntemde dilin var olan kurallarından çok iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin dilbilgisi kurallarının yerine dilin konuşma becerisinde kullanılan kavramlarının öğrenilmesi ve bunların kullanılması önemlidir. Bu nedenle dil bilgisi kurallarından sonra dilin kullanımı üzerinde durulmalıdır.

İletişimsel yaklaşım yabancı dil öğrenimini sosyal bir durum olarak ve dili de bir iletişim aracı olarak tanımlar (Alver, 2019: 27). Söz konusu bu iletişim; sınıf içi doğru dilbilgisi kurallarını kullanmaktan çok sınıf dışına çıkarak sağlıklı bir iletişim kurmayı amaçlar. Demirel (2016: 51)'e göre bu yöntemde dil öğreticisinin görevi öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun olarak kendi aralarında iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.

İletişimsel yaklaşımda öğrencinin yapmış olduğu bir hata öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından dikkate alınmaz, hata iletişim becerisinin geliştirilmesinin olağan sonucu olarak hoşgörü ile karşılanır ve doğruluktan çok akıcılık önemlidir (Demirel, 2016: 54).

İletişimsel yöntemde dilbilgisi kuralları için ayrı bir çalışma yapılmaz, dilbilgisi yapı ve kuralları etkinlik ve diyalogların içinde öğretilir (Memiş ve Erdem, 2013: 306). Ancak dilbilgisi kurallarının metin ve diyaloglar içinde verilerek öğrenciden fark edilmesinin beklenmesi dil bilgisi öğretimi açısından bazı sorunlara neden olabilmektedir.

2.2.7. Seçmecî Yöntem

Uygulamalı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer'in öne sürdüğü, tek başına bir yöntem olmaktan çok yöntemler karması olarak da denilen seçmecî yöntem

(Electic Method) dil öğreticilerinin hedef dile ait konuları verirken gereken yerde gereken yöntemi kullanması anlamına gelir (Memiş ve Erdem, 2013: 307). Yöntem öğreticiye ihtiyacı ve amacına göre mevcut olan diğer yöntemlerin en iyi ve faydalı taraflarını seçip, ders içinde daha rahat edebilme imkânı tanır.

Seçmecî yöntemde öğretici hedef kitlenin eğitim, yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel ve ihtiyaç durumlarını dikkate alarak diğer tüm yöntemlerin amacına en uygun ve en faydalı yönlerini kullanmakta özgürdür. Ancak bu da öğreticinin şu ana kadar var olan uygulanmış tüm yöntemlere hâkim olmasını gerektirir. Bu da öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını ve bu şekilde iyi ve kötü arasında seçim yapabilmelerini gerektirir (Demirel, 2016: 59). Ayrıca öğrencilerin derslerde sık sık değişen yöntem ve tekniklere uyum sağlaması da motivasyonlarını kaybetmelerine sebep olabilmektedir (Şahin, 2018: 127).

Memiş ve Erdem (2013: 299)'e göre açıklamalarını yaptığımız yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

2.3. SINIF İÇİ SÖYLEMİN VE SINIF İÇİ ETKİLEŞİMİN ÖĞRENMEYE KATKISI

2.3.1. Hataların Tanımlanması ve Hata Türleri

Yabancı dil öğrenmenin amaçlarından biri iletişim kurmak, iletişim kurmanın yollarından biri de hedef dilin konuşma becerisine yeterince sahip olmaktır. Yabancı dil konuşucularının iletişim kurmada yaşadıkları sorunlardan biri konuşma hatalarıdır. Konuşmada hata yapma düşüncesi çoğu kez konuşucularda kaygı, panik ve strese

neden olmaktadır. Peki iletişimi bu nedenle etkileyen hata kavramı nasıl tanımlanabilir?

Güneş (2011: 129)'e göre dil öğretiminde 1930-1960'lı yıllarda etkili olan davranışçı yaklaşımın ilkelerini laboratuvar ortamında gerçekleştirilen hayvan deneyleri oluşturur. Hayvanlarda gözlemlenen öğrenme bulguları ile insanlardaki öğrenme bulguları karşılaştırılır ve öğrenme uyarıcı-tepki arasında bağ kurma süreci olarak tanımlanır. Öğretilmek istenen hedef davranışlar önceden belirlenerek uyarıcı-tepki ilişkisi içerisinde tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Olumlu davranışların pekiştirilerek alışkanlık haline getirilmesi hedeflenir ve bu durum dil öğretiminde de uygulanır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise öğrencilerin yaptıkları dil yanıtları onların dil öğrenme süreçlerinin doğal bir parçasıdır. Öğretmen öğrencilerin hedef dili konuşmasına mümkün olduğunca izin vermeli, sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi için öğrencileri mümkün olduğunca güdülemeli ve öğrencilerin kurdukları her bozuk sözceye düzeltme geri bildirimini vermemelidir (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015: 1).

Chomsky'nin dil edinimi teorisinden etkilenen birinci dil edinim araştırmacıları çocukların dil edinim süreçlerini görmek için onların ana dillerindeki konuşmaları analiz etmeye başlamışlardır. Araştırmacılara göre ikinci dil öğrenme süreci anadil öğrenme / edinme sürecinden farklı bir süreç değildir. Anadil ediniminde yapılan hatalar ikinci dil edinimine ışık tutabilir. Bu sebeple araştırmacılar, öğrencilerin ikinci bir dili nasıl öğrendiklerini araştırmak amacıyla ikinci dili öğrenme sürecinde olan öğrenciler tarafından yapılan hataları da analiz etmeye başlamışlardır. Bu aşamada ikinci dilin araştırmacıları ve öğretmenleri hata analizinden yararlanarak, bir dili öğrenme sürecinde olan öğrencilerin hatalarının, öğrencilerin yeni bir dil sistemini nasıl inşa ettiklerini, dil edinimi sürecinde hangi zorluklarla karşılaştıklarını anlamaları için önemli olduğunu fark etmişlerdir.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük'te yapılan tanımlara bakıldığında hata ve yanlış kelimelerinin birbirleri ile terim ve isim anlamlarıyla eş anlamlı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Alanyazında, özellikle ikinci dil edinimi üzerine yapılan

çalışmalar incelendiğinde dil öğrencilerinin vermiş oldukları sözlü tepkilerin hata ve yanlış terimleriyle ilgili farklı tanımlamalara yer verildiği görülmüştür. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ikinci dil edinimi (SLA) çalışmalarında “Hata Analizi”, “Yanlış Analizi” ya da “Yanlış Çözümlemesi” başlıklı çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Burt (1975: 56-62) hataları yerel (local) ve genel (global) hatalar olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Yerel hatalar konuşucular arasında iletişimi engellemeyen hatalardır fakat genel hatalar mesajın anlaşılmasına neden olan ve iletişimi engelleyen hatalardır.

Brown (2000: 217)’a göre hatalar; öğrenciler tarafından belirli bir sürekliliğe sahip olarak her zaman yapılan, yanlışlar ise; dil kullanım esnasında rastgele ya da tek seferde yapılan, belirli bir sürekliliğe sahip olmayan durumlardır. Corder (1973: 260)’a göre hata; öğrencinin sözlü ifadelerinin herhangi bir ana dili konuşurundan farklı olan özellikleridir. Hataların anadili konuşuru olmayan kişiler tarafından yapıldığını ve hataların kendi kendine düzeltilemeyeceğini ve bu yüzden ikinci dil edinimi altında değerlendirilmesi gerektiğini belirterek hatalar ve yanlışlar arasında bir ayrım yapmaktadır. Ayrıca yanlışlar hem anadili İngilizce olan hem de anadili İngilizce olmayan kişiler tarafından yapılabilir ve kendi kendine düzeltilebilir.

Bir başka hata sınıflandırmasında Corder (1974) hataları ön sistematik hatalar (pre-systematic errors), sistematik hatalar (systematic errors) ve sistematik-sonrası hatalar (postsystematic errors) olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Ön sistematik hatalar, dili öğrenen kişinin hedef dildeki belirgin bir kuralın farkında olmadan, rastgele ortaya çıkan hatalardır. Sistematik hatalar; öğrenenin yanlış bir kuralı kendisinin keşfetmesidir. Sistematik sonrası hatalar; öğrenenin hedef dildeki kuralları bilmesine rağmen yanlış bir şekilde kullanmasıdır.

Hatalar üzerine yapılan farklı bir çalışmada tek dilli ve iki dilli çocuklara sessiz film izletilmiş ve ardından hikâye anlatılmıştır. Cevaplar kasete kaydedilerek çevriyazıya aktarılmış ve yapılan bu çalışmada hatalar; dilbilgisel, söz dizimsel ve sözcük hataları olarak üç gruba ayrılmıştır (Pulitzer ve Ramirez, 1973: 3).

Richards (1974: 95)'a göre hatalar; bir dilin anadili konuşuru ya da o dili akıcı bir şekilde konuşabilen kişi tarafından, o dili ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazmalarındaki dilbilimsel (sözcük yanlışları, dilbilgisel yanlışlar gibi) bozuk ya da tamamlanmamış öğrenmelerdir. Richards hataları; diller arası hatalar (Interference Errors), dil içi hatalar (Intralingual Errors) ve gelişimsel hatalar (Developmental Errors) olmak üzere üç grupta inceler. Diller arası hatalar, hedef dili konuşma sırasında diğer dillerdeki unsurları hedef dile aktarırken ortaya çıkan hatalardır. Dil içi hatalarda daha önce öğrenilen dilin bir etkisi yoktur. Öğrencinin hedef dilin yapısını, kurallarını, dilin doğasını, sistematikliğini ve dilin mantığını anlamlandırılmaması sonucu ortaya çıkan hatalardır. Gelişimsel hatalar ise öğrencinin hedef dilin özelliklerini kullanmaya başladığında yeterli bilgiye sahip olmamasından dolayı ortaya çıkan hatalardır.

Ellis (1997: 17)'e göre hata ile yanlış terimlerini ayırt etmek için iki farklı yol bulunmaktadır. İlk olarak hata ya da yanlışın sürekliliğine bakılır. Öğrenen tutarlı olarak her zaman aynı cevabı veriyorsa bu durumda sorunun bilgi eksikliğinden dolayı ortaya çıktığı ve bir "hata" söz konusu olduğu söylenebilir. Öğrenen tarafından bazen doğru bazen yanlış cevap veriliyorsa öğrenenin kuralı bildiği fakat çeşitli nedenlerle uygulayamadığı düşünülebilir. İkinci olarak öğrenenin hata ya da yanlışını düzeltmesi istenir. Öğrenen cevabı doğru olarak verebiliyorsa bu durum kuralı bildiğini göstermektedir. Öğrenen doğru cevabı veremiyorsa bilgi eksikliği olduğu düşünülebilir.

Lee (1990: 58-62) hataları; hedef öğrenin doğru biçiminin veya kullanımının bir konuşmacı ya da yazarın yeterliliğinin bir parçası olmadığı için ortaya çıktığını, yanlışların ise konuşmacı ya da yazarın yeterliliğinin bir parçası olmasına rağmen yorgunluk, stres, dikkatsizlik vb. etkenlerle meydana geldiğini belirtmiştir. Aynı zamanda hataları; dilbilgisel hatalar (grammatical morpho-syntactic errors), söylem hataları (discourse errors), fonolojik kaynaklı hatalar (phonologically-induced errors) ve sözcük hataları (lexical errors) olarak tanımlamıştır. Dilbilgisel hatalar hem yazılı hem de sözlü bağlamda dilbilgisi kurallarıyla ilgili hatalardır. Söylem hatalarında; yazılı ve sözlü bağlamda öğrencilerin kendi başlarına düzeltebilecekleri bozuk formlar yanlış olarak adlandırılırken, öğrencilerin ya da öğretmenlerin yardımıyla

düzeltilmeyenler hata olarak adlandırılır. Fonolojik hatalar; telaffuz veya tonlama hataları, sözcük hataları anlam ve kelimelerle ilgili hatalardır.

James (1998: 91) öğrenci hataları üzerine yaptığı çalışmada öğrenci; tıpkı ana dili öğrenen küçük bir çocukta olduğu gibi hedef dilin kurallarına ilişkin hipotezlerin geliştirilmesinde aktif bir katılımcı olarak görülmektedir. Hatalar; hedef dilde yetkinlik geliştirirken öğrencinin dil öğrenme / edinme için kullandığı stratejisinin kanıtı olarak da görülmektedir. Bu hatalar anlaşılmayı engelleyen genel ve iletişimi engellemeyen yerel hatalar olarak tanımlanır.

Hatalar üzerine Wang (2007: 52) yaptığı çalışmada başka bir hata türü ortaya atarak hatalarda “kültürel ve dilbilimsel olmayan müdahaleler” olduğunu ileri sürmüştür. Dilbilimsel olmayan müdahaleler; endişe, utanma kaygı vb. psikolojik faktörlerden dolayı ortaya çıkan hataları temsil eder. Kültürel müdahaleler öğrencinin kültürel geçmişini/altyapısını ve anadilinin bazı hatalara neden olabileceğini ifade eder. Örneğin “Nereye gidiyorsun?” ifadesi Çince bir tebrik ifadesi olabilir fakat bu söz İngiliz kültüründe kabul edilemez.

Alanyazında yapılan çeşitli hata ve yanlış tanımları doğrultusunda hata ifadesi öğrenci söylemlerinin belirli bir sürekliliğe ve sıklığa sahip, anlamın akışını bozan ve göz ardı edilemeyen bölümleri olarak tanımlanabilir. Öğrenci hedef dildeki ifadeleri belirli sıklıkla ve çoğu zaman ana dili konuşurundan farklı formda kullanır. Yanlış ifadesi ise öğrenci söylemlerinin belirli bir sürekliliğe ya da sıklığa sahip olmayan, öğrencide her zaman ortaya çıkmayan ve göz ardı edilebilen söylemler olarak tanımlanabilir.

Lyster ve Ranta (1997: 45) hataları öğrencinin dilsel açıdan doğru olmayan sözlü ya da yazılı ifadeleri olarak tanımlamış ve hataları dilbilgisel hatalar (grammatical errors) sözcüksel hatalar (lexical errors) ve sesbilgisel hatalar (phonological errors) olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin sözel hatalarının kodlanmasına temel alınan bu söylem modeline ek olarak Türkçenin sözdizimsel yapısı dikkate alınarak sözdizimsel hata ve bu dört temel kategori altında sınıflandırılmayan hatalar diğer hata adı altında kodlanmıştır.

Çalışmada cevap aranan sorular için belirli kategoriler oluşturulmuş ve kodlanan sözel hatalar Tablo 1’de belirtilmiş ve ardından bu hatalar açıklanarak örneklendirilmiştir.

Tablo 1: Sözel Hata Türleri

Hata Türü	Açıklamalı Örnekler
Sesbilgisel Hata (phonological error)	Telaffuz, sözcüğün doğru sesletilip sesletilmemesi. “Bu kiyafet çok gösel.”
Biçimbilimsel Hata (morphological error)	Eklerin, biçimbirimlerin doğru kullanılıp kullanılmaması. “Benim evim okul çok uzak.”
Sözcüksel Hata (lexical error)	Sözcüklerin doğru ya da bağlamına uygun olarak kullanılmaması. “Her kimse yapmaz.”
Sözdizimsel Hata (syntatic error)	Türkçenin sözdizim yapısına uygun olmayan öge/sözcük sıralaması. “Çok insanlar bunu yapar.”
Diğer Hatalar (other errors)	Kodlama esnasında araştırmaya konu olan 4 hata türünün dışında kalan hatalardır.

2.3.1.1. Sesbilgisel Hata

Sesbilgisel hatalar (phonological errors) bir dilde yer alan sözcüklerin doğru bir şekilde sesletilmemesi sonucu ortaya çıkan hata türüdür. Lee (1990: 58-62)’ye göre sesbilgisel hatalar telaffuz veya tonlama hataları sonucu ortaya çıkar.

Yapılan bu çalışmada sözcüklerin hatalı sesletimi sonucu ortaya çıkan ve sözcüğün anlaşılmasını zorlaştıran sesletimler sesbilgisel hata olarak ele alınmaktadır. Ayrıca Türkçede yer alan belirli seslerin (ı, u, o, ü, p, s, ç,) sesletilememesi, kalınlık incelik uyumu ve ünlü ünsüz uyumları sonucu ortaya çıkan hatalı söylemler sesbilgisel hata türü olarak kodlanmıştır.

Örnek:

Öğrenci 1: Evim temiz ve gösel olmalı

Öğrenci 2: Allah korsun diprem olursa binelar çok eski

2.3.1.2. Biçimbilimsel Hata

Biçimbilimsel hatalar (morphological errors) bir dildeki eklerin, biçimbirimlerin doğru bir şekilde kullanılmaması sonucu ortaya çıkan hata türüdür. Lee (1990: 58-62)'ye göre biçimbilimsel hatalar hem yazılı hem de sözlü bağlamda dilbilgisi kurallarıyla ilgili hatalardır.

Yapılan bu çalışmada belirli zaman ifadelerinin uygun zaman ekleri ile kullanılmaması, hâl eklerinin uygun fiiller ile kullanılmamaları, hatalı sıfat fiil ya da isim fiil eklerinin kullanılması, yapım ve çekim eklerinin hatalı kullanımlarından kaynaklı hatalar biçimbilimsel hata olarak kodlanmıştır.

Örnek:

Öğrenci 1: Biz yarın okuldan sonra çarşıye gittik.

Öğrenci 2: Ülkemiz çok rahatlık değil.

2.3.1.3. Sözcüksel Hata

Sözcüksel hatalar (lexical errors) bir dilde yer alan sözcüklerin kendi anlamları dışında kullanılması ya da bağlamına uygun kullanılmaması sonucu ortaya çıkan hata türüdür. Lee (1990: 58-62)'ye göre öğrenci söylemlerindeki sözcük hataları, anlam ve kelimelerle ilgili hatalardır.

Yapılan bu çalışmada konuşma akışı içinde genel olarak bağlamının dışında kullanılan isim, sıfat ya da fiiller, öğrencinin kendi dilindeki sözcükleri hedef dilde kullanması, kalıp ifadeler ile atasözü ve deyimlerin anlamlarına ve bağlama uygun şekilde kullanılmaması sonucu ortaya çıkan hatalar bu başlıkta kodlanmıştır.

Öğrencilerin yabancı dilde aktif olarak kullandıkları ya da bu kelimeleri kullanmasalar da sahip oldukları kelime bilgileri onların sözcük dağarcıklarını oluşturur. Sözcük dağarcığı ile hedef dilde kazanılan sözcükler bellekte depolanır ve öğrenciler tarafından kullanılır. Sözcük dağarcığı öğrencilerin hedef dilde konuşma, okuma-anlama, yazma ve dinleme becerileri ile ilişkilidir. Sözcük dağarcığındaki sözcük sayısı arttıkça öğrenci hedef dilde kendisini daha rahat ve daha doğru kelimeler ile ifade edebilecek, olay ve olguları daha iyi anlamlandıracaktır.

Örnek:

Öğrenci 1: İş için özgeçmiş yapmalıyız.

Öğrenci 2: Ben çok iyi gitar çalışabilirim.

2.3.1.4. Sözdizimsel Hata

Sözdizimsel hatalar (syntatic error) Türkçenin sözdizim yapısına uygun olmayan şekilde sözcük sıralaması, özne yüklem uyumsuzluğu sonucu ortaya çıkan ve cümlenin anlamını değiştiren, cümlenin öğelerinin Türkçe sözdizimine uygun olmayan şekilde sıralanması ve bu durum sonucunda cümlenin anlaşılmasını güçleştiren hatalardır.

Örnek:

Öğrenci 1: Bizim yeteneğimiz çok iyi var.

Öğrenci 2: Sonra ee bir lokanta var yanında benim evim

2.3.1.5. Diğer Hata

Diğer hatalar (other errors) bu çalışmada bir dilin sesletimi, biçimbirimlerinin doğru kullanılmaması, sözcüklerin bağlamları dışında kullanılması ya da belirli bir sözdizimsel sıra takip edilmemesi sonucu ortaya çıkan hataların dışında kalan ve bu kategoriler altında incelenemeyen hata türü olarak kodlanmıştır.

Örnek:

Öğrenci 1: Ben dai bölümünde olacağım.

Öğrenci 2: eee bir turunga gidiciğim.

2.3.2. Öğrenci Hatalarının Önemi

Dil öğretimi sürecindeki adımlardan biri de hataların dil öğretimine olan etkisidir. Öğrenci hatalarının dil öğretim sürecinde dil öğreticisi tarafından belirlenmesi için yapılan hataların sınıflandırılabilmesi için alanyazında “hata analizi” ya da “yanlış analizi” olarak da adlandırılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar ile hatalar sistematik olarak analiz edilerek belirli kategorilere ayrılmıştır. Hata ve hata analizi, özellikle 1970'lerde araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu analizlerin amacı, hataların sistematikliğini ortaya çıkarmak ve böylece yetişkin dil öğrenme sürecine ışık tutmaktır (Burt, 1975: 53-63). Hataların sistematik bir şekilde ortaya çıkması dil öğretim sürecine ışık tutacak ve öğretmenler için ikinci dil edinimine veri sağlayarak kaynak oluşturacaktır.

Öğrenci hataları, kursun belirli bir noktasında kullandığı (yani öğrendiği) dil sisteminin kanıtını sağlar (henüz doğru sistem olmasa da bir tür sistem kullandığının tekrarlanmasıdır). Öğrenci hataları üç şekilde önemlidirler. İlk olarak öğretmene, sistematik bir analiz yapıp yapmadığını, öğrencinin hedefe ne kadar ilerlediğini ve dolayısıyla öğretmesi için ne kaldığını söyler. İkincisi, araştırmacıya dilin nasıl öğrenildiğine veya edinildiğine, öğrencinin dili keşfetmesinde hangi stratejileri veya prosedürleri kullandığına dair kanıtlar sağlar. Üçüncüsü ve en önemlisi öğrencinin kendisi için vazgeçilmez olan hata yapmayı dili öğrenmek için kullandığı bir yöntem haline getirmesini sağlar. Bu, öğrencinin öğrendiği dilin doğası hakkındaki hipotezlerini test etme yoludur. O zaman hata yapmak hem ana dillerini edinen çocuklar hem de ikinci bir dil öğrenenler tarafından kullanılan bir stratejidir (Corder, 1982: 10-11).

Öğretmenin, öğrencinin öğrenme düzeyini fark edebilmesi, hedeflediği öğrenme çıktılarına ne kadar ulaşıldığını görebilmesi açısından öğrenci hataları öğretmen ve dil araştırmacılarına kaynak oluşturacak niteliktedir. James (1998: 1)'e göre hata analizi öğrencilerin yaptıkları hataları; öğrenme sürecinin doğası ve yapılan yanlışların sıklıkları ile birlikte başarılı bir şekilde öğrenilemeyen dilin, öğrenilememe sebeplerini ve bu durumun getirdiği sonuçların açıklanması sürecidir.

Hata çözümlenmesi; insanların dili öğrenme yolları ve yetişkinlerin o dili nasıl konuştukları arasında ortaya çıkan farklılıkların belirlenmesidir. Bu yöntemle ortaya çıkarılmış olan veriler dil öğretiminde faydalı olacaktır (Richards, 1974: 158-170). Nerede ve ne şekilde hata yapıldığını görebilen öğretmen ders planını, hangi konuya ne kadar zaman ayıracağını ve gerekirse yeni yöntemler denemesi gerektiğini öğrenci hataları ile yeniden düzenleyebilecektir. Gass ve Selinker (2001: 67)'e göre öğrenci hataları öğrenilmek istenen dildeki bilgileri gösteren kırmızı bayraklar gibidir. Bu kırmızı bayraklar dil öğreticisine dili öğrenme aşamasında sıkıntılı olan konuların keşfedilmesinde yardımcı olur.

Öğrenci hatalarının dil öğretimine bir diğer katkısı öğretmenin dil öğretiminin tüm aşamalarına hâkim olabilmesine ve ders işleyişinde kullanacağı ders materyallerinin oluşumuna katkı sağlayacaktır. Öğrencilerde ortaya çıkan hatalar göz önünde bulundurularak oluşturulacak olan öğretim materyalleri sınıf içi söylem hatalarının düzeltilmesi ve önüne geçilebilmesi için öğretmenlere imkân tanıyacaktır. Richard ve Schmidt (2002: 201)'e göre öğrenci hataları ve tespiti ile dil öğrenme sürecinde öğrencinin göstermiş olduğu dil öğrenme stratejileri, öğrenci yanlışları, bu yanlışların nedenlerinin belirlenmesi ve genel olarak dil öğrenme zorlukları hakkında bilgi edinilmesi; dil öğretimi için kullanılacak olan materyallerin hazırlanmasında göz önüne alınır.

Corder (1974: 158-172)'a göre dil öğrenme sürecinde yanlışların belirlenmesi ve analiz edilmesi dil öğrenme sürecini ortaya çıkarmada bir kaynak oluşturur. Hataların analiz edilerek belirlenmesinin teorik ve uygulamalı olarak iki temel hedefi bulunmaktadır. Birinci hedef olan teorik hedefe göre amaç öğrenci tarafından ikinci dil öğrenimi sırasında neyi nasıl öğrendiğini ortaya çıkarmaktır. Böylece öğrenci dil öğrenim sürecinde karşılaştığı zorlukları görebilecektir. Bir diğer hedef olan uygulamalı hedefin amacı ise dil öğrenim sürecinde öğrenci analizi ile ortaya çıkan bilgiler aracılığıyla eğitim süreciyle öğrenilen dilin çok daha etkili olarak kullanılmasını sağlamaktır.

Öğrencilerin hatalarını incelemek iki ana amaca hizmet eder: birincisi dil öğrenme sürecinin doğası hakkında çıkarımların yapılabileceği verileri sağlar ve ikinci

olarak öğretmenlere ve müfredat geliştiricilerine, hedef dil öğrencilerinin en çok hangi bölümü doğru bir şekilde üretmekte zorluk çektiğini ve en çok hangi hata türlerinin öğrenciyi etkili iletişim kurma yeteneğinden uzaklaştırdığını gösterir. Hata analizi, öğretim uygulamalarında büyük değişikliklere neden olan ikinci dil edinme süreci hakkında bilgiler vermiştir. Belki de en tartışmalı katkısı, ikinci dil öğrenenlerin yaptığı gramer hatalarının çoğunun öğrencinin ana dilini yansıtmadığı, ancak küçük çocukların ilk dili öğrenirken yaptıkları gibi olduğu keşfidir. Araştırmacılar, birinci dil öğrenenlerin hataları gibi, öğrencilerin yaptığı hataların çoğunun yavaş yavaş ikinci dil kural sistemi oluşturdukları sonucuna ulaşmışlardır (Dulay vd. 1982: 138).

Dil öğretiminin temelini oluşturan iletişimin önemli unsuru konuşma becerisine sahip olmaktır. Yabancı bir dil öğreniminde ortaya çıkan sözel hataların belirlenmesi dil öğreticilerine, müfredat geliştiricilerine ya da dil öğretim materyali hazırlayacaklara katkı sağlayacaktır.

2.3.3. Öğrenci Hatalarına Verilen Öğretmen Tepkileri

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içi sözlü iletişim süreçlerinde yapmış oldukları sözel hatalarına karşı verilen tepkiler bu çalışmada dört grupta incelenmiştir. Bunlar:

1. Öğretmenin hatayı görmezden gelmesi
2. Öğretmenin hatayı başka bir öğrenciye düzelttirmesi
3. Öğretmenin hatayı sınıfa düzelttirmesi
4. Öğretmenin sözlü düzeltici geri bildirim vermesi

2.3.3.1. Hataları Görmezden Gelme

Görmezden gelme tepkisi öğrencilerin hatalı söylemlerine karşı öğretmenlerin herhangi bir tepkide bulunmayarak (düzeltici geri bildirim verme, sınıfa ya da başka bir öğrenciye düzeltirme) öğrencinin konuşma etkinliğini bölmeden devam etmesini sağlamaktır. Bu tepkide öğrenci sözcüksel, biçimbilimsel, sesbilgisel ya da sözdizimsel hatalardan birini yaptığında öğretmen bu hata türlerinden birine ya da hepsine karşı tepkisiz kalır. Alanyazın çalışmalarında öğrencilerin yapmış oldukları

sözel hataların düzeltilip düzeltilmemesi ya da hangi hataların düzeltilmesi hangi hataların düzeltilmemesi gerektiği konusunda farklı düşünceler bulunmaktadır.

İkinci dil edinim araştırmacıları, öğretmenlerin öğrencilerin sözlü hatalarını düzeltme ihtiyacını kabul eder. Bu durum hem sözlü hem de yazılı düzeltmelerin öğrencilerin doğru bilgilerini arttırmada etkili olduğunu gösteren ikinci dil edinim araştırmalarından destek almaktadır. Ur (1996: 243) düzeltmenin yararlı olduğunu kabul ederken, öğretmenlerin hataları düzeltmek yerine hatalardan kaçınmaya odaklanmasının daha iyi olacağını düşünmüştür.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde de ağırlıklı olarak öğrencilerin öğretmenlerin hatalarına yönelik beklentileri üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda öğrencilerin öğretmen tarafından hatalarının düzeltilmesini bekledikleri ifade edilmiştir. Schultz (1996) ABD’de bulunan farklı yabancı dil öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında araştırmaya katılanların yaptıkları hataların düzeltilmesi yönünde tercih bildirdiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Jean ve Simard (2011) Kanada’daki lise öğrencileri ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin düzeltici geri bildirimlere karşı olumlu görüş bildirdiklerini, öğretmenlerinin yapılan her hatayı düzeltmesini beklediklerini belirtmiştir. Şakiroğlu (2020) iletişimsel sınıflarda İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrenci hatalarının düzeltilmesi üzerine yaptığı anket çalışmasında öğrencilerin %90’ının İngilizce konuşma sürecinde hataları olduğunda düzeltilmek istediklerini ortaya çıkarmıştır. Bir dizi çalışma (Ellis, 2006; Lyster, 2004) sınıf içi görevleri yerine getirirken öğrenenleri düzeltmenin etkili olduğunu göstermiştir.

Burt (1975: 56-62) genel hataları düzeltmenin yerel hataları düzeltmekten daha verimli olacağını savunur. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki yerel hatalar bazı bağlamlarda iletişimin bozulmasına neden olabilir. Benzer şekilde Ellis (1990: 38) ve Hendrickson (1978: 392) öğrencilere konuşurken kendilerini özgür ve rahat hissedebilecekleri bir ortam sağlamak için tüm hataların düzeltilmemesi gerektiğini ve öğretmenlerin bazı hataları göz ardı etmesi ve bazılarını düzeltilmesi gerektiğini savunur. Daha çok genel hataların düzeltilmeye odaklanması gerektiğine işaret eder.

Ayrıca düzeltilmesi gereken hatalara ilişkin bazı kriterler de sağlar. Düzeltilmesi gereken üç tür hata tanımlar.

1. İletişimi önemli ölçüde bozan hatalar,
2. Dinleyici üzerinde yüksek düzeyde rahatsız edici etkiye sahip olan hatalar,
3. Öğrencilerin konuşma ve yazmasında sıklıkla meydana gelen hatalar.

2.3.3.2. Hataları Sınıfa Düzeltirme

Öğretmenlerin, öğrencilerin yapmış oldukları sözel hatalara karşı kullandıkları bir başka tepki olan sınıfa düzeltirme tepkisi hatalı söylemlerin tüm sınıfa yönlendirilerek sınıftaki diğer öğrenciler tarafından hatalı söylemin fark edilmesini ve düzeltilmesini sağlamaktır.

Dil öğretmenleri veya sınıftaki diğer öğrenciler, doğal ortamlarda anadili İngilizce olan veya olmayan diğer konuşmacılar gibi düzeltici geri bildirim sağlayabilir (Sheen, 2011). Öğretmenler sınıf içi etkileşimde öğrenci hatalarını sınıftaki diğer öğrencilere yönelterek hatalı söylemin fark edilmesini ve düzeltilmesini sağlayarak sınıftaki diğer öğrencilerin ders işleyiş sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar. Bu süreçte hatalı söylemi düzeltecek olan diğer öğrencilerin hatalı söylemi düzeltip düzeltemeyeceği ve hata yapan öğrencinin sınıf ortamında ve tüm sınıf tarafından düzeltme isteyip istemeyeceği ön plan çıkan unsurlardandır.

2.3.3.3. Hataları Başka Bir Öğrenciye Düzeltirme

Öğretmenlerin kullandıkları başka bir hata düzeltme tepkisi hatalı söylemlerin sınıftaki başka bir öğrenciye yönlendirerek bu hatalı söylemin fark edilmesini ve düzeltilmesini istemesidir. Fidan (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin hatalarının düzeltilmesini istediklerini ve çoğunlukla öğretmenleri tarafından hemen düzeltilmesini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Başka bir çalışmada (Katayama, 2007) öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%92,8) öğretmenler tarafından düzeltilmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hatalara karşı diğer öğrencilerden düzeltme istenmesi yani öğrencilerin birbirlerini düzeltmeleri sınıf içi etkileşimde başka bir hata düzeltme yöntemidir. Ur (1996: 257) hataların başka bir öğrenci tarafından düzeltilmesi durumunun tercih edilmesinin çok zaman alıcı olabileceğini ve ayrıca öğrencinin düzeltilmesinin kendisi üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini belirtmiştir. Hedge (2000) ve Scrivener (2005), öğrencilerin hatalı söylemlerine karşı onlara kendilerini düzeltme fırsatı vermeyi ve başarısız olurlarsa, başka bir öğrenciyi düzelttirme yapmaya davet etmeyi tavsiye etmiştir.

2.3.3.4. Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Verme

Geri bildirim kavramı genel bir ifade ile öğrencilerin dil öğrenimi aşamasında sözlü ya da yazılı ifadelerine karşılık verilen sözel ya da yazılı ifadeler olarak tanımlanabilir. Geri bildirimler dil öğretiminin tamamlayıcı unsurları olarak öğretimin kalıcılığının sağlanması açısından önemlidir. Yapılan alanyazın çalışmalarında (Driscoll, 2000; Shute, 2008; Wang ve Wu, 2008) eğitimde sağlanan geri bildirimlerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, öğrencilerin motivasyonunu, özyeterliliklerini ve üstbilişsel becerilerinin gelişimini desteklediği ortaya konulmuştur. Geri bildirim, birçok farklı faktör dikkate alınarak çeşitli şekillerde kategorize edilir ve onu daha iyi anlamak için hangi boyutları alabileceğini bilmek gerekir.

Dil öğretiminde hataların düzeltilip düzeltilmemesi, kim tarafından ne zaman ve ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiği gibi başlıklar araştırma konusu olmuştur. Hataların kaçınılması gereken bir durumdan çok öğrencilerin dil gelişiminin bir göstergesi olarak görüldüğü 1960'lardan beri öğretmenlerin öğrenci hatalarıyla nasıl başa çıktığı alanyazın çalışmalarında ilgi görmüştür. Düzeltici geri bildirim en eski tanımlarından biri Chaudron (1977: 31) tarafından öğretmenin öğrenci tepkisini açıkça dönüştüren, onaylamayan bir şekilde ifade eden veya öğrencinin ifadesinin iyileştirilmesini gerektiren herhangi bir tepkisi olarak verilmiştir. Ellis (2006: 28) düzeltici geri bildirimleri öğrencilerin hata içeren ifadelerine karşı verilen yanıtlar olarak tanımlamıştır. Havranek (2002: 255)'e göre öğrenciler dil girdileriyle kendi kullanımları arasındaki farklılıkları anlamakta yetersizdir. Düzeltici geri bildirimlerin

bu karşılaştırmayı sağlama konusunda öğrencilere destek verdiğini belirterek düzeltici geri bildirim gerekliliğini vurgulamıştır.

Düzeltilici geri bildirimler ikinci dil edinimi alanında yer alan bir araştırma konusudur ve genel hatlarıyla öğrencilerin hedef dili hatalı kullanmaları hakkında araştırmalar yapar. Son on yılda, düzeltici geri bildirimler üzerine yapılan araştırmalarda düzeltici geri bildirimlerin etkililiğine odaklanılmış ve bunun esas olarak sağlanan, hedef dilde neyin kabul edilemez olduğu hakkında bilgiler ifade eden “olumsuz kanıtlara” bağlı olduğu öne sürülmüştür. Long (1996: 413) dil öğrenenlere sağlanan girdiyi iki gruba ayırmıştır: olumlu kanıt ve olumsuz kanıt. Olumlu kanıt öğrencilere hedef dilde kabul edilebilir ve dilbilgisel olanı sağlamak olarak tanımlanır. Olumsuz kanıt ise öğrencilere hedef dilde neyin yanlış ve kabul edilemez olduğu hakkında bilgi sağlamaktır. Öğrenciler hedef dilde benzeri olmayan ifadeler ürettiklerinde genellikle onlara düzeltici geri bildirim yoluyla düzeltme sağlanır.

Ellis vd. (2006: 340)’e göre düzeltici geri bildirim, öğrencinin hata içeren ifadelerine karşı öğreticiler tarafından verilen yanıtlardır. Bu yanıtlar; bir hatanın yapıldığına dair bir göstergeden, doğru hedef dil formunun sağlanmasından veya hatanın niteliği hakkında üst dilbilgisinden ya da bunların herhangi bir bileşeninden oluşabilir. Yang (2016: 82) "Eğer farklılıklarını bilmiyorsanız, muhtemelen aynı hataları tekrar yaparsınız." ifadesi ile dil öğrenmede düzeltici geri bildirimleri etkili bulunduğunu ileri sürmüştür.

Dil pedagojisinde düzeltici geri bildirim atfedilen değer, farklı yöntemlerin ilkelerine göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, işitsel dilsel yöntemde "ceza işlevi gördüğü ve öğrenmeyi engelleyebileceği için olumsuz değerlendirmeden mümkün olduğunca kaçınılmalıdır", insancıl yaklaşımda değerlendirmeler öğrencinin bir kişi ve dil öğrenen birey olarak “öz benliği” için olumlu olmalı aynı zamanda yargılayıcı olmamalıdır. Beceri öğrenme teorisinde öğrencinin ne kadar iyi yaptığı konusunda geribildirim ihtiyacı vardır (Ur, 1996: 243).

Düzeltilici geri bildirim konusunda Truscott (1999: 445) kesin olarak sözlü düzeltmenin öğretmenler ve öğrenciler için önemli sorunlara yol açtığını ve hiç

kimsenin bu uygulamaya devam etmek için iyi bir nedene sahip olmadığını savunmaktadır. Krashen (1982: 74-75) hata düzeltmeyi “ciddi bir yanlış” olarak adlandırmış ve bu görüş için iki ana neden öne sürmüştür. Birincisi, hata düzeltme, öğrenciyi hemen savunma pozisyonuna sokma etkisine sahiptir bunun sonucunda öğrenci karmaşık yapılardan kaçınarak hataları ortadan kaldırmaya çalışır. İkincisi, hata düzeltme yalnızca "öğrenilen bilginin" geliştirilmesine yardımcı olur ve "edinilmiş bilgi" de hiçbir rol oynamaz.

Brown (2000: 274) öğretmenlerin çok fazla olumsuz geribildirim sağlamasının öğrencilerin dil üretme girişimlerinden vazgeçmelerine neden olabileceğini, çok fazla olumlu geribildirim sağlamasının ise aynı hataların pekiştirilmiş tekrarına yol açabileceğini ifade etmektedir. Hataların düzeltilmesi konusunda Ur (1996: 243) "kesinlikle düzeltilecek bir yer olduğunu" ancak bu düzeltmelerin çoğu zaman hataları ortadan kaldırmakta başarısız olduğu için bu düzeltme/katkının abartılmaması gerektiği iddiasında bulunmuştur. Hataları düzeltmek yerine onlardan kaçınmak için zaman harcamanın tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öte yandan, bilişsel tabanda bazı araştırmacılar, düzeltici geri bildirim faydaları ile ilgili destekleyici görüşler sunmuşlardır. Schmidt (1994, 2001) ile Fark Etme Hipotezi (Noticing Hypothesis), Long (1983, 1996) Etkileşim Hipotezi (Interaction Hypothesis) / Gass ve Mackey (2007) Etkileşim Yaklaşımı (Interaction Approach) ve Swain (1985, 1995) Çıktı Hipotezi (Output Hypothesis) ile bazı düzeltici geribildirim türlerinin bilinçli bir öğrenmeye önem vererek dil öğrenimini geliştirdiği görüşündedir.

Etkileşim hipotezi, Krashen'in (1982) girdi hipotezinin geliştirilmiş halidir. Krashen (1981: 155-156) “edinimi” “öğrenme” den ayırır. Edinim, resmi olmayan ve örtük öğrenmeyi içeren bilinçaltı bir süreçtir (çocukların ilk dillerini kazanmaları gibi), öğrenme ise hata düzeltmesi de dahil olmak üzere açık bir öğretimden kaynaklanan bilinçli süreçtir. Long'un (1996: 413-468) güncellenmiş etkileşim hipotezinde, düzeltici geri bildirim (özellikle yeniden biçimlendirmeler) dil edinimine katkıda bulunduğu görülmektedir. Long, ikinci dil öğrenimi için yalnızca girdinin değil, çıktının da eşit derecede önemli olduğunu belirtir çünkü her ikisinin de anlam için

müzakere sırasında önemli olduğunu belirtmiştir. Bir dil öğrencisinin kendi ara dilini geliştirmek için anlaşılır bir girdiye ihtiyacı vardır. Ancak başarılı bir etkileşim için bu yeterli değildir. Etkileşim sırasında alınan geri bildirim, ikinci dil ediniminin gelişimi için kolaylaştırıcıdır.

Fark Etme Hipotezi; Schmidt ve Frota'nın Brezilya'da Portekizce öğrenen Amerikalı bir öğrenci olarak yaptığı bir vaka çalışması ile fark etmenin öğrenme için gerekli olan bilinçli bir süreç olduğunu öne sürmeleri ile ortaya çıkmıştır. Schmidt (1995: 20) fark etme hipotezinde ikinci dilde ilerlemek için girdide bilinçli dikkatin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Ayrıca fark etmek, öğrenmenin bir gereğidir. Düzeltici geribildirim bir uyarıcı / teşvik olarak düşünülebilir, başka bir deyişle, öğrenenlerin kendi dilleri ile hedef formları arasındaki boşluğu belirlemelerine yardımcı olur ve boşluğu fark etmek, diller arası gelişim için faydalıdır. Düzeltici geri bildirim, öğrencilerin diller arası formlar ile hedef formlar arasındaki boşluğu fark etmelerini sağlayarak diller arası gelişime yardımcı olur.

Sosyokültürel teori, bilişsel teorilerden farklı olarak edinim için en iyi şekilde etkili olacak tek bir geri bildirim türü olmadığını, bunun yerine düzeltici geri bildirim öğrencinin gelişim aşamasına uyarlandığında etkili olduğunu iddia eder. Örneğin, düzeltici geri bildirim öğrencinin henüz edinmeye başlamadığı bir forma odaklanırsa, daha açık düzeltici geri bildirim ihtiyacı duyulabilir. Diğer yandan düzeltici geri bildirim, öğrencinin hatalı da olsa zaten kullanmaya başladığı bir forma odaklanırsa, örtük düzeltici geri bildirim; öğrenmeyi teşvik etmek için yeterli olabilir. Sosyokültürel teoriye göre, düzeltici geri bildirim etkinliği, “yakın gelişim bölgesi” (yani öğrencinin bir görevi bir uzmanın yardımıyla başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceği potansiyel alan) inşa etmek için iskele etkileşiminde yatmaktadır. Bu tür bir yapı iskelesi sayesinde, öğrenciler hedef dili kullanmakta kendi başlarına yapamayacakları etkinlikleri alacakları yardım sayesinde gerçekleştirebilir (Sheen, 2011: 10).

Hataların düzeltilmesi dil öğretiminde ileride ortaya çıkacak hatalı öğrenmelerin önüne geçmede bir rol üstlenmektedir. Ancak öğrencilerin gerekli bilgiye sahip olmadıklarında öğretimin, geribildirim vermekten daha uygun olduğu kabul

edilmektedir (Hattie ve Timperley, 2007: 103). Ayrıca hatanın ardından verilen düzeltme geri bildirimleri öğrenciler tarafından öğretmenin kişisel olarak kendisine karşı önyargısı olduğu düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Aksine çok az düzeltici geribildirim veren öğretmenler, öğrencinin bir veya birkaç alanda gelişmeye odaklanmasına neden olabilir ya da öğrencinin hiç hata yapmadığı veya hatalarının önemsiz olduğu algılamasına yol açabilir. Hataların göz ardı edilmesi ileride oluşacak yanlış dil kullanımlarının nedenlerinden biri olacaktır. Bu aşamada öğretmenler öğrenci hatlarının tam olarak ne olduğunu iyi tespit emeli ve öğrenci tarafından oluşan her hataya karşı düzeltme uygulamamalıdır. Hendrickson (1978: 391)'un belirttiği gibi, öğrenciler yaptıkları her küçük hatanın düzeltilmesinden hoşlanmazlar. Bu uygulama, öğrencilerin hedef dili kullanma konusundaki güvenlerini zedeler. Öğretmenlerin hata düzeltme konusunda odaklanması gereken temel konu, öğrencilerin gelecekteki iletişimleri için en verimli kararı almalarıdır.

2.3.4. Sözel Hatalara Yönelik Sözlü Düzeltme Geri Bildirim Stratejileri

İkinci dil ediniminde sözel hatalara karşı verilen düzeltici geri bildirim türleri alanyazında çeşitli çalışmalarla farklı kategoriler altında incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Chaudron (1983: 434) yaptığı çalışmada sözel hatalara karşı öğreticiler tarafından sağlanan düzeltmeleri ve öğrenciler tarafından verilen tepkileri incelemiştir. Walz (1982: 18-22) öğrencilerin hatalarına karşı düzeltme geri bildirimlerini dil öğrenme becerilerine göre değerlendirmiştir. Bir başka yapılan araştırmada Allwright (1988: 206-207) hataları düzeltme sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının, bireysel farklılıklarının ve düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini savunmuştur.

Hata düzeltme üzerine yapılan çalışmaların bir diğerinde Lightbown ve Spada (1993: 224) açık ve örtük düzeltme kavramları üzerinde durmuşlardır. Açık düzeltme (Explicit Correction) başlığı altında üstdilsel (Metalinguistic) bir kuralın ya da söylemin ifadesini içerir. Hata üretimin tekrarında (Repetition of incorrect production) öğretmen hatalı olan söylemi farklı bir tonlama ile tekrarlayarak dikkat edilmesini sağlar. Hataya odaklanmada (Focus on the error) öğretmen yapılan hataya karşı beden dilini kullanır ya da hatalı olan formu açıkça belirtir. Örtük düzeltmede (Implicit

Correction) öğretmen yapılan hataya karşı öğrencinin dikkatini çekmek yerine doğru olan formu açıkça belirtir.

Lochtman (2002: 266-278) öğrenci hataları üzerine yaptığı bir çalışmada hata düzeltme türlerini açık düzeltme (explicit correction), yeniden biçimlendirme (recast), kendi kendine düzeltme girişimi (self correction attemp), açıklama isteği (clarification request), üstdilsel dönüt (metalinguistic feedback), çıkartım/söyletim (elicitation) ve tekrarlama (repetition) olarak gruplandırmıştır. Havranek (2002: 260) yaptığı araştırmada düzeltici geri bildirimleri yeniden biçimlendirme, çıkartım, açık ret (explicit rejection) olarak adlandırmıştır.

Lyster ve Ranta (1997) Fransızca iki dilli / karma sınıflarında öğretmen-öğrenci etkileşimini inceledikleri betimsel çalışmada düzeltici geri bildirim üzerine bir söylem modeli oluşturmuşlardır. Bu söylem modeli; hatalar (error), dönüt (feedback) ve dönüt tepkisi (uptake) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Hatalar; öğrencinin dilsel olarak doğru kabul edilmeyen sesbilgisel, dilbilgisel ve sözcüksel olarak tanımlanabilecek olan ifadeleridir. Yapılan çalışmada geri bildirim türleri; açık düzeltme (explicit correction), yeniden biçimlendirme (recast), açıklama isteği (clarification request), üst-dilsel geribildirim (metalinguistic feedback), tekrar (repetition) ve söyletim (elicitation) tekniği olarak belirlenmiştir. Lyster ve Ranta'nın düzeltme geri bildirimleri öğrencinin hatalarını telafi etmesine yönelik yönlendirici özelliktedir. Bu söylem modelinin son bölümünü oluşturan dönüt tepkisi (learner uptake) öğretmen tarafından hatalı söylem sonucu dönüt verilen öğrencinin verilen dönüt / dönütlere verdiği tepkilerdir. Verilen dönüt tepkileri hatayı düzeltme (Repair) ve hata düzeltme gerekliliği (needs repair) olarak iki başlıkta ele alınmıştır.

Bu çalışmaya temel olan Lyster ve Ranta'nın (1997) oluşturdukları söylem modeli ile kodlanan öğrencilerin sınıf içi sözel hatalarına verilen sözlü düzeltici geri bildirim stratejileri Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2: Sözel Hatalara Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Stratejileri

Düzeltici Geri Bildirim Tipi	Açıklamalı örnekler
Açık düzeltme (explicit correction)	“Demek istediğin mı?” “ şeklinde söylemen gerek” “yı kullanmalısın”
Yeniden Biçimlendirme (recast)	(yanlış dil çıktısını düzeltilmiş biçimde öğrenciye sunma)
Açıklama isteği (clarification request)	Efendim?Türkçe mi? ile ne demek istedin?
Üst Dilsel - Metalinguistik dönüt (metalinguistic feedback)	"Hatanı bulabilir misin? ya da Bu tekil midir?"(hatanın türü ve dilbilgisel açıklaması)
Tekrar (repetition)	(Hatayı sesbirimler ile tekrar ederek belirtme)
Söyletim tekniği (elicitation) Türkçede bunu nasıl kullanıyoruz tekrar söyler misin?

2.3.4.1. Açık (Doğrudan) Düzeltme

Lyster ve Ranta (1997: 46) yaptıkları çalışmada açık düzeltme (Explicit Correction) öğretmenin doğru formu açık bir şekilde sağlanması anlamına gelir. Öğretmen hatalı söyleme karşı doğru formu sağlayarak, öğrencinin söylediklerinin yanlış olduğunu açıkça belirtir. Öğretmen hatalı söyleme karşı “Demek istediğin mı?” “ şeklinde söylemen gerek” “ kullanmalısın” gibi ifadelerle doğru biçimi ifade etmektedir.

Örnek:

Öğretmen: Şu an ne yapıyorsun?

Öğrenci: müzik dinleyorum

Öğretmen: müzik dinliyorum diyoruz.

Öğrenci: müzik dinliyorum

2.3.4.2. Yeniden Biçimlendirme / Düzeltici Tekrar

Lyster ve Ranta (1997: 46) yaptıkları çalışmada yeniden biçimlendirme (Recast) geri bildirim türünü; bir öğrencinin hatalı olan ifadesinin tamamını veya bir kısmını öğretmenin yeniden biçimlendirerek öğrenciye sağladığı geri bildirim türü olarak açıklar. Yeniden yapılanmalar genellikle "Şunu demek istiyorsun", "Bu kelimeyi kullan" ve "..... söylemelisin" gibi açıklayıcı sözlerle yanlış söylemleri açık bir şekilde işaret etmedikleri için hatalı söylemin düzeltilmesi bu bildirim türünde daha örtük bir şekilde gerçekleşir. Yeniden biçimlendirme tekniği ile kullanılan bazı geri bildirimler, yalnızca bir kelimeye odaklanabilecekleri için diğerlerinden daha dikkat çekicidir. Yeniden biçimlendirmeler, bir öğrencinin birinci dili kullanmasına yanıt olarak çevirileri de içerir. Lyster ve Ranta önce çeviriyi ayrı bir geri bildirim türü olarak dahil etmiştir, ancak daha sonra bu kategoriyi çevirinin nadiren gerçekleşmesi ve çevirinin yeniden biçimlendirme ile aynı işlevi görmesinden dolayı yeniden biçimlendirmelerle birleştirmiştir.

Örnek:

Öğretmen: Ne istiyorsun?

Öğrenci: Tuvalet istiyorum.

Öğretmen: Evet tuvalete gidebilirsin.

Yeniden biçimlendirmeler öğrencilerin dikkatlerinin içeriğe odaklanmasına yardımcı olur ve söz konusu formlar öğrencilerin kendi diller arası formundan çok ötesinde olduğunda dersi ileriye taşır (Lyster, 1998: 58). Yeniden biçimlendirmeler sınıf söyleminde iletişim işlevine hizmet eder. Örneğin, öğretmenlere öğrencilere etkili ve doğal yanıt verme yolları sunarlar ve aynı zamanda öğrencilere ikinci dillerini kullanmaları için destekleyici bir yardım sağlarlar (Lyster, 2002: 385).

Yeniden biçimlendirme geri bildirimini öğrencilerin hedef dil ile kendi dilleri arasında karşılaştırmalar yapma imkanı verir. Doughty (2001: 218)'e göre, yeniden biçimlendirmeler bir hata yapıldıktan hemen sonra gerçekleştiğinden öğrenciler kendi diller arası formlarını hedef dil formu ile bilişsel olarak karşılaştırabilirler. Bu

karşılaştırma, zorluğu önemsemek ve farka dikkat etmek gibi faydalı bilişsel süreçlerle sonuçlanabilir.

Yeniden biçimlendirme düzeltici geri bildirim arkasındaki dilsel düşünce, yabancı dil öğrenenlerin kendi hatalı ifadeleri ile hedef dil arasında öğretmenleri tarafından yeniden şekillendirilen söylemi anında bilişsel bir karşılaştırma yapmalarıdır (Doughty ve Varela, 1998; Long vd. 1998; Mackey ve Philp, 1998).

2.3.4.3. Açıklığa Kavuşturma Talebi

Lyster ve Ranta (1997: 47) açıklığa kavuşturma talebi (Clarification Request) geri bildirim türü öğrencinin söylemine göre anlaşılabilirlik veya doğruluk ile ilgili sorunlara gönderimde bulunan, hatalı söylemi belirgin hale getirme çabası olan geribildirim türüdür. Bu geri bildirim türü genellikle “Efendim?, Fransızca mı?, X ile ne demek istedin?” gibi ifadeler ile birlikte kullanılmaktadır.

Örnek:

Öğrenci: Sınıfta beş öğrenciler var.

Öğretmen: Ne demek istiyorsun?”, “Söylemek istediğini tam olarak anlamadım?” Beş öğrenci mi demek istedin?

Öğrenci: Evet beş öğrenci

2.3.4.4. Üst Dilsel Geri Bildirim

Lyster ve Ranta (1997: 48)'ya göre üst dilsel geri bildirim (Metalinguistic Feedback) öğrenci hatalarının doğru formunu açıkça söylemeden öğrencinin hatalı söylemine karşı bilgi ya da soruları kapsamaktadır. Öğretmen tarafından verilen bilgi ya da sorular öğrenci söyleminde bir hata olduğuna işaret eder fakat verilen bilgi ya da sorular ile hatanın türüne / doğasına işaret edilse de yapılan hatanın öğrenci tarafından bulunması amaçlanır. "Hatanı bulabilir misin? ya da Sence bu ifade doğru mu?" gibi sorular üst dilsel geri bildirim örnektir.

Örnek:

Öğrenci: Bu tilifon benim değil.

Öğretmen: “Burada bir hata var, hadi bul” “Türkçede böyle demiyoruz.”,
“Buradaki hatayı bulabilir misin?”

Öğrenci: Bu telefon benim değil.

2.3.4.5. Söyletim

Lyster ve Ranta (1997: 48) yapmış oldukları çalışmada söyletim (Elicitation) geri bildirim türünü; öğrencinin vermiş olduğu hatalı söylemin doğru biçimini doğrudan öğrencinin kendisinin bulması olarak tanımlar. Öğrencinin hatalı söylemi kendisinin bulmasında üç ayrı yöntem kullanılabilir. Öncelikle, öğretmen öğrencinin ürettiği hatalı söylemin bir bölümünü tekrar ederek durur ve doğru biçimiyle öğrencinin kendisinin tamamlamasını bekler (örn. Dün, ben....). Ardından, bu işlemi “Hayır, böyle değil.” şeklinde üst dilsel yorum izleyebilir. İkinci yöntem olarak öğretmenler, öğrencilerin doğru biçimleri söyleyebilmeleri için “Türkçede X’i nasıl kullanırız?” gibi üst dilsel geri bildirim verebilirler. Son olarak öğretmenler öğrencilerden hatalı söylemin yeniden oluşturmasını isteyebilirler.

Örnek:

Öğrenci: Evimiz çok rahatlık değil.

Öğretmen: Evimiz çok rahat....? Türkçede -lık ekini nasıl kullanıyoruz? Tekrar söyler misin?

Öğrenci: Evimiz çok rahat değil.

2.3.4.6. Tekrar Etme

Lyster ve Ranta (1997: 48) yapmış oldukları çalışmada tekrar (Repetition) geri bildiriminde öğretmen, öğreticinin hatalı söylemindeki hatayı belirginleştirmek için doğru olmayan söylemi vurgulu bir biçimde ses tonunu yükselterek ya da düşürerek hatalı bölümü açık bir şekilde yeniden sesletir.

Lyster ve Ranta’ya göre tekrar etme geri bildirimi, yeniden biçimlendirme dışındaki diğer dört geri bildirim ile beraber kullanılan en sık geri bildirim türüdür.

Açıklığa kavuşturma talebi geri bildirim türünde “X ile ne demek istiyorsun?”, üst dilsel geri bildirimde türünde “Hayır, değil. Türkçede demiyoruz.”, söyletim geri bildirim türünde “Türkçede nasıl söylüyoruz?”, açık düzeltme geri bildirim türünde “Türkçede söylemiyoruz, diyoruz.” gibi ifadeler tekrar etme geri bildirim stratejisinin diğer bildirim türleri içerisinde sıkça kullanıldığının göstergesidir.

Örnek:

Öğrenci: Bizim evimiz okul çok uzak.

Öğretmen: OKUL uzak?

Öğrenci: okula uzak.

Ellis (2009), Lyster ve Ranta (1997) tarafından geliştirilen bu kategorizasyonu geri bildirim stratejilerinin özelliklerini dikkate alarak değerlendirmiş ve bazı özelliklerine göre gruplamıştır. Bu geri bildirim türlerinin bazıları girdi sağlayıcı (input-providing)'dir. Bu öğrenciye hatalı yanıtın doğrusunu sunar ya da çıktı oluşturucu (output prompting)'dur. Bu da öğrencinin hatasını kendisine düzelttirir. Bu kriterler doğrultusunda Ellis'in yapmış olduğu gruplama Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Ellis (2009)'e Ait Gruplama

	Örtük (Implicit)	Açık (explicit)
Girdi sağlayıcı (input providing)	Yeniden Biçimlendirme	Doğrudan Düzeltme
Çıktı oluşturucu (Output prompting)	Tekrarlama Açıklığa Kavuşturma Talebi	Dilbilimsel Yorumlamalar Söyletim

Bu tablodan da anlaşılacağı üzere yeniden biçimlendirme örtük ve girdi sağlayıcı bir teknik iken ortaya çıkarma, açık ve çıktı oluşturucu bir tekniktir. Bu yeni sınıflandırmada anlatılmak istenen düzeltici dönüt stratejilerinin genelde tek başlarına kullanılmadıkları ve öğretmenlerin bunları çoklu dönüt olarak sağladıklarıdır (Ellis, 2009: 8).

2.3.5. İkinci Dil Ediniminde Hata Düzeltme ile İlgili Sorular

Alanyazında sözlü düzeltici geri bildirim ile ilgili tartışmalar bir dizi konu üzerine odaklanır. Bu konulardan birincisi düzeltici geri bildirim ikinci dil edinimine katkıda bulunup bulunmadığı, ikincisi hangi hataların düzeltilmesi gerektiği, üçüncüsü düzeltmeyi kimin yapması gerektiği (öğretmen veya öğrencinin kendisi), dördüncüsü hangi tür düzeltici geri bildirim daha etkili olduğu ve beşincisi düzeltme için en iyi zamanlamanın (anında ya da gecikmeli düzeltme) hangisi olduğudur.

Hendrickson, (1978: 389) öğrenci hataları konusunda üzerinde durulması gereken noktaları aşağıdaki soru başlıkları altında toplamıştır.

- Öğrencilerin hataları düzeltilmeli mi?
- Öğrenci hataları ne zaman düzeltilmelidir?
- Hangi hatalar düzeltilmelidir?
- Hatalar nasıl düzeltilmelidir?
- Hataları kim düzeltilmelidir?

2.3.5.1. Öğrencilerin Hataları Düzeltilmeli Mi?

İkinci dil edinimi hakkında yapılan çalışmalar için hata düzeltme önemli bir veri kaynağı sağlar. Sözel hataların düzeltilmesi; öğretmenlerin öğrencilerdeki öğrenilenlerin katkılarını izlemesine, öğrenilenleri yansıtmasına ve öğrencilerin kendi kendini düzeltmesine yardımcı olabilmesinin yollarından biridir (Walsh, 2006).

Alanyazın çalışmalarında benimsenen pedagojik konumda öğreticilerden bazıları doğruluk odaklı ve akıcılık odaklı öğretim arasında net bir ayrım yapılmasını tavsiye etmektedirler. Düzeltici geri bildirim doğruluk odaklı öğretimde arzu edildiğini ancak akıcılık odaklı öğretim esnasında anlam yerine forma odaklanmasına yol açtığı için arzu edilmediğini iddia etmektedir. Öğrencilerin hedef dildeki söylemlerinin doğru formuna önem verildiğinde; öğretmenler hatalı öğrenmelerin önüne geçebilmek adına düzeltici geri bildirim verebilirken akıcılık odaklı öğretimde anlamda uzaklaşılarak forma odaklanılmasında dolayı düzeltici geri bildirimden kaçınılabilir.

Alanyazında bir dizi çalışma (Ellis, 2006; Lyster, 2004) görevleri yerine getirirken öğrenenleri düzeltmenin etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Şakiroğlu (2020) iletişimsel sınıflarda İngilizcenin ikinci dil olarak ediniminde öğrenci hatalarının düzeltilmesi üzerine yaptığı anket çalışmasında öğrencilerin %90'ının İngilizce konuşma sürecinde hataları olduğunda düzeltilmek istediklerini ortaya çıkarmıştır. Mendez ve Cruz'un (2012) yaptıkları İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin sözel düzeltme geribildirimlerine ilişkin algı ve deneyimlerini soru cevap yöntemiyle inceledikleri çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin %80 oran ile öğrenci hatalarının düzeltilmesi gerektiğini, böylelikle daha akıcı ve doğru bir kullanımın sağlanabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çalışma sonuçlarına ek olarak öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%87,7) sözel düzeltme geribildiriminin yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirtilmektedir.

2.3.5.2. Öğrenci Hataları Ne Zaman Düzeltilmelidir?

Dil pedagojisinde düzeltmenin hemen mi yoksa geciktirilmesi mi gerektiği konusunda çok daha az fikir birliği vardır. Bazı öğretmen eğitimcileri, öğrenciler bir aktiviteyi tamamlayana kadar akıcılık çalışmasında düzeltmenin ertelenmesini önerirken, doğruluk çalışmasında anında düzeltmeyi onaylar. Ancak, bilişsel-etkileşimci teorilerde bunun temeli yoktur. Sosyokültürel Teori aynı zamanda iletişimsel yaklaşımda iskele modeli ile öğrenenlerin kendi kendini düzeltmesini de destekler. Ancak bugüne kadar düzeltici geri bildirim zamanlamasının göreceli etkilerini karşılaştıran araştırma sayısı oldukça azdır.

Yazılı düzeltici geri bildirimde, öğretmenlerin yazılı çalışmaları toplamasına ve yanıt vermesine izin vermek için düzeltme her zaman geciktirilir. Ancak sözlü düzeltici geri bildirim durumunda, öğretmenler ya öğrencinin hatalı ifadesinin ardından hemen düzeltme verme ya da düzeltmeyi daha sonraya erteleme seçeneğine sahiptir. Hedge (2000), öğretmen eğitimleri için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının düzeltmeyi öğretmenlere akıcılık etkinliklerinin sonun bırakmaları talimatını verdiğini belirtmiştir. Gecikmiş düzeltici geri bildirimde kullanılacak bir dizi tekniği (örneğin, bir etkinliği kaydetme ve ardından öğrencilerden kendi hatalarını

tanımlamalarını ve düzeltmelerini isteme ya da öğrenciler bir etkinlik gerçekleştirirken ve daha sonra bunlardan geçerken hataları not etme gibi.) listelemiştir. Doğruluk odaklı faaliyetlerde düzeltmenin derhal sağlanması gerektiği konusunda genel bir fikir birliği vardır (Ellis, 2009: 11).

Şu anda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıf içi ortamlarda öğrenci hataları ve bunlara verilen düzeltici dönütlerle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Fidan (2015) tarafından 141'i C1 ve 24'ü B2 olmak üzere toplam 165 öğrenciye yaptıkları hataların ne zaman düzeltilmesini tercih ettikleri sorulmuş ve öğrencilerin yaklaşık %59'u hemen düzeltilmesini istediğini belirtmiştir. C1 ve B2 öğrencilerinin oranlarına ayrı ayrı bakıldığında ise B2 öğrencilerinin C1'lere göre daha yüksek oranda 'hemen düzeltmeyi' tercih ettiği görülmüştür. Yani B2'lerin %79'u hemen, C1'lerin %55'i hemen düzeltilmesini istemiştir. C1'lerin %39'u ise sözcü bitiminde hatalarının düzeltilmesini istemiştir. Ayrıca öğrencilere hangi hatalarının düzeltilmesini istedikleri sorulduğunda ağırlıklı olarak dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini istediklerini bildirmişlerdir. Bu çalışmadan hareketle hataların ne zaman düzeltilmesi gerektiği konusunda öğrencilerin dil düzeylerinin de dikkate alınması gerektiği unutmamalıdır.

Hemen ya da gecikmiş düzeltici geri bildirim etkili olup olmadığını, ne tür bir bilgiyi teşvik ettiğini ve en önemlisi anında düzeltici geri bildiriminden daha etkili olup olmadığını araştıran daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

2.3.5.3. Hangi Hatalar Düzeltmelidir?

Yabancı dil ediniminde öğrencilerin sözlü hatalarına karşılık olarak dil öğreticileri tarafından aşırı düzeltme sağlanmasına karşı öğretmenlerin düzelttikleri hatalarda seçici olmaları, hangi öğrenci hatasının düzeltilmesi gerektiği üzerinde düşünmesi yerinde olacaktır. Ur (1996: 255)'un belirttiği gibi, "Öğrencilere çok fazla geri bildirim vermek, basitçe onların dikkatini dağıtabilir, cesaretini kırabilir ve öğrenmenin değerini azaltabilir."

Hataların düzeltilmesi konusunda öğrencilerin hata türüne atfettikleri önem de dikkate alınmalıdır. Öğretmenin; öğrencilerinin hangi hata türünü daha önemli / gerekli gördüğü konusunda ön bilgiye sahip olması hangi hata türlerinin düzeltilmesinde, hangi hata türlerinin görmezden gelinmesinde etkili olacaktır. Loewen vd. (2009) İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin yaptıkları dilbilgisi hatalarına düzeltici geri bildirim almayı tercih etmediği ancak Çince öğrenen öğrencilerin, diğer dilleri öğrenenlere göre daha çok dilbilgisi desteği almayı istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Fidan (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin ağırlıklı olarak dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

2.3.5.4. Hatalar Nasıl Düzeltmelidir?

Öğrencilerin ikinci dil ediniminde sözel hatalarına ilişkin alanyazında yapılan çalışmalarda sözel hataların nasıl düzeltileceği hakkında farklı düşünceler yer almaktadır. Harmer (1983: 62-63)'e göre öğretmenler; öğrencilerin sözel hatalarına karşılık olarak, “Bu doğru mu?” “Bu yanlış mı?” gibi sorular ile öğrenciyi sorgulayabilir, öğrencilerden söylemini tekrar etmelerini isteyebilir ya da öğretmen öğrencinin söylediklerini sorgulayan bir tonlama ile tekrarlayabilir.

Scrivener (2005: 300-301)'e göre öğretmenlerin; öğrencilerin sözel hatalarını doğrudan gösterme (Direct indication) ile söylemde bir hata olduğunu, öğrencilerin hatalı söylemleri için tahtaya problem cümlesi yazarak öğrencilerle öğretmen arasında hatayı tartışmalarını (Discuss the error) ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Hedge (2000: 291) öğretmenlerin öğrenci hatalarına karşı; şaşkın bir ifade ile açıklama talebinde (Requesting clarification) bulunabileceklerini ya da jestlerini (Using gesture) kullanarak bir hatayı belirtmek için vücut dilini kullanabileceğini belirtmiştir. Ur (1996: 249)'a göre öğretmen hatalı söylemin kabul edilebilir bir modelini (Modelling) sağlayabilir.

Öğrenci sözel hatalarına karşı doğrudan ya da dolaylı bir şekilde düzeltme sağlanması konusunda Ferris (2002: 96) öğrenciler doğru formun ne olduğunu bilmiyorlarsa (yani, hatayı kendi kendilerine düzeltemiyorlarsa) doğrudan düzeltme

sağlanmasının gerekli olabileceğini öne sürmüştür. Bu yaklaşıma karşı olarak Ur (1996: 256-257) öğrencilerin tekrar yanlış forma odaklanmalarını ve neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışmalarını talep etmekte pek bir değer görmediğini belirtmiş ve öğrencilere doğrudan düzeltme sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada kullanılan sınıf içi söylem modeline temel olarak alınan bir başka çalışma da Lyster ve Ranta (1997) tarafında yapılmıştır. Söz konusu bu çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

2.3.5.5. Hataları Kim Düzeltmelidir?

Yabancı dil ediniminde öğrencilerin hatalı söylemleri; genellikle öğretmen, hatayı yapan öğrencinin kendisi ya da başka bir öğrenci tarafından düzeltilerek sağlanmaktadır. Chaudron (1977) düzeltmeyi; hata yapan öğrenciden veya başka bir öğrenciden almayı tavsiye ederek bu yaklaşımı, uygulanabilir bir "başarılı düzeltme" biçimi olarak görmüştür.

Bununla birlikte, öğrencinin kendi kendini düzeltmesiyle ilgili bir dizi sorun vardır. Ellis (2009: 7)'e göre ilk olarak, öğrenciler genellikle öğretmenin kendileri için düzeltme yapmasını tercih ederler. İkincisi ve daha da önemlisi, öğrenciler ancak gerekli dilbilgisine sahiplerse kendilerini düzeltebilirler. Üçüncüsü, çıktı yönlendirici düzeltici geri bildirim stratejileri öğrencinin ifadesinde bir tür sorun olduğuna işaret etse de sorunun dilsel bir sorun olduğunu (sadece iletişimsel olanın aksine) netleştirmezler. Bu durum öğretmenlerde öğrenciyi kendi kendini düzeltmeye zorlamalı mı yoksa düzeltmeyi doğrudan kendileri mi sağlamalıdır gibi belirsiz bir durum oluşturur.

Fidan (2015: 1313) yaptığı çalışmada öğrencilerin hatalarının düzeltilmesini istediklerini ve çoğunlukla öğretmenleri tarafından hemen düzeltilmesini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Çetinkaya ve Hamzadayı (2015) yaptıkları çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin konuşma hatalarının düzeltilmesine tamamen katıldıklarını ifade ederken, öğrenciler konuşma hatalarının her zaman düzeltilmesi gerektiğini tercih etmişlerdir. Konuşma hatalarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiğine

ilişkin öğrenci tercihleri sık tekrarlanan konuşma hatalarının her zaman, sık tekrarlanmayan konuşma hatalarının ise genellikle düzeltilmesi gerektiği yönündedir. Bunun yanında, öğrenciler bir öğrenci tarafından yapılan bireysel hataların ise bazen düzeltilmesini tercih etmişlerdir.

Düzeltilmeyi kimin yaptığına bakılmaksızın, öğretmenin, hatayı başlangıçta yapan öğrencinin doğru formu üretmesini sağlaması gerektiği konusunda geniş bir fikir birliği vardır. Bununla birlikte, öğrencinin kendi kendini düzeltme fırsatıyla öğretmenin düzeltilmesini birleştiren bir şekilde sözlü düzeltme yapmak mümkündür. Sosyokültürel teori bu konuda öğretmenlerin önce öğrencinin kendi kendini düzeltilmesini sağlamaya çalışmasını ve gerekirse doğru formu sağlamaya başvurmasını tavsiye ederek birleşik bir yaklaşım önerir.

2.3.6. Sözlü ve Yazılı Geri Bildirimlerin Karşılaştırılması

Yazılı ve sözlü geri bildirimlerin sınıf içi yazma ve konuşma etkinliklerinde gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılması; öğretmenlerin öğrencilerinin yazılı ve sözlü hatalarını fark edebilme, hatalı öğrenmelerin önüne geçebilme, öğrencilerinde söylemlerine karşılık düzeltme olarak öğrenme motivasyonlarının sağlanmasını gerçekleştirecektir. Ellis (2009: 14) yazılı ve sözlü geri bildirimlerin karşılaştırmasını yaparak yazılı ve sözlü geri bildirim kılavuzu oluşturmuştur. Bu kılavuza göre:

1. Öğretmenler, öğrencilerinin düzeltici geri bildirimlere yönelik tutumlarını tespit etmeli ve onlarla düzeltici geri bildirim için üzerinde anlaşılacak hedefleri müzakere etmelidir. Hedeflerin sosyal ve durumsal bağlama göre değişmesi muhtemeldir.

2. Sözlü ve yazılı düzeltici geri bildirimler öğrenciler için yararlıdır ve bu nedenle öğretmenler öğrencilerin hatalarını düzeltmekten korkmamalıdır. Bu hem doğruluk hem de akıcılık çalışması için geçerlidir, bu nedenle düzeltici geri bildirimleri her ikisinde de yeri vardır.

3. Odaklanmış (belirli bir amaca göre) düzeltici geri bildirim, potansiyel olarak odaklanmamış düzeltici geri bildirimden daha etkilidir, bu nedenle öğretmenler farklı derslerde düzeltme için belirli dilsel hedefler belirlemelidir. Bu, günün yapısı yaklaşımına (structure-of-the-day approach) dayanan doğruluk çalışmasında doğal olarak meydana gelecektir, ancak aynı zamanda akıcılık çalışmasında da yararlı bir şekilde uygulanabilir.

4. Öğretmenler, öğrencilerin düzeltildiklerini bildiklerinden emin olmalıdır (yani, düzeltici geri bildirim hareketlerinin düzeltici gücünü öğrencilerden gizlemeye çalışmamalıdır). Yazılı düzeltici geri bildirim durumunda düzeltildikleri genellikle öğrenenler için açık olsa da sözlü düzeltici geri bildirim durumunda her zaman net olmayabilir.

5. Öğretmenlerin çeşitli sözlü ve yazılı düzeltici geri bildirim stratejilerini uygulayabilmeleri ve kullandıkları belirli stratejileri düzelttikleri öğrenciye uyarlayabilmeleri gerekir. Bunu yapmanın bir yolu, görece örtük bir düzeltme biçimiyle başlamaktır (örneğin, sadece bir hata olduğunu belirtmek) ve öğrenci kendi kendini düzeltemiyorsa, daha açık bir biçime geçmektir (örneğin, doğrudan düzeltme). Bu, öğretmenlerin, öğrencilerden aldıkları “geri bildirim” kendi düzeltici geribildirimleriyle yanıt vermelerini gerektirir.

6. Sözlü düzeltici geri bildirim hem ani hem de gecikmeli olabilir. Öğretmenlerin düzeltici geri bildirim zamanlamasını denemeleri gerekir. Yazılı düzeltici geri bildirim neredeyse her zaman gecikir.

7. Öğretmenlerin düzeltici hareketin ardından öğrencilerin düzeltmeyi alması için alan yaratması gerekir. Bununla birlikte, düzeltmenin uygun olup olmadığı öğrenciye bırakılmalıdır (yani öğretmen, öğrenciden doğru formu üretmesini istememelidir). Yazılı düzeltici geri bildirim durumunda, öğrencilerin düzeltmelere katılma ve yazılarını gözden geçirme fırsatına ihtiyacı vardır.

8. Öğretmenler, bireysel öğrencinin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına göre kimi, ne zaman ve nasıl düzeltereklerini değiştirmeye hazırlıklı olmalıdır. Gerçekte bu, tüm

öğrenciler için tutarlı bir dizi prosedürü takip etmelerine gerek olmadığı anlamına gelir.

9. Öğretmenler, öğrencinin tam bir öz düzenlemeye ulaşmasını sağlamak için belirli bir hatayı birkaç kez düzeltmeye hazırlıklı olmalıdır.

10. Öğretmenler, düzeltici geri bildirim öğrencilerde kaygıya ne ölçüde yol açtığını izlemeli ve kullandıkları stratejileri kaygının zayıflatmaktan çok kolaylaştırmasını sağlamak için uyarlamalıdır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışmada doğal ortamlarda doğrudan ve zengin betimlemelerin yapılabilmesi nedeniyle nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın verileri gözlem tekniğinden yararlanılarak toplanmış ve bu verileri analiz edilirken söylem çözümlemesi yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; belirli bir konu hakkında yapılan araştırmanın “ne kadar” veya “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmek yerine araştırmacıya geniş bakış açısı kazandıran, bir dersin nasıl öğretildiğini, öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyen durumların neler olduğunu, öğrencilerin ne yaptıkları ve kullanılan etkinlikleri araştırmayı sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2017: 252). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf için sözlü etkileşim süreçleri video kayıt tekniği kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın verileri Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) biriminde toplanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Çalışmada kullanılan dil verileri Sakarya Üniversitesi TÖMER biriminde video kayıt altına alınan ders içeriklerden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci grubu 2019- 2020 eğitim öğretim döneminde Sakarya Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 4 sınıf ve 87 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait detaylı bilgiler Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisi

Öğrencilerin Ülkesi	Öğrencilerin Dil Düzeyleri	Öğrencilerin Sayısı	Öğrencilerin Yaş Aralığı	Öğrencilerin Eğitim Durumu
Arnavutluk	A2	6	(18-20)	Lise
Afganistan	A2	5	(18-20)	Lisans
Pakistan	B1	3	(18-20)	Lise

Kazakistan	B1	9	(18-20)	Lisans
Kırgızistan	B1	5	(18-20)	Lisans
Bangladeş	A2	4	(20-25)	Yüksek Lisans
Suriye	A2	12	(20-30)	Doktora
Irak	B1	9	(20-30)	Lisans
Kenya	B1	3	(18-20)	Lisans
Somali	A2-B1	4	(18-20)	Lisans
Cibuti	A2	3	(18-20)	Lise
Endonezya	A2-B1	9	(18-22)	Yüksek Lisans
Kosova	A2-B1	6	(18-20)	Lisans
Filistin	B1	5	(18-20)	Lisans
Yemen	A2	4	(18-20)	Lisans

Araştırmada sınıf içi ders işleyiş kayıtları temel alınan öğretmenlerden ilki 5 yıl Sakarya'da diğeri ise 5 yıl İstanbul'da yabancılara Türkçe öğretimi alanında düzenli olarak ders vermektedir. Söz konusu öğretmenler lisansüstü eğitim seviyesinde olup lisansüstü eğitim süreçlerinde söylem çözümlemesi dersi almışlar ve araştırmaya konu olan öğrenci hataları ve öğretmenlerin kullandıkları sözlü düzeltici geri bildirim stratejileri konusunda kuramsal bilgiye sahiplerdir.

Çalışmanın veritabanı, öncesinde Sakarya Üniversitesi TÖMER yönetiminden alınan izinden sonra toplanmaya başlanmıştır. Söz konusu merkezde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda A2 ve B1 düzeylerindeki öğrencilerin katıldıkları dersler videoya kayıt yöntemi ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler ile yapılacak olan konuşma etkinlikleri için elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından kayıt için her seviyenin son haftası beklenmiştir. Bu sayede çalışmaya konu olan A2 ve B1 düzeylerindeki dilbilgisi yapıları ve öğrenci hazırbuluşluğuna dikkat edilmiştir. Söz konusu düzeylerdeki alınan ilk video kayıtların birer saatlik kısmı hem öğrencilerin hem de öğretmenin kameraya alışma, kendini rahat hissetme süreçleri göz önünde bulundurularak veritabanına dahil edilmemiştir. İlgili ders içerikleri video kamera kullanılarak toplamda 10 saatlik video görüntüsü toplanmıştır. Kayıtlar sırasında sınıf içinde bulunan araştırmacı hiçbir biçimde derse dahil olmamış, herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Hangi düzeyden kaç saat kayıt yapıldığına dair bilgi

Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: Dil Yeterlilik Düzeylerinden Alınan Kayıt Süreleri

Dil Yeterlilik Düzeyi	Kayıt Altına Alınan Saat
A2	5
B1	5

3.3. VERİ ANALİZ SÜRECİ

3.3.1. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinliklerinin video kayıtları; öğretmen tarafından hiçbir etki ve yönlendirme de bulunulmadan, olağan ders işleyiş sürecine uygun olarak, öncesinde katılımcıların bilgi ve onayları dahilinde, ders işleniş sırasında, sınıfın tamamını görececek bir açıya video kamera yerleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Video kayıt oluşturulmadan önce yapılacak çalışmada öğrencilerde ortaya çıkabilecek davranış değişikliklerinin önüne geçebilmek için çalışma içeriği hakkında öğrencilere detaylı bilgi verilmiştir. Öğrencilerin çalışmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Yapılan çalışma eğitim öğretim süreci dışında tutulmamış olağan ders saatinde, konuşma etkinliği şeklinde gerçekleştirilmiştir. Video kayıt öncesi öğrencilere, yapılacak olan çalışmanın gönüllülük esasına göre olduğu, eğer istemezlerse bu araştırmaya katılmayabilecekleri, araştırma sırasında da devam etmek istemeyen öğrencilerin dersten çıkabilecekleri ve olası bu durumun öğrenciler için hiçbir yaptırım / sorumluluk taşımayacağı, araştırma için alınan video kayıtların araştırmacı tarafından özenle korunacağı ve hiçbir sosyal medya ya da basılı / yazılı medya yayın organlarında paylaşılmayacağı bildirilmiş ve öğrencilerden sözlü onay alınmıştır.

3.3.2. Verilerin Kodlanması

Araştırmaya konu olan A2 ve B1 düzeylerinde sınıf içi öğrenci sözel hataları, öğretmenin sözel hatalara sağladığı sözlü düzeltici geri bildirimler Lyster ve Ranta (1997) söylem modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma için alınan video

kayıtlar araştırmacı tarafından her bir kayıтта geçen tüm konuşmalar, öğrencilerin söylediği biçimiyle, hiçbir değişiklik ya da düzeltme yapılmadan doğal halleriyle çevriyazıya aktarılmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra evriyazılar araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve sınıf içi söylem zmlemesi yapılmıştır. Tablo 6’da söz konusu verilerin nasıl organize edildiği ve sınıf içi söylemin nasıl zmlendiğine ait bir örnek sunulmuştur:

Tablo 6: rnek Sınıf İçi Söylem zmlemesi

Sıra	Süre	Konuşucu	Sözce
27	05.09	Öğr.	evet peknik yaptık {H:Sesbilgisel Hata}
28	05.13	ğt.	piknik yaptınız {D: Yeniden Biçimlendirme}
			[...]
66	09.12	ğt.	hayalindeki ev nasıl olmalı
67	09:15	Öğr.	gösel olmalı {H: Sesbilgisel Hata} evet çünkü biz ee dört kişi {H:Biibilimsel Hata} iki oda olmalı lazım {H:Biibilimsel Hata}
68	09.24	ğt.	güzel olmalı iki odalı olmalı {D: Yeniden Biçimlendirme}
			[...]
78	12.35	ğt.	orayı tarif edebilir misin
79	12.38	Öğr.	evet biraz yuru {H:Sesbilgisel Hata} sonra ee bir lokanta var yanında benim evim {H:Sözdizimsel Hata}

Tablo 6’da yer alan sınıf içi örnek söylem zmlemesi incelendiğinde, sınıf içinde gerçekleşen söylemde hangi öğrencinin; ne zaman, hangi sırayla ne söylediğini ve bu söylenenlere hangi tür düzeltici dönüt verildiğini gözlemlemek mümkündür. Yapılan çalışmada çözümlemelerin yapılmasında ve yukarıda rneği verilen tabloların oluşturulmasında, aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- a) ğrencinin yaptığı hatanın türü nedir?

- b) Öğretmenin hataya tepkisi ne olmuştur, sözlü geri bildirim verilmiş midir, verilmemiş midir?
- c) Öğrencilere sözlü geri bildirim verildiyse ne tür sözlü geri bildirimler verilmiştir?
- d) Öğrenci hataları ile öğretmen sözlü geri bildirimleri arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin öğrencilerin yapmış oldukları sözel hatalara karşılık verdiği tepkiler dört grupta incelenmiştir ve Tablo 7’de örneklendirilmiştir.

1. Öğretmenin hatayı görmezden gelmesi
2. Öğretmenin hatayı başka bir öğrenciye düzeltirmesi
3. Öğretmenin hatayı sınıfa düzeltirmesi
4. Öğretmenin düzeltici geri bildirim vermesi

Tablo 7: Öğrenci Hatalarına Verilen Öğretmen Tepkileri

Sıra	Süre	Konuşucu	Sözce
41	02.43	Öğr.	benim adim {H:Sesbilgisel Hata} şifa
42	02.44	Öğrt.	peki tamam {T: Görmezden Gelme}
43	02.50	Öğr.	benim okulüm adı {H:Biçimbilimsel Hata} {H:Sesbilgisel Hata} ee alva aynı şehrim
			[...]
71	04.43	Öğrt.	peki gelecekte neler yapacaksın
72	04.44	Öğr.	ilahiyat okuyacam {H: Sesbilgisel Hata}
73	04.45	Öğrt.	evet okuyacaksın {D: Yeniden Biçimlendirme}
74	04.50	Öğr.	eeee sonra benim ölkem {H: Sesbilgisel Hata} eee dönüyorum {H: Biçimbilimsel Hata} dönceğim {H: Sesbilgisel Hata}
75	04.55	Öğrt.	N**** nasıl söylüyoruz {T: Başka Bir Öğrenciye Düzeltirme}
76	04.58	Öğr 2	benim ülkeme

77	05.00	Öğrt.	Bunu nasıl söylüyoruz arkadaşlar {T: Sınıfa Düzeltirme}
78	05.03	Sınıf	ülkeme döneceğim

3.3.3 Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik

Yapılan çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik (Interrater reliability) analizi çalışması için bir çalışma kitapçığı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kitapçıkta yapılan çalışmada temel alınan hata türleri ve düzeltici geri bildirim türlerinin açıklama ve örneklerine yer verilmiştir. Bu kitapçık ile veri analizinde değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Güvenirlilik çalışması için araştırmayı yapan kişi tarafından lisans ve yüksek lisans eğitimini Türkçe Eğitimi alanında yapmış ve yabancılara Türkçe eğitimi alanında 4 yıldır eğitim veren bir öğretim görevlisi belirlenmiştir. Dış değerlendirici için mevcut verinin %10'luk kısmı rastlantısal olarak seçilmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından yapılan kodlama ile dış değerlendirici tarafından yapılan kodlama karşılaştırılıp, ortaya çıkan farklılıklar tartışıldıktan sonra ortak karara varılmıştır. %75'in üzerinde olması beklenen güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış (Mackey ve Gass, 2005: 244) ve araştırmacı ile dış değerlendirici arasındaki değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı %95 olarak bulunmuştur. Böylelikle yapılan çalışmanın veri çözümlemesinin güvenilir olduğu görülmüştür.

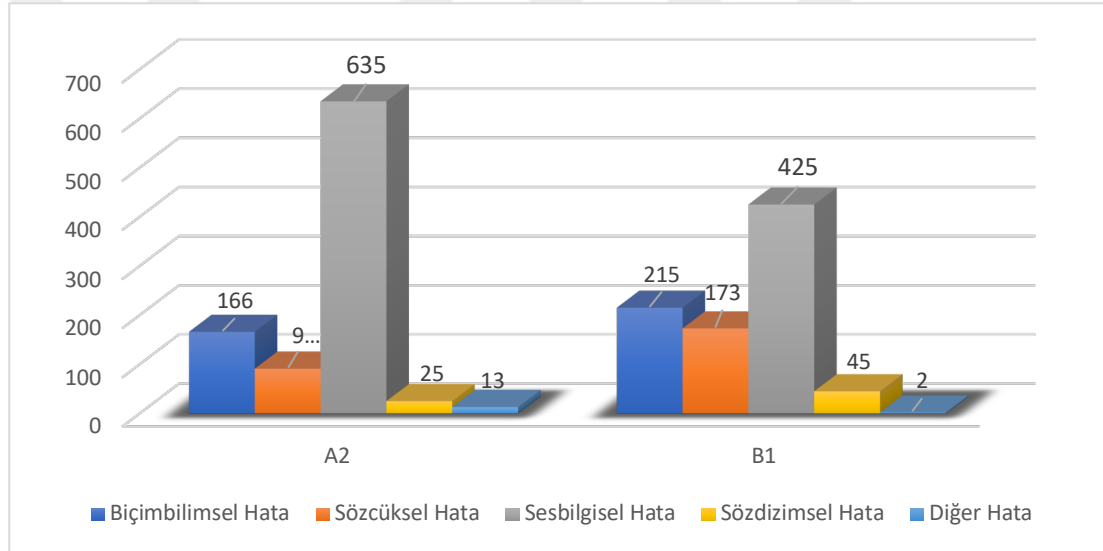
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrenciler arasında en çok hangi sözel hata türleri gözlemlendiği” üzerinedir. Bu soru üzerine yapılan gözleme dair bulgular aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Dil Seviyelerine Göre Öğrencilerin Yaptıkları Sözel Hata Türleri



Grafik incelendiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplam 930 adet sınıf içi sözel hatadan; %68,27’sini sesbilgisel hataların, %17,84’ünü biçimbilimsel hataların, %9,78’ini sözcüksel hataların, %2,68’ini sözdizimsel hataların ve %1,39’unu diğer hataların oluşturduğu görülmektedir.

Grafikteki bilgiler ışığında B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplam 860 adet sınıf içi sözel hatadan; %49,41’ini sesbilgisel hataların, %25’ini biçimbilimsel hataların, %20,11’ini sözcüksel hataların, %5,23’ünü sözdizimsel hataların ve %0,25’ini diğer hataların oluşturduğu görülmektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi söylemdeki hatalarına hangi tepkiler verilmiş, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türleri sağlanmış; verilen tepkilerin ve düzeltici geri bildirim türlerinin sözel hata türlerine göre dağılımı nasıl olduğu” üzerinedir. Bu soru üzerine yapılan gözleme dair bulgular aşağıdaki Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te sunulmuştur.

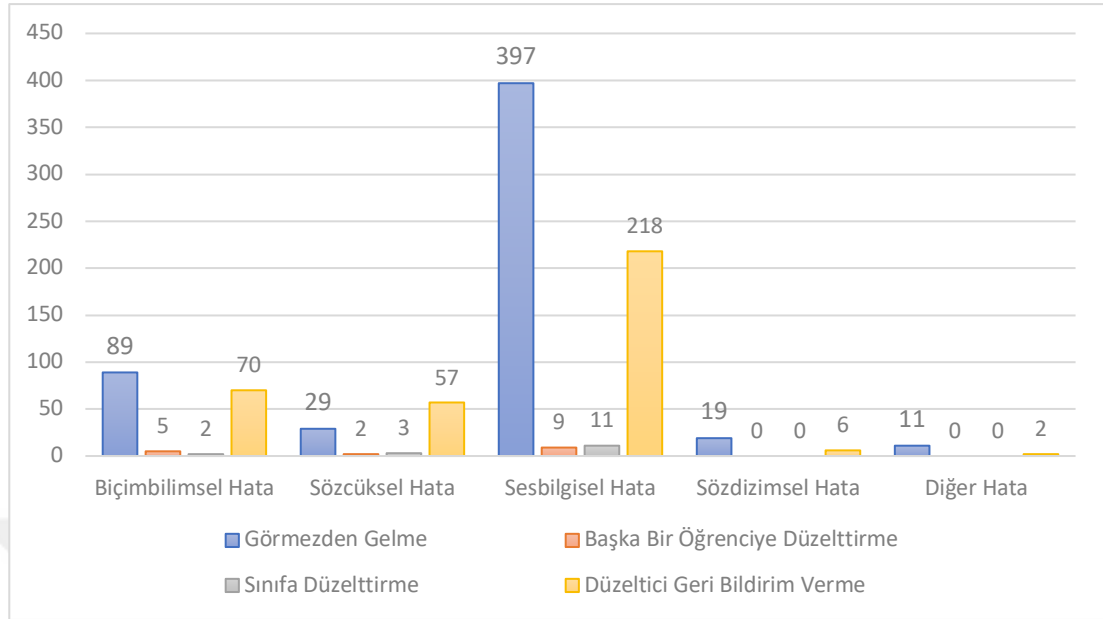
Tablo 9: Dil Seviyelerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Hatalarına Tepkileri

Öğretmenin Tepkisi	Görmezden Gelme	Başka Bir Öğrenciye Düzeltirme	Sınıfa Düzeltirme	Düzeltilici Geri Bildirim Verme
Dil Seviyesi				
A2	545	16	16	353
B1	433	24	8	395
Toplam	978	40	24	748

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde A2 seviyesinde yer alan öğrencilerin sınıf içi sözel hatalarına karşılık olarak öğretmenler tarafından verilen toplam 930 adet tepkinin; %58,60’ını görmezden gelme tepkisi, %1,72’sini başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %1,72’sini sınıfa düzeltirme tepkisi ve %37,96’sını düzeltici geri bildirim verme oluşturmaktadır.

Tablodaki bilgiler ışığında B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları sınıf içi sözel hatalarına karşılık olarak öğretmenler tarafından verilen toplam 860 adet tepkinin; %50,35’ini görmezden gelme tepkisi, %2,79’unu başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %0,93’ünü sınıfa düzeltirme tepkisi ve %45,93’ünü düzeltici geri bildirim verme oluşturmaktadır.

Tablo 10: A2 Düzeyi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Göre Öğretmen Tepkileri



Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 166 adet biçimbilimsel hataya öğretmenler tarafından; %53,61'ine görmezden gelme tepkisi, %3,02'sine başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %1,2'sine sınıfa düzeltirme tepkisi ve %42,17'sine düzeltici geri bildirim verilmiştir.

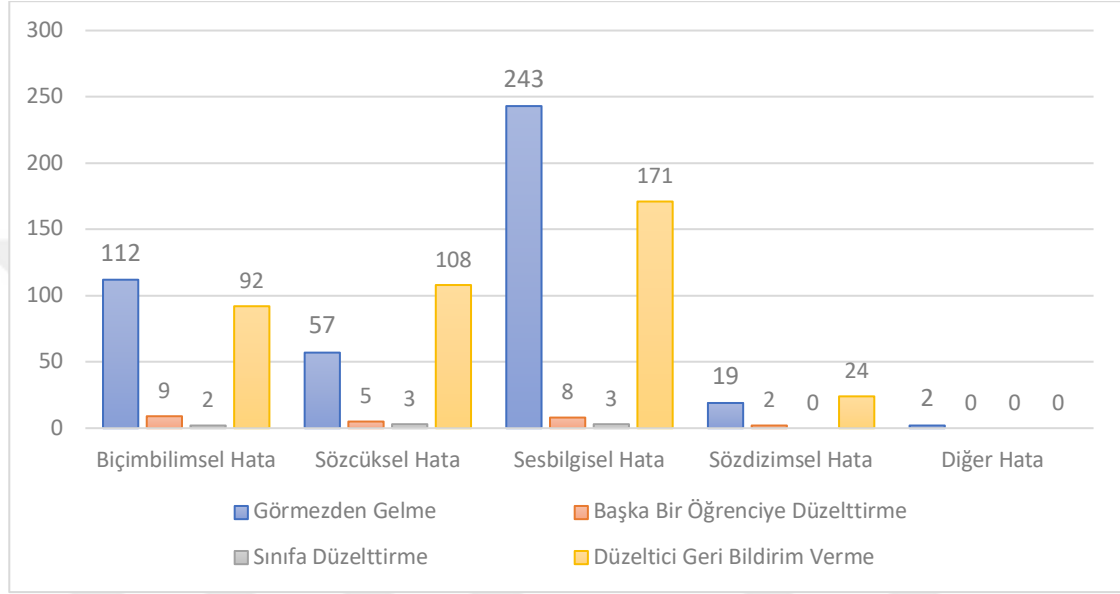
Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 91 adet sözcüksel hataya öğretmenler tarafından; %31,87'sine görmezden gelme tepkisi, %2,20'sine başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %3,29'una sınıfa düzeltirme tepkisi ve %62,64'üne düzeltici geri bildirim verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 635 adet sesbilgisel hataya öğretmenler tarafından; %62,52'sine görmezden gelme tepkisi, %1,42'sine başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %1,73'üne sınıfa düzeltirme tepkisi ve %34,33'üne düzeltici geri bildirim verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 25 adet sözdizimsel hataya öğretmenler tarafından; %76'sına görmezden gelme tepkisi, %24'üne düzeltici geri bildirim verilirken başka bir öğrenciye düzeltirme ve sınıfa düzeltirme tepkileri tercih edilmemiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 13 adet diğer hataya öğretmenler tarafından; %84,62'sine görmezden gelme tepkisi, %15,38'ine düzeltici geri bildirim verilirken başka bir öğrenciye düzeltirme ve sınıfa düzeltirme tepkileri tercih edilmemiştir.

Tablo 11: B1 Düzeyi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Göre Öğretmen Tepkileri



Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 215 adet biçimbilimsel hataya öğretmen tarafından; %52,09'una görmezden gelme tepkisi, %4,19'una başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %0,93'üne sınıfa düzeltirme tepkisi ve %42,79'una düzeltici geri bildirim verilmiştir.

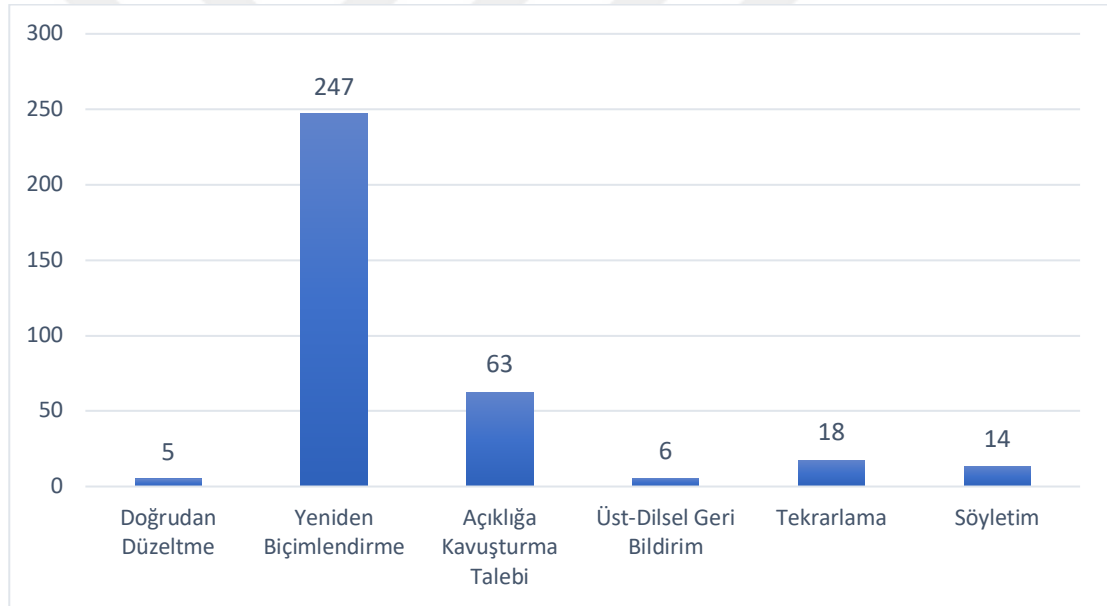
Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 173 adet sözcüksel hataya öğretmen tarafından; %32,95'ine görmezden gelme tepkisi, %2,89'una başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %1,73'üne sınıfa düzeltirme tepkisi ve %62,43'üne düzeltici geri bildirim verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 425 adet sesbilgisel hataya öğretmen tarafından; %57,18'ine görmezden gelme tepkisi, %1,88'ine başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisi, %0,70'ine sınıfa düzeltirme tepkisi ve %40,24'üne düzeltici geri bildirim verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 45 adet sözdizimsel hataya öğretmen tarafından; %42,22'sine görmezden gelme tepkisi, %4,44'üne başka bir öğrenciye düzelttirme tepkisi ve %53,33'üne düzeltici geri bildirim verilirken sınıfa düzelttirme tepkisi tercih edilmemiştir.

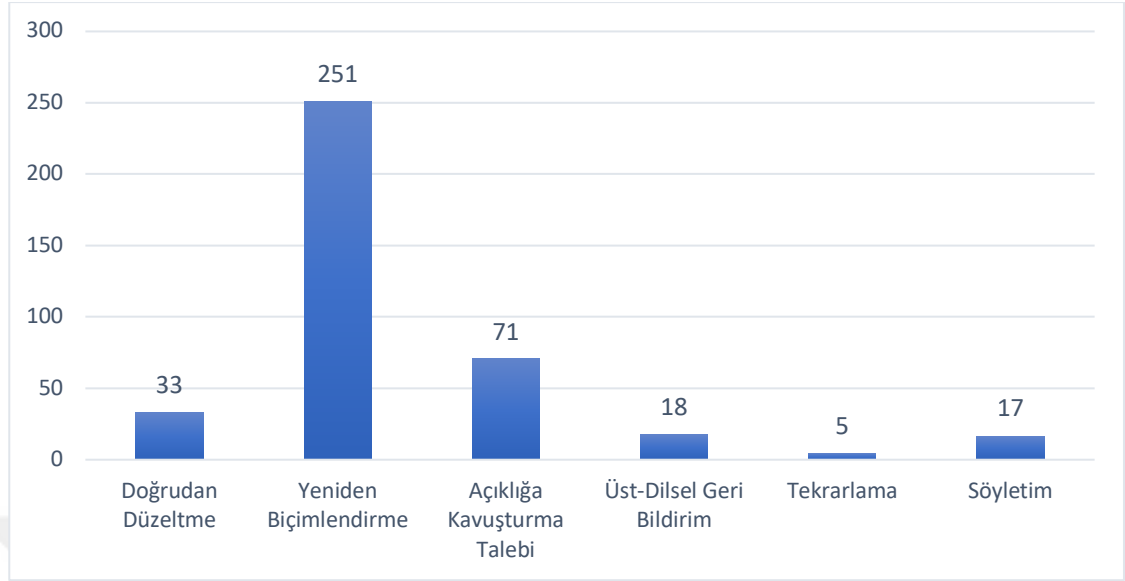
Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları toplamda 2 adet diğer hatanın tamamına öğretmen tarafından görmezden gelme tepkisi verilmiştir. Başka bir öğrenciye düzelttirme tepkisi, sınıfa düzelttirme tepkisi ve geri bildirim verme tercih edilmemiştir.

Tablo 12: A2 Seviyesi Öğrencilerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler



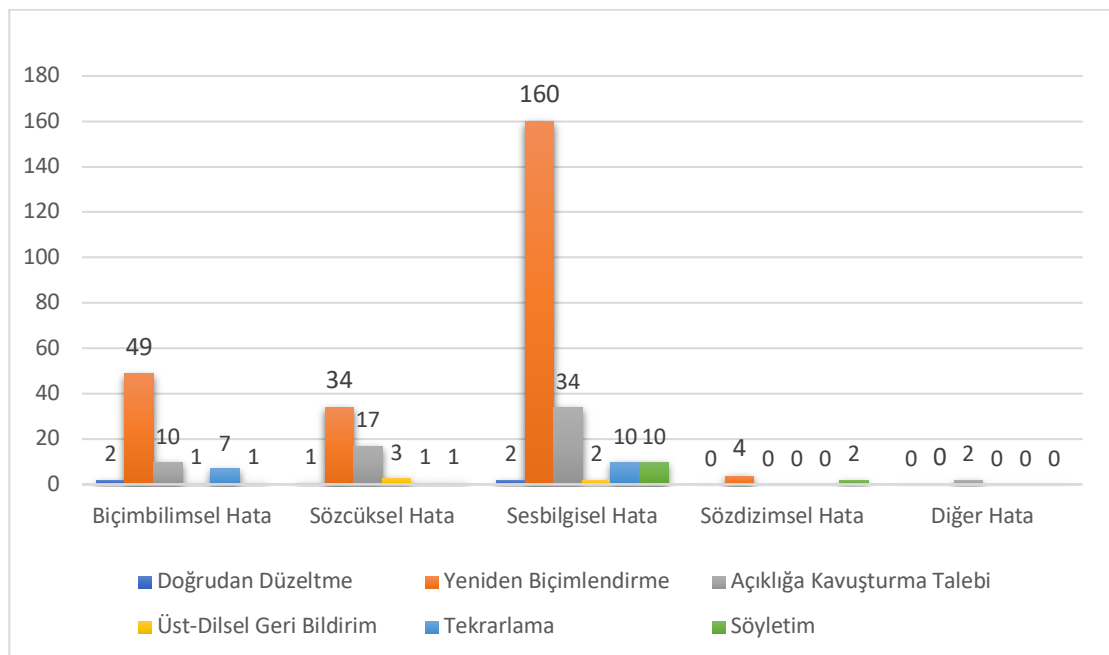
Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin sınıf içi sözel hatalarına verilen 353 adet düzeltici geri bildirim; %1,42'sine doğrudan düzeltme, %69,97'sine yeniden biçimlendirme, %17,85'ine açıklığa kavuşturma talebi, %1,70'sine üst-dilsel, %5,09'una tekrarlama ve %3,97'sine söyletim türünde geri bildirim türü verilmiştir.

Tablo 13: B1 Seviyesi Öğrencilerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler



Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin sınıf içi sözel hatalarına verilen 385 adet düzeltici geri bildirim; %8,57'sine doğrudan düzeltme, %65,19'una yeniden biçimlendirme, %18,44'üne açıklığa kavuşturma talebi, %4,67'sine üst-dilsel, %1,30'una tekrarlama ve %4,41'sine söyletim geri bildirim türü verilmiştir.

Tablo 14: A2 Seviyesi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler



Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 70 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan biçimbilimsel hatalarına karşı; %2,85'ine doğrudan düzeltme, %70'ine yeniden biçimlendirme, %14,29'una açıklığa kavuşturma talebi, %1,43'üne üst-dilsel, %10'una tekrarlama ve %1,43'üne söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

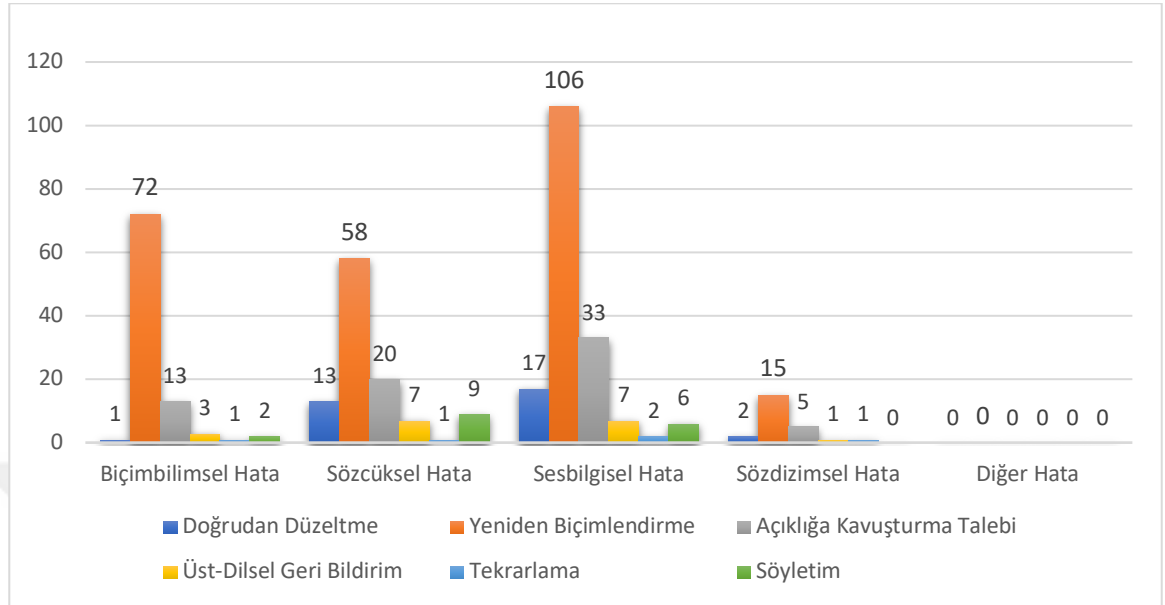
Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 57 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan sözcüksel hatalarına karşı; %1,75'ine doğrudan düzeltme, %59,65'ine yeniden biçimlendirme, %29,82'sine açıklığa kavuşturma talebi, %5,26'sına üst-dilsel, %1,75'ine tekrarlama ve %1,75'ine söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 218 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan sesbilgisel hatalarına karşı; %0,92'sine doğrudan düzeltme, %73,38'ine yeniden biçimlendirme, %15,60'ına açıklığa kavuşturma talebi, %0,92'sine üst-dilsel, %4,59'una tekrarlama ve %4,59'una söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 6 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan sözdizimsel hatalarına karşı %67'sine yeniden biçimlendirme ve %33'üne söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilirken doğrudan düzeltme, açıklığa kavuşturma talebi, üst-dilsel ve tekrarlama sözlü düzeltici geri bildirim türleri tercih edilmemiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 2 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan diğer hatalarına karşı sadece açıklığa kavuşturma talebi sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

Tablo 15: B1 Seviyesi Öğrencilerin Sözel Hata Türlerine Verilen Sözlü Düzeltici Geri Bildirimler



Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 92 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan biçimbilimsel hatalarına karşı; %1,09’una doğrudan düzeltme, %78,26’sına yeniden biçimlendirme, %14,13’üne açıklığa kavuşturma talebi, %3,26’sına üst-dilsel, %1,09’una tekrarlar ve %2,17’sine söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 108 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan sözcüksel hatalarına karşı; %12,04’üne doğrudan düzeltme, %53,70’ine yeniden biçimlendirme, %18,52’sine açıklığa kavuşturma talebi, %6,48’ine üst-dilsel, %0,93’sine tekrarlar ve %8,33’üne söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde B1 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 171 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan sesbilgisel hatalarına karşı; %9,94’üne doğrudan düzeltme, %62’sine yeniden biçimlendirme, %18,29’una açıklığa kavuşturma talebi, %4,09’una üst-dilsel, %1,17’sine tekrarlar ve %3,52’sine söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin toplamda 24 adet sözlü düzeltici geri bildirim alan sözdizimsel hatalarına karşı; %8,33'üne doğrudan düzeltme, %62,5'ine yeniden biçimlendirme, %20,83'üne açıklığa kavuşturma talebi, %4,17'üne üst-dilsel, %4,17'üne tekrarlama sözlü düzeltici geri bildirim türü verilirken söyletim sözlü düzeltici geri bildirim türü tercih edilmemiştir.

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin diğer hatalarına karşı sözlü düzeltici geri bildirim türü verilmemiştir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi sözlü iletişimlerinde ortaya çıkan sözel hatalar ile öğretmenler tarafından sağlanan sözlü düzeltme geri bildirim türleri arasındaki ilişki” üzerinedir. Bu soru üzerine yapılan gözleme dair bulgular aşağıdaki Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Dil Seviyesine Bağlı Geri Bildirim Sıklığına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Testi

Bildirim Türü	Chi-Square (χ^2)	df	p
Doğrudan Düzeltme	20.63	1	0.000*
Yeniden Biçimlendirme	0.03	1	0.858
Açıklığa Kavuşturma	0.48	1	0.490
Üst-Dilsel Geri Bildirim	6.00	1	0.014
Tekrarlama	7.35	1	0.007
Söyletim	0.29	1	0.590

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde A2 ve B1 seviyelerinde öğretmenlerin sağladıkları sözlü geri bildirim türleri arasında ilişki olup olmadığı irdelenmiştir. Seviyeler ile farklı geri bildirim türleri arasındaki ilişkisi incelendiğinde doğrudan düzeltme, üst-dilsel geri bildirim ve tekrarlama ile öğrenci dil seviyeleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur (p<0.05). Diğer bir ifade ile A2 ve B1 seviyelerinde bu 3 düzeltici geri bildirim türüne ait sayılar anlamlı farklılıklar göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

“Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözel hataları ve düzeltici geri bildirimlerin incelenmesi” adlı araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 seviyelerindeki öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde sınıf içi sözel hatalarını, öğretmenlerin bu hatalara verdikleri tepkileri ve öğrencilerin hataları ile öğretmenlerin kullandıkları sözlü düzeltici geri bildirimler arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeye yönelik bir amaca sahiptir. Aynı zamanda bu amaç araştırmanında temelini oluşturmaktadır. Çalışmanın özünü öğrencilerin Türkçeyi doğal öğrenme ortamında, video kayıt yoluyla elde edilen verileri çözümlene, analiz etme ve yorumlama çabaları oluşturur. Bu doğrultuda yapılan çalışmada 3 adet araştırma sorusuna, sınıf içi video kayıt verilerinin çevriyazıya aktarılarak çeşitli sözlü hata türleri ile öğretmen tepkileri ve sözlü geri bildirim türlerinin etiketlenmeleri temelinde bütüncül bir yaklaşımla yanıt verilmiştir.

1. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrenciler arasında en çok hangi sözel hata türleri gözlemlenmiştir?”

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinlikleri incelendiğinde A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerde en çok sesbilgisel hata türü gözlemlenmiştir. Sesbilgisel hatalar hedef dilin sesletimi ile ilgili olarak ortaya çıkan hatalardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anadilleri göz önünde bulundurulduğunda Türkçedeki bazı seslere sahip olmadıkları görülmektedir. Özellikle anadili Arapça olan öğrencilerde “ç, g, j, p” ve “o, ü” sesleri, anadili farklı olan diğer öğrencilerde “ı, ğ, ş, ç” seslerinde zorluklar yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu seslerin sesletiminde yaşanan zorluklara ve anadillerinde bu seslere sahip olmamalarına bağlı olarak öğrencilerin kelimelerin sesletiminde problemler yaşadığı söylenebilir. Alanyazın çalışmalarında bakıldığında (Sung ve Tsia 2014; Yüksel ve ark. 2017) öğrenci söylemlerinde en sık sesbilgisel hata türünün ortaya çıktığı görülmüştür. Bu çalışmada elden edilen bulgular alanyazın çalışmalarıyla uyumludur.

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinlikleri incelendiğinde A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerde en çok gözlemlenen bir başka hata türünü biçimbilimsel

hatalar oluşturmuştur. Biçimbilimsel hatalar hedef dildeki eklerin, biçimbirimlerin doğru kullanılıp kullanılmaması ile ortaya çıkan yapısal hatalardır. “Benim evim okul çok uzak.” gibi bir cümlede yönelme ekinin kullanılmaması biçimbilimsel hatalara örnek olarak gösterilebilir. Gerek Türkçe eğitiminde gerek yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretiminin yeri ve zamanı ya da diğer beceriler ile ilişkilendirilerek veya başlı başına bir beceri olarak ayrı bir şekilde öğretilmesi tartışma konusu olmuştur. Alanyazın çalışmalarında bakıldığında (Jabbari ve Fazilatfar, 2012; Kennedy 2010; Vaezi vd. 2011) farklı seviyelerdeki hata türlerini araştırmış, başlangıç ve ileri seviye sınıflarda en çok biçimbilimsel hataların yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışma alanyazın çalışmaları ile benzerlik göstermiş aynı zamanda A2 seviyesinde toplam hataların %18’ini oluşturan biçimbilimsel hatalar B1 seviyesinde toplam hataların %25’ini oluşturarak sesbilgisel hatalardan sonra en çok gözlemlenen hata türünü oluşturmuş ayrıca bir sonraki seviyeye geçişte artış göstermiştir. Söz konusu bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi kurallarının kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru hareket etmesi sonucu bir üst seviyelerde daha karmaşık dilbilgisi kurallarının verilmesi ile açıklanabilir.

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinlikleri incelendiğinde A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerde en çok gözlemlenen bir başka hata türünü sözcüksel hatalar oluşturmuştur. Sözcüksel hatalar bir kelimenin kendi anlamının dışında; kalıp ifade, atasözü ya da deyimlerin bağlam içerisinde yanlış anlamında kullanılması ile oluşan hata türüdür. Örneğin bir öğrencinin “Her kimse yapmaz.” şeklindeki söylemi sözcüksel hata olarak gösterilebilir. Sözcük öğretimi yabancılar Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken konulardan bir tanesidir. Sözcüksel hataların ortaya çıkmasını; öğrencilerin sözcükleri yanlış, eksik ya da bağlamına uygun olmayan bir şekilde öğrenmeleri, okuma, dinleme ya da yazma etkinliklerine yeterince katılmamaları oluşturabilir. Bu çalışmada A2 seviyesinde toplam hataların %10’unu, B1 seviyesinde toplam hataların %20’sini sözcüksel hatalar oluşturarak belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu artış ilerleyen dil seviyelerine göre daha çok kelime öğretilmesi, kelimelerin gerçek anlamlarının yanında yan ya da mecaz anlamlarının da verilmeye başlanması gibi durumlar ile açıklanabilir.

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi söylemdeki hatalarına hangi tepkiler verilmiş, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türleri sağlanmış verilen tepkilerin ve düzeltici geri bildirim türlerinin sözel hata türlerine göre dağılımı nasıl olmuştur?

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinlikleri incelendiğinde öğretmenler tarafından verilen tüm tepkilerin; A2 seviyesinde %58,60'ını ve B1 seviyesinde %50,35'ini görmezden gelme tepkisinin oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada görmezden gelme tepkisinin diğer öğretmen tepkilerine oranla toplam tepkilerin yarısından fazlasını oluşturması alanyazın çalışmaları ile (Schultz, 1996; Jean ve Simard, 2011; Şakiroğlu 2020) farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrenci hatalarına karşı öğretmenler tarafından verilen tepkiler değerlendirildiğinde sözel hatalara karşı görmezden gelme tepkisinin sıkça kullanılması bir süre sonra öğrencilerde konuşma motivasyonunun düşmesine ya da söylemin sıkça bölünmesi öğrencinin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Aynı şekilde hatalı söylemlere karşı görmezden gelme tepkisinin az ya da hiç kullanılmaması; hatalı söyleme karşı tepki verilmediği ya da çok az tepki verildiği için öğrencinin bu söylemi doğru olarak düşünmesine ve bu şekilde hatalı öğrenmelerin gerçekleşmesi ile derse karşı olan ilginin azalmasına neden olabilir. Öğrenci söylemleri birden fazla hatayı içinde barındırabilecek karmaşık bir yapıya sahip olabilir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin yapmış oldukları tüm hataları görmezden gelme yerine ders öncesi belirledikleri hedef kazanımların dışında kalan hataları görmezden gelmeyi tercih edebilirler. Örneğin hedef dilin yapısal kurallarının ölçüleceği bir konuşma etkinliğinde öğretmenler, öğrencilerin daha çok biçimbilimsel hatalarına odaklanıp diğer hatalarını görmezden gelebilirler. Bu sayede öğrenciler hedef kazanıma daha fazla odaklanacak, hatalı öğrenmelerin önüne geçilmiş olunacak ve öğrencide derse karşı olumlu tutum gelişecektir.

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinlikleri incelendiğinde öğretmenler tarafından verilen tüm tepkilerin; A2 seviyesinde %37,96'sını ve B1 seviyesinde %45,93'ünü düzeltici geri bildirim verme tepkisinin oluşturduğu gözlemlenmiştir. Düzeltici geri bildirim kullanımını özellikle ikinci dil edinimi konusunda son yıllarda üzerinde durulan, öğretimin kalıcılığı ve etkililiğini sağlamada olumlu etkisi olduğu

düşünülen çalışmalara (Ammar ve Spada, 2006; Lightbown ve Spada, 1990; Lyster, 2004; Lyster ve Ranta, 1997; Norris ve Ortega, 2000) sahiptir. Çalışmada öğretmenler tarafından sözel hatalara yönelik sözlü düzeltici geri bildirim verilmesinin tercih edilmesi alanyazın çalışmaları (Mackey vd. 2003; Oliver ve Mackey, 2003) ile benzerlik göstermiştir.

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinlikleri incelendiğinde öğretmenler tarafından verilen tüm tepkilerin; A2 seviyesinde %1,72'sini ve B1 seviyesinde %2,79'unu başka bir öğrenciye düzeltirme, ayrıca A2 seviyesinde %1,72'sini ve B1 seviyesinde %0,93'ünü de sınıfa düzeltirme tepkisinin oluşturduğu gözlemlenmiştir. Sınıf içi etkileşimde öğrencinin hatalı söylemlerinin çoğunlukla öğretmenler tarafından düzeltilmesi gerektiği üzerine (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Ellis, 2009; Fidan, 2015) görüş vardır. Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda tüm öğretmen tepkileri içinde sınıfa ve başka bir öğrenciye düzeltirme tepkisinin en düşük orana sahip olması alanyazın çalışmaları ile uyumluluk göstermektedir. Hatalı söylemin sınıfa ya da başka bir öğrenciye düzeltilmesi diğer öğrencilerin derse olan dikkatlerini sağlamak, belirli öğrencilerin ya da tüm sınıfın hedef yapıyı ne ölçüde öğrenebildiğini, hatalı öğrenmeleri belirlemeyi ya da mümkünse önüne geçmeyi belirlemek amacıyla bu tepkilere yer verilebilir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken konu öğrencilerin başka bir öğrenci tarafından düzeltilmek isteyip istemediğidir. Öğrenciler; hatalı söylemlerinin başka bir öğrenci ya da sınıf tarafından düzeltilmesini istemeyebilir, bu durum karşısında derse olan ilgi ve isteklerini kaybedebilir ya da derse karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Bu durum öğrencilerde utanma, sıkılma ya da kaygı gibi psikolojik durumları ortaya çıkarabilir. Ayrıca hatalı söylemin başka bir öğrenci tarafından ne derece ve ne kadar doğru düzeltileceğine de dikkat edilmelidir. Aksi takdirde hatalı söylemi düzelten kişinin ya da sınıfın yanlış öğrenmesi pekişebilir, hatalı söylemi düzeltilen kişi ise hatalı bir şekilde öğrenme sağlayabilir. Bu çalışmada sınıf içi söylemde hatalı söylemin sınıfa ya da başka bir öğrenciye düzeltirme tepkilerinin en az tercih edilen tepkiler olmasının sebebi öğrencilerin derse karşı olumsuz kaygı geliştirmesini engellemek, derse olan ilgi, istek ve motivasyonu yüksek tutma çabası olarak yorumlanabilir. Öğrenci hatalarının başka bir öğrenciye ya da sınıfa düzeltilmesinin öğretmenler tarafından denenmesi ve olası olumlu ya da olumsuz sonuçlarının tartışılması adına daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin en çok sesbilgisel hatalarının (A2, %62,52; B1, %57,18) ardından biçimbilimsel hatalarının (A2, %53,61; B1, 52,09) sonrasında sözcüksel hatalarının (A2, %31,87; B1, 32,95) görmezden gelindiği görülmektedir. Çalışmadaki veriler ışığında her iki seviyede de en az sözdizimsel ve diğer hata türlerine karşı görmezden gelme tepkisinin verildiği gözlemlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin en çok sözcüksel hatalarına (A2, %62,64; B1, %62,43) ardından biçimbilimsel hatalarına (A2, %42,17; B1, %42,79) sonrasında sesbilgisel hatalarına (A2, %34,33; B1 %40,24) sözlü düzeltici geri bildirim verildiği görülmüştür. Çalışmadaki veriler ışığında her iki seviyede de en az sözdizimsel ve diğer hata türlerine karşı sözlü düzeltici geri bildirim verildiği gözlemlenmiştir.

Dil seviyelerine ait veriler incelendiğinde her iki seviyede de öğretmenler tarafından en çok sesbilgisel hataların görmezden gelindiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin her iki seviyede de yapmış oldukları toplam sözlü hataların büyük bir oranını (A2 %68, B1 %49) sesbilgisel hataların oluşturması ile açıklanabilir. Araştırmada her iki seviyede de en çok sesbilgisel hata türünün görmezden gelinmesi A2 seviyesi öğrencileri için dilin yeni öğrenilmesi aşamasında hedef dildeki seslerin sesletiminde belirli zorluklarla karşılaştıkları B1 seviyesindeki öğrenciler için ise dilin sesletimi ile ilgili sorunlarının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka açıdan öğretmenlerin özellikle sesbilgisel hataları görmezden gelmeleri öğrencilerin konuşma becerilerini çeşitli tepkilerle kesintiye uğratmama isteği ya da öğrencide derse karşı olumlu tutum geliştirme çabası veya konuşma becerisine karşı özgüven oluşturma isteği olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinliklerinde sözel hata türlerine karşı verilen sözlü düzeltici geri bildirimler incelendiğinde öğretmenlerin her iki seviyede de en çok sesbilgisel hatalara (A2 %63, B1 %62) düzeltici geri bildirim sağladıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerde en çok rastlanan sesbilgisel hataların önüne geçmek / düzeltmek adına düzeltici geri bildirimlerin etkisinden faydalanmak olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin her iki seviyede de sözcüksel hataları daha az

görmezden gelerek daha fazla düzeltici geri bildirim verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenler tarafından sözcük öğretimine önem verme ya da sözcüklerin bağlam içerisinde anlamlarına uygun kullanımına dikkat etme çabası olarak yorumlanabilir. Veriler incelendiğinde sözcüksek hataların ardından sırasıyla her iki seviyede biçimbilimsel ve sesbilgisel hataların düzeltici geri bildirim aldıkları görülmektedir. Bu veriler öğretmenlerin öncelikle sözcük öğretimine ağırlık verdiğini ardından dilin yapısı ile ilgili ortaya çıkabilecek hatalı öğrenmelerin önüne geçme çabası ve sonrasında dilin sesletimine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin yapmış oldukları sınıf içi sözel hatalara öğretmenler tarafından verilen tüm sözlü geri bildirim türleri analiz edilmiş ve en çok yeniden biçimlendirme (A2: %69,97 B1: %65,19) geribildirim verildiği gözlemlenmiştir. Hata türlerine göre sözlü düzeltici geri bildirim dağılımı incelendiğinde her iki seviyede tüm hata türlerinde en çok yeniden biçimlendirme geri bildirim türünün tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sözel hata türlerine verilen sözlü düzeltici geri bildirim türleri incelendiğinde sınıfta düzeltici geri bildirim ortaya çıkması açısından genel bir örüntü, yeniden biçimlendirmelerin tüm düzeltici geri bildirim türleri arasında en çok tercih edilen düzeltme türü olarak görüldüğüdür (Choi ve Li, 2012; Sheen, 2004; Tsang, 2004; Zhao ve Bitchener, 2007). Çalışmada yeniden biçimlendirme geri bildirim türünün her iki seviyede ve tüm hata türleri içinde en çok tercih edilmesinde öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim akışını sürdürmede, öğrencilerin güvenini zedelememede yeniden biçimlendirme geri bildiriminin avantajları düşünülebilir. Roothoof (2014)'e göre öğretmenlerin müdahaleci olan ve öğrencileri endişelendiren düzeltici geri bildirim stratejilerini kullanma konusunda endişelendikleri için öğretmenlerin öğretimlerinde yeniden biçimlendirmeleri tercih ettiklerini bildirmiştir.

Çalışma sonuçlarında yeniden biçimlendirme düzeltici geri bildirim türünün sık tercihi; öğrencilerde hatalı söylemin doğrudan / açık olarak düzeltilmemesinden dolayı bu durum öğrencilerde kaygı stres ya da derse karşı olumsuz tutumun oluşmasını engelleyebilir. Ancak yeniden biçimlendirme düzeltici geri bildirim türü öğrencilerde hatalı söylemin doğru formunu tam olarak anlayıp anlamama konusunda bir belirsizliğin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Bu aşamada öğretmen yeniden

biçimlendirilen söylemi çeşitli vurgu ve tonlamalar ile öğrenciye daha belirgin bir formda sağlayabilir. Ek olarak hatalı söylemin uzunluğu ya da hata boyutuna göre birden fazla düzeltme türü kullanarak hatalı söylemi daha belirgin ve açık hale getirebilir. Örneğin hatalı bir söyleme karşı yeniden biçimlendirme, açıklığa kavuşturma talebi ve söyletim geri bildirim türlerini birlikte ya da ayrı bir şekilde kullanabilir. Bu durum hatalı söylemin tam olarak anlaşılmasına ve geri bildirim daha sağlıklı olarak işlevini yerine getirmesine yardımcı olabilir.

Yeniden biçimlendirme geri bildirim hakkında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri yeniden biçimlendirmelerin farklı biçimlerde ortaya çıkabildiğidir. Örneğin Sheen (2006) ve Loewen ve Philip (2006)'a göre yeniden biçimlendirmeler kendi başlarına ya da başka bir düzeltici geri bildirim stratejisinin birleşiminden oluşabilir. Bu geri bildirimler hatalı söylem üzerinde; artan tonlama ile (yani bir onay kontrolü olarak) veya azalan tonlama ile (bir ifade olarak) gerçekleştirilebilir; kısmi olabilir (öğrencinin söyleminde yalnızca hatalı bölümü yeniden biçimlendirebilir) veya tam olabilir (hatalı söylemin tümünü yeniden biçimlendirebilir); veya yalnızca bir veya birden fazla özelliğin düzeltilmesini içerebilir, vurgu içerebilir ya da içermeyebilir. Yeniden biçimlendirmenin hatalı söylemlere verilmiş şekline bağlı olarak, örtük (tek başına, bir onay kontrolü olarak ve herhangi bir vurgu olmaksızın gerçekleştirilen tam yeniden düzenlemeler gibi) veya çok daha açık (gerçekleştirilen kısmi yeniden düzenlemelerdeki gibi), tekrarlama (başka bir düzeltici geri bildirim stratejisi ile bağlantılı olarak ve vurgulu bir ifade olarak) ortaya çıkabilir.

Lyster (1998), yeniden biçimlendirmelerin kazanımsal değerinin düşük olduğunu, çünkü öğrencilerin kendilerine aktarılan olumsuz kanıtları belirlemede güçlük çektiğini ileri sürmüştür. Lyster ve Ranta'nın (1997) çalışması, yeniden biçimlendirmelerin oldukça sık olmasına rağmen (tüm geri bildirim dönüşlerinin %55'i), bunların düşük bir onarım oranıyla (%18) ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Sauro (2009: 100) sınıf içi yüz yüze sözlü etkileşimde, yeniden biçimlendirmelerin düzeltici amacının belirsizliği, görev içi işlem süresinin sınırlı olması ve akılda kalma kapasitesindeki sınırlamalar, öğrencilerin yeniden biçimlendirmeleri etkili bilişsel karşılaştırmalar yapmalarını sağlayacak şekillerde kullanma becerilerini engelleyebileceğini ifade etmiştir.

Yüksel, İnan ve Fidan (2017) yaptıkları sınıf tabanlı çalışma ile Türkiye'deki iki devlet üniversitesinde verilen Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretimi derslerinin söylemini incelemişlerdir. Özellikle, bu araştırma öğrencilerin yaptığı hata türlerinin (sesbilgisel, sözcüksel ve biçimbilimsel) öğrencilerin yeterlilik düzeylerini (A1, A2, B1, B2 ve C1) ve düzeltici tekrarlarının doğasını ve öğrenci geri bildirimlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada öğrencilerin en çok ses bilgisel hatalar yaptıkları, yeterlilik düzeyi arttıkça yapılan hataların azaldığı, öğretmenler tarafından en çok yeniden biçimlendirmelerin tercih edildiği ve öğrenci geri bildirimlerinin en fazla C1 seviyesinde gözlemlendiği sonucuna varmışlardır.

Düzeltilici geri bildirim alanında kodlama modeli geliştiren Lyster ve Ranta (1997), Lyster (1998) Panova ve Lyster (2004) düzeltici geri bildirim türleri, öğrenci alımları üzerine yaptıkları çalışmada en çok kullanılan düzeltici geri bildirim türünün yeniden biçimlendirme olduğunu ve ayrıca düzeltici geri bildirim stratejilerinin belirli hata türlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada öğretmenlerin tercih ettikleri düzeltici geri bildirim türleri dikkate alındığında yeniden biçimlendirme geri bildirim türünün yaygınlığına dair bulgular alanyazın çalışmalarını (Doughty, 1994; Lyster ve Ranta, 1997; Panova ve Lyster, 2002; Sheen, 2004; Sung ve Tsai, 2014; Tsang, 2004) destekler niteliktedir. Öğretmenler tarafından farklı hata türlerine göre verilen düzeltici dönüt türleri incelendiğinde ise yine sıklıkla kullanılan düzeltici dönüt türünün hata türünden bağımsız (biçimbilimsel, sesbilgisel, sözcüksel hatalara yönelik) yeniden biçimlendirme olduğu görülmektedir. Bu bulgu da yine konu ile ilgili şimdiye kadar yapılmış çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermekte ve öğretmenlerin konuşmanın akıcılığının devamına yönelik tercih ettikleri bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Jabbari ve Fazilatfar, 2012; Lyster, 2001). Yeniden biçimlendirme sözlü düzeltici geri bildirim konusunda yapılan çalışmalar alanyazında farklılık göstermektedir. Bu konuda Türkçe için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi sözlü iletişimlerinde ortaya çıkan sözel hataları ile öğretmenler tarafından sağlanan sözlü düzeltme geri bildirim türleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma sonuçları dikkate alındığında seviyeler ile farklı geri bildirim türleri ilişkisi incelenmiş ve sadece doğrudan düzeltme ile anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Doğrudan düzeltme geri bildirimini öğrencilerin yapmış oldukları hatalı söyleme karşı öğretmenler tarafından “Biz Türkçede şekilde söylüyoruz” “Doğrusu bu şekilde” “..... değil şeklinde söylemelisin” tarzında hatalı söylemin açık bir şekilde düzeltilmesi ile oluşur. Bu düzeltmede öğretmen; öğrencinin yapmış olduğu hatalı söylemi öğrenciye bildirir ve doğru formunun nasıl olması gerektiğini söyler. Diğer geri bildirim türleri içinde doğrudan düzeltme öğrencilerde hatalı söylemin fark edilebilmesi açısından daha açık ifadeler içerir. Bu çalışmadaki açık düzeltme, öğrencileri yalnızca hedef özelliği fark etmeye zorlamakla kalmamış, aynı zamanda fark edilen hedef dilin özelliğini kendi diller arası kurallarıyla karşılaştırdıkları ve böylece kendi dillerindeki kurallara edebildikleri bir durum yaratmış olabilir.

Varnosfadrani ve Baştürkmen (2009: 92) örtülü ve açık hata düzeltmenin öğrencilerin performansı üzerindeki etkinliği üzerine yaptıkları çalışmada örtük düzeltmenin, açık düzeltmeden daha az etkili olduğunu çünkü öğrencilere bir hipotezi test etmek için yeterli bilgi sağlayamadığını, örtük düzeltmede doğru formun sağlanması, öğrencilerin hatalı ifadelerinde neyin yanlış olduğunu anlamalarına o kadar etkili bir şekilde imkan vermeyebileceğini ve böyle bir anlayış olmadan hipotez açıklamanın mümkün olmayacağını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2012) hangi tür geri bildirim daha etkili olduğu sorusunu araştırmak ve öğrencilerin geri bildirimden ne ölçüde yararlandıklarını açıklamada iki faktörün (iletişim modu ve hedef yapı belirginliği) rolünü belirlemek için yaptığı çalışmada açık (doğrudan) geribildirim genellikle yeniden biçimlendirmelerden daha etkili olduğunu, açık düzeltme grubunun göreceli olarak daha iyi performansı, açık düzeltmenin bazı özelliklerinin, öğrencilerin olumsuz geri bildirimden yararlandıkları süreci kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır.

Yılmaz (2013) başka bir çalışmasında, çalışma belleği kapasitesi ve dil analitik yeteneği rolünün ikinci dil öğrenenlerin yeniden biçimlendirme ve açık düzeltme geri bildirim türünden ne ölçüde yararlandığını ölçmüş; yüksek bilişsel becerilere sahip

olunması durumunda açık düzeltmenin yeniden yapılanlardan daha iyi çalıştığını ortaya koymuştur.

Mackey ve Goo (2007), örtük bir geribildirim türü (yeniden yapılanmalar) için, açık bir geribildirim türünden (dilbilimsel geribildirim) daha yüksek bir etki boyutu bildirmiştir. Li (2010) ve Lyster ve Saito (2010), açık geribildirim türleri (açık düzeltme ve üst-dilsel geribildirim) için daha yüksek etki boyutları bildirmiştir. Carroll (2001: 367) öğrencinin bir hata olup olmadığını, hatanın yerini ve nasıl düzeltilmesi gerektiğini anlamasını gerektirmediği için açık geri bildirimini tercih etmiştir.

Alanyazın çalışmalarında farklı türlerde sağlanan sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin ikinci dil edinimine farklı şekillerde etki etmektedir. Açık geri bildirim (explicit feedback) örtülü geri bildirim (implicit feedback) göre daha etkilidir (Ellis, vd. 2006).

Lyster (1998: 55-56)'e göre, düzeltici geri bildirim açık olarak sağlanması zamanla dil gelişimine yol açabilirken, açık olmayan düzeltici geri bildirimler uzun vadede dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilmesine ve sonuçta kalıcı hataların ortaya çıkmasına yol açabilir.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde çalışma sonuçlarını alanyazın çalışmaları ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci hatalarına / hata türlerine karşı hangi geri bildirim türünün daha etkili olduğu konusunda farklı görüş ve araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda Türkçe için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

ÖNERİLER

Dil öğretiminde ortaya çıkan sorunlardan biri yabancı dil ediniminde öğrencilerde çeşitli hatalı söylemlerin ortaya çıkmasıdır. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin hedef dili yeni öğrenmelerinden dolayı sesletim hataları yapmaları kaçınılmazdır. Ancak bu hata türü ilerleyen seviyelerde kalıcı hale gelebilmekte ya da diğer beceri alanlarını da etkileyebilmektedir. Örneğin öğrencinin bir kelimenin sesletiminde yaşadığı zorluk aynı kelimenin yazma becerisini de etkileyerek hatalı bir yazmaya neden olabilmektedir. Dilin yapısı gereği ortaya çıkan sesbilgisel hatalarının önüne geçebilmek amacıyla öğretmenler bir dizi önlemler alabilir. Bu önlemler arasında özellikle başlangıç seviyesinde Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilere, öğretmen eşliğinde Türk alfabesinin sesletiminin sıkça yaptırılmasıdır. Özellikle dil öğretiminin alfabe öğretimi ile başladığı düşünüldüğünde öğretmenlerin sıkılmadan, öğrencilerle tek tek ilgilenerek alfabedeki her bir harfin sesletimini yaptırması ileride ortaya çıkabilecek olan yanlış sesletim / telaffuzların önüne geçirecektir. Ayrıca sınıf içi karşılıklı diyalog oluşturma, öğrenci düzeyine uygun basit tekerleme ve kalıp sözlerin sesletimi, en çok zorlanılan seslerin ayırt edilmesine yönelik sesletim farklılıkları ile ilgili etkinlik çalışmaları da öğrencilerin sesbilgisel hatalarının ortadan kaldırılması için faydalı olacaktır. Hedef dilin sesletiminin öğretilmesinde bir diğer beceri olan dinleme becerisinden de yararlanılabilir. Başlangıç seviyesinde özellikle kelime temelli basit dinleme metinleri ile öğrenciler doğru sesletime ulaşabilir, karıştırılan sesleri ayırt edebilir. Bu aşamada basitten karmaşığa doğru gidilmesine ve öğrenciye görelilik ilkelerine dikkat edilmelidir. Türkçeyi yeni öğrenen başlangıç düzeyindeki öğrenciler için kaçınılmaz olan sesbilgisel hataların ilerleyen seviyelerde giderek azalması gerektiği unutulmamalıdır.

Biçimbilimsel hatalar bir dilin yapısal kuralları ile ilgili olduğundan özellikle hedef dilin dilbilgisi yapısının öğrencilere iyi bir şekilde kavratılması gerekir. Diğer hata türlerinde olduğu gibi biçimbilimsel hatalarda konuşma ve yazma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin biçimbilimsel hataların önüne geçebilmeleri için hedef dilin dilbilgisi yapısı öğretmenler tarafından diğer beceriler ile ilişkilendirilerek, bir bütün halinde öğrenciye sunulmalıdır. Bu bağlamda kazanım temelli bir öğretim modeli benimsenerek tümevarım yöntemi ile basitten karmaşığa,

somuttan soyuta doğru hareket edilebilir. Dilbilgisi kuralları bağlam içinde okuma parçalarında yer alan, dilde yaşayan canlı örnekler eşliğinde öğrencilere sezdirilebilir. Doğrudan kural öğretimi vermek öğrencilerde ezber bilginin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğrencilere verilecek bol örnekler ile diğer becerilere ait etkinliklerde öğrencilerin dilbilgisi kurallarına ne ölçüde uyulup uyulmadığı sıkça kontrol edilebilir. Dilbilgisi öğretiminin öğretmenler tarafından ayrı bir ders şeklinde verilmesi öğrencilerde hedef dilden uzaklaşmaya, dersin sıkıcı hale gelmesine bu durum da hedef dile karşı olumsuz tutumun oluşmasına yol açabilir. Bu bağlamda dilbilgisi öğretimi konuşma, dinleme, okuma-anlama ve yazma becerileri ile ilişkilendirilerek etkinlikler yolu ile verilebilir. Biçimbilimsel hataların önüne geçebilmek için hedef dilin dilbilgisi kuralları teoriden çok pratik, uygulanabilir hale dönüştürülerek bir beceri halini almalıdır.

Sözcüksel hataların önüne geçebilmek için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesi yerinde olacaktır. Bu amaçla öğretmenler tarafından sözcük öğretimi çalışmalarına ağırlık verilebilir. Özellikle başlangıç seviyelerinde somuttan soyuta ilkesi gereğince hedef sözcük ile ilgili somut nesnelere dayanılarak faydalanılabilir. Öğretilecek sözcük eğer mümkünse somut olarak sınıfa getirilerek, yansı aracılığıyla öğrencilere görsel olarak gösterilerek ya da tahtaya resim, şekil, kroki çizilerek verilebilir. Ayrıca dersin belirli bir bölümünün sözlük çalışmasına ayrılması sözcük öğretimi açısından verimli olabilir. Orta ve üst seviyelere doğru anlam genişlemesi yoluyla hedef kelimenin yan, mecaz, eş ve karşıt anlamları da verilerek sözcük dağarcığı genişletilebilir daha üst seviyelerde sözcüğün anlamının bağlam içerisinde tahmin edilmesi sağlanabilir. Bu ve benzeri çalışmalar hedef dilde sözcük bilgisinin geliştirilmesi açısından yararlı olacaktır.

Hata türlerine göre öğretmenler tarafından sağlanan düzeltici geri bildirim türleri konusunda alanyazında herhangi bir fikir birliği bulunmamaktadır. Sesbilgisel, biçimbilimsel, sözcüksel ya da sözdizimsel hatalara karşı en etkili geri bildirim stratejisinin hangisi olduğu konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aşamada daha farklı seviyelerden veri toplanması, verilerin seviyelere göre karşılaştırılması, hata türlerine karşı verilen düzeltici geri bildirim stratejilerinin

öğrenci başarısına olan etkilerinin araştırılması, öğrenci hazır bulunuşluğu ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması bu alanda ışık tutabilir.



KAYNAKÇA

1. Kitaplar:

Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Lefkoşa: Doğu Akdemi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

Alver, M. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Esas Alınan İlkeler İle Kullanılan Yöntem Ve Teknikler. İ. Erdem, B. Doğan, ve H. Altunkaya içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (s. 18-25). Ankara: Pegem Akademi.

Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. New York: Longman.

Allwright, R. (1975). Problems in the Study of the Language Teacher's Treatment of Learner Error. M. K. Burt, & H. C. Dulay içinde, *New Directions in Language Learning* (s. 96-109). Washington D.C.: TESOL.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching-Fourth Edition*. New York: Longman.

Carroll, S. E. (2001). Feedback in the Autonomous Induction Theory. H. Clahsen, & L. White içinde, *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition* (s. 347-366). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

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

Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic Dialects and Error analysis. J. C. Richards, içinde, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (s. 158-172). London: Longman.

Corder, S. P. (1982). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Chaudron, C. (1983). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. B. W. Robinetti, & J. Schachter içinde, *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects* (s. 428-445). The University of Michigan: The University of Michigan Press.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. MA: Allyn & Bacon.
- Doughty, C. J. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. P. Robinson içinde, *Cognition and second language instruction* (s. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. C. Doughty, & J. Williams içinde, *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (s. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Edizkun, H. (2010). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1990). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. London: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisitions*. Oxford: Oxford University Press.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition : An Introductory Course*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güzel, A., ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2014). *Anlama Teknikleri 2 Uygulamalı Konuşma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Belen Yayınları.
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

İşcan, A. (2018). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi.

İltar, L. (2019). E. Boylu, ve L. İltar içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (s. 17). Ankara: Pegem Akademi.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. London & New York: Longman.

Krashen, S. D. (1981). Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. K. C. Diller içinde, *In Individual differences and universals in language learning aptitude* (s. 155-175). Rowley, MA: Newbury House Publisher.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kurt, B. (2019). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretilmesiyle Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Arasındaki Farklar. Ü. Şen içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 71). Ankara: Pegem Akademi.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Language are Learned*. UK: Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia içinde, *In Handbook of second language acquisition* (s. 413-468). San Diego: Academic Press.

Lyster, R. (2002). The Importance of Differentiating Negotiation of Form and Meaning in Classroom Interaction . P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde içinde, *An Integrated View of Language Development - Papers in Honor of Henning Wode* (s. 381-397). Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Mete, F. (2015). Dil ve Yabancı/İkinci Dil Eğitimi Kavramları. A. Sarıçoban içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* (s. 15). Ankara: Anı Yayıncılık.

Richards, J. C. (1974). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. J. C. Richards içinde, *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition* (s. 158-174). Longman.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching ve Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited Longman.

Sachs, R., & Suh, B.-R. (2007). Textually enhanced recasts, learner awareness, and L2 outcomes in synchronous computer-mediated interaction. A. Mackey içinde, *Conversational Interaction in SLA* (s. 324-338). NY: Oxford University Press.

Sarıçoban, A., Kavaklı , N., Arslan, S., ve Özer, Z. (2015). Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yöntem ve Yaklaşımlar. A. Sarıçoban içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* (s. 368). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. London: Springer.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: MacMillan Education.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. R. Schmidt içinde, *Attention and awareness in foreign language learning* (s. 1-63). USA: econd Language Teaching vevCurriculum Center.

Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Devoloping Adult EFL Student's Speaking Abilities.

Şahin, E. Y. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s.120-144). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, Y. (2013). Y. Şahin içinde, *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* (s.10-16). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uzuntaş, A., ve Yıldız, C. (2017). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, ve D. Melanlıoğlu içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (s. 235-240). İstanbul: Kesit Yayınları.

Yaylı, D., ve Bayyurt, Y. (2014). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. D. Yaylı, ve Y. Bayyurt içinde, *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (s. 1,16). Ankara: Anı Yayıncılık.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.

Walz, J. C. (1982). *Error correction techniques for the foreign language classroom*. Washington:: Prentice-Hall.

2.Makaleler, Bildiriler, Tezler, Diğer Basılı Yayınlar

Agudo, J. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colomb. Appl. Linguist*, 265-278.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One Size Fits All? Recasts, Prompts, and L2 Learning. *SSLA*, 543-574.

Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies*, 161-174.

Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 107-133.

Burt, M. K. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 56-62.

Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 29-46.

Choi, M. (2000). Effects of recasts on irregular past tense verb morphology in Web-chat. *Unpublished master's thesis, University of Hawaii*.

Choi, S.-Y., & Li, S. (2012). Corrective Feedback and Learner Uptake in a Child ESOL Classroom. *RELC Journal*, 331-351.

Çelik, A. (2019). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözel Hatalarına İlişkin Öğretici Tercihleri ve Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara

Çetinkaya, G., ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen Ve Öğrenci Yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 285-302.

Donato, R., & Brooks, F. B. (2004). Iterative Discussions and Advanced Speaking Functions: Researching the (Dis)connection. *Foreign Language Annals*, 183-199.

Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? *Türkbilig*, 84-186.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and The Acquisition of L2 Grammar. *SSLA*, 339-368.

Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 431-463.

Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 18-41.

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 3-18.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies*, 891-937.

Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *Turkish Studies*, 9-7.

Esmaili, F., & Behnam, B. (2014). A Study of Corrective Feedback and Learner's Uptake in Classroom Interactions. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 204-212.

Fidan, D. (2015). Learners' preferences of oral corrective feedback: An example of Turkish as a foreign language learners. *Educational Research and Reviews*, 1311-1317.

Göçer , A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, 28-47.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 129.

Gür, H. (1995). Dil Öğretim Yöntemleri (2): 1. Okuma Yöntemi, 2. İşitsel-Dilsel Yöntem. *Dil Dergisi*, 42-47.

García Mayo, , P., & Pica, T. (2000). L2 learner interaction in a foreign language setting: Are learning needs addressed? *International Review of Applied Linguistics*, 35-58.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.

Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research*, 255-270.

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

İnan, B., & Fidan, D. (2013). Teacher Questions and Their Functions in Turkish as a Foreign Language Classes. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1070-1077.

Jabbari, A. A., & Fazilatfar, A. M. (2012). The Role of Error Types and Feedback in Iranian EFL Classrooms. *International Journal of English Linguistics* , 135-148.

Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 467-494.

Kanık, M. (2006). Çok Kültürlü Sınıflarda Hata Düzeltme Şekilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 105-121

Katayama, A. (2007). Students' Perceptions of Oral Error Correction'. *Japanese Language and Literature*, 61-92.

Kayı, H. (2010). Recasts in a Turkish Foreign Language Classroom: A Way to Intrinsic Motivation? *TPFLE*, 28-40.

Kennedy, S. (2010). Corrective Feedback for Learners of Varied Proficiency Levels: A Teacher's Choices. *TESL Canadian Journal*, 31-50.

- Lee, N. (1990). Notions of "Error" and Appropriate Corrective Treatment. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 58-66.
- Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 309-365.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-On-Form And Corrective Feedback In Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *SSLA*, 429-448.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 271-283.
- Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *SSLA*, 361-386.
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 1-14.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *The Modern Language Journal*, 536-556.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Oretaga, A. L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 357-371.
- Lyster, R. (1998). Form in immersion classroom discourse: In or out of focus? *Canadian Journal Of Applied Linguistics*, 53-82.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 51-81.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 399-432.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *SSLA*, 269-300.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback And Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Cambridge University Press*, 38-59.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 265-302.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. A. Mackey içinde, *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (s.408-452). UK: Oxford.

Mackey, A., & Philp, J. (1998). Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 338-356.

Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How Do Learners Perceive Interactional Feedback. *SSLA*, 471-497.

Mackey, A., Oliver, R., & Leeman, J. (2003). Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, 35-66.

Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies* , 300-316.

Méndez, E. H., & Cruz, M. R. (2012). Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 63-75.

Nabei, T., & Swain, M. (2002). Learner Awareness of Recasts in Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study o Adult EFL. *Language Awareness*, 43-63.

Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning*, 719-758.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 417-528.

Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms. *The Modern Language Journal*, 519-533.

Oruç, Ş. (2016a). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dililik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 280-289.

Oruç, Ş. (2016b). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 313-314.

Ölmezer-Öztürk, E. (2016). Beliefs and practices of Turkish EFL teach regarding oral corrective feedback: a small scale classroom research study. *The Language Learning Journal*, 1-10

Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 80.

Öztürk, B. K. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin

- Yöntemlere Yönelik Bakış Açısı ve Farkındalığı. *Tarih Okulu Dergisi*, 969-996.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL QUARTERLY*, 573-595.
- Petterson, J. M. (2014). *Students' Perceptions of Corrective Feedback in an ESP Setting*. Yüksek Lisans Tezi.
- Philip, J. (2003). Constraints on “noticing the gap”: Non-native speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *SSLA*, 99-126.
- Pica, T. (2005). Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective. *The Modern Language Journal*, 339-352.
- Pulitzer, R. L., & Ramirez, A. G. (1973). An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School. *Stanford Center for Research and Development in Teaching*, 1-15.
- Roebuck, R. F., & Wagner, L. C. (2004). Teaching repetition as a communicative and cognitive tool: evidence from a Spanish conversation class. *International Journal of Applied Linguistics*, 70-89.
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 65-79.
- Safari, P. (2013). A Descriptive Study on Corrective Feedback and Learners’ Uptake during Interactions in a Communicative EFL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1165-1175.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 3.
- Sauro, S. (2009). Computer-Mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning and Technology*, 96-120.
- Schultz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 343-364.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 263-300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 361-392.
- Sheen, Y. (2010). Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback In The ESL Classroom. *SSLA*, 203-234.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*,

153-189.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction And The Development Of Questions In L2 Classrooms. *SSLA*, 205-224.

Sung, K.Y., & Tsai, H.-M. (2014). Exploring Student Errors, Teachers' Corrective Feedback, Learner Uptake and Repair, and Learners' Preferences of Corrective Feedback. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 37-54.

Suzuki, M. (2005). Corrective Feedback and Learner Uptake in Adult ESL Classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 1-20.

Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it Through: Two French Immersion Learners' Response to Reformulation. *International Journal of Educational Research*, 285-30.

Şakiroğlu, H. Ü. (2020). Oral Corrective Feedback Preferences of University Students in English Communication Classes. *International Journal of Research in Education and Science*, 172-178.

Şen, Ü. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış. Ü. Şen içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 5). Ankara: Pegem Akademi.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences*, 79-87.

Truscott, J. (1999). What's Wrong with Oral Grammar Correction. *The Canadian Modern Language Review*, 437-456.

Tsang, W. K. (2004). Feedback And Uptake In Teacher-Student Interaction: An Analysis Of 18 English Lessons In Hong Kong Secondary Classrooms. *Regional Language Centre Journal*, 187-209.

Tschirner, E. (1996). Scope and Sequence: Rethinking Beginning Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 1-14.

Vaezi, S., Zand-Vakili, E., & Kashani, A. F. (2011). Patterns of Corrective Feedback in Relation to Error Types in Iranian Adult EFL Learners' Classes . *European Journal of Scientific Research*, 517-531.

Varnosfadrani, A. D., & Basturkmen, H. (2009). The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance. *System*, 82-98.

Yüksel, D., İnan-Karagül, B., & Fidan, D. (2017). Effects of the types of error, proficiency level of the learners and nature of the recasts on the uptake of learners. *Educational Research and Reviews*, 1008-1014.

Yılmaz, Y. (2012). The Relative Effects of Explicit Correction and Recasts on Two Target Structures via Two Communication Modes. *Language Learning*, 1134-1169.

Yılmaz, Y. (2013). Relative Effects of Explicit and Implicit Feedback: The Role of Working Memory Capacity and Language Analytic Ability. *Applied Linguistics*, 344-368.

Yang, J. (2016). Learners' oral corrective feedback preferences in relation to their cultural background, proficiency level and types of error. *System*, 61, 75-86.

Yılmaz, Y., & Yüksel, D. (2011). Effects of Communication Mode and Salience on Recasts: A First Exposure Study. *Language Teaching Research*, 457-477.

Zhao, S., & Bitchener, J. (2007). Incidental focus on form in teacher–learner and learner interactions. *System*, 431-447.

Wang, D.Y. (2007). Common Sense Approach to Errors in Spoken English. *US-China Foreign Language Volumnu 5*, 51-55.

Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 1589-1598.

Whitley, S. M. (1993). Communicative Language Teaching: An Incomplete Revolution. *Foreign Language Annals*, 137-154.

EKLER

EK 1 - Dış Değerlendirici Kitapçığı

HATA TÜRLERİ

1. Sesbilgisel Hata: Bir dilde yer alan sözcüklerin doğru bir şekilde sesletilmemesi sonucu ortaya çıkan hata türüdür.

Örnek:

Öğrenci 1: Evim temiz ve gösel olmalı

Öğrenci 2: Allah korsun diprem olursa binelar çok eski

2. Biçimbilimsel Hata: Bir dildeki eklerin, biçimbirimlerin doğru bir şekilde kullanılmaması sonucu ortaya çıkan hata türüdür.

Örnek:

Öğrenci 1: Biz yarın okuldan sonra çarşıye gittik.

Öğrenci 2: Ülkemiz çok rahatlık değil.

3. Sözcüksel Hata: Bir dilde yer alan sözcüklerin kendi anlamları dışında kullanılması ya da bağlamına uygun kullanılmaması sonucu ortaya çıkan hata türüdür.

Örnek:

Öğrenci 1: İş için özgeçmiş yapmalıyız.

Öğrenci 2: Ben çok iyi gitar çalışabilirim.

4. Sözdizimsel Hata: Türkçenin sözdizim yapısına uygun olmayan şekilde sözcük sıralaması, özne yüklem uyumsuzluğu sonucu ortaya çıkan ve cümlenin anlamını değiştiren, cümlenin öğelerinin Türkçe sözdizimine uygun olmayan şekilde sıralanması ve bu durum sonucunda cümlenin anlaşılmasını güçleştiren hatalardır.

Örnek:

Öğrenci 1: Bizim yeteneğimiz çok iyi var.

Öğrenci: 2: Sonra ee bir lokanta var yanında benim evim.

5. Diğer Hata: Bir dilin sesletimi, biçimbirimlerinin doğru kullanılmaması, sözcüklerin bağlamları dışında kullanılması ya da belirli bir sözdizimsel sıra takip edilmemesi sonucu ortaya çıkan hataların dışında kalan, bu kategoriler altında incelenemeyen hata türü olarak kodlanmıştır.

Örnek:

Öğrenci 1: Ben dai bölümünde olacağım.

Öğrenci 2: eee bir turunga gidiciğim.

SÖZLÜ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM TÜRLERİ

1. Açık (Doğrudan) Düzeltme: Öğretmen hatalı söyleme karşı doğru formu sağlayarak, öğrencinin söylediklerinin yanlış olduğunu açıkça belirtir. Öğretmen hatalı söyleme karşı “Demek istediğin mı?” “ şeklinde söylemen gerek” “ kullanmalısın” gibi ifadelerle doğru biçimi ifade etmektedir.

Örnek:

Öğretmen: Şu an ne yapıyorsun?

Öğrenci: müzik dinleyorum

Öğretmen: müzik dinliyorum diyoruz.

Öğrenci: müzik dinliyorum

2. Yeniden Biçimlendirme: bir öğrencinin hatalı olan ifadesinin tamamını veya bir kısmını öğretmenin yeniden biçimlendirerek öğrenciye sağlandığı geri bildirim türüdür.

Örnek:

Öğretmen: Ne istiyorsun?

Öğrenci: Tuvalet istiyorum.

Öğretmen: Evet tuvalete gidebilirsin

3. Açıklığa Kavuşturma Talebi: öğrencinin söylemine göre anlaşılabilirlik veya doğruluk ile ilgili sorunlara gönderimde bulunan, hatalı söylemi belirgin hale getirme

çabası olan geribildirim türüdür. Bu geri bildirim türü genellikle “Efendim?Türkçe mi? ile ne demek istedin?”

Örnek:

Öğrenci: Sınıfta beş öğrenciler var.

Öğretmen: Ne demek istiyorsun?”, “Söylemek istediğini tam olarak anlamadım?” Beş öğrenci mi demek istedin?

Öğrenci: Evet beş öğrenci

4. Üst Dilsel Geri Bildirim: öğrenci hatalarının doğru formunu açıkça söylemeden öğrencinin hatalı söylemine karşı bilgi ya da soruları kapsamaktadır. Öğretmen tarafından verilen bilgi ya da sorular öğrenci söyleminde bir hata olduğuna işaret eder fakat verilen bilgi ya da sorular ile hatanın türüne / doğasına işaret edilse de yapılan hatanın öğrenci tarafından bulunması amaçlanır. "Hatamı bulabilir misin? ya da Sence bu ifade doğru mu?" gibi sorular üst dilsel geri bildirim örnektir.

Örnek:

Öğrenci: Bu tilifon benim değil.

Öğretmen: “Burada bir hata var, hadi bul” “Türkçede böyle demiyoruz.”, “Buradaki hatayı bulabilir misin?”

Öğrenci: Bu telefon benim değil.

5. Söyletim: Öğrencinin vermiş olduğu hatalı söylemin doğru biçimini doğrudan öğrencinin kendisinin bulması olarak tanımlanır. Öğrencinin hatalı söylemi kendisinin bulmasında üç ayrı yöntem kullanılabilir. Öncelikle, öğretmen öğrencinin ürettiği hatalı söylemin bir bölümünü tekrar ederek durur ve doğru biçimiyle öğrencinin kendisinin tamamlamasını bekler (örn. Dün, ben....). Ardından, bu işlemi “Hayır, böyle değil.” şeklinde üst dilsel yorum izleyebilir. İkinci yöntem olarak öğretmenler, öğrencilerin doğru biçimleri söyleyebilmeleri için “Türkçede X’i nasıl kullanırsınız?” gibi üst dilsel geri bildirim verebilirler. Son olarak öğretmenler öğrencilerden hatalı söylemin yeniden oluşturmasını isteyebilirler.

Örnek:

Öğrenci: Evimiz çok rahatlık değil.

Öğretmen: Evimiz çok rahat....? Türkçede -lık ekini nasıl kullanıyoruz? Tekrar söyler misin?

Öğrenci: Evimiz çok rahat değil.

6. Tekrar Etme: öğretmen, öğreticinin hatalı söylemindeki hatayı belirginleştirmek için doğru olmayan söylemi vurgulu bir biçimde ses tonunu yükselterek ya da düşürerek hatalı bölümü açık bir şekilde yeniden sesletir.

Örnek:

Öğrenci: Bizim evimiz okul çok uzak.

Öğretmen: OKUL uzak?

Öğrenci: okula uzak.

EK 2 - ÖRNEK SINIF İÇİ SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ

Sıra	Süre	Konuşucu	Sözce
1	00.07	Öğrt.	evet önce kim konuşmak ister *****a soralım diyorum ki bu hafta sonu sınıfça bir program yapacağız sence neler yapalım
2	00.20	Öğrenci 1	ne zaman
3	00.21	Öğrt.	bu hafta sonu
4	00.23	Öğrt.	bu hafta sonu neler yapalım
5	00.30	Öğrenci 1	piknik yapıyım {H: Biçimbilimsel Hata}
6	00.33	Öğrt.	hep beraber biz yapalım {D: Yeniden Biçimlendirme}
7	00.34	Öğrenci 1	haaaeee piknik yapalım bir del kursu {H:Sesbilgisel Hata}oğranalım {H:Sözcüksel Hata}
8	00.48	Öğrt.	mesela ne yapabiliriz bir etkinlikte mangal yapmak {T: Görmezden Gelme}
9	00.54	Öğrenci 1	evet peknik {H:Sesbilgisel Hata}
10	00.55	Öğrt.	piknik yapmak {D: Yeniden Biçimlendirme}
11	00.56	Öğrenci 1	temam {H:Sesbilgisel Hata} mengal yepalım {H:Sesbilgisel Hata} bir oyna oynalım{H:Sesbilgisel Hata}
12	01.02	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} hangi oyun {D: Yeniden Biçimlendirme} oyun oynayalım mı diyorsun {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
13	01.04	Öğrenci 1	evet oynayalım {H:Sesbilgisel Hata}
14	01.06	Öğrt.	oyun oynayalım {D: Yeniden Biçimlendirme} hangi oyun örnek
15	01.11	Öğrenci 1	mesela bilmiyorum şimdik {H:Sesbilgisel Hata} vutbol mese vutbol {H:Sesbilgisel Hata} mesela eeeeee tinis {H:Sesbilgisel Hata}
16	01.19	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} tamam tenis oynayabiliriz {D: Yeniden Biçimlendirme} peki bana evini tarif eder misin ev senin ev tarif nasıl giderim emir
17	01.28	Öğrenci 1	haaa tamam ee yani bura burada çıkıyorum {H:Biçimbilimsel Hata}
18	01.33	Öğrt.	örnek veriyorum burdan ya da tömerden çık {D: Yeniden Biçimlendirme}
19	01.35	Öğrenci 1	temam
20	01.37	Öğrt.	hangi otobüse biniyorum kaç numara nerede iniyorum
21	01.40	Öğrenci 1	temam on beş numara
22	01.42	Öğrt.	tömerden çık
23	01.43	Öğrenci 1	tömerden çık
24	01.44	Öğrt.	sonra
25	01.45	Öğrenci 1	sonra ee eee otobüse bin {H:Sesbilgisel Hata}
26	01.49	Öğrt.	hangi otobüs bu numarası {D: Yeniden Biçimlendirme}
27	01.50	Öğrenci 1	on numera on numera {H:Sesbilgisel Hata}
28	01.53	Öğrt.	on numara tamam {D: Yeniden Biçimlendirme}

29	01.54	Öğrenci 1	on beş numara on beş numara sonra çarşı {H:Sesbilgisel Hata} inyor eeee inebili eee inelirim {H:Biçimbilimsel Hata}
30	02.06	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} sakın çarşıda in {D: Yeniden Biçimlendirme} emir formu
31	02.10	Öğrenci 1	biraz eee yür ee yür yür yürüm {H:Sesbilgisel Hata}
32	02.16	Öğrt.	yürü {D: Yeniden Biçimlendirme}
33	02.16	Öğrenci 1	evet biraz yuru {H:Sesbilgisel Hata} sonra ee bir lokanta var yanında benim evim {H:Sözdizimsel Hata}
34	02.25	Öğrt.	tamam güzel peki sen nerede doğdun ne zaman doğdun hangi okulda okudun daha önce {T: Görmezden Gelme}
35	02.33	Öğrenci 1	ahaa tamam
36	02.35	Öğrt.	daha önce bir yerde çalıştın mı hayatını kısaca anlatır mısın
37	02.38	Öğrenci 1	evet evet tamam
38	02.40	Öğrt.	geçmiş zamanda
39	02.41	Öğrenci 1	geçmiş zaman
40	02.42	Öğrt.	hıhı
41	02.43	Öğrenci 1	benim adım {H:Sesbilgisel Hata} ş*****
42	02.43	Öğrt.	tamam {T: Görmezden Gelme}
43	02.44	Öğrenci 1	ben eee be be ben yemeliyim {H:Sesbilgisel Hata} benim şehrim adı {H:Biçimbilimsel Hata} ip
44	02.51	Öğrt.	nerede doğdun {T: Görmezden Gelme}
45	02.52	Öğrenci 1	eee benim şehrim
46	02.54	Öğrt.	tamam orada doğdun
47	02.55	Öğrenci 1	evet orada eee
48	02.58	Öğrt.	ne zaman doğdun
49	02.59	Öğrenci 1	tarih tarihler eee on on kasım ee on bin on bin bin ahaa bin dokuz yuz eee doku doksan (3) doksan doksan yedi
50	03.20	Öğrt.	hangi okullarda okudun
51	03.21	Öğrenci 1	benim okulüm adı {H:Sesbilgisel Hata}{H:Biçimbilimsel Hata} ee alva aynı şehrim {H:Biçimbilimsel Hata}
52	03.26	Öğrt.	peki daha önce bir yerde çalıştın mı bir işe gittin mi {T: Görmezden Gelme}
53	03.30	Öğrenci 1	hayır
54	03.32	Öğrt.	biraz aileni anlatır mısın kaç kişi evli misin
55	03.36	Öğrenci 1	aff evet ben evliyim benim kocamin adı {H:Sesbilgisel Hata} a***** ouu inşaat mühendisliği okuyor okuyun eee benim ailem eee benim anne adı {H:Biçimbilimsel Hata} c***** ouu kırk yaşında o ev ev hanımı {H: Sesbilgisel Hata} benim babam adı {H:Biçimbilimsel Hata} s***** şimdi emekli
56	04.05	Öğrt.	tamam teşekkür ederiz {T: Görmezden Gelme}
57	04.06	Öğrenci 1	rica ederim
58	04.07	Öğrt.	bir hafta sonra tatil var
59	04.08	Öğrenci 1	evet
60	04.09	Öğrt.	tatil için bir plan yaptın mı tatilde neler yapacaksın

61	04.13	Öğrenci 1	şimdi plan yapmayım { H: Biçimbilimsel Hata içallah { H: Sesbilgisel Hata } sınıftan sonra yabalım { H: Sesbilgisel Hata } { H: Biçimbilimsel Hata }
62	04.22	Öğrt.	{ T: Görmezden Gelme } tamam peki bana plan yapar mısın tatil için plan acak ecek
63	04.28	Öğrenci 1	bilmiyorum
64	04.29	Öğrt.	tatilde ne yapacaksın
65	04.32	Öğrenci 1	tatil tamam
66	04.33	Öğrt.	plan yok dedin dimi
67	04.34	Öğrenci 1	şimdi değil
68	04.35	Öğrt.	şimdi plan yok
69	04.36	Öğrenci 1	plan yok
70	04.38	Öğrt.	gelecekte hayatında neler yapacaksın
71	04.43	Öğrenci 1	ilahiyat okuyacam { H: Sesbilgisel Hata }
72	04.44	Öğrt.	evet okuyacağım { D: Yeniden Biçimlendirme }
73	04.45	Öğrenci 1	eeee sonra benim ölkem { H: Sesbilgisel Hata } eee dönüyorum dönceğim { H: Sesbilgisel Hata }
74	04.52	Öğrt.	{ T: Görmezden Gelme } döneceksin { D: Yeniden Biçimlendirme } peki teşekkür ederim
75	04.54	Öğrenci 1	rica ederim hocam
76	04.57	Öğrt.	kim konuşmak ister arkadaşlar kiminle pratik yapalım enes
77	05.00	Öğrenci 2	ben
78	05.04	Öğrt.	evet e**** sen kısaca hayatını anlatır mısın bana kaç yaşındasın nerede doğdun hangi okulda okudun evli misin bekar mısın
79	05.19	Öğrenci 2	tamam eee berim adım { H: Sesbilgisel Hata } ***** ben Bangladeşliyim aaa otuz yaşındayım ben evliyim iki tane çocuğum var benim eşim aaa öğretmen onlar bangladeşte yaşıyor ben sakaryada yaşıyorum ben şimdi tömerde türkçe öğreniyorum tömer bittikten sonra ben doktora olucağım { H: Sesbilgisel Hata } ben dai { H: Diğer Hatalar } bölümünde doktor olucağım { H: Sesbilgisel Hata } doktora bittikten sonra bangladeşte görev yerim bangladeşte ben profesör olucağım
80	05.55	Öğrt.	inşallah bu tatilde planın var mı ne yapacaksın { T: Görmezden Gelme }
81	05.58	Öğrenci 2	bu tatilde plan var ee ben arkadaşlarımle { H: Sesbilgisel Hata } istanbula gideceğiz { H: Sesbilgisel Hata } İstanbul göreceğiz { H: Sesbilgisel Hata } istanbulda ankarada ankarada ankarayı gideceğiz { H: Sesbilgisel Hata } { H: Biçimbilimsel Hata } ankarada bir ankarada aeee bir otele aeee kalacağız ooo { H: Biçimbilimsel Hata }
82	06.16	Öğrt.	sonra { T: Görmezden Gelme }
83	06.17	Öğrenci 2	sonra sakaryada dönücez { H: Biçimbilimsel Hata }
84	06.20	Öğrt.	ankarada bir otelde kalacağız doğru mu { D: Açıklığa Kavuşturma Talebi }
85	06.23	Öğrenci 2	doğru

86	06.26	Öğrt.	peki senin bir yeteneğin var mı yetenek kabiliyet var mı sen neler yapabilirsin
87	06.36	Öğrenci 2	şimdi ben eee
88	06.42	Öğrt.	mesela daha önce anlattım yeterlilik işte ben gitar çalabilirim ben güzel şarkı söyleyebilirim senin bir yeteneğin var mı
89	06.47	Öğrenci 2	yeteneğim var ben roman eee yayabilirim {H: Sesbilgisel Hata}
90	06.54	Öğrt.	hıhı ne hakkında roman yazabilirsin {D: Yeniden Biçimlendirme}
91	06.54	Öğrenci 2	bu ildi bu ildi {H: Diğer Hata}
92	06.56	Öğrt.	bu İLDE {D: Söyletim}
93	06.58	Öğrenci 2	buu eeee
94	07.05	Öğrt.	ne hakkında roman ne hakkında
95	07.08	Öğrenci 2	roman özel eee eşk eşk H: {Sesbilgisel Hata} eee aşk hikayesi
96	07.17	Öğrt.	romantik bir insan mısın {T: Görmezden Gelme}
97	07.18	Öğrenci 2	romantik ben {H: Sözdizimsel Hata} çok çok romantik seviyorum {H: Biçimbilimsel Hata}
98	07.22	Öğrt.	peki başka ne yapabilirsin {T: Görmezden Gelme}
99	07.24	Öğrenci 2	başka aeemm ben tarih profesör {H: Biçimbilimsel Hata} bu nedenle ben tarih kitapları {H: Sesbilgisel Hata} yazi yazi yazıcağım {H: Sesbilgisel Hata}
100	07.35	Öğrt.	peki sen şiir yazabilir misin {T: Görmezden Gelme}
101	07.37	Öğrenci 2	şeiir {H: Sesbilgisel Hata} yok {H: Sözcüksel Hata}
102	07.46	Öğrt.	peki e**** balıklar uçabilir mi {T: Görmezden Gelme}
103	07.47	Öğrenci 2	balıklar {H: Sesbilgisel Hata} çok çok seviyorum ama bazen denize gidecağım {H: Sesbilgisel Hata} bazen balık tutacak {H: Biçimbilimsel Hata}
104	08.00	Öğrt.	balıklar uçabilir mi {T: Görmezden Gelme}
105	08.01	Öğrenci 2	uçak yok {H: Sözcüksel Hata}
106	08.03	Öğrt.	yok nasıl söylüyoruz biz bunu Türkçede {D: Üst-Dilsel}
107	08.07	Öğrenci 2	oooo balıklar {H: Sesbilgisel Hata} uça uçamaz
108	08.12	Öğrt.	güzel peki kediler konuşabilir mi {T: Görmezden Gelme}
109	08.13	Öğrenci 2	kediler konuşamaz
110	08.15	Öğrt.	neden
111	08.17	Öğrenci 2	eeaa
112	08.25	Öğrt.	e**** ben senin ülkeneye gelmek istiyorum Bangladeş peki bana biraz tavsiye verir misin ben bangladeşte ne yapabilirim nereye gidebilirim hangi yemekleri yiyebilirim
113	08.38	Öğrenci 2	tamam Bangladeş güzel bir ülke sen bangladeşte gelebilir {H: Biçimbilimsel Hata} eee o zamanda sen pasaport lazım {H: Biçimbilimsel Hata} pasaport al alıyor ala alabilirsin pasaporttan sonra vize alabilirsin sonra uçak bilet {H: Sesbilgisel Hata} alabilirsin
114	09.00	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} tamam ben geldim {D: Yeniden Biçimlendirme} bangladeşte ne yapabilirim tavsiyeler

115	09.03	Öğrenci 2	bangladeşte eee eaaa güzel farklı güzel {H: Sesbilgisel Hata} yemekler var sen güzel kalabuna yeyecek {H: Biçimbilimsel Hata} ye yeyecek yiyebilirsin eaaa sen bil tarim dakada daka baskal Bangladeş baskal {H:Sdsbilgisel Hata} dakada sen yaşıya yaşıcaksın{H: Sesbilgisel Hata} eaa eaa otelde çok otel eaaa haberleri çok gergin{H: Sözcüksel Hata}
116	09.34	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} orada gezebilirim {D: Yeniden Biçimlendirme} peki teşekkür ediyoruz kim konuşmak ister A**** bey peki A**** merhaba nasılsın
117	09.46	Öğrenci 3	iyiyim sizde nasılsınız {H: Biçimbilimsel Hata}
118	09.48	Öğrt.	teşekkür ederim bende iyiyim {D: Yeniden Biçimlendirme} senin ülken neresi
119	09.50	Öğrenci 3	sudan
120	09.53	Öğrt.	sudan biraz yüksek sesle konuşursak ben sudana gitmek istiyorum sudanda neler yapabilirim bana tavsiye verebilir misin
121	10.02	Öğrenci 3	sen mi
122	10.03	Öğrt.	ben
123	10.05	Öğrenci 3	sudan çok güzel bir şehir aaa büyük aaa çok şeyi var yani büyük şehir sa karton gidebilirsin {H: Biçimbilimsel Hata} aaa sahili gidebilirsin gezebilsin {H: Biçimbilimsel Hata} aaaa arkadaşın {H: Sesbilgisel Hata} sudanda buluşabilirsiniz {H: Biçimbilimsel Hata} aaa sinemaya gidebilirsiniz sonra roman yazalar var {H: Sözcüksel Hata}
124	10.37	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} ne var tekrar söyler misin {D: Tekrarlama}
125	10.38	Öğrenci 3	yazalar insanlar yazar insan yazalar {H: Sözcüksel Hata} var eee kitap alabilirsin sonra okuyabilirsiniz
126	10.45	Öğrt.	peki teşekkür ediyorum {T: Görmezden Gelme} senin bir hobin var mı hobileri biliyor musun hobi yüzmek fotoğraf çekmek resim yapmak sen hangi hobiler yapabilirsin
127	10.57	Öğrenci 3	aaa roman okuyabilirlik {H: Biçimbilimsel Hata}
128	10.59	Öğrt.	roman okumak {D: Yeniden Biçimlendirme} tamam başka var mı
129	11.04	Öğrenci 3	gitar çalabilirim
130	11.05	Öğrt.	tamam senin yeteneklerin var mı ne yapabilirsin
131	11.09	Öğrenci 3	aaa çok gitar çalışabilirim {H: Sözcüksel Hata}
132	11.12	Öğrt.	gitar çalabilirsin {D: Yeniden Biçimlendirme}
133	11.13	Öğrenci 3	gitar çalışabilirim {H: Sözcüksel Hata}
134	11.14	Öğrt.	gitar çalışabilirim çalabiliyorum doğru mu gitar çalabiliyorum {D: Yeniden Biçimlendirme} peki sen yüzebilir misin
135	11.24	Öğrenci 3	aaee yuzamem ama siviyorum {H: Sesbilgisel Hata}
136	11.27	Öğrt.	yüzemem ama seviyorum {D: Yeniden Biçimlendirme} peki bu on beş gün tatil var on beş gün tatille ilgili planın var mı ne yapacaksın

137	11.36	Öğrenci 3	inşalla beslema gidiciğim {H: Sesbilgisel Hata} arkedeşim bulişiçiciğim {H: Sesbilgisel Hata} aaa iki gün kalkiciğim kalkiciğim {H: Sesbilgisel Hata} sora istanbula gideiğim {H: Sesbilgisel Hata} aa istanbula {H: Biçimbilimsel Hata} aaa gormedim{H: Sesbilgisel Hata}
-----	-------	------------------	--

Sıra	Süre	Konuşucu	Sözce
1	00.11	Öğrt.	boş zaman ne demek {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
2	00.13	1	boş zaman bana göre boş zaman mesela okuldan sonra aaa her adamım adamının hobisi var o zamanları {H:Biçimbilimsel Hata} o kendi şeylerini yapabilir {H:Sözcüksel Hata}
3	00.30	Öğrt.	peki sen boş zamanlarında neler yaparsın {D: Yeniden Biçimlendirme}
4	00.33	1	boş zamanlarımda ben arkadaşlarımla sohbet ederim sonra türk dizi izlerim {H:Biçimbilimsel Hata}
5	00.42	Öğrt.	arkadaşlar türk dizi nasıl söylüyoruz {T: Sınıfa Düzeltirme}
6	00.47	Sınıf	türk dizisi
7	00.58	Öğrt.	h***** daha önce hiç taşındın mı
8	01.04	2	hayır
9	01.06	Öğrt.	taşınmak ne demek biliyor musun
10	01.07	2	evet
11	01.07	Öğrt.	taşınmak ne demek
12	01.10	2	bi yerden gitmek
13	01.14	Öğrt.	bir yere mi gitmek taşınmak {D: Söyletim} rahat rahat sakın ol taşınmak yani sen eşyalarının hepsini alıyorsun başka bir şehre veya
14	01.26	2	evden eve başka bir eve
15	01.30	Öğrt.	gidiyorsun {D: Yeniden Biçimlendirme} sen daha önce hiç taşınmadın mı
16	01.32	2	hayır
17	01.33	Öğrt.	peki daha önce bir evde kiralık evde oturdu mu
18	01.36	2	evet şimdi kiralık evde {H:Biçimbilimsel Hata}
19	01.38	Öğrt.	şuan kiralık evde misin {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
20	01.40	2	evet
21	01.41	Öğrt.	kiralık bir evde otururken ya da kiralık bir ev seçerken ararken nelere dikkat edersin soruyu anladın mı
22	01.50	2	evet
23	01.51	Öğrt.	mesela sen şuan bir ev arıyorsun senin kriterlerin neler senin için önemli olan neler nelere dikkat edersin
24	01.58	2	markazi yakın {H:Sesbilgisel Hata} olmalı
25	02.02	Öğrt.	neden {T: Görmezden Gelme}

26	02.04	2	çünkü {H: Sesbilgisel Hata} ee arabamız yok ulaşım araçları {H: Sesbilgisel Hata} ee yakın olmalı lazım {H: Biçimbilimsel Hata} {H: Sesbilgisel Hata} bankeler {H: Sesbilgisel Hata} önünde
27	02.14	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} tamam merkeze yakın olmalı {D: Yeniden Biçimlendirme} başka hangi özellik olmalı
28	02.23	2	timiz {H: Sesbilgisel Hata}
29	02.24	Öğrt.	ev mi {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
30	02.25	2	evet ev temiz {H: Sesbilgisel Hata}
31	02.27	Öğrt.	mesela binanın yaşı önemli mi {T: Görmezden Gelme}
32	02.30	2	tabi önemli
33	02.31	Öğrt.	neden önemli
34	02.34	2	çünkü {H: Sesbilgisel Hata} eski binalar çarşıde {H: Sesbilgisel Hata} bununle binalar çok eski ee allah korusun diprem olursa {H: Sesbilgisel Hata} bu binelar {H: Sesbilgisel Hata} tehlikeli yani binelar daha kuvveli {H: Sesbilgisel Hata}
35	02.54	Öğrt.	güzel yeni binalar daha güvenli diyorsun {D: Yeniden Biçimlendirme} başka ne önemli mesela oda sayısı evin büyüklüğü küçüklüğü mutfağı gibi neler önemli başka {T: Görmezden Gelme}
36	03.06	2	iki artı bir önemli bir oda olmas {H: Sesbilgisel Hata}
37	03.11	Öğrt.	bir oda olmaz {D: Yeniden Biçimlendirme}
38	03.12	2	evet çünkü {H: Sesbilgisel Hata} biz ee dört kişi {H: Biçimbilimsel Hata} iki oda olmalı lazım {H: Sesbilgisel Hata}
39	03.19	Öğrt.	peki teşekkür ederiz {T: Görmezden Gelme} a***** kültürlü insan ne demek a*****
40	03.30	3	yani
41	03.43	Öğrt.	p***** kültürlü insan biliyor musun ya da iyi eğitilmiş insan biz ne yaparak daha bilgili insanlar olabiliriz nasıl kültürlü insanlar olabiliriz
42	04.05	3	çok çalışmam lazım {H: Sesbilgisel Hata}
43	04.08	Öğrt.	ne yaparak {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
44	04.14	3	eee
45	04.24	Öğrt.	başka bir soru soralım ee nasıl veya ne yaparak yeni bir dil öğrenebiliriz
46	04.34	3	film izleyerek eee kursuna giderek {H: Biçimbilimsel Hata} eee
47	04.45	Öğrt.	bu kadar mı film izlemek kursa gitmek {D: Yeniden Biçimlendirme} yeterli midir peki başkasına soralım a***** ne yaparak ya da nasıl daha iyi bir dil öğrenebiliriz
48	05.05	4	kitap okuyarak kitap okuyarak aa sora meselan {H: Sesbilgisel Hata} ee türk öğren öğrenmek {H: Sözcüksel Hata} istiyorum e

49	05.18	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} ne öğrenmek istiyorsun {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
50	05.19	4	aaa mesen {H:Sesbilgisel Hata} turkce öğrenmek istiyorum {H:Sesbilgisel Hata} hıslı ee konuşmak bilirim {H:Biçimbilimsel Hata} turk ile konusarak {H:Sözcüksel Hata} sonra turk hakkında {H:Sözcüksel Hata} ee turkçe yazarım {H:Sesbilgisel Hata}
51	05.45	Öğrt.	peki {T: Görmezden Gelme} a*****
52	05.48	5	efendim hocam
53	05.49	Öğrt.	eskiden yaptığın ama şuan yapmadığın bir alışkanlığın var mı
54	05.59	5	yok
55	06.02	Öğrt.	emin misin hani biz hangi grameri kullanıyoruz bunun için yordu diyoruz dimi hani örnek o eskiden sigara içiyordu gibi senin böyle bir alışkanlığın veya başka bir işin var mı
56	06.18	5	evet hocam var
57	06.19	Öğrt.	nedir
58	06.21	5	yani eskiden okula {H:Sesbilgisel Hata} geç geliyordum ama şimdi erken geliyorum
59	06.29	Öğrt.	peki a***** sen ülkendeyken neler yapıyordun {T: Görmezden Gelme}
60	06.33	5	ulkemdeyken {H:Sesbilgisel Hata} okuyordum {H:Sesbilgisel Hata} başka iş yapmıyordum
61	06.39	Öğrt.	sadece okuyor muydun {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi} {T: Görmezden Gelme}
62	06.40	5	sadece okuyordum {H:Sesbilgisel Hata}
63	06.41	Öğrt.	ne okuyordun {D: Yeniden Biçimlendirme}
64	06.45	5	ee lise ortaokul
65	06.48	Öğrt.	tamam onu hepimiz yapıyorduk onun dışında farklı bir etkinlik bir hobi bir iş yapmıyor muydun
66	06.55	5	iş yapmıyordum sadece okula gidiyordum
67	07.00	Öğrt.	futbol oynamıyor muydun müzik dinlemiyor muydun başka şehirlere gezmeye gitmiyor muydun sadece okula mı gidiyordun bütün hayatın boyunca
68	07.11	5	hayir {H:Sesbilgisel Hata} hocam onu tatilde yapıyordum {H:Sesbilgisel Hata} tatilde başka {H:Sözcüksel Hata}
69	07.16	Öğrt.	tatil diye düşünme yani ülkendeyken neler yapıyordun peki sen düşün {T: Görmezden Gelme} şeye soralım sen ***** ülkendeyken neler yapıyordun hangi alıştırmalar yada aktiviteler yapıyordun
70	07.32	6	yani küçükken {H:Sesbilgisel Hata} tatilde ee ablam çok matematik ee çözelim pratik veriyordu {H:Sözcüksel Hata} çok matematik çalışıyordum okuyordum eee baze zamanlar eee babam babam ile eee onün {H:Sesbilgisel Hata} işe gidiyordum bu

			tatilde ama yani okul okul okuldayken okula gidiyordum yani ee çalışıyordum {H:Sesbilgisel Hata} orda
71	08.10	Öğrt.	peki neler yaparak ya da nasıl kilo verebilirim {T: Görmezden Gelme}
72	08.16	6	spor yaparak
73	08.17	Öğrt.	başka
74	08.18	6	ee spor yaparak diyet yaparak diyet önemli şey eee çok ee mey meyve ve sebze yiyerek bu çok önemli sü {H:Sözcüksel Hata} içerek çok çok belki iki üç letre {H:Sesbilgisel Hata} her gün {H:Sesbilgisel Hata} eee ilaç olabilir {H:Sesbilgisel Hata} ama bu bu baze kişi yapmıyor {H:Biçimbilimsel Hata}
75	08.52	Öğrt.	{T: Görmezden Gelme} sağlıklı yani diyet yapmak için ilaç içmeli mi diyorsun {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi} peki nasıl yabancı dil öğrenebiliriz
76	09.01	6	eee kursa korsa {H:Sesbilgisel Hata} dil kursuna gidebiliriz ee çok ee film dizi izle izlebiliriz {H:Sesbilgisel Hata} bu önemli şey eee roman okuyabiliriz {H:Sesbilgisel Hata} bu şey eee başka yabeni yabenci {H:Sesbilgisel Hata} kişiler tani taniyabiliriz {H:Sözcüksel Hata} bu kültür şey {H:Sözcüksel Hata} kültürden kulture {H:Sesbilgisel Hata} öğrenebiliriz {H:Sesbilgisel Hata}
77	09.40	Öğrt.	öğrenebiliriz diyoruz {D: Doğrudan Düzeltme} peki {T: Görmezden Gelme} y***** hocam sence teknoloji den önce insanlar neler yapıyordu nasıl alışveriş yapıyordu nasıl iletişim kuruyordu
78	09.57	7	eee teknoloji den önce ee insanlar ee alışverişe ee internette yapıyordu {H:Biçimbilimsel Hata}
79	10.10	Öğrt.	evet onu biliyoruz işte nasıl yapıyorlardı {T: Görmezden Gelme}
80	10.13	7	eee avameye gidiyordu pazara pazara gidiyordu pazar ee karıt yok yoktu {H:Sesbilgisel Hata}
81	10.30	Öğrt.	hangi kart kredi kartı {D: Yeniden Biçimlendirme}
82	10.33	7	kredi kart
83	10.34	Öğrt.	peki nasıl alışveriş yapıyorlardı kredi kartı yok eski insanları düşün çok eski insanları
84	10.40	7	bazen ee bazen bazı insanları para yok {H:Biçimbilimsel Hata} bir şey eee alı alıyordu ve başka bir şey ee veriyor {H:Biçimbilimsel Hata}
85	10.54	Öğrt.	p***** arkadaşın ne diyor {T: Başka Bir Öğrenciye Düzeltirme}
86	10.58	11	başka eee bir şeyler veriyor
87	11.04	Öğrt.	tamam nasıl olabilir tahmin et düşünürsen biraz nasıl olur
88	11.11	7	mektub {H:Sesbilgisel Hata} ee mektub yazıyordu

89	11.15	Öğrt.	tamam{T: Görmezden Gelme} e***** soralım e***** çok eski insanları düşün çok çok eski zamanlarda insanlar nasıl haberleşiyorlardı nasıl iletişim kuruyorlardı
90	11.26	8	ee mesala hocam eskiden ee eltişim aretleri {H:Sesbilgisel Hata} yoktu yani mesala aa hayvaları {H:Sesbilgisel Hata} sadece kullanıyordu {H:Biçimbilimsel Hata} mesala ee inek var eşçik {H:Sesbilgisel Hata} var
91	11.42	Öğrt.	ne var {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi} {T: Görmezden Gelme}
92	11.43	8	deve var {H:Sözcüksel Hata}
93	11.44	Öğrt.	deVE {D: Söyletim}
94	11.45	8	eşşek var
95	11.45	Öğrt.	evet
96	11.47	8	yani bu şekilde
97	11.48	Öğrt.	nasıl ama açıkla {D: Açıklığa Kavuşturma Talebi}
98	11.49	8	hayat bu şekilde çok zor
99	11.53	Öğrt.	nasıl haberleşme yapıyorsun onlarla ineklerle
100	11.58	8	ee kuşlar ile mesela ee mektub yazar {H:Sesbilgisel Hata} ile ama çok zaman istiyor {H:Sözcüksel Hata}
101	12.04	Öğrt.	çok zaman gerekiyor {D: Yeniden Biçimlendirme} peki peki alışverişi nasıl yapıyorlardı sence {T: Görmezden Gelme}

EK - 3 SÖYLEM ÇÖZÜMLEME TABLOSUNDA KULLANILAN SEMBOLLER

H: {...}	Öğrencinin hatalı söylemi (Sesbilgisel, Biçimbilimsel vb.)
T: {...}	Öğretmenin öğrenci hatalı söylemine verdiği tepkiler (Görmezden Gelme, Sınıfa Düzelttirme, Başka Bir Öğrenciye Düzelttirme ve Düzeltici Geri Bildirim verme)
D: {...}	Öğretmenin öğrenci hatalı söylemine sağladığı sözlü düzeltme geri bildirimleri (Yeniden biçimlendirme, açıklığa kavuşturma talebi vb.)
Öğrt.	Öğretmen
Öğr.	Öğrenci
57	Öğrenci söyleminin sırası
09.40	Öğrenci söyleminin başladığı dakika ve saniye

ÖZGEÇMİŞ

İlk öğrenimini İstanbul'da orta ve lise öğrenimini Çanakkale'nin Gelibolu ilçesinde tamamladı. 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Bir süre özel sektörde öğretmenlik yaptı. 2017 yılında Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) biriminde okutman olarak göreve başladı ve hala aynı kurumda görevine devam etmektedir.

