

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Taslak Metinlere Yönelik Geri bildirim Sunma Tercihleri¹

Hakan ÜLPER²

Gökhan ÇETİNKAYA³

Nihat BAYAT⁴

Özet

Süreç merkezli yazma eğitiminde öğrenci metinlerine geri bildirim sunmak çok önemlidir. Sunulan geri bildirimlerden yararlanarak öğrenciler metinlerini geliştirebilirler. Alan yazındaki ilgili araştırmalar geri bildirim sunmanın gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Geri bildirim konusunda yapılan araştırmaların bir boyutunu öğrenci görüşleri oluştururken diğer boyutunu da öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin geri bildirim sunma tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya aktif olarak yabancılar Türkçe öğreten kırk sekiz okutman katılmıştır. Geliştirilen sormaca yoluyla onlardan veriler toplanmıştır. Toplanan veriler çözümlenerek sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre okutmanlar geri bildirim sunmak gerektiğini belirtmişlerdir. Geri bildirim sunma işinin yazma biter bitmez yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, taslak metin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Doç. Dr.), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

³ (Yrd. Doç. Dr.), Niğde Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

⁴ (Doç. Dr.), Akdeniz Üniversitesi, İlköğretim Bölümü

Preferences of Teachers Teaching Turkish as a Foreign Language when Providing Feedback for Draft Texts

Abstract

It is very important to provide feedback in “process writing” education since students can improve their text writing skills via utilizing the feedback provided. Relevant research in the related literature reveals that it is necessary and important to provide feedback. While some of the studies conducted on feedback are related to the students’ views, some reflect teachers’ views on this. The aim of this study is also to investigate teachers’ preferences of providing feedback when teaching Turkish as a foreign language. The participants of the study included forty-eight instructors teaching Turkish to foreigners. The data were collected through the questionnaire developed by the researchers. The collected data were analysed and presented. The results indicate that instructors expressed the need to provide feedback. The study also found that the instructors stated that feedback should be provided as soon as the writing ends.

Keywords: *Feedback, draft text, Teaching Turkish as a Foreign Language*

Giriş

Bir dilin yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak öğretimi sürecinin önemli beceri alanlarından birisi yazma becerisidir. Günümüzde yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine ilişkin yöntemsel anlayış ürün merkezli yaklaşımdan süreç merkezli yaklaşıma doğru evrilmiş durumdadır. Bu bağlamda süreç merkezli yaklaşımın bir gereği olarak öğrencilerin ilk aşamada ürettikleri yazılı metinler bitmiş/tamamlanmış bir metin olarak algılanmamaktadır. Bu metinler taslak metin olarak görülmektedir. Taslak metinler geliştirilmesi gereken metinler olduğu için yazma süreci içerisinde bu metinler öğretmenler ya da akranlar tarafından gözden geçirilip değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları öğrenci yazarlara geri bildirim olarak sunulur. Böylelikle hem öğrenci yazarların taslak metinlerine ilişkin farkındalık düzeyleri yükselmekte hem de gerek içerik gerekse biçimsel özellikler bakımından daha nitelikli metinler üretilmesi sağlanmaktadır.

Öğretmenlerce sunulan geri bildirimler yazma sürecinin çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Zacharias (2007), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerce sunulan geri bildirimler için öğrencilerin %44'ü çok önemli, %49'u ise önemli olarak nitelendirmede bulunmuştur. Öğretmenlerin ise % 40'ı çok önemli, % 55'i önemli nitelendirmesinde bulunmuştur. Bu atfedilen önem araştırmalara da yansımıştır. Alan yazında öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerle ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bir boyutu öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerin özelliklerini ve niteliklerini içerirken, diğer bir boyutu ise öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerin öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ile ilgilidir. Bu araştırmanın çerçevesi içerisine öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerdir.

Bu ana ulam içerisindeki kimi çalışmalardan, sunulmuş olan geri bildirimlerin çözümlenmesi sonucu öğretmenlerin geri bildirim tercihleri belirlebilmektedir. Ferris (1997) ilgili araştırmasında öğretmenler tarafından sunulmuş olan toplam 962 yorumu incelemiştir. Bu yorumların ağırlıklı olarak öğrenci yanlışlarıyla ilgili olduğunu, spesifik yorum içerdiğini, soru biçiminde sunulduğunu ve orta uzunlukta olduğunu bulgulamıştır. Yirmi altı İngilizce öğretmenin Hong Kong'da 174 öğrenci metnine sundukları geri bildirimlerde de öğrencilerin yaptıkları hatalara odaklanıldığı görülmektedir (Bkz. Lee, 2008). Öğrenci metinleri üzerinde işaretlenmiş 4891, yorum yapılmış 462 geri bildirimini çözümlendiği araştırmasında Lee (2009), bunlardan %94'ünün biçimsel özellikler; %3,8'inin ise içeriksel özellikler odaklı olduğunu bulgulamıştır. Bu çözümlemede ayrıca öğretmenlerin %70'inin doğrudan geri bildirim sunmayı tercih ettikleri, yazılı yorumdan çok işaretleme yolunu tercih ettikleri de görülmektedir. Bununla birlikte Ferris, Pezone, Tode ve Tinti (1997) ise 1500 öğretmen yorumunu incelediği çalışmasında öğretmenlerin iki yarı yıl boyunca geri bildirim sunma stratejilerinin değiştiğini bulgulamıştır. İlgili araştırmaların işaret ettiği gibi yabancı dil ya da ikinci dil öğretimi alanında öğretmenler sundukları geri bildirimlerde genellikle hatalara odaklanmayı tercih etmektedirler. Ayrıca öğretmenler sundukları geri bildirimleri zamanla değiştirmeyi yeğlemektedirler.

Bu ana ulam içerisindeki kimi çalışmalar ise doğrudan öğretmenlerin geri bildirim tercihlerini sormaca yoluyla saptamaya yöneliktir. Jodaie ve Fa-

rokhi (2012), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen otuz öğretmenden sormaca yoluyla topladığı verilerin sonucunda öğretmenlerin dilbilgisiyle ilgili hatalara ilişkin geri bildirim vermeye olumlu baktıklarını; doğrudan geri bildirim vermeyi tercih ettiklerini; dilbilgisel hataları işaretlemeyi yeğlediklerini bulgulamıştır. Yine kırk beş İngilizce öğretmeninden sormaca yoluyla veri topladığı çalışmasında Halimi (2008), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yazılı metinlerde yazım yanlışının olmamasını çok önemsediklerini, dilbilgisel hataların düzeltilmesi gerektiğini bulgulamışlardır. Diğer yandan sormaca yoluyla toplanan verilerden yola çıkarak doğrudan geri bildirim sunmanın daha çok tercih edildiği dikkat çekmektedir (bkz. Najmaddin, 2010).

Öğretmen geri bildirimlerinin öğrencilerce yararlı ve geliştirici bulunduğu (bkz. Leki, 1991) kadar yarasız ve tepki uyandırıcı, anlaşılmasız bulunduğu da (bkz. Mantello, 1997) alan yazında belirtilmektedir. Bu durumda öğrencilerle öğretmenlerin tercihlerinin uyumlu olması gerekmektedir. Karşıtı bir durumda öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerin dikkate alınmaması büyük bir olasılıktır. Bu bakımdan da öğretmen ve öğrenci tercihlerinin belirlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

Özellikle İngilizcenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretimi çerçevesinde geri bildirim alanında öğretim etkinliklerini yönlendirecek kadar bir alan yazın birikiminin olduğu ve yeni çalışmalarla bu birikimin daha da büyüdüğü dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise henüz belirli bir birikimin olmadığı dikkat çekmektedir. C1 düzeyindeki öğrencilerin akran geri bildirimi ile ilgili bir çalışmanın varlığı (bkz. Hamzadayı, 2015) ve yine sözel iletişim sürecinde yapılan yanlışlara yönelik öğrencilerin geri bildirim alma, öğretmenlerin ise düzeltme geri bildirimi verme görünümelerini inceleyen bir çalışmanın varlığı (bkz. Çetinkaya, ve Hamzadayı, 2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geri bildirim konusuna yönelişin birer işareti olarak görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin yazılı geri bildirimleri ile ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. O nedenle bu çalışmada öğretmenlerin geri bildirim sunma tercihlerinin belirlenmesi yoluyla öncelikle alan yazına bu açıdan bir katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

- Çalışmanın bu temel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:
1. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesini ne düzeyde tercih etmektedir?
 2. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?
 3. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesini tercih etmektedir?
 4. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?
 5. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının nasıl düzeltilmesini tercih etmektedir?
 6. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesini tercih etmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Betimsel nitelikli bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda veri toplamak için sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Gaziantep Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezleri'nde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 48 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 25'i (%52,1) kadın, 23'ü (%47,9) erkektir. Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları ay/yıla göre dağılımına bakıldığında 4'ü (%8,3) 7-12 ay, 18'i (%37,5) 1-2 yıl, 13'ü (27,1) 3-4 yıl ve 13'ü (%27,1) 5 yıl ve üstü deneyime sahiptirler.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

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

Verilerin Çözümlemesi

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

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Öğretmenler öğrencilerin yazma yanıtlarının düzeltilmesini ne düzeyde tercih etmektedir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yazma Yanıtlarının Düzeltilmesine İlişkin Tercihleri

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	\bar{x}	Ss
f	39	9	0	0	0	1,19	,394
%	81,3	18,8	0,0	0,0	0,0		

Öğretmenlerin yazma yanıtlarının düzeltilmesine ilişkin tercihlerini ortaya koyan Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin 1,19 ortalama puanla yazma yanıtlarının düzeltilmesine *tamamen katıldıkları* görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Öğretmenler öğrencilerin yazma yanıtlarının ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yazma Yanıtlarının Düzeltilme Sıklığına İlişkin Tercihleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	\bar{x}	Ss
f	16	27	5	0	0	1,77	,627
%	33,3	56,3	10,4	0,0	0,0		

Öğretmenlerin yazma yanlışlarının düzeltilme sıklığına ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, 1,77 puanla yazma yanlışlarının her zaman düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmenler öğrencilerin yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesini tercih etmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 3. Yazma Yanlışlarının Ne Zaman Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	\bar{x}	Ss
Öğrencinin yazma sürecinde	f	4	4	9	15	16	3,73	1,250
	%	8,3	8,3	18,8	31,3	33,3		
Öğrenci yazma işini bitirdikten sonra	f	31	13	0	4	0	1,52	,874
	%	64,6	27,1	0,0	8,3	0,0		
Dersin sonunda	f	8	6	3	22	9	3,37	1,378
	%	16,7	12,5	6,3	45,8	18,8		
Bir gün sonra	f	2	6	4	8	28	4,12	1,248
	%	4,2	12,5	8,3	16,7	58,3		
İki-üç gün sonra	f	4	2	4	9	29	4,19	1,265
	%	8,3	4,2	8,3	18,8	60,4		

Tablo 3’te yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenler “öğrencinin yazma sürecinde” maddesine 3,73 ortalamayla katılmadıklarını bildirmişlerdir. İkinci sırada yer alan “öğrenci yazma işini bitirdikten sonra” maddesine

1,52 ortalama puanla tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “dersin sonunda” maddesine 3,37 ortalamayla “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “bir gün sonra” maddesine 4,12 ve son olarak “iki-üç gün sonra” maddesine 4,19 ortalamayla katılmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğretmenler öğrencilerin yazma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 4. Yazma Yanlışlarının Türlerine Göre Ne Sıklıkla Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç bir zaman	\bar{x}	Ss
Okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanlışları	f	38	10	0	0	0	1,21	,410
	%	79,2	20,8	0,0	0,0	0,0		
Okuyucunun anlamasını engellemeyen yazma yanlışları	f	23	21	2	0	2	1,68	,903
	%	47,9	43,8	4,2	0,0	4,2		
Sık tekrarlanan yazma yanlışları	f	37	7	4	0	0	1,31	,624
	%	77,1	14,6	8,3	0,0	0,0		
Sık tekrarlanmayan yazma yanlışları	f	10	13	19	6	0	2,44	,965
	%	20,8	27,1	39,6	12,5	0,0		
Yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanlışlar	f	16	13	14	5	0	2,17	1,0170
	%	33,3	27,1	29,2	10,4	0,0		

Tablo 4’te yazma yanışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenler “okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanışları” maddesine 1,21, ikinci sırada yer alan “okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanışları” maddesine 1,68 ve üçüncü sırada yer alan “sık tekrarlanan yazma yanışları” maddesine 1,31 ortalamayla her zaman yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “sık tekrarlanmayan yazma yanışları” maddesine 2,44 ve son olarak “yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanışlar” maddesine 2,17 ortalamayla genellikle katıldıkları görülmüştür.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğretmenler öğrencilerin yazma yanışlarının nasıl düzeltilmesini tercih etmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 5. Yazma Yanışlarının Nasıl Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Çok etkili	Etkili	Kararsızım	Etkisiz	Çok etkisiz	\bar{x}	Ss
Yanışla ilgili sözlü açıklama yapmak	f	13	20	2	12	1	2,33	1,191
	%	27,1	41,7	4,2	25,0	2,1		
Yanışla ilgili yazılı açıklama yapmak.	f	24	20	1	3	0	1,65	,812
	%	50,0	41,7	2,1	6,3	0,0		
Sözlü olarak yanışı düzeltmek.	f	6	25	4	10	3	2,56	1,147
	%	12,5	52,1	8,3	20,8	6,3		
Yazılı olarak yanışı düzeltmek.	f	30	12	2	4	0	1,58	,917
	%	62,5	25,0	4,2	8,3	0,0		
Öğrencinin yanışı düzeltmesi için sözlü ipucu vermek.	f	18	21	7	2	0	1,85	,825
	%	37,5	43,8	14,6	4,2	0,0		

Öğrencinin yanlış düzeltmesi için yazılı ipucu vermek.	f	15	18	11	4	0	2,08	,941
	%	31,3	37,5	22,9	8,3	0,0		
Yalnızca yanlış olan yeri söylemek.	f	6	7	11	3	21	3,54	1,487
	%	12,5	14,6	22,9	6,3	43,8		
Yanlış olan yeri işaretlemek.	f	2	27	10	5	4	2,62	1,024
	%	4,2	56,3	20,8	10,4	8,3		
Öğrencinin kullanımını bölümsel ya da bütünsel olarak yeniden düzenlemek.	f	11	12	3	19	3	2,81	1,347
	%	22,9	25,0	6,3	39,6	6,3		

Tablo 5’te yazma yanlışlarının nasıl düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili dokuz ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenler, *yanlışla ilgili yazılı açıklama yapmanın* (1,65) ve *yanlış yazılı olarak düzeltmenin* “çok etkili” olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler *yanlışla ilgili sözlü açıklama yapmanın* (2,33), *sözlü olarak yanlış düzeltmenin* (2,56), *öğrencinin yanlış düzeltmesi için sözlü ipucu vermenin* (1,85) ve öğrencinin *yanlış düzeltmesi için yazılı ipucu vermenin* (2,08) etkili olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan, *yanlış olan yeri işaretleme* (2,62) ve *öğrencinin kullanımını bölümsel ya da bütünsel olarak yeniden düzenleme* (2,81) maddelerinin etkisi konusunda kararsız oldukları görülmektedir. *Yalnızca yanlış olan yeri söylemenin* (3,54) ise etkisiz bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “*Öğretmenler öğrencilerin yazma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesini tercih etmektedir?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 6. Yazma Yanlışlarının Kimler Tarafından Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	\bar{x}	Ss
Öğrencinin kendi anadilini konuşan öğretmenler	f	6	5	10	22	5	3,31	1,187
	%	12,5	10,4	20,8	45,8	10,4		
Anadili olarak Türkçe konuşan öğretmenler	f	26	14	0	7	1	1,81	1,142
	%	54,2	29,2	0,0	14,6	2,1		
Öğrencinin akranları	f	2	17	9	17	3	3,04	1,071
	%	4,2	35,4	18,8	35,4	6,3		
Öğrencinin kendi anadilini konuşan akranları	f	1	8	12	7	20	3,77	1,017
	%	2,1	16,7	25,0	14,6	41,7		
Öğrencinin kendisi	f	9	25	3	4	7	2,48	1,304
	%	18,8	52,1	6,3	8,3	14,6		

Tablo 6’da yazma yanışlarının kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenlerin (3,31) yazma yanışlarının öğrencinin kendi anadilini konuşan öğretmenler tarafından düzeltilmesi konusunda “kararsız” oldukları, öte yandan anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından düzeltilmesine (1,81) “katıldıkları” görölmektedir. Bunun yanında, yazma yanışlarının öğrencinin akranları tarafından düzeltilmesi (3,04) konusunda da kararsız oldukları görölmektedir. Yazma yanışlarının öğrencinin kendi anadilini konuşan akranları tarafından düzeltilmesine (3,77) katılmamışlardır. Son olarak, Öğretmenler yazma yanışlarının öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesine (2,48) katılmışlardır.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihlerinin ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada 48 öğretmenin yazma yanlışlarının ne sıklıkla, ne zaman, türlerine göre ne sıklıkla, nasıl ve kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğine ilişkin başlıkları içeren 26 maddelik sormacaya verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Yapılan çözümlene sonucunda, katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin taslak metinlerinde yer alan yanlışların düzeltilmesi gerektiğine tamamen katıldıkları görülmüştür. Bu durum süreç yaklaşımının temel açıklamalarıyla da örtüşmektedir. Ürün merkezli yazma yaklaşımının aksine süreç merkezli yazma yaklaşımı, üretilen üründen, çok o ürünün üretilme sürecine odaklanmakta ve üretilme sürecinde öğrenciye sağlanacak katkıların ortaya çıkacak olan ürün metnin kalitesine olumlu yönde etki edeceğini ileri sürmektedir. Alanyazında öğretmen ve öğrencilerin yazma sürecinde düzeltme geri bildirimini verme ve alma tercihlerine ilişkin bulgular da bu çalışmada elde edilen bulgularla koşut bir görünüm sunmaktadır (Leki, 1991; Diab,2006; Amrhein ve Nassaji, 2010; Zhu, 2010; Salteh ve Sadeghi, 2015). Bunun yanında, yabancı dilde konuşma sürecinde de öğretmenlerin sözel düzeltme geri bildirimini verilmesine tamamen katıldıkları görülmektedir (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015). Süreç yaklaşımının temel felsefesi ilk olarak ortaya konan taslak metinlerin bitmiş bir metin olarak algılanmaması gerektiğini yönündedir. Bu çerçevede öğrencilerce üretilen taslak metinler genellikle iki turlu bir değerlendirmeden geçirilerek öğrencilere geri bildirimler sunulur. Bu süreçte genellikle birinci turda içerik özelliklerine ilişkin ikinci turda ise biçimsel özelliklerine ilişkin geri bildirimler sunulması yönünde bir eğilim bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesi gerektiği ile ilgili soruya verilen yanıtlar düzeltme işleminin yazma biter bitmez verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenciler metni yazarken ya da metnin yazılmasından bir ya da birkaç gün sonra düzeltme işleminin yapılması öğretmenler tarafından uygun görülmemiştir. Süreç yaklaşımının üzerinde durduğu en önemli noktalardan biri de yazılı metinlerin bir iletişim aracı olarak görülmesi gerektiğidir. Flower ve Hayes tarafından alanyazına katılan “okur merkezli yazma” kavramı da bu noktaya işaret etmektedir. Buna göre yazarlar metni üretirken o metni okuyacak olan kesimin özelliklerini

dikkate almalı ve metnin dilsel ve içeriksel özelliklerini ona göre yapılandırmalıdır. Öğretmenlerin hangi yanlışların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar da bu noktaya koşut bir görünüm sunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle anlamayı etkileyen yanlışların düzeltilmesi gerektiğini belirterek yazılı metnin iletişimsel değerini öncelemiş görünmektedirler. Bunun yanında sık tekrarlanan yanlışların da düzeltilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak belirtmişlerdir. “Öğretmenin öğrencilerin yaptıkları yanlışlara nitelikli geri bildirimler verebilmesi için yanlışın özelliklerini tanımlaması önemlidir. Çünkü öğretmen öğrencinin yanlışını düzelterip düzeltmeyeceğine, eğer düzelse nasıl düzeltmesi gerektiğine ancak yanlışın özelliklerini tanımlayıp kaynağına indiğinde karar verebilir” (Çetinkaya, 2015). Bu yönüyle, öğretmenlerin yanlışın türüne göre iletişimi engelleyen ve sık tekrarlanan yanlışların düzeltilmesi gerektiğine ilişkin tercihlerinin geri bildirim verme ilkeleri açısından da olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde aşırı düzeltmenin öğrencilerin yazma güdüsü ve tutumu üzerinde de olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Hendrickson (1980), aşırı düzeltmenin öğrencinin yazma sürecine olumsuz etkileri olabileceğini, bu yüzden öğretmenlerin öğrencinin öğrenme amacı, beceri düzeyi, yapılan yanlışın türü ve görülme sıklığı, öğrencinin düzeltmeye karşı tutumu ve özgüveni gibi durumları değerlendirerek geri bildirim vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci metnindeki yanlışların yazılı olarak ve açıklama yapılarak düzeltilmesi yönünde tercihleri olduğu görülmüştür. Yine bu düzeltme işinin Türkçe konuşan öğretmenlerce yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan görünüm yazma sürecinde geri bildirim öneminin öğretmenlerce de algılandığını ve öğretmenlerin öğrencilerce üretilen taslak metinlere geri bildirim sunmanın gerekli olduğuna inandığını göstermektedir. Yine öğretmenlerin geri bildirimlerle ilgili görüşleri süreç yaklaşımının temel felsefesiyle uyumlu bir görünüm sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Amrhein, H. R., & Nassaji, N. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.

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

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geri bildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 285-302, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906>, ANKARA-TURKEY

Diab, L. L. (2006). Error correction and feedback in the EFL writing classroom. Comparing instructor and student preferences. *English Teaching Forum*, 3, 3-13.

Ellis, R 2009. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63: 97-107.

Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on students revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315-339.

Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., & Tinti, S. (1997). Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing*, 6, 155–182.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fukuda, Y. (2003). Error Treatment in Oral Communication Classes in Japanese High Schools. Unpublished Master's Thesis, San Francisco State University, San Francisco.

Halimi, S. S. (2008). Indonesian teachers' and students' preferences for error correction. *WACANA*, 10 (1), 50-71.

Hendrickson, J. M. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.

Hyland, K & Hyland, F (2006). 'Feedback on second language students' writing.' *Language Teaching*, 39: 83-101.

Jodaie, M. & Farrokhi, F. (2012). An exploration of private language institute teachers' perception of written grammar feedback in EFL classes. *English Language Teaching*, 5(2), 58-64.

Lee, I. (2008). Understanding teachers written feedback practices in Hong Kong secondary classroom. *Journal of Second Language Writing* 17, 69–85

Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback. *ELT Journal*, 63 (1), 13-22.

Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24,

Mantello, M. (1997). Error correction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (1),

Najmaddin, S (2010). Teachers' and students' perceptions of different types of corrective feedback in writing, MA, Department Of Teaching English As A Foreign Language

Salteh, M. A. & Sadeghi, K. (2015). Teachers' and students' attitudes toward error correction in L2 writing. *The Journal of Asia TEFL*, 12(3), 1-31.

Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 38(1), 38-52.

Zhu, H. (2010). An analysis of college students' attitudes towards error correction in EFL context. *English Language Teaching*, 3(4), 127-130.