



Received	Reviewed	Published	Doi Number
05.02.2018	10.03.2018	30.03.2018	10.18298/ijlet.2725

## **The Evaluation of the Student's Views About Feedback at the Teaching of Turkish as a Foreign Language<sup>1</sup>**

*Melahat KAPTI<sup>2</sup> & Fatih KANA<sup>3</sup>*

### **ABSTRACT**

This study tries to evaluate the views of the foreign students –who came to Turkey to learn Turkish and study Turkish at the Universities Turkish Teaching Centers (TÖMER) -about the feedback aiming the development of their writing skill which is one of the four basic skills. At this study which focuses on determining what kind of development they achieve when they get feedback during their learning processes, it has been used descriptive survey method. Feedback scale has been applied on the foreign students who attend courses at the Turkish Teaching Research and Application Centres (TÖMER). At the research, the correlation between the students' answers to the feedback scale and the variables like age, sex, marriage status, current level of knowledge of Turkish and country of origin of the students had been investigated. Related to all these, when feedback aiming to developing their writing skills had been provided, the contribution of the feedback and whether they want the feedback or not had been evaluated. The sample of the study consists of 200 foreign national students who attend at the courses of B1, B2, C1 levels at Universities on spring term and on the fall term. The study is conducted by analysing the data which were taken from the IBM SPSS 23.0 statistical package program. For the analyses of the data which we get from the study it has been used frequency, percentage, median, t-test and oneway analysis of variance. When we look at the results of the study, feedback has a positive contribution on the writing activities. The students stated that when they get feedback their interest in the lesson increased and they were motivated.

**Key Words:** Feedback, Students' behaviours, Teaching Turkish to foreigners, Writing skills.

## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

### **ÖZET**

Bu çalışmada Türkiye'ye Türkçe öğrenmek için gelen üniversitelerin Türkçe Öğrenme Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, dört temel beceriden biri olan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik geri bildirimle ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin geri bildirim aldıklarında öğrenim süreçleri içinde nasıl bir gelişim kaydettiklerini belirlemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri'nde (TÖMER) öğrenim gören uluslararası öğrencilere geri bildirim ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin geri bildirim ölçeğine verdikleri cevaplarla; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, geldikleri ülkeler, mevcut Türkçe bilgileri, öğrenim gördüğü üniversiteler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tüm bunlara bağlı olarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik geri bildirimde bulunulduğunda; geri bildirim katkısı ve geri bildirim isteyip istememeleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 Bahar Dönemi TÖMER'de B1, B2, C1 düzeylerinde öğrenim gören 200 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, IBM SPSS 23.0 istatistik paket programından elde edilen verilerin analizinden yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde geri bildirim öğrencilerin Türkçe yazma etkinliklerine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler, geri bildirim aldıklarında dersle ilgilerinin arttığını ve motive olduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Geri Bildirim, Öğrenci Davranışları, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi.

<sup>1</sup> Bu çalışma Melahat Kaptı tarafından Dr. Fatih Kana danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi. [mkapti4@gmail.com](mailto:mkapti4@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğretim Üyesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. [fatihkana@hotmail.com](mailto:fatihkana@hotmail.com)

## 1. Giriş

Dil öğrenme süreci, anne karnında başlar (Güneş, 2007) ve yaşam boyu devam eder. Yabancı dil öğretimi de aynı şekilde yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine duyulan isteğin artması, Türkçe öğretiminin öneminin de artmasını sağlamıştır (Göçer ve Moğul, 2011) . Eğitim, ticaret gibi sebeplerle birçok insan Türkiye'ye gelerek yaşamlarını Türkiye'de devam ettirmeye başlamışlar ve bu insanlar için Türkçe öğrenmek yaygın haline gelmiştir (Özyürek, 2009). Türkiye'nin içinde bulunduğu Ortadoğu sürecinde daha etkin bir ülke haline gelmesiyle Türkçe öğrenmek isteyen bireyler her geçen gün artmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)'nun 1980 yıllarda başlattığı ve günümüze kadar yaptığı araştırmalar sonucunda Türkçenin dünyada en çok konuşulan beş dil arasında olduğu tespit edilmiştir (Akalin, 2009, s. 202; Demir-Yazıcı, 2012, s. 177; Ercilasun, 2013; Gökçora, 2004). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmeye geçilmesi ile mevcut Türkçe dersi öğretim programlarının yetersiz olduğu fark edilmiştir. Karababa (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına, düzeylerine uygun öğretim programları olmadığını ve Türkçe ders programlarının çeşitlendirilmesinin gerekliliğinden söz etmiştir.

2001 yılında Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonu, yabancı dil eğitim politikasını çerçevlendirmek amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (AOBM) yayınlamıştır. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceri düzeyinin neler olması gerektiğiyle ilgili kapsamlı bir şekilde ifade edilmiştir (Demirel, 2005). Dil öğrenmek isteyen bireyler, dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Yazma becerisinin dil öğretiminde en çok zorlanan beceri alanı olarak görülmektedir (Şen ve Boylu, 2015).

Yazma becerisi dil öğretiminde dört temel becerinin son halkası olarak kabul edilmektedir ve bu sebeple geliştirilmesi sona bırakılmaktadır. Dilin kurallarına göre kullanılmasının yanında verilmek istenen mesaj da doğru ifade edilmesi önemlidir. Demirel (2003, s. 108) ikinci dil öğrenecek olan bireylerin sırasıyla önce duyma, sonra konuşma daha sonra da okumayı ve yazmayı öğreneceğini ifade ederek yazma becerisinin gelişimini sona bırakmıştır.

Yazma, bilinçli bir çalışma ve zihin yapısını düzenleyen işlemler olarak tanımlanır (Güneş, 2007). Yazma süreci bireysel farklılıklardan, bireyin motivasyonuna, kullanılan materyallere kadar pek çok etkenin birlikte yer aldığı uzun soluklu gelişim becerisidir (Lüle Mert, 2015). Yazma özgünlüğü, zaman içerisinde tekrarlayarak ilerleyen yaratıcı bir süreçtir (Pamuk, 1999). Günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesinin güç olduğunu, soyut olan duygu ve düşüncelerin yazıya dökerken somutlaştırılması öğrencilerin yaşadığı en büyük zorluk olduğu söylenebilir. Yazarken gramer, sözcük bilgisi ve yazım kuralları dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Çünkü sözlü ifadeye göre yazılı ifade daha zordur. Yazılı alıştırmalar, ev ödevleri dil edinimini kolaylaştırdığı dil uzmanlarının da ortak düşüncesidir (Aygün, 1997).

Evans (2001) yazma becerisinin en son gelişen beceri olmasını bilişsel bir süreç olmasından kaynaklandığını savunmuştur. Byrne (1988) yazma becerisinin kazandırılmasıyla öğrencinin öğretim sürecinde aktif olduğunu, kendini bu süreçte değerlendirerek ne kadar öğrendiğini gözlemleme imkanı sunduğunu, günlük ve resmi yazı dilinin birbirinden ayırabilme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Seçilen sözcüklerin iletilmek istenen mesajı doğru aktarması gerektiği gibi, yazılı dildeki sözcüklerin anlamının bilinmesi ve yazım kurallarının doğru kullanılması, sözdiziminin bu kurallar

içinde yapılması yazan kişinin sorumluluğundadır. İfadeler bir bütünlük içerisinde bir araya gelir, sözcüklerden paragraf, paragrafların bir araya gelmesi ile metin oluşturulur. Yazma yolu ile üretim söz konusudur (Raimes, 1983).

Gremmo (1985) yazma becerisini üretici bir etkinlik olarak tanımlamıştır ve bireyin kendini yazılı ifade etmesinden söz etmiştir. Çotuksöken (2002) yazmanın sözlü anlatım gibi kazanılması gereken bir alışkanlık olduğunu bunun içinde bir süreç gerektiğini ve yazma denemelerini devam ettirerek bu alışkanlığın edinilebileceğinden söz etmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda yazma becerisi, dil seviyesi yüksek sınıflarda kompozisyon yazılarak gerçekleştirilirken dil seviyesi düşük sınıflarda kısa paragraf (kendini tanıtmaya) veya not alma biçiminde yapılmaktadır (Gremmo, 1985).

Bireyin, seslerin ve birbirleri arasındaki işlevlerinin farkında olması gerekmektedir. Bu duruma fonolojik farkındalık denilmektedir. Fonolojik farkındalık, bireyin sesleri tanınması, ayırt edebilmesi, ortak ses özelliklerine sahip kelimelerin görevlerini fark edebilmesi olarak tanımlanabilir (Blachman, 1994). Dolayısıyla yazma becerisi ile ilişkilidir. Anthony ve Francis (2005) fonolojik farkındalığın okuma ve yazma ile bağlantılı olduğunu, yazım hatalarının yapılmasını engellediğini savunmuştur.

Açık (2008), dört temel beceri kazanımlarına yönelik yapmış olduğu çalışmada TÖMER'lerde öğrenim gören öğrencilerin en çok (% 40) yazmada zorlandıklarını gözlemlemiştir. Öğrenci hangi düzeyde olursa olsun hedef dilde yazarken zor olduğunu düşünerek sınavda başarılı olmak için yapılması gereken bir görev olarak görmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Oysaki yazma, sınavda başarılı olmak için dil bilgisi kurallarını doğru kullanma becerisi değildir. Alanyazında yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışma mevcuttur (Çakır, 2009; Bülbül ve Güven, 2017; Dilidüzgün, 2015; Genç, 2017; Nurlu ve Kutlu, 2015; Tunçel, 2013; Şeref, 2015; Tiryaki, 2013; Yılmaz, 2015).

Yirminci yüzyılda geri bildirim kavramı "sonuç bilgisi- knowledge of results" olarak kullanılmaktadır ve geri bildirim ile bilginin sonuçlara yönelik etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. 1943' de Rosenblueth tarafından geri bildirim kavramının insan davranışlarını açıklamasıyla ilgili araştırmaları vardır (Baker ve Buckley, 1996). Geri bildirim ile ilgili yaygın kullanılan tanımlarda Ramaprasad (1983), geribildirim bir sistemde yer alan değişkenlerin gerçek düzey ile referans düzeyi arasındaki tamamlanması gereken bilgi olarak ifade etmiştir. Geri bildirim, öğrenme süreci ve değerlendirmenin en önemli ana öğelerindedir (Black ve Wiliam, 1998). Geri bildirim istenilen ve gerçek performans arasında oluşan boşluğun kapatılması için verilen bilgi desteğidir (Sadler, 1989). Askew ve Lodge (2000) eğitim ortamlarında alıcı ve verici arasındaki bağlantının en önemli öğesinin geribildirim olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri konuya ilişkin, öğretici tarafından eğitim faaliyetlerine performansla ilgili bilgi takviyesinin yapılması geri bildirim olarak tanımlanmıştır (Carlson, 1979). Geri bildirim, gösterilen bir performans sonucunda akranlarından ve öğretmeninden, almış olduğu bilgi desteği olarak görülmüştür. Öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini başarıyla tamamlaması açısından, öğrenciye kendi performansı ile ilgili bilgilendirme yapmak geri bildirim öğretimi sürecindeki önemli bir rol üstlendiğini gösterir (Sadler, 1989; Higgins, 2000; Taras, 2005).

Geri bildirim öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Ne tür geri bildirim daha etkili olacağı yapılan araştırmalara konu olmuş sonuç olarak geri bildirim ne türde olursa olsun öğrencinin başarısını ve performansı arttırdığı saptanmıştır (Barringer ve Gholson 1979). Öğrencinin güçlü ve

zayıf yönleriyle ilgili uyararak performansını ve yapacağı çalışmalarını geri bildirim aldığındaki dönüt sonrasında şekillendirmesini sağlar (Wiliam, 1999; Vollmeyer ve Rheinberg, 2005). Geri bildirim öğrencinin kendine güveni ve kontrolü üzerinde etkili olduğu kadar bilişsel, duyuşsal süreçleri üzerinde de etki yaratır, motivasyonunu arttırır (Vollmeyer ve Rheinberg, 2005). Öğrenciye performansı ile ilgili geri bildirimde bulunmak, öğrenme sürecinde başarısını arttırdığı gibi (Hattie ve Timperley 2007), başarıyı etkileyen 26 unsur arasında geri bildirim üçüncü sırada yerini almaktadır (Wallberg, 1984). Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) araştırmasında yazılı anlatımın düzenlenmesi üzerine geri bildirim akran değerlendirmesi ile sağladığı verimliliği gözlemlemiş ve öğretim etkinliği olarak kullanılabilceğini belirtmiştir.

Bandura, çevrenin davranış ve öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekmeye çalışmıştır. Bireyin öğrenmeyi diğer insanlarla iletişim içerisinde olarak gerçekleştirmesi daha mümkündür (Bacanlı, 2001). İletişimsel özelliği dolayısıyla geri bildirim sosyal öğrenme kuramı ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünüldüğünde geri bildirim sadece bilgi aktarımı değildir aynı zamanda iyi bir iletişim aracıdır (Hyland ve Hyland, 2006). Öğrenci yazının içeriğine dönük geri bildirim aldığında kendi yorumlama yeteneği de gelişmekte olup bir sonraki yazısında değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak yazmaktadır (Nelson ve Schunn, 2009).

Yazma eğitimi sürecinde geri bildirim kavramının, öğrencilerin kendilerine ve dil edinimlerine yön vermesine yardımcı olacağı, yazma becerisini monotonluktan çıkararak daha zevkli bir süreç haline getireceği alan çalışmalarında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin geri bildirim ile ilgili görüşlerinin ne yönde olduğuna dair değerlendirmenin olmaması çalışmamızın çıkış noktası olmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri nedir?” sorudur. Bu çerçevede TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere geri bildirimde bulunduğu öğrencilerin yazma becerilerine katkısı olup olmadığı ve geri bildirim karşılığında öğrenci tutumlarının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Yabancı uyruklu Türkçe öğrenen öğrencilere, yazma becerilerinin gelişiminde geri bildirimle ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim alanında en yaygın kullanılan betimsel tarama çalışmalarıdır. Karasar (2012) tarama modelini “geçmişte veya halen var olan durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma” olarak tanımlamıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Bahar Dönemi ile 2017-2018 Güz Dönemi Yükseköğretim Kurumlarına bağlı Üniversitelerin Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) B1, B2, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrenciler öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 Bahar Dönemi TÖMER B1, B2, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerden seçilen 200 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada tüm çalışma evrenini kapsayacak imkan olmadığından ve coğrafik alana dağılmış evrenler söz konusu olduğundan küme örnekleme yöntemine gidilmiştir.

Tablo 1

## Cinsiyete Göre Dağılımlar

	n	%
Erkek	135	67,5
Kadın	65	32,5
Toplam	200	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, % 67,5'ni erkek öğrenciler % 32,5'ini kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına göre büyük çoğunluğun erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Grafikte gösterilmiştir.

Tablo 2

## Yaş Gruplarına Göre Dağılımlar

	n	%
18-25 Yaş	147	73,5
26-35 Yaş	53	26,5
Toplam	200	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 73,5'i 18-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların % 26,5'lik kısmını 26-35 yaş aralığındaki öğrenciler tamamlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımlarında 18-25 yaş aralığındaki öğrenciler çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3

## Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımlar

	n	%
Lise	32	16,0
Lisans	36	18,0
Lisansüstü	132	66,0
Toplam	200	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 16'sının eğitim düzeyi lise, % 18'inin lisans, % 66'sının eğitim düzeyi lisansüstü olduğu görülmektedir. Tabloda ve grafikte gösterildiği üzere lisansüstü eğitim gören öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4

## Türkçe Seviyelerine Göre Dağılımlar

	n	%
B1	80	40,0
B2	38	19,0
C1	82	41,0
Toplam	200	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri %40'ı B1 düzeyinde, %19'u B2 düzeyinde, %41'i C1 düzeyinde olduğu görülmektedir. B1 ve C1 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dağılımının orantılı olduğu ve çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 5

Bildiği Dil Sayısına Göre Dağılımlar

	n	%
2 Dil	47	23,5
3 ve Daha Fazla Dil	153	76,5
Toplam	200	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden üç ve daha fazla dil bilenlerin oranı % 76,5 olduğu, iki dil bilenlerin oranı %23,5 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bildikleri dil sayısı dağılımına bakıldığında üç ve daha fazla dil bilenlerin çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Seçilen örneklem üzerinde anket uygulanarak veriler toplanmış evren ile ilgili genelleme yapılmaya çalışılmıştır. Alan yazın taranarak ne tür veri toplama aracı kullanılacağı araştırılmış ve öğrencilerin görüşlerini almak üzere geri bildirim anketi uygulanmıştır. Anketin ölçme ve değerlendirme aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada geri bildirim yazma becerisinin gelişimindeki önemini değerlendirmek amacıyla Yabancı Uyruklu Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşlerini almak için Marrs (2016) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış olan geri bildirim ölçeği birebir çevrilerek kullanılmıştır. Veri toplama aracında öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı (yaş, cinsiyet, uyruk, eğitim, Türkiye’de kaldığı süre, medeni durum, Türkçe dil seviyesi, İngilizce dil seviyesi, geldiği ülke, ana dili, bildiği dil sayısı) 11 maddelik sorular yer almaktadır. Anketin devamında öğrencilerin görüşlerinden oluşan 31 madde bulunmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Karasızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeğidir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan 200 öğrenciden elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 23 paket programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Veriler analiz edilirken kategorik değişkenler için sıklıklar (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) verilmiştir. Verilerin normal dağılımlarını sağlamak amacıyla Levene ve Kolmogorov - Simirnov testinden faydalanılmıştır. Bu teste göre  $p > .05$  şartını sağladığında “istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur” hipotezi kullanılmıştır. Geri Bildirim Ölçeği için Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. Uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda 31 maddeden oluşan Geri Bildirim Ölçeği’nin güvenilirlik seviyesinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir ( $\alpha > .7$ ). Kalaycı (2010; s. 404) Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayılarıyla ilgili .60 ve üzeri üzerinde olan ölçeklerin oldukça güvenilir olduklarını ifade etmiştir. Bu açıklamaya göre araştırmada kullanılan anketin güvenilir bir anket olduğu sonucuna varılabilir. Araştırma kapsamında çalışmanın güvenilirlik analizi yapılmış ve güvenilir olduğu sonucu Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 6

Geri Bildirim Ölçeği Güvenirlik Analizi

	Madde Sayısı	Cronbach’s Alfa	Güvenirlik Düzeyi
Geri Bildirim Ölçeği	31	.74	Güvenilir

Tablo 6 incelendiğinde araştırmada uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda 31 maddeden oluşan Geri Bildirim Ölçeği’nin güvenilirlik seviyesinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir ( $\alpha > .70$ ).

İki bağımsız grup arasındaki farklılıkları incelerken bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, bildiği dil sayılarına ve medeni durumlarına

göre geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi bu farklılıklara göre saptanmıştır. İki den fazla bağımsız grup arasındaki farklılıklara ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Öğrencilerin eğitim durumları, Türkçe dil seviyeleri, eğitim aldıkları üniversitelerine göre geri bildirim ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) farklılık çıkması durumunda farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını yorumlamak için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracından yararlanılarak elde edilen verilerden çıkan bulgulara yer verilecektir. Bulgular, araştırmacı tarafından genel bir çerçevede aktarılmıştır.

Araştırmada kullanılan geri bildirim ölçeği için tanımlayıcı istatistiksel durum incelemesi Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7

Geri Bildirim Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
Geri Bildirim Ölçeği	200	3.50	0.36	2.06	4.39

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anket maddelerine verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri ortalama değeri  $3,50 \pm 0,36$  olarak tespit edilmiştir.

#### 3.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili görüşlerini bildiren öğrenci cevaplarının dağılımları ve ortalamaları

Araştırma kapsamında öğrencilerin geri bildirimle ilgili cevaplarının dağılımları Tablo 13’de gösterilmiştir:

Tablo 8

Geri Bildirim Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımları ve Ortalamaları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	
Geri bildirim almak bana iyi bir yazar olduğumu hissettirir	11	5.5	13	6.5	29	14.5	90	45.0	57	28.5	3.85
Her şeyi yazılı olarak denemesem de geri bildirim almam gerektiğini düşünüyorum	6	3.0	8	4.0	36	18.0	96	48.0	54	27.0	3.92
İyi bir not aldıysam geri bildirim alıp almadığının bir önemi yoktur	56	28.0	66	33.0	32	16.0	23	11.5	23	11.5	2.46
Yazdıklarım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim	16	8.0	22	11.0	57	28.5	65	32.5	40	20.0	3.46
Yazdıklarımından edindiğim geri bildirimler benim daha iyi bir yazar olmak istememi sağlar	6	3.0	14	7.0	32	16.0	92	46.0	56	28.0	3.89

Tablo 8'in devamı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	
Yazdıklarımınla alakalı geri bildirim. bir dahaki sefere daha iyi sonuç vermem için beni teşvik eder	13	6.5	18	9.0	23	11.5	91	45.5	55	27.5	3.79
Yazdıklarım üzerine aldığım geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor	50	25.1	66	33.2	47	23.6	22	11.1	14	7.0	2.42
Yazdığımınla alakalı geri bildirim almak önemlidir	0	0	5	2.5	16	8.0	91	45.5	88	44.0	4.31
Yazdığımınla alakalı geri bildirim almak benim notumu açıklanması gibi önemlidir	4	2.0	16	8.0	42	21.0	78	39.0	60	30.0	3.87
Yazdıklarımınla alakalı geri bildirim almak isterim	7	3.5	6	3.0	23	11.5	81	40.5	83	41.5	4.14
Yazdıklarımından aldığım geri bildirimlerin almanın çok eleştirel olduğunu düşünüyorum	32	16.0	48	24.0	56	28.0	50	25.0	14	7.0	2.83
Geri bildirim, kişiye özeldir	23	11.5	29	14.5	44	22.0	68	34.0	36	18.0	3.33
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak bana göre olumlu bir davranıştır	11	5.5	8	4.0	34	17.0	88	44.0	59	29.5	3.88
Yazdığım üzerine geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır	43	21.5	70	35.0	37	18.5	32	16.0	18	9.0	2.56
Geri bildirim, yazdıklarımınla ilgili yaptığım şeyi açıklar	10	5.0	14	7.0	27	13.5	89	44.5	60	30.0	3.88
Geri bildirim, yazdıklarımınla ilgili neyi iyi yaptığımı ve neyi kötü yaptığımı anlatır	12	6.0	26	13.0	24	12.0	81	40.5	57	28.5	3.73
Bir yazma ödevini yaptıktan kısa bir süre sonra geri bildirim alırım	3	1.5	30	15.0	46	23.0	72	36.0	49	24.5	3.67
Geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur	4	2.0	11	5.5	25	12.5	82	41.0	78	39.0	4.10
Yazdığımınla alakalı geri bildirimler faydalıdır	9	4.5	5	2.5	16	8.0	74	37.0	96	48.0	4.22
Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar	7	3.5	20	10.0	31	15.5	63	31.5	79	39.5	3.94
Yazdıklarımından aldığım geri bildirimleri okurum	4	2.0	11	5.5	27	13.5	78	39.0	80	40.0	4.10
Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur	1	0.5	11	5.5	30	15.0	92	46.0	66	33.0	4.06
Yazdığımınla alakalı geri bildirim bana kendimi geliştirmem konusunda yardımcı olur	1	0.5	11	5.5	30	15.0	93	46.5	65	32.5	4.05
Geri bildirim bana yazdıklarımı nasıl daha iyi hale getireceğimi anlatır	16	8.0	20	10.0	29	14.5	85	42.5	50	25.0	3.67
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak yazmaktan vazgeçmemi sağlar	65	32.5	57	28.5	44	22.0	26	13.0	8	4.0	2.28
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettiriyor	47	23.5	79	39.5	37	18.5	30	15.0	7	3.5	2.36
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettiriyor	55	27.5	71	35.5	38	19.0	28	14.0	8	4.0	2.32
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni hayal kırıklığına uğramış hissettiriyor	39	19.5	70	35.0	58	29.0	26	13.0	7	3.5	2.46
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gururlandırıyor	19	9.5	15	7.5	62	31.0	79	39.5	25	12.5	3.38



Tablo 8'in devamı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni güvende hissettiriyor	7	3.5	8	4.0	50	25.0	97	48.5	38	19.0	3.76
Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettiriyor	6	3.0	7	3.5	38	19.0	83	41.5	66	33.0	3.98

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğrencilerin Geri Bildirim Ölçeği ifadelerine verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin "Yazdığım la alakalı geri bildirim almak önemlidir" ve "Yazdıklarım la alakalı geri bildirim almak isterim", ifadelerine büyük çoğunluğu katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Bu sonuç; çalışmanın problem cümlesinin yanıtı olarak "öğrenciler geri bildirim almayı istemektedir" yargısına ulaştırmaktadır. Öğrencilerin geneli "Yazdığım la alakalı geri bildirimler faydalıdır" düşüncesindedir. Bu bulgu doğrultusunda, yazma becerisinde geri bildirimde bulunmanın etkili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu "Geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur", "Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettiriyor", "Yazdıklarım la alakalı geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi sonuç vermem için beni teşvik eder" ifadelerine katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmada yer alan "Geri bildirim, yazdıklarım da neyi iyi yaptığımı ve neyi kötü yaptığımı anlatır" ve "Yazdığım la alakalı geri bildirim bana kendimi geliştirmem konusunda yardımcı olur" ifadelerine öğrencilerin büyük çoğunluğu katılıyorum demiştir. Bu bulgu çalışmanın önemini destekler niteliktedir. Çalışmanın önemi ile ilişkilendirildiğinde; geri bildirim yönlendirici, ikna edici, sorumluluğu ve öğrenmeyi arttıran özellikleri; öğrencinin geri bildirim ile kendini geliştireceği düşüncesinde olması geri bildirim sağladığı kazanımları desteklediği söylenebilir. Çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun "Yazdıklarım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim" ve "Bir yazma ödevini yaptıktan kısa bir süre sonra geri bildirim alırım" ifadelerine verdikleri cevap doğrultusunda geri bildirimde bulunulduğunda "zaman" kavramının önemli olduğu söylenebilir. Öğrenciye çalışmasının değerlendirilip kısa sürede geri bildirimde bulunulması, öğrencinin verimini arttıracakı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerden, genelleme yapılamayacak kadar sayıca az olan bazı öğrenciler, geri bildirim ile ilgili "Yazdığım üzerine geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır", "Yazdıklarım dan aldığım geri bildirimler almanın çok eleştirel olduğunu düşünüyorum", "Yazdıklarım üzerine aldığım geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor", "Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak yazmaktan vazgeçmemi sağlar", "Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettiriyor" ve "Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettiriyor" ifadelerine katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir.

Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin geri bildirim üzerine olumsuz ifadelerinin oranı, olumlu ifadelerinin oranına göre oldukça düşük olduğundan, öğrencilerin büyük çoğunluğu geri bildirim almayı istediği ve önemli bulduğundan; çalışmada olumsuz düşünen öğrencilerin de olduğu gösterilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanarak iyi bir biçimde yazabilmeleri için geri bildirim almayı istedikleri ve önemli buldukları söylenebilir. Özellikle öğreticilerin geri bildirimde bulunmaları öğrencilerin yazma becerilerinin en üst seviyeye çıkarmalarında önemli bir rolü olduğu ve sınıf başarısının artacağı sonucuna varılabilir.

### 3.2.Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin cinsiyetlere göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyetlerine göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 14’de gösterilmiştir:

Tablo 9

Cinsiyetlere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Erkek	135	3.49	.36	-.63	.52
Kadın	65	3.53	.37		

Tablo 9 incelendiğinde erkek öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleriyle geribildirimle ilgili anket sorularına verdikleri cevap arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### 3.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin yaşlara göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaşlarına göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10

Yaş Gruplarına Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Yaş	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
18-25 Yaş	147	3.52	.34	.93	.36
26-35 Yaş	53	3.46	.40		

Tablo 10 incelendiğinde uygulanan tek bağımsız örneklem t testi sonucunda 18-25 ve 26-35 yaş grupları arasındaki öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### 3.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin medeni durumlara göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin medeni durumlarına göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11

Medeni Durumlara Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bekar	173	3.51	.35	.53	.60
Evli	27	3.47	.42		

Tablo 11 incelendiğinde uygulanan tek bağımsız örneklem t testi sonucunda bekar ve evli öğrenciler arasında geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### 3.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin geldiği bölgelere göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin geldikleri bölgelere göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12

Türkiye’ye Geldikleri Bölgelere Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Asya	149	3.52	.37		
Avrupa/Amerika	12	3.52	.19	.57	.57
Afrika	39	3.45	.38		

Tablo 12 incelendiğinde Türkiye’ye Asya Bölgesinden gelen öğrencilerin geri bildirimle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin Türkiye’ye geldikleri bölgelere göre geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

### 3.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin mevcut Türkçe düzeylerine göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin mevcut Türkçe dil seviyelerine göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 13’de gösterilmiştir:

Tablo 13

Türkçe Seviyelerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark (Tukey)
B1	80	3.58	.39			
B2	38	3.36	.33	4.88	0,01*	1-2
C1	82	3.50	.33			

\*: $p<0,05$

Tablo 13 incelendiğinde uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin Türkçe seviyeleriyle geri bildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre yazma becerisi B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilere göre daha az gelişen B1 öğrencilerinin daha fazla geribildirim almayı istedikleri görülmektedir.

### 3.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin eğitim düzeylerine göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin eğitim düzeylerine göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 14’de gösterilmiştir:

Tablo 14

Eğitim Düzeylerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Lise	32	3,55	0,329		
Lisans	36	3,58	0,404	1,768	0,173
Lisansüstü	132	3,47	0,355		

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim düzeyleriyle geri bildirimle ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

### 3.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin bildikleri yabancı dil sayısına göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin bildikleri dil sayısına göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 15’de gösterilmiştir:

Tablo 15

Bildikleri Dil Sayısına Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
İki Dil	47	3.37	.35		
Üç ve Daha Fazla	153	3.54	.36	-2.97	0,00*

\*:p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bildikleri dil ile geri bildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p<0.05). Buna göre üç ve daha fazla dil bilen öğrencilerin geri bildirim aldıklarında dil edinimlerinde kazanımları tecrübe ettikleri varsayılarak, iki dil bilen öğrencilerden anlamlı derecede istekli oldukları söylenebilir.

### 3.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim kavramı benimsenerek uygulanmasına ilişkin görüşlerin Türkiye’de öğrenim görmek için kaldıkları süreye göre incelenmesi.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları süreye göre; geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirildiği dağılım Tablo 16’da gösterilmiştir:

Tablo 16

Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Geri Bildirimle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	p
1 Yıldan az	146	3.49	0.38		
1-2 Yıl	35	3.55	0.32		
3 Yıl ve Üzeri	19	3.50	0.32	.31	.73

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleriyle geribildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>0.05).

## 4. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere geri bildirim uygulanmasına yönelik görüşlerine bağlı bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilerek bu sonuçlarla geri bildirim ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları tartışılacaktır.

### 4.1.Tartışma ve Sonuç

Geri bildirim, bireyin kendi performansını iyileştirmek, geliştirmek ya da ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kendini değerlendirdiği bir yöntem şeklidir. Geri bildirim kullanıldığında öğrenci, kendi çalışmalarına ait yargılarını bildirir, güçlü ve zayıf yanlarını tespit eder. Geri bildirim, öğrencilerin kendilerine karşı objektifliği, kendilerine güvenmesi ya da güvenmemesi gibi birçok davranışı barındırır. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdikleri özellikle dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi temel alınarak, geri

bildirim için düşüncelerinin değerlendirilmesi alana katkı sağlayacaktır. Geri bildirim öğrenmeyi ve öğrencilerin performansını arttırdığı söylenebilir. Buna göre; genel olarak öğrencilerin geri bildirim üzerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda geri bildirim almayı istedikleri, yazma becerisinde zayıf ve güçlü yanlarını geri bildirim ile giderebileceği, geri bildirimde bulunduğu dikkate aldıkları, her yazma etkinliğinde daha iyi yazma çabasına girdikleri sonucuna varılabilir.

Vollmeyer ve Rheinberg (2005), yapmış olduğu çalışmada geri bildirim öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını arttırdığını ve yol gösterici olduğundan bahsetmişlerdir. Straub (1997), yapmış olduğu araştırma sonucunda da öğrenciler kendilerine yapılan açıklayıcı ve teferruatlı özel değerlendirmeleri (geri bildirim) istemektedir. Kreye ve Schoen (1974), öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi için verilen geri bildirim farkındalık yarattığını ve öğrencinin tekrarlamamak için hatırd tuttuğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin geri bildirim almayı istemeleri alan yazın ile uyumlu olduğu düşünülebilir.

Aynı çalışmada öğrencilerin geri bildirim ile ilgili cevaplarından çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin yazma çalışmalarının öğretici tarafından değerlendirildiğinde kendilerini güvende, mutlu hissettikleri ve memnuniyet duydukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde sonuç aynıdır, anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin geri bildirim düzeyi erkeklerde  $3.49 \pm 0.36$ , kadınlar da  $3.53 \pm 0.36$  olduğu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Literatürde cinsiyetin farklı alanlardaki (zeka, öğrenme, vb.) etkisine bakıldığında cinsiyetin anlamlı farklılıklara sebep olmadığı saptanmıştır (Bilge ve Arslan, 2000; Terzi, 2001; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000). Ancak geri bildirim düzeyleri az bir farkla kadında daha yüksek çıkmıştır.

Bir dili öğrenirken dört temel beceriyi edinmenin yanında o dilin kullanıldığı ülkenin kültürünü, yaşam şeklini orada yaşayan insanlarla iç içe gerek yazılı gerek sözlü olarak iletişim kurarak öğrenmeyi gerektirir (Edmonson ve House 1993, s. 82). Bu çıkarım göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkiye'de yaşama süreleri Türkçe'yi öğrenmelerinde ve geri bildirim düzeylerinde çok etken olmamıştır. Türkiye'de bir yıldan az yaşayan öğrencilerin geri bildirim düzeyi  $3.49 \pm .38$  iken üç yıl ve üzeri olan öğrencilerin ise  $3.50 \pm 0.31$ 'dir ( $p > 0.05$ ). Ancak öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelere göre geri bildirim alma istediklerini yönelik geri bildirim düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi, Türkçe öğreticilerinin alanda yetkinliği, geri bildirimde bulunma yöntemleri ve kurumların kullandığı ders materyallerinin farklılığı olabilir. TÖMER'lerde görev yapan öğreticilerin bir kısmı Türkçe eğitimi, Türk dili edebiyatı mezunu iken, bir kısmı yabancı diller mezunudur. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinde farklılık olduğu düşünülebilir. Türkçe öğretimine ilişkin birçok farklı yazılı materyal mevcuttur. Bütün öğretim materyallerinin AOBM kriterlerini içermek ortak noktası olsa da konu başlıklarından, dilbilgisi öğretim şekillerine kadar yapılacak etkinlikler farklılık göstermektedir.

Uygulama yapılan öğrencilerin geldiği ülkeler, eğitim durumları, medeni durumları gibi bireysel farklılıklarından elde edilen verilerde anlamlı istatistiki değerin olmaması, öğreticilerin alanlarında uzman kişilerden oluşması ancak ortak yöntem ve teknikleri kullanmamasından, kurumların kendilerince en iyisi olarak değerlendirdiği farklı materyaller kullanmasından dolayı geri bildirim düzeyindeki farklılığa neden olduğu varsayılabilir.

Hizmet içi kapsamında öğretmenlerin deneyimlerini, kullandıkları ders materyallerini paylaşımları için bir araya gelmeleri faydalı olabilir. Bu alanda yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin görüş birliği

içerisinde olmalarını sağlamasa da nitelikli ve verimli çalışmaların ortaya çıkarılmasında yardımcı olduğu düşünülmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Meslektaşların birlikte iletişim içerisinde olmaları, pedagojik sorunların dile getirilerek ortak çözüme ulaştırmaları ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanan aksaklıkların giderilmesi açısından hizmet içi eğitim önemli rol oynamaktadır (Bryan, 1994).

Araştırmada öğrencilerin bildikleri dil ile geribildirimle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Avrupa Konseyi Tavsiye Kararında dil politikasının temelinde çok kültürlülük ve çok dillilik vardır. İnsanların kültürel mirasını aktarmasında, iş birliği içinde olmasında ve kültürel zenginliğin artırılmasında atılan en büyük adımdır. Birçok gelişmiş ülkelerinde hedefinde çok dilli bireyler yetiştirmek vardır. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda görüldüğü üzere çok dilli olmak bireyin geri bildirim düzeyini arttırdığı düşünülebilir.

Araştırmalar çok dilli bireylerin zihinsel süreçleri daha avantajlı, etkin geçirdiklerini söylemektedir (Kovacs, 2009). Yabancı dil bilmek çok kültürlülüğü beraberinde getirmektedir. Her dil o dili kullanana farklı dünya rüya görüşü sunduğu gibi algılamasında da ayrıcalık kazandırır (Demircan, 1990). Öğrenci daha önce bildiği dile ilişkin öğrenme stratejilerine sahiptir. Dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme başarısı doğru orantılıdır (Altan, 2003). Birden fazla dil bilen öğrencilerin dil becerileri ve geri bildirim düzeyleri yüksektir. Öğrencinin öğrenmeyi bir nevi alışkanlık haline getirdiği düşünülebilir.

Özellikle çalışmada A1, A2 ve C2 dil düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. A1 ve A2 dil düzeyinde öğrencilerin yazma eğitimi henüz temel seviyede olduğundan anlama sıkıntısı yaşanabileceği ihtimali ile bu gruptaki öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. C2 dil düzeyinde öğrenci ise uygulamanın yapıldığı dönemde bulunmadığından araştırmada yer almamıştır. Bilindiği üzere C1 dil düzeyini tamamlayan öğrenciler bölümlerine geçme hakkı kazandığı için TÖMER'lerde C2 dil düzeyi açılmamakta ya da az sayıda öğrenci ile öğretim gerçekleştirilmektedir.

Bu bilgiye istinaden; Türkçe seviyeleri B1 olan öğrencilerin geri bildirim düzeyleri Türkçe seviyesi B2 olan öğrencilerden anlamlı derecede daha fazladır. Öğrenciler geri bildirim almayı istemektedir. Bu durum B1 seviyesindeki öğrencinin dile gereksinimi daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenci, dilin temel becerilerine sahip oldukça kendi yorumlaması ve dil becerilerini kullanmada daha yetkin olacağı bir gerçektir. C1 ve B2 öğrencisi B1 öğrencisine göre daha üst düzeydedir. Yetkin, düşüncelerini yazılı metne dönüştüren öğrencilere geri bildirimde bulunulduğunda öğrenciler yazmış oldukları metne yeni yorumlar getirebilmektedir (Nelson ve Schunn, 2009).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre B2 ve C1 öğrencileri daha az geri bildirim istemeleri benzerlik göstermektedir. Üst düzeydeki öğrenciler dil becerilerinde daha az sorun yaşamadığı, zaman içerisinde daha çok etkinliğe katılarak sosyo-kültürel ilişkilerini ilerleterek dil becerilerini de arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

## 4.2.Öneriler

Araştırmada bulgular değerlendirildikten sonra elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara, karar alıcı kurumlara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir

1. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin geri bildirim almayı istedikleri ve geri bildirim aldıklarında daha iyi yazabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin daha önce edindiği dil yetenekleri geri bildirim üzerinde etkili olmuştur. Öğreticilerin geri bildirimde bulunmaları

öğrencilerin beklentilerini karşılayacaktır. Öğrencilerin geri bildirim almakta istekli oldukları ve motivasyonlarının artacağında ısrarcı oldukları düşünülmektedir.

2. Öğrencilerin geri bildirim almadıklarında yazma becerilerinde yetersiz kaldıkları, sınırlı bilgileri ile doğru yazım kurallarını kullanamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için yönlendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle temel seviyede olup yeni Türkçe öğrenmeye başlayan öğrencilere sıklıkla geri bildirimde bulunulması öngörülmektedir. Böylece ileri seviyelerde öğrenci dile daha hakim olacak ve kendini geliştirme imkanı bulacaktır.

3. Öğrencilerin geldikleri ülkelere ve bölgelere göre sahip oldukları ana dilleri ile yeni öğrendikleri Türkçe arasında dil yapısındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak Türkçe dil yapısından uzak ana dili olan öğrencilere daha fazla geri bildirim kullanmak hedeflenmelidir.

4. Üniversitelere bağlı TÖMER'lerde kullanılan öğretim materyallerinin özellikle yazılı kaynakların farklı olduğu ve öğrencilerin gerek Türkçe gerek geri bildirim düzeylerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. TÖMER'lerin AOBM ye bağlı kalarak hazırlanan ve bugüne kadar öğrencilerin memnuniyeti ve öğrenme sürecindeki gelişimine dikkat ederek ortak materyallerin kullanılmasında mutabık kalınmalıdır.

5. TÖMER'lerde çalışan öğretmenlere belli aralıklarla hizmetiçi eğitimi kapsamında bir araya getirilerek kurumların öğretim programlarının paylaşılması sağlanmalı ve fikir alışverişinde bulunmalarına ortam hazırlanmalıdır.

## Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Kuzey Kıbrıs.
- Akalın, Ş. H. (2009). Türk dili: Dünya dili. *Türk Dili*, 687, 195-204.
- Altan, Z. M. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 25-31.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Askew, S. ve Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. *The BERA Conference. Cardiff University*, 7-10.
- Aygün, M. (1997). Yabancı dil dersinde yazma becerisinin geliştirilmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 57, 15-22.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, D. F. ve Buckley, M. R. (1996). A historical perspective of the impact of feedback on behaviour. *Journal of Management History*, 2(4), 21-33.
- Barringer, C. ve Gholson, B. (1979). Effects of type and combination of feedback upon conceptual learning by children: Implications for research in academic learning. *Review of Educational Research*, 49(3), 459-478
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.

- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. assessment in education: principles. *Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Bryan, B., C. (1943). In-service education in elementary science. *Education in Elementary Science*, 27(3), 99-103.
- Bülbül A. ve Güven Z. Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 83-91.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. New York: Longman.
- Çakır, İ. (2009). Yazma becerisinin kazandırılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? IV. *Sosyal Bilimler Kongresi*, İstanbul.
- Carlson, C. R. (1979). Feedback for learning. Milton, O. (Eds.). In *On college training*. San Francisco CA.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: D&R Yayıncılık.
- Demir, N. ve Yazıcı, N. (2012). En güçlü çağında Türk dili: genel değerlendirme ve beklentiler. 21. *Yüzyılda Sosyal Bilimler*, 1, 175-197.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/167/index3-demirel.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/index3-demirel.htm)
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 16(34), 16-34.
- Edmonson, W. ve House, J. (1993). *Einführung in die sprachlehrforschung*. Franke Verlag, Tübingen, Basel
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12, 17-22
- Evans, J. (2001). *Learning and teaching the complexities of writing*. Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration. Portsmouth NH: Heinemann.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*, Bursa.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökçora, İ. H. (2004). Bilim dili olarak Türkçe. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(2), 7-12.
- Gremmo M. J. (1985). *Learning a language or learning to read. Discourse and learning*. New York.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hattie, J. A. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Higgins, R. (2000). "Be more critical!" Rethinking assessment feedback. Paper Presented at the *British Educational Research Association Conference*, Cardiff University, 7-10.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2006). Feedback on second language students’ writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kovacs, A.M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12, 48-54.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), 689-708.
- Nelson, M. ve Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.



- Nurlu, M. ve Kutlu A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 2(25), 67-87.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından gelen Türk soylu yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştığı problemler. *Turkish Studies*, 4(3), 1819- 1861.
- Pamuk, O. (1999). *Öteki renkler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Raimes, A. (1983). *Tecniques in teaching writing*. Oxford University Press, New York.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28, 4-13.
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. San Francisco.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-2.
- Şeref, İ. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımının kullanımı için model önerisi. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1(1), 43-60.
- Taras, M. (2005). Assessment Summative and Formative Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Terzi, Ş. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongre Bildirisi*, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *International Journal of Social Science*, 6(3), 729-745.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Vollmeyer, R. and Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 589-602.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics part 2: Feedback. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.
- Yılmaz, O. (2015). Yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine katkısı üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 629-640.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.