

## Konuşma Eğitimi Sürecinde Geribildirim Kaynakları

Zeynal Abidin Elçi | ORCID ID: 0000-0003-0633-9059 | oblomov02@hotmail.com

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı,  
Gaziantep, Türkiye

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, konuşma eğitiminde işe koşulabilecek öğretmen, akran ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim işlevini ortaya koymaktır. Bu amaçla, sözlü metin üreticisinin çeşitli kaynaklardan aldığı geribildirimlerin metin üretim sürecine etkisinin nasıl olduğunu sorgulayan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada, sözlü metinleri ölçme-değerlendirmede geribildirim kaynakları üzerinde durulmuş, sözlü metin ile yazılı metnin anlatım özellikleri, paylaşım süreci, iki metin yapısının benzer ve farklı yönleri alanyazındaki kavramsal ve kuramsal içerikten yönelimle tartışılmıştır. Sözlü metin üretim sürecinin aşamaları, her aşamayı oluşturan bileşenlerin taşınması gereken nitelikler açıklanmıştır. Geribildirim kaynaklarının sözlü metin üretim sürecini ne yönde etkilediğinin incelenmesi amacıyla alanyazın taraması türlerinden biri olan geleneksel alanyazın taraması yapılmıştır. Bu yöntemle üç geribildirim türüne ilişkin çalışmalar incelenerek bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Alanyazında taranan çalışmalardan öğretmen, akran ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim öğrencilerin metin üretimlerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin bağımsız sözlü metin üreticisi olmalarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geribildirim kaynaklarının etkili olması için taşınması gereken niteliklerin, verilme biçiminin ve zamanının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** değerlendirme, geribildirim, konuşma, sözlü metin.

### Atıf Bilgisi

Elçi, Zeynel Abidin. (2024). Konuşma Eğitimi Sürecinde Geribildirim Kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 4/1, 57-71.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1434981>

Geliş Tarihi	10.02.2024
Kabul Tarihi	18.04.2024
Yayın Tarihi	31.05.2024
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Etik Bildirim	<a href="mailto:filolojibengu@artuklu.edu.tr">filolojibengu@artuklu.edu.tr</a>
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest

## Feedback Sources in the Speech Training Process

Zeynal Abidin Elçi | ORCID ID: 0000-0003-0633-9059 | oblomov02@hotmail.com

Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences, Gaziantep, Türkiye

ROR ID: [ror.org/0396cd675](https://ror.org/0396cd675)

### Abstract

The aim of this study is to reveal the function of teacher, peer and self-assessment feedback that can be utilized in speaking training. For this purpose, studies investigating the effect of the feedback received by the oral text producer from various sources on the text production process were analyzed. In the study, the sources of feedback in the assessment and evaluation of oral texts were emphasized, and the narrative features of oral texts and written texts, the sharing process, the similarities and differences of the two text structures were discussed with reference to the conceptual and theoretical content in the literature. The stages of the oral text production process and the qualities that the components of each stage should have are explained. In order to examine how feedback sources affect the oral text production process, a traditional literature review, which is one of the types of literature review, was conducted. With this method, studies on three feedback types were examined and a comparison was made. From the studies reviewed in the literature, it was concluded that feedback based on teacher, peer and self-assessment positively affected students' text production and supported students to become independent oral text producers. In addition, it was concluded that the qualities that feedback sources should have in order to be effective, the way they are given and the time they are given are important.

**Keywords:** assessment, feedback, speaking, oral text.

### Citation

Elçi, Zeynel Abidin. (2024). Feedback Sources in the Speech Training Process. *International Journal of Philology Bengü*, 4/1, 57-71.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1434981>

Date of Submission	10.02.2024
Date of Acceptance	18.04.2024
Date of Publication	31.05.2024
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Plagiarism Checks	Yes - intihal.net
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	<a href="mailto:filolojibengu@artuklu.edu.tr">filolojibengu@artuklu.edu.tr</a>
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & License	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest

## Giriş

Yazıyla söz arasında eytişimsel (dialectic) bir ilişki vardır. Düşünce önce iç konuşmayla (sözle) ortaya çıkar, sonra belli kurallar doğrultusunda sözle ya da yazıyla alıcıya aktarılır. Yazı sözden doğmakla birlikte, sözün alıcıya doğru ve etkili bir biçimde aktarılabilmesinde önemli bir işlevi vardır. Bildirişim işlevine sahip bu iki anlatım aracına metin denir (Günay, 2003). İnsanlar günlük yaşamlarının önemli bir bölümünde sözlü ve yazılı metinlerle iletişim kurmak durumundadır. Bu süreçte karşılaştıkları metinleri doğru anlamalarında hem metin üreticisine (yazar/konuşmacı) hem de düzgü (code) çözücüye(okur/dinleyici) birtakım görevler düşer.

Metnin alıcıda anlam bulması, metinsellik ölçütlerini belli düzeyde taşımasına bağlıdır. Bu nedenle metin üzerindeki çalışmalar, geçmişten günümüze önemli ölçüde ilerleme kaydetmiştir. Nitekim metinsellik ölçütlerine ilişkin ilk çalışmaların Antik Yunan'da "sözbilim" alanında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda konuşmacıya hazırlıktan sunum aşamasına değin(düşünce üretme (buluş), düşünceleri düzenleme (düzen), düşünceleri dile getirme biçimlerini belirleme (söyleyiş), öğrenme ve anımsama (ezberleme), metni sunma (sunuş)), verilen geribildirimlerle konuşmasının anlamlı ve etkili olması amaçlanmıştır. 18. yy.da metin üzerine yapılan çalışmalarda metinlerin düzenleniş biçimleri ve tümce üstü özelliklerini belirleyen anlamsal ve işlevsel kuralların ele alındığı *biçembilim* ortaya çıkmıştır. 20. yy.ın yarısında ise Harris (1952) "söylem çözümlemesi" kavramını ilk kez kullanmış; metinlerdeki sesbirim, biçimbirim, tümce gibi birimlerin birbirleriyle olan ilişkisine bağlı olarak dağılımsal adı verilen yöntemi geliştirmiştir. Öğrencisi Chomsky'ye esin kaynağı olan bu yöntem, onun tümce merkezli üretici dilbilim kuramını geliştirmesini sağlamıştır. O dönemde Harris, metnin söylem yapısını çözümlenmede tümcelerin ötesine gidilmesine yönelik düşünceler ileriye sürse de bu düşünceler ondan sonra gelen Amerikalı dil bilimciler tarafından benimsenmez. Hartman (1964) öncülüğünde Alman dil bilimciler tümce ötesi yapısal ilişkilerin, metnin ve söylemin niteliğine ilişkin yaptıkları çalışmalar metindilbilimin doğmasını sağlamıştır (Aksan& Aksan, 1991; Dilidüzgün, 2008).

Metindilbilim, bir metnin taşınması gereken nitelikleri, metin olanla olmayan arasındaki ayrımı inceler. Metindilbilimciler metnin yapısını üç başlıkta inceler: küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı. Metinsellik ölçütlerinden bağıdaşıklık [(tümceler arası anlamsal ve dilbilgisel ilişkiler (gönderim, değiştirim, yineleme, bağlaçlar.)) metnin küçük yapısını; tutarlılık, niyetlilik, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik gibi ölçütler büyük yapıyı; metinlerarasılık, metin tür ve anlatımsal özellikleri ise metnin üstyapısını oluşturur (Günay, 2003: 52-191).

Konuşma becerisi, metin bilgisine ek olarak birçok alt becerinin uzmanlığını gerektirir. Bu alt beceriler: akıcılık, sesletim, dilbilgisi, sözcük

bilgisi ve uygunluktur. Yetkin konuşmacılar, toplumsal bağlama uygun sözcük, dilbilgisi ve içeriği seçerek doğru sesletim, vurgu ve tonlamayla iletilerini akıcı ve doğru biçimde karşısındakine aktarabilir (Yolcusoy & Çetinkaya, 2022). Öğrencinin sözü edilen bu yeterlilikleri geliştirebilmesi için konuşma sürecinin her aşamasına ilişkin geribildirim alması gerekir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada, sözlü metin üretimi sürecinde geribildirimün önemi, geribildirim kaynakları ve bu kaynakların öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici olması için sahip olması gereken nitelikler üzerinde durulmuştur.

### **Sözlü Metin Üretim Süreci**

Sözlü metin, konuşmacının dinleyicilerin dil ve kültür düzeylerini göz önünde bulundurarak ürettiği konuşma metnidir. Metinsellik ölçütleri ve oluşturulma aşamaları açısından benzer nitelikler taşısalar da sözlü metinler dil ve içerik bakımından yazılı metinden ayrılır. Sözlü metinde ileti örtük değil, belirgindir; dinleyicinin dikkatini dağıtma durumu göz önünde bulundurulduğundan gereksiz bilgilere yer verilmez. Bu nedenle sözlü metin yapılandırılırken alımlayıcının bir okur değil dinleyici olduğu ve dinleyicinin okurun sahip olduğu birtakım araçlardan yoksun olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Hamzadayı, 2021). Öte yandan konuşma dinleyiciyle iş birliği içinde gerçekleşen bir eylem olması, belli bir bağlamda gerçekleşmesi, konuşmacının anlatmak istediklerini alıcının söyleneni anlayıp anlamadığını gösteren işaretler doğrultusunda (jest ve mimik, onaylama ifadeleri vb.) gerçekleşmesi, sözlü metinlerin anlaşılmasını kolaylaştıran etkenlerdir (Bazerman, 2009).Sözlü metinlerde konuşmacı konuya ilişkin sözcük, sözdizimi ve söyleyiş bilgisini belirler. Çünkü konuşmacı konuşma sürecinde tümüyle metne bağlı kalmaz (Bachman, 1990). Metin, konuşmacı için kılavuz görevi görür. Sözlü ve yazılı metin arasındaki bir diğer fark, yazılı metin okurlarla paylaşıldıktan sonra metnin üretim süreci bitmesidir. Ancak konuşmacı metni dinleyicilerle paylaşırken de sözlü metin üretimi sürer. Konuşmacı sözlü metinleri sunarken dinleyiciye olduğu gibi aktarmaz. “Metinde yer alan ifadelerde sözdizimsel karmaşa varsa onları ortadan kaldırmak amacıyla yalınlaştırır (yan tümceleri azaltmak, uzun cümleleri kısaltmak vb.), metnin anlaşılmayan soyut anlatımlarını örneklerle açıklar, eksik bilgileri tamamlar, önemli noktaları vurgulayıcı bir tonla yineler, gerektiğinde geriye dönüşlerle sunumun anlaşılmasını sağlar. Konuşmacının bunları yapabilmesi için de konuya ve dilin bilgisine egemen olması gerekir. Konuşmacının bu iki alanda yetkin olması konuşmanın doğru ve akıcı olması için gereklidir (Bygate, 1987).

Sözlü metnin tasarımı üç aşamada gerçekleştirilir: *ön konuşma tasarımı, konuşmayı yapılandırma ve ön uygulama sürecinde metne son biçimini verme.* Ön konuşma tasarımında konuşmacı; genel amacını, konuşma konusu ve

başlıklarını belirleme, konuyu sınırlama, biçem düzlemine karar verme, özgün hedef tümcesini yazma, tez tümcesini yazma, hedef dinleyici çözümleme gibi işlemleri gerçekleştirir. *Genel amacı*, konuşmacının dinleyicide uyandırmak istediği etki (bilgilendirme, ikna etme ve eğlendirme) belirler. Konuşmacı konuşma amacı doğrultusunda, kendisine ayrılan sürede tamamlanabilecek, hedef kitle için uygun, hedef kitlenin çok bilmediği, kendisinin ilgilendiği ve art alan bilgisinin olduğu bir *konu* seçmelidir. Seçilen konunun konuşmacıya verilen sürede tamamlanması, konuya ilişkin gereksiz ayrıntılara değinilerek dinleyicinin dikkatini dağıtmaması için *sınırlandırılmalıdır*. Sınırlandığı konunun anahtar noktalarını belirleyerek *biçem düzlemi (konuşma akışı)* kararlaştırılmalıdır. Bir sonraki aşama, dinleyiciye sunum sonunda kazandırılması hedeflenen iletiyi belirten *özgün hedef tümcesini yazmadır*. Hedef tümcenin uzantısı olan *tez tümcesi belirlenir*. Tez tümcesi konuşma sürecindeki anahtar noktaları içerir, konu dışına sapmayı engeller. Ön konuşma tasarımının son aşaması olan *hedef dinleyiciyi çözümleme aşamasında*, konuşmacı “*konu dinleyiciler için ne oranda tanıdık, dinleyicileri ne kadar ilgilendiriyor, dinleyiciler neden oradalar, dinleyiciler konu hakkında ne kadar deneyime sahipler?*” gibi soruları kendine sorarak konuşmasını biçimlendirmelidir. *Konuşmayı yapılandırma süreci*: araştırma, düzenleme, ana hatları belirleme aşamalarını içerir. Ön hazırlık sürecini etkili bir biçimde gerçekleştiren konuşmacı, *araştırma evresinde* konunun sınırları ve anahtar noktaları dahilinde araştırmalarını gerçekleştirir. *Düzenleme*, konuşmacının, konuşma amacı (bilgilendirme, ikna etme) doğrultusunda dinleyicinin konuşmayı takip edebileceği bir düzene koymasısıdır. *Ana hatları belirleme* aşaması; konuşmanın ana ve alt başlıklarının belirlenmesini, gereksiz ayrıntıların çıkarılmasını, eksik bırakılan yerlerin tamamlanmasını, düşüncelerin ardışık ve iyice geliştirilmiş olduğundan emin olmayı içerir. *Ön uygulama sürecinde sözlü metni biçimlendirme*: konuşma biçemi, görsel araçlar ve ön uygulama aşamalarını içerir. Sözlü metin yapılandırıldıktan sonra onun *sunuş biçimi* (ezbere, okuma yoluyla ve doğaçlama) ve *görsel araçlar* (okunabilir olmalı, kendisinden bahsedilirken gösterilmeli, dinleyiciye açıklanmalı, hedef kitleyi rahatsız edici nitelikte olmamalı, alıntılanan kaynak belirtilmeli) belirlenmeli, *ön uygulama* (konuşma öncesi yüksek sesle yapılan bir ön uygulama konuşma sürecini yönetme açısından etkilidir) yapılmalıdır. Böylece sözlü metne dinleyicinin anlayacağı son biçimi verilmiş olur (Yalınkılıç, 2019: 189-207).

Yukarıda anılan işlemler gerçekleştirilerek yapılandırılan sözlü metnin birey tarafından dinleyiciye uygun ezgi, tonlama, vurgu ile işitilebilir bir ses tonuyla içeriğin duygusu verilerek doğru sözsüz iletişim öğeleri de işe koşularak aktarılması gerekir. Bu sürecin etkili hâle getirilmesinde öğrencinin sözlü üretimine ilişkin verilen geribildirimler önemlidir.

## Sonuç

Kadim toplumlarda benzer mitolojik dini kültürel temalar bulunmaktadır. Yaklaşık 3000 yıl yakın ve aynı coğrafyalarda yaşayan toplumlarda etkileşim ve benzeşmenin olması tabiidir.

Yakın coğrafyada binlerce yıl yan yana yaşayan İran ve Türk toplulukları arasında, inanç, anlayış, kültür ve edebi açıdan birçok benzerlikler bulunmaktadır. Karşılıklı kültürel etkileşimlerin olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki millet birbirini etkilemiş, bu etkilenme süreci ortak birtakım mitolojik unsurlara sahip olmaları sonucunu doğurmuştur. Türklerle Farslar farklı inanç sistemi içerisinde olmalarına karşın ortak, komşu bir coğrafyada yaşamaları bu benzerliklerin kaynağı olabilir.

### **Konuşma Becerisine Yönelik Geribildirim Kaynakları**

Bireyin konuşma becerisini okul yaşından önce edinmesi, yazma becerisinin ise örgün eğitimle kazanmaya başlaması ana dili öğretim programlarında yazma becerisine konuşma becerisinden daha fazla yer verilmesine neden olmuştur. “Bu durum ve daha birçok neden öğrencilerin günlük iletişim biçimlerine ve sınıf içi iletişim seçimlerine yansımıştır.” (Baş, 2011). Örneğin öğrenciler telefonda konuşmak yerine yazılı kısa ileti göndermeyi ya da sözlü sunum yerine yazılı ödev vermeyi yeğlemektedir.

Her beceri gibi konuşma becerisi de etkinliklerle geliştirilebilecek bir beceridir (Yalçın, 2002: 44). Bu nedenle ana dili öğretim programlarında konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik daha ayrıntılı açıklamalara, ders kitaplarında da öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesini sağlayacak daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerekir. Dil becerilerinin bir bütün olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminin diğer beceri alanlarını da etkileyeceği söylenebilir. Bu yüzden her becerinin gelişimine dönük dengeli bir yaklaşım izlenmelidir.

Konuşma aşamalarının öğrencilere öğretimi, sınıf ortamındaki öğrenme yaşantılarıyla olanaklıdır. Bu süreçte öğrencinin akıcılık, sesletim, dilbilgisi ve toplumsal uygunluk olmak üzere birçok konuşma alt becerisine yönelik geribildirim sağlanmalıdır. Bireyin konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde nitelikli öğretmen ve akran geribildirim önemli bir kaynaktır. Bunun yanında birey çeşitli araçlar yoluyla kendi konuşmasına yönelik öz değerlendirme olanağı bulabilir.

Yukarıda da anıldığı gibi konuşma eğitimi sürecinde geribildirim kaynağı öğretmen, akran ve bireyin kendisi olabilir. Öğretmen öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik geribildirim alacakları önemli bir kaynaktır. Konuşma metninin dinleyicinin anlayabileceği nitelikte olması için verdiği dönütlerle öğretmen, öğrencinin metni biçimlendirmesini sağlamalıdır. Öğretmen, sözlü metnin amacına ulaşmasında öğrencilerin belirlenen konuya ilişkin topladıkları bilgileri hangi sırayla yer vermesi gerektiğine, metnin odak noktasına nerede yer verebileceklerine dönütleriyle yön verir. Sözlü metinlerde düşünce düzeni kadar önemli olan bir diğer konu, hedef kitleye uygun dil

seçimidir. Dinleyicilerin bilgi düzeyleriyle sözlü metin üreticisinin amacı (bilgi vermek, ikna etmek, olay anlatmak, anlatılanları dinleyicinin zihninde canlandırmak) metindeki dil kullanımına yön verir. Öğretmenler, öğrencilere konuşma amaçları ve seslenen kitlenin dil yeterliğine (sözcük bilgisi, anlayabileceği düzeyde tümce uzunluğu) bağlı olarak metnin anlatımını biçimlendirmeleri konusunda gerekli geribildirim vermeli (Goh, 2007). Öğrencinin metin üretme süreçlerini doğru işleyebilmesi için öğretmen; öğrencilere metinde bulunması gereken niteliklere ilişkin ölçütleri açıklamalı, ölçütlerin gerektirdiği yeterliğe sahip olmaları için etkinlikler planlamalıdır.” (Elbow, 1998). Öğrenciler ölçütleri içselleştirdikleri ölçüde metin üretim sürecinde başarılı olabilirler. Öğretmenin verdiği dönütler öğrencinin metnin alıcıda anlam bulacak niteliklere sahip olmasını sağlar.

Öğrencilerin metinlerine verilecek öğretmen geribildirimlerin taşıması gereken nitelikler:

- Olumlu,
- Öğrencinin aklına takılan soruları yanıtlayıcı,
- Metni tüm yönleriyle (içerik, cümle yapısı, dil bilgisi) değerlendirci,
- Net ve somut olmalıdır.

Çetinkaya ve Hamzadayı'nın (2015) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sözlü geribildirim tercihleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada, öğrenciler konuşma yanlışlarının “her zaman” düzeltilmesi gerektiğini tercih ederken öğretmenler ise “genellikle” düzeltilmesini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma eğitiminde yanlışlar düzeltilirken aşırıya kaçılmamalıdır. Öğretmen iletişimi engellemeyen sapsmaları göz ardı edebilmelidir.

Konuşma eğitimi sürecindeki geribildirim bir diğer kaynağı da akrandır. “Akran geribildirim öğrenciler birbirine geribildirim verdiğinde gerçekleşir. Akran geribildirim kendisi bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte hem geribildirim veren hem de alan öğrenci kendisini geliştirme olanağı yakalar. Fakat öğrencilerin geribildirim sürecinden yeterince yarar sağlaması için öğretmenin öğrencileri geribildirim nasıl verilmesi ve alınan geribildirim nasıl kullanılacağı konusunda yetiştirmesi gerekir.” (Çetinkaya, 2019:293). Akran geribildirim süreci öncesinde öğretmen, öğrencileri akranlarına geribildirim verirken sert ve yıkıcı nitelik taşıyabilecek sözcüklerle oluşturulmuş kışkırtıcı eleştiriler yapmaması için bilgilendirmelidir. Öğrencilere, eleştiri türü dönütlerin dilsel niteliğinin, dönüt alan öğrencilerin motivasyonları üzerinde yaratacağı etkiler anlatılmalı, örnek dönütler üzerinden eleştirilerin yapıcı bir çerçevede nasıl sunulacağı gösterilmelidir (Hamzadayı & Çetinkaya, 2011).

Öğretmen ve akran geribildirim dışında konuşma becerisine yönelik öz kaynaklı geribildirim de sunulabilir. “Konuşma becerisi sürecinde öğrencinin öz-kaynaklı geribildirim sağlamanın tek yolu ses ve görüntü kayıdır. Ses ve

görüntü kaydı öğrencilere davranışını olduğu gibi görme olanağı tanınması bakımından benzersizdir. Çünkü ses ve görüntü kaydıyla sağlanan geribildirim özgün, yansız ve olgusaldır. Bu nedenle kaynak güvenilirliği tamdır. Öğrenci konuşurken kendini denetleyemediğinden öz-kaynaklı geribildirim, birey kendi bildirişim ögesini videodan izledikten sonra gerçekleşir. Öğrencilerin gözlem sürecinde amacını belirleyebilmesi ve başarımlarına değer biçebilmesi için öğretmen öğrencileri yapılandırılmış öz-izlem ve öz-değerlendirme vb. formlarla yönlendirmelidir (Çetinkaya, 2019: 219).Bireyin video üzerinden kendi konuşmasını izlemesinin ve değerlendirmesinin farkındalık düzeyini artırmanın yanında konuşma kaygısını azaltacağını belirtilmektedir (Hamzadayı, 2019: 92).

Öğretmen diğer geribildirim kaynaklarına örnek olduğundan öğrencilere verdiği dönütlerin niteliği önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar (Ayar, 2009; Çetinkaya, 2015; Odabaşı-Çimer, Bütüner & Yiğit, 2010) öğretmenlerin, nitelikli geribildirim kullanma konusunda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geribildirimlerin etkisine inanmamaları, öğrencilerin de dönütleri göz önünde bulundurmamaları geribildirimlerin işlevselliğini engellemektedir (Freedman, 1987).Bu nedenle öğretmenlere nitelikli geribildirim nasıl olması gerektiğine yönelik gerekli eğitim verilmelidir. Öğretmen geribildirimlerinin niteliğini; öğretmenin pedagojik inançları, belirli öğrenci tipine yönelik tutumları, öğrencinin ürettiği içeriğe ilişkin tutumları belirler (Goldstein, 2004). Öğretmen, öğrencilere geribildirimde bulunurken otoriter, tehdit edici, küçümseyici bir tavır yerine onlara karşı iş birliğine dayalı bir tutum ve suçlayıcı olmayan bir üslup geliştirmelidir (White &Arndt, 1991). Geribildirim konusunda yetkin olan öğretmenler, sadece belirlenen ölçütlere bağlı kalmayıp öğrencinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak geribildirimi biçimlendirirler (Ferris vd., 1997).Bu nedenle öğretmenin geribildirimleri belirli niteliklere (hedef odaklı, kullanışlı, zamanlı, uygun sıklıkta, tutarlı ve destekleyici) sahip olmalı, geribildirim verirken değerlendirici (ödül/ceza, onaylama/onaylamama) olmak yerine betimleyici geribildirimler (başarıyı belirtme/ilerlemeyi belirtme, başarıyla ilgili açıklama/gelişme yolunu oluşturma) vermelidir (Çetinkaya, 2019: 299-300).Öğretmen geribildirim sunarken öğrencinin hedef becerideki başarımlar düzeyini göz önünde bulundurmalıdır.

Öğrenme alanındaki yeterliği, öğrencinin geribildirim tercihine yön verir. Deneyimsiz öğrenciler görev odaklı, biraz daha yetkin olanlar süreç odaklı, yetkin olan öğrenciler ise öz düzenleme odaklı geribildirime gereksinim duyarlar. Görev odaklı geribildirim, öğrencinin verilen görevi yerine getirmesi için ne yapması gerektiğini açıklar. Süreç odaklı geribildirim, görevin anlaşılmasını ya da tamamlanmasını gerektiren öğrenme süreçlerini hedefler. Öz düzenleme odaklı geribildirim ise öğrencinin kendi eylemlerini nasıl izleyebileceklerini, yönlendirebileceklerini ve düzenleyebileceklerini açıklar (Çetinkaya, 2019: 291). Öğretmen/öğrenci (akran veya kendi) tarafından verilen



geribildirimler şu üç soruyu yanıtlayabilmelidir (Çetinkaya, 2019: 299-300):

- Nereye gidiyorum? (hedefler neler?) → ön bildirim.
- Nasıl gidiyorum? → geribildirim.
- Nereye gideceğim? → ileri bildirim.

Geribildirim kaynakları tarafından verilen dönütler, bu üç soruyu yanıtladığı takdirde öğrencinin başarımına ilişkin kendisine bilgi sağlar, yol gösterir, amaç belirlemesine yardımcı olur.

### **Sonuç ve Tartışma**

Doğru ve akıcı konuşma becerisine sahip olmak, bireyin günlük yaşamda, okulda ve işte başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir. Birey, okula başladığında belli düzeyde konuşma ve dinleme becerisine sahip olarak gelir. Bu durum öğretmenlerin konuşma ve dinleme eğitiminden çok okuma ve yazma eğitimine zaman ayırmalarına neden olmaktadır. Ancak bireyin konuşmalarının ailesi ve sosyal çevresinin ağız özelliklerini taşıdığı gerçeği göz ardı edilir. Okul dönemi, bireyin dilini gelişigüzelikten kurtararak dilin doğru ve sistematik bir biçimde kullanımının sağlanmaya çalışıldığı zaman dilimidir (Sever, 1993). Bu dönemde öğrenciler dil dersi kapsamında hazırlıklı/hazırlıksız konuşma başarımı sergilemek durumunda kalırlar.

Öğrencilerin konuşma sürecinde ürettikleri metinlerin amaca ulaşması için belirli niteliklere sahip olmalıdır. Sözlü metin üretiminin her aşamasında (ön konuşma tasarımı, konuşmayı yapılandırma ve ön uygulama sürecinde metne son biçimini verme) öğretmen ve akranların öğrencilere verdikleri geribildirimler önemlidir. Geribildirim kaynaklarından aldığı geribildirimler öğrencilerin başarımını değerlendirme konusunda bir bilinç edinmesini sağlar. Böylece metin üretim sürecinin her aşamasında kendine geribildirim verme becerisi edinebilirler. Geribildirimlerin işlevselliğini, geribildirimde bulunan kişinin bilgisi, öğrenciye/akranına karşı tutumu ve sunduğu geribildirim nitelikleri belirler. Öğretim sürecinde nitelikli bir geribildirimden söz edebilmek için geribildirim taşıması gereken unsurlar bulunur. Geribildirim niteliği; “hedef odaklı”, “kullanışlı”, “uygun zamanlı”, “uygun sıklıkta”, “tutarlı” ve “destekleyici” olmasına bağlıdır (Çetinkaya, 2019: 299).

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmen, akran ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim üzerine birçok çalışma (Hamzadayı & Çetinkaya, 2011; Çetinkaya & Köğce, 2014; Hamzadayı, 2015; Çetinkaya, 2015; Çetinkaya & Hamzadayı, 2015; Ülper & Çetinkaya, 2016; Dölek & Hamzadayı, 2016; Çetinkaya, Bayat & Alaca, 2016; Seyhan & Sülükçü, 2018; Göçer & Şentürk, 2019; Akarsu, 2021; Nacakçıoğlu, 2021) gerçekleştirildiği görülür. Üç geribildirim kaynağının genelde öğrenme sürecine, özelde ise konuşma becerisine etkisine ilişkin çalışmalara aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen, geribildirim aracılığıyla öğrencinin bir konudaki başarımını değerlendirir, ilerideki başarımlarına yön verir (Miller, 2002). Bu geribildirim; planlı, açık ve uygun zamanlı olmalıdır (Herschell vd., 2002). Ayrıca öğrencinin neyi doğru yaptığına, gelişimi için bundan sonra ne yapması gerektiğine ilişkin yapıcı ve geliştirici nitelikler barındırmalıdır (Lenz vd., 1996).Yapıcı ve eleştirel geribildirimler, öğrencinin başarımını olumlu yönde etkilerken yıkıcı geribildirimler öğrencinin başarımını olumsuz yönde etkilemekte, düşük öz yeterlik ve öz saygı gibi olumsuz duygulara sahip olmasına neden olmaktadır (London, 1995). Geribildirim öğrenci psikolojisi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğrencinin bireysel özelliklerine uygun geribildirim vermenin önemi anlaşılmaktadır (Ferris vd., 1997). Verilen geribildirim öğrenciyi değerlendirmekle birlikte kendi gelişimi için ne yapması gerektiği konusunda da bilgi vermelidir. Metin üretimi ve sunumunun biçimlendirilmesi amacıyla öğretmenin verdiği dönütler bazen amacına ulaşamayabilir. Bu sorunun nedeni, öğretmenlerin, öğrenci metinlerine geribildirimde bulduklarında metin üretimi ve sunumuna ilişkin bazı bilgi ve becerileri bildiklerini varsaymalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen dönütlerinin amacına ulaşmasında bu tür sorunların giderilmesi önemlidir. Geribildirim öğrenci üzerinde hedeflenen etkiyi oluşturması öğretmen ile öğrenci arasında metin üretim sürecine ilişkin ortak bir dil oluşmasıyla mümkündür. Öğrencinin metin üretim sürecinin her aşamasında öğretmenden geribildirim istemesi, öğretmenin de öğrenciyi becerisini geliştirecek geribildirimlerde bulunması bu dilin oluşmasını sağlar. Nitelikli geribildirim sözlü metin üretim becerisi üzerindeki olumlu etkisini gören öğretmen ve öğrencide geribildirime ilişkin olumlu bir algı oluşabilir. Aldığı geribildirimlerle konuşma becerisi gelişen öğrenciler, başkalarının konuşma başarımı veya kendi konuşma başarımlarına geribildirim verme yeterliğine ulaşabilirler. Çetinkaya ve Köğce (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin daha çok değerlendirici, matematik öğretmenlerinin ise betimleyici geribildirimi kullandıkları saptanmıştır. Değerlendirici geribildirim öğrenci başarımını onaylama ya da onaylamama biçimindeyken, betimleyici geribildirim öğrencinin gelişimine, ilerlemesi için ne yapması gerektiğine dair bilgilendirilmesidir. Öğrencilerin sözlü metin üretim becerisini öğrenecekleri kaynak Türkçe öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde ana dili öğretmenlerinin geribildirim vermeye ilişkin eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin sözlü metin üretim sürecinde geribildirim alacağı kaynaklardan biri de akranlarıdır. Geribildirimde bulunan öğrencinin konuşma süreçlerine ilişkin sahip olduğu bilgi düzeyi ve geribildirim verirken kullandığı biçim, akran geribildiriminin etki yönünü (olumlu-olumsuz) belirler. Öğretmenlerin öğrencilere geribildirim verme stratejilerini örnekler üzerinde anlatması, akran geribildirimini işlevsel kılar (Hattie, 2012). Ayrıca öğretmenler verdikleri geribildirimlerle öğrencilerin metnin büyük ve küçük yapısının taşınması gereken nitelikleri öğrenmelerini sağlarlar. Böylece öğrenciler hem

kendi metinlerini hem de akranlarının metinlerini değerlendirme becerisi edinirler. Akranlarının metinlerine verdikleri geribildirimlerle edinimlerini işe koşan öğrencinin metin üretiminde yetkinleşeceği söylenebilir (Horverak, 2015). Nitekim Bayrakdar ve Maltepe (2018) tarafından yapılan çalışmada akran değerlendirmenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini “dil, içerik ve sunum” boyutu açısından olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Zamorano ve Montanero (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin hazırlıklı konuşma başarımlarına akran ve öğretmen geribildirimlerinin etkisinin karşılaştırıldığı çalışmada akran geribildirimi alan öğrencilerin öğretmen geribildirimi alan gruba göre konuşma başarımlarının daha çok arttığı saptanmıştır. Öğrencilerin akranlarına geribildirimde bulunurken gerekli yerlerde öğretmenleri tarafından düzeltilmeleri öğretmen geribildirimini de etkinleştirir. Yapılan araştırmalar (Orsmond vd., 1996; Wakabayashi, 2013; Ion vd., 2016) öğrencilerin akran geribildirimlerinden hoşnut olduklarını göstermektedir. Miller ve Ng (1994) tarafından yapılan çalışmada, akran geribildirimi ve öz düzeltmenin öğrencilerin taslak metinlerini geliştirdiği saptanmıştır. Öte yandan Sluijmans vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin akranlarını değerlendirmelerinin riskli olacağını, adil olmayacağını ve nesnellikten uzak olacağını dile getirilmiştir. Çünkü akran değerlendirmesinde arkadaşlık, sempati ve antipati gibi duygular karıştığından nesnellik ve güvenilirlik sorunu doğmaktadır (Topping, 1998). Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin metinlerini geliştirmede öğretmen rehberliğinde sunulan akran geribildiriminin hem geribildirimi sunan hem de geribildirimi alan öğrenci için faydalı bir süreç olduğu yönündedir. Öğrenciler bu süreçte metinlerin taşınması gereken ölçütlere ilişkin farkındalık kazandığından metinlerini değerlendirme becerisini edinebilirler. Bu süreç öz değerlendirme olarak adlandırılır.

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi becerilerine ilişkin değerlendirmede bulunma ve karar verme sürecidir (Noonan & Duncan, 2019). Süreç içinde öğrenciler dil duyarlılığının ve yeterliğinin gelişimini izleme becerisi edinir (Mazloomi & Khabiri, 2016; Wisnu & Pradana, 2020; akt. Bayat, 2022). Öz değerlendirmeyle konuşmacı metnin gözden geçirir, metnin büyük ve küçük yapısında gerekli düzenleme ve düzeltmeyi yapar. Her aşamada ne yapması gerektiğinin bilincinde olan öğrencinin bağımsız metin üreticisi olacağı söylenebilir. Söz konusu konuşma sürecini değerlendirip eksikliklerini gideren, gelişimi için kararlar alan öğrenci kendinden emin, konuşması akıcı olur. Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin konuşma becerisinin alt boyutlarından biri olan içerik- dil kullanımına yönelik öz değerlendirmeye dayalı geribildirim etkili olmadığı, öğretmen dönütlerine de gereksinim duyulduğu ortaya çıkmıştır. Konuşmanın akıcılık ve sesletim boyutuna ilişkin gelişimlerinde ise öz değerlendirmeye dayalı geribildirim etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin öz değerlendirme süreçlerinde gerektiği yerde öğretmenden destek almaları gerektiğini göstermektedir. Öte

yandan, “Öz değerlendirmenin güvenilirliği ve geçerliliği üzerine yapılan araştırmalarda (Chen, 2002; Al Fallay, 2004; akt. Fahimi & Rahimi, 2015) öz değerlendirmeye öğrencilerin kendine verdikleri puanları ile öğretmen değerlendirmesiyle aldıkları puanların benzer olduğu görülmüştür.” Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde öz değerlendirmenin kullanılabilmesine bir dayanak oluşturabilir.

### Kaynakça

- Aksan, M., ve Aksan, Y. (1991). Metin Kavramı ve Tanımları, *Dilbilim Araştırmalar Dergisi*, 2, 90-104.
- Ayar, T. (2009). *Öğretme-öğrenme Sürecinde Geribildirim: Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıfta Geribildirim Kullanımının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Baş, B. (2011). Sözlü ve Yazılı Kültür İlişkileri Çerçevesinde Konuşma ve Yazma Becerilerine Bir Bakış, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 109-117.
- Bayat, N. (2022). Yazma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme, G. Çetinkaya (ed.) içinde, *Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 119-141). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrakdar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, (143-144), 127-138.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*, Oxford University Press.
- Çetinkaya, G. ve Köğçe, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilere Verdikleri Sözel Geribildirimlerin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 113-136.
- Çetinkaya, G. (2015). Examining Characteristics of Teacher Feedback in Organizing Written Texts. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(2), 322-331.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter, p. 285-302.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Yazılı Düzeltme Geribildirimleri ve Öğrencilerin Edimsel Çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98. doi: 10.13114/MJH.2016119291

- Çetinkaya, G. (2019). Konuşma Eğitiminde Geribildirim, *Konuşma ve Eğitimi* içinde (ss. 285-300). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö., ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Dönütlerin Tiplerinin ve Niteliklerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 517-538.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2016). Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Elbow, P. (1998). *Writing With Power: Revising with Feedback*. Oxford: Oxford University Press.
- Fahimi, Z. ve Rahimi, A. (2015). On the Impact of Self-assessment Practice on Writing Skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 730-736.
- Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R. ve Tinti, S. (1997). Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions and Implications, *Journal of Second Language Writing*, 6, 155-182.
- Freedman, S. W. (1987). *Response to Student Writing*. Urbana, IL: NCTE.
- Goh, C. C. M. (2007). *Teaching Speaking in the Language Classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Goldstein, L. (2004). Questions and Answers about Teacher Written Commentary and Student Revision: Teachers and Students Working Together, *Journal of Second Language Writing*, 13 (31), 63-80.
- Göçer, A. ve Şentürk, R. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Kullandıkları Geribildirim Türlerine Yönelik Bir Araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 40-92.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1).
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 89-101). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme Becerisinin Temel Kavramları. *Dinleme ve Eğitimi içinde* (ss. 1-12, ed. Nihat Bayat). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Herschell, A. D., Greco, L. A., Filcheck, H. A. ve McNeil, C. B. (2002). Who is Testing Whom? Ten Suggestions for Managing the Disruptive Behavior

- of Young Children during Testing. *Intervention in School and Clinic*, 37, 140-148.
- Horverak, M. O. (2015). English Writing Instruction in Norwegian Upper Secondary Schools. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 11-20.
- Lenz B. K., Ellis, E. S. ve Scanlon, D. (1996). *Teaching Learning Strategie sto Adolescents and Adults with Learning Disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- London, M. (1995). Giving Feedback: Source-centered Antecedents and Consequences of Constructive and Destructive Feedback. *Human Resource Management Review*, 5, 159–188.
- Miller, L. Ng, R. (1994). Peer Assessment of Oral Language Proficiency. *Perspectives: Working Papers of the Department of English*, City Polytechnic of Hong Kong 6, 41-56.
- Miller, S. P. (2002). Using Effective Teaching Behaviors. *Validated Practices for Teaching Students with Diverse Needs and Abilities*(pp. 189-233). Boston: Allyn ve Bacon.
- Murillo-Zamorano, L. R., ve Montanero, M. (2018). Oral Presentations in Higher Education: A Comparison of the Impact of Peer and Teacher Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150.
- Nacakçıoğlu, A. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sözel Hataları ve Düzeltici Geribildirimlerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi) Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Noonan, B., ve Duncan, C. R. (2019). Peer and Self-assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 17.
- Orsmond, P., Merry, S. ve Reiling, K. (1996). The Importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-249.
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduđunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seyhan, L. ve Sülükçü, Y. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Mikro Öğretim Uygulama Çalışması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*, Afyon, 23-25 Mart.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment between Students in College and University. *Review Of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Taslak Metinlerine Yönelik Geribildirim Almaya İlişkin Beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.
- White, R. V., Arndt, V. (1991). *Process Writing*.
- Wakabayashi, R. (2013). The Effects of the Peer Feedback Process on Reviewers' Own Writing. *English Language Teaching*, 6(9), 177-192.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2019). Sözlü Metin Yapılandırma. *Konuşma ve Eğitimi içinde*(ed. Gökhan Çetinkaya, 189-211.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2022). Sorularla Konuşma Eğitimi. Ö.T. Kara (Ed.), *Sorularla Türkçe Eğitimi içinde* (s. 115-166). Elazığ: Asos Yayınları.
- Yılmaz, C. N. (2019). *Video Destekli Öz Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerin Hazırlıklı Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yüksek Lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.