

**T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN YAZMA BECERİSİNE
YÖNELİK GERİ BİLDİRİMLERİ VE ÖĞRENEN MOTİVASYONLARINA
DAİR GÖZLEMLERİ**

ESRA NUR ZİLELİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Halil Erdem Çocuk

ARALIK - 2024

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN YAZMA
BECERİSİNE YÖNELİK GERİ BİLDİRİMLERİ VE
ÖĞRENEN MOTİVASYONLARINA DAİR GÖZLEMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra Nur ZİLELİ

Enstitü Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler
Enstitü Bilim Dalı : Türkçe Eğitimi

“Bu tez 12/12/2024 tarihinde yüz yüze olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri
bulunan jüri üyeleri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Başarılı
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Başarılı
Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP	Başarılı

ETİK BEYAN METNİ

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

ESRA NUR ZİLELİ

12/12/2024

ÖN SÖZ

“Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî hissin inkişafında başlıca müessirdir. Türk dili dillerin en zenginlerindendir; yeter ki bu dil şuurla işlensin.”
Gazi Mustafa Kemal Atatürk

“En iyi yazı henüz yazılmamış olandır” fikriyle çıktığım bu yolda, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma süreçlerinde aldıkları geri bildirimlerin ve bu geri bildirimlerin motivasyonlarına olan katkılarının, en iyi yazıların ortaya konulmasındaki faktörlerden biri olacağına ve her bir yazıyı en iyi hâline evirebileceğine inanıyorum. Akademi yolculuğumda ve tezimin oluşma sürecinde katkılarını sunan, desteğini esirgemeyen kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Halil Erdem Çocuk’a sabrı ve emekleri için teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman fikirleriyle ve destekleriyle kendimi bir an olsun yalnız hissettirmeyen hocalarım Doç. Dr. Gülşah Yalçın’a ve ayrıca Dr. Haydar Karaman’a minnet ve teşekkür borçluyum. Tez savunmamda fikirleri ve eleştirileriyle katkılarını sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz’a ve Dr. Öğr. Üyesi Caner Kasap’a teşekkür ederim. Son olarak hayatımın her evresinde olduğu gibi tez yazma sürecimin de başından sonuna kadar beni cesaretlendiren, varlığını her zaman hissettiren ve destekleyen sevgili aileme ve dostlarıma ayrı ayrı çok teşekkür ederim. Bu çalışmanın, yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan öğreticilere, öğrenenlere ve alanyazına katkı sunmasını temenni ederim.

Esra Nur Zileli

12/12/2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
İÇİNDEKİLER	i
KISALTMALAR.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM.....	4
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. BÖLÜM: ALANYAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	7
2.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Çalışmalar 10	
2.1.1.1. Tezler	10
2.1.1.2. Makaleler.....	14
2.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geri Bildirim ve Türleri.....	16
2.2.1. Öğretici Sözlü Geri Bildirimi.....	18
2.2.2. Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	19
2.2.2.1. Övgü Türünde Geri Bildirim.....	20
2.2.2.2. Yergi Türünde Geri Bildirim.....	22
2.2.2.3. Yapıcı Türünde Geri Bildirim	23
2.2.2.4. Yansız Türünde Geri Bildirim.....	25
2.2.2.5. Yıkıcı Türünde Geri Bildirim	26
2.2.2.6. Özgül Türünde Geri Bildirim	27
2.2.2.7. Genel Türünde Geri Bildirim	29

2.2.2.8.	Bıçime Dair Geri Bildirim	30
2.2.2.9.	İçeriğe Dair Geri Bildirim	31
2.2.2.10.	Açık Türünde Geri Bildirim	32
2.2.2.11.	Muğlak Türünde Geri Bildirim	34
2.2.3.	Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Çalışmalar .	37
2.2.3.1.	Tezler	37
2.2.3.2.	Makaleler	45
2.3.	Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Motivasyon	49
2.3.1.	Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Motivasyonla İlgili Çalışmalar	52
2.3.1.1.	Tezler	52
2.3.1.2.	Makaleler	55
3.	BÖLÜM: YÖNTEM	60
3.1.	Araştırma Modeli	60
3.2.	Araştırma Süreci	60
3.3.	Çalışma Grubu	61
3.4.	Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Basamakları	67
3.5.	Verilerin Analizi	68
4.	BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMALAR	70
4.1.	Birinci Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.1.1.	Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.1.2.	İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
4.1.3.	Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
4.1.4.	Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.2.	İkinci Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.2.1.	Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	95
5.1.	Sonuçlar	95
5.1.1.	Birinci Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	95
5.1.1.1.	Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	95
5.1.1.2.	İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	95
5.1.1.3.	Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	96
5.1.1.4.	Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	97
5.1.2.	İkinci Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	97

5.1.2.1. Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	98
5.2. Öneriler	99
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	99
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	99
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ	145



KISALTMALAR

Ö: Öğretici

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Genel Yazılı Üretim Faaliyetleri	10
Tablo 2: Geri Bildirim Türlerinin Özeti ve Örnekleri... ..	36
Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları... ..	62
Tablo 4: Katılımcıların Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları... ..	63
Tablo 5: Katılımcıların Lisans Mezuniyetine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	64
Tablo 6: Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları... ..	64
Tablo 7: Katılımcıların Ünvanlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları... ..	64
Tablo 8: Katılımcıların Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Görev Yaptıkları Yıla Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	65
Tablo 9: Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımları.....	66
Tablo 10: Katılımcıların Yurt Dışı Görevinde Bulunma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları... ..	67
Tablo 11: Katılımcıların Yurt Dışındaki Görev Yerlerine Dair Frekans Değerleri... ..	67
Tablo 12: Öğreticilere Göre Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Verilen Geri Bildirimlerin Durumları ve Sıklıkları... ..	70
Tablo 13: Öğreticilere Göre Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Alma Konusundaki Tutumları... ..	72
Tablo 14: Öğreticilerin Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Verdikleri Geri Bildirim Türleri... ..	74
Tablo 15: Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Almaktan Hoşlandıkları Geri Bildirim Türleri... ..	78
Tablo 16: Öğrenenlerin Geri Bildirim Almaktan Hoşlandıkları Türler ve Nedenleri.....	79
Tablo 17: Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Almaktan Hoşlanmadıkları Geri Bildirim Türleri... ..	84
Tablo 18: Öğrenenlerin Geri Bildirim Almaktan Hoşlanmadıkları Türler ve Nedenleri.....	86

Tablo 19: Öğreticilerin Yazma Becerisine Verdikleri Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonu Üstündeki Etkilerine Dair Öğretici Gözlemleri.....89

Tablo 20: Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Aldıkları Olumlu ve Olumsuz Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonu Üzerindeki Etkilerine Dair Öğretici Gözlemleri. 92



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılması Gereken Çalışmalar.....	9
Şekil 2: Geri Bildirim Türleri Sınıflandırması.....	18



ÖZET

Başlık: Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri

Yazar: Esra Nur Zileli

Danışman: Doç. Dr. Halil Erdem Çocuk

Kabul Tarihi: 12.12.2024

Sayfa Sayısı: 158

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine verdikleri geri bildirimlerin durumlarını tespit etmek ve bu geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerini öğretmenlerin gözlemleri yoluyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan 16 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi ile yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir ve veriler görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan, öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenenlere hangi geri bildirim çeşitlerini verdikleri, öğrenenlerin hangi türdeki geri bildirimleri almaktan hoşlandıkları ve hoşlanmadıklarına dair sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin durumları/sıklıklarına bakıldığında; geri bildirim veriliş şeklinde doğrudan geri bildirim, yazma etkinliklerinin türünde sınıf içi yazmayı, geri bildirim verme sıklığında her zaman/her yazma görevini, geri bildirimden beklenen sonuçlarda ise hataları düzeltme ve öğrenmeyi pekiştirmeyi daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumlarına dair öğretici görüşlerine bakıldığında, geri bildirimle ilgili istek ve tutumda olumlu bir yaklaşımın söz konusu olduğu, geri bildirimin öğrenen üzerindeki gözlemlenen etkisinde ise motivasyonu artırdığı tespit edilmiştir.

Öğreticilerin yazma becerisine yönelik en çok özgül ve açık türünde, en az muğlak ve yıkıcı türünde geri bildirim verdiği saptanmıştır. Olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin, öğrenen motivasyonu üzerindeki etkilerine dair öğretici gözlemlerine bakıldığında; olumlu geri bildirimin, dil öğrenme sürecine katkıda bulunma ve motivasyonu artırma, olumsuz geri bildirimin ise yazmaya karşı mesafe oluşturma, motivasyonu düşürme ve kendini geliştirme isteği oluşturma gibi hususları ön plana çıkardığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara ek olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, motivasyon, yabancılar Türkçe öğretimi, yazma becerisi.

ABSTRACT	
Title of Thesis: Feedback of Instructors Teaching Turkish to Foreigners on Writing Skills and Their Observations on Learners' Motivations	
Author of Thesis: Esra Nur Zileli	
Supervisor: Assoc. Prof. Halil Erdem Çocuk	
Accepted Date: 12.12.2024	Number of Pages: 158
This study aims to identify the feedback provided by instructors to learners on their writing skills in teaching Turkish as a foreign language and to explore the effects of this feedback on learners' motivation based on instructors' observations. In the study, the qualitative research method and the criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods, were employed. The study group comprised 16 instructors teaching Turkish as a foreign language at various institutions. Data were collected through a structured interview using the standardized open-ended interview strategy and an interview form. The interview form included questions about the types of feedback instructors provide to learners, the types of feedback learners like or dislike receiving, and the frequency and percentage distributions of responses to these questions were calculated. Content analysis was used to analyze responses to the open-ended questions in the interview form. Findings from the study revealed that instructors primarily preferred direct feedback in terms of feedback delivery, in-class writing activities in terms of writing tasks, always or for every writing assignment in terms of feedback frequency, and error correction and reinforcement of learning in terms of expected outcomes. Regarding learners' attitudes toward receiving feedback on writing skills, instructors observed a positive attitude and willingness to receive feedback. Feedback was also found to enhance motivation. It was determined that instructors most frequently provided specific and clear feedback, while ambiguous and destructive feedback was the least common. According to instructors' observations, the effects of positive and negative feedback on learners' motivation differed. Positive feedback contributed to the language learning process and increased motivation, while negative feedback often led to distancing from writing, reduced motivation, and occasionally sparked a desire for self-improvement. In addition to these findings, recommendations for researchers and practitioners were also provided.	
Keywords: Feedback, motivation, teaching Turkish as a foreign language, writing skills.	

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dört temel dil becerisinin arasında yazma becerisi genellikle en son kazandırılan beceridir. Bu durum, yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha karmaşık ve zorlu bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Yazma becerisi, hedeflenen dilin kurallarına uygun cümleler kurabilme, düşünceleri organize ederek etkili bir şekilde yazılı iletişim kurabilme eylemini içerir. Dolayısıyla öğrenenlerin hem hedef dili anlama hem de üretme düzeyinde yeterliliğine bağlı olarak aşamalı ve zaman alıcı bir süreçtir.

Bireylerin yazma becerisini etkileyen en önemli unsurlardan biri yazma kaygısıdır. Horwitz ve arkadaşlarına (1986) göre yabancı dil kaygısının bileşenlerinden biri olumsuz değerlendirilme korkusudur. Yazma kaygısı taşıyan bireylerin bu kaygılarını gidermek için çeşitli uygulamalar yapılması gerekmektedir. Bu uygulamalardan biri de öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerine verdikleri geri bildirimlerdir (Başkan, 2019). Yazma becerisinde geri bildirimin kullanılması öğrenenlerin yalnızca yazma kaygısını gidermek için değil aynı zamanda öğrenenlerin yazılarındaki hatalarını fark edebilmelerini ve diğer yazma etkinliklerinde bu hataları tekrarlamamalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla geri bildirim, yazma gibi aşamalı ve karmaşık bir süreci kapsayan becerilerde bireylere rehberlik etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma becerisine verilen geri bildirimlerde öğrenenlerin hatalarının düzeltilmesi kadar bu hataların neden yapıldığını anlamak da büyük önem taşır. Öğrenenlerin hatalarını fark etmeleri ve bu hatayı tekrar yapmamaları kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Köğce ve arkadaşlarına (2009) göre geri bildirim, öğrenenlerin kendilerini değerlendirmelerini ve sonraki çalışmalarında edindikleri bilgileri kullanmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda yazma becerisine yönelik olumlu bir atmosferin oluşması dili öğrenme sürecine katkıda bulmakta ve öğrenenleri güdüleyerek kendini geliştirme isteği oluşturmaktadır.

Geri bildirim, yalnızca öğrenenlerin yanlışlarının düzeltildiği bir değerlendirme aracı değildir. Öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin vurgulandığı öğrenen motivasyonunu etkileyen bir unsurdur. Dil öğrenme sürecinde motivasyon, başarıyı etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Şengül (2020)'e göre yüksek motivasyon, başarmaya yönelik verilen çabayı artırmaktadır. Bu sebeple yazma becerisinin kazandırılması sürecinde

öğrenenlere verilen geri bildirimler yazma becerisinin gelişmesinde itici bir güç oluşturabilmektedir. Öğrenenlerin yazma becerisine teşvik edilmesi, kendilerine olan güvenin artırılmasının sağlanması, cesaret verici ve yol gösterici olunması geri bildirim vasıtasıyla sağlanabilmektedir. Tüm bu hususların sağlanabilmesi için öğreticilerin dikkat etmesi gereken en önemli unsur ise geri bildirimin kişileştirilmiş olmasıdır. Her öğrenen farklı motivasyon anlayışına sahiptir. Dolayısıyla her öğrenenin ihtiyacı olan geri bildirim de farklıdır. Öğreticilerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak geri bildirim sağlamaları, öğrenenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilmekte ve dil öğrenme sürecini desteklemektedir. Nelson ve Schunn (2009)'a göre öğreticiler, öğrenenlerin yazma becerilerine geri bildirimde bulunurken beceriyi geliştirmede en yararlı ve etkili olabilecek geri bildirimi seçmelidir. Bu bağlamda bireylerin gelişimi ve motivasyon algıları birbirinden tamamen farklı ve biricik olduğu için verilecek geri bildirimlerde de bireysellik göz önünde bulundurulmalıdır. Hattice (1987), öğrenen başarısını etkileyen en etkili öğenin geri bildirim olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla kişilerin ihtiyaçlarına göre geri bildirimlerin verilmesi, öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde motivasyonlarını ve başarılarını etkileyerek olumlu bir öğrenme süreci geçirmelerine olanak tanır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe öğretiminde; kullanılan geri bildirimler, yazılı metinlere yönelik yazılı geri bildirimlerin türleri, öğrencilerin geri bildirim almaya dair görüşleri incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise araştırmacıların; kullanılan öğretici ve akran geri bildirimlerinin türleri, öğrenenlerin geri bildirim tercihleri, çeşitli yaklaşımlar ve etkinlikler kullanılarak verilen geri bildirimlerin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi başarısına etkisi gibi konulara değindiği görülmüştür (Akdaş, 2014; Çelebi, 2017; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Çetinkaya vd., 2016; Dalgacı ve Büyükkız, 2021; Elçi, 2024; Elturan, 2019; Eren ve Kana, 2019; Erol, 2024; Göktaş ve Aksak Gönül, 2022; Hamzadayı, 2015; Hıtalany, 2021; Işık, 2015; Kaptı, 2018; Karataş, 2024; Karateke Bayat, 2018; Kardaş, 2021; Kardaş ve Cömert, 2021; Kılıç, 2017; Nacakçıoğlu, 2021; Özdeş, 2019; Özşavli, 2017; Serpen ve Üstten, 2023; Şentürk, 2019; Tamer, 2013; Temizkan, 2009; Tuzcu Eken, 2021; Ülper ve Çetinkaya, 2016; Ülper vd., 2016). Fakat öğreticilerin öğrenenlerin yazma becerisine vermeyi tercih ettikleri geri bildirim türlerine yeterince değinilmediği ve öğreticilerin gözlemleri doğrultusunda geri bildirimin öğrenen motivasyonunu nasıl

etkilediğine dair görüşlere başvurulmadığı görülmektedir. Bu sebeple çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.



1. BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine verdikleri geri bildirimlerin durumlarını tespit etmek ve bu geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerini öğretmenlerin gözlemleri yoluyla ortaya koymaktır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problemi ve alt problemleri şu şekildedir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin durumları nasıldır?
 - a. Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumları nasıldır?
 - b. Öğreticiler, öğrenenlere yazma becerisine yönelik hangi türlerde geri bildirim vermektedir?
 - c. Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmaktadır ve bunun nedeni nedir?
 - d. Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmamaktadır ve bunun nedeni nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkileri nasıl gözlemlenmiştir?
 - a. Öğrenenler yazma becerisine yönelik aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkileri nasıl gözlemlenmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geri bildirim bireyler için hem bilgilendirici hem de motivasyonu artırıcı bir rol oynayabilir (Tricomi ve DePasque, 2016). Bu bağlamda geri bildirim rolü yalnızca öğrenenlerin hatalarını düzeltmek değildir. Öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamaya ve kendilerine olan güven duygusunu pekiştirmeye rehberlik eder.

Motivasyon ise yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan etkenlerden biridir. Öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeleri ve bu alanda başarı sağlamaları, büyük ölçüde aldıkları geri bildirim nasıl tepki verdiklerine ve bu geri bildirimin onları motive edip etmediğine bağlıdır. Bu doğrultuda bireyin, geri bildirim vasıtasıyla motivasyonu üstündeki değişimlerine öğreticilerin görüşleri yoluyla mercek tutulmalıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın, yazma becerisine katkı sağlayacağı, dil öğrenenleri ve öğreticileri için öğrenme-öğretme süreci kapsamında motivasyonun kazanılması ve korunması adına nasıl etkili bir yol izleneceğinin haritasını çıkaracağı düşünüldüğünden oldukça önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın, öğreticilerin geri bildirim verme süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırarak geri bildirimin yalnızca bir düzeltme aracı olmadığına aynı zamanda öğrenenlerin dil gelişim sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilen bir unsur olduğuna dikkat çekeceği öngörüldüğü için önem taşır. Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde geri bildirimin rolünü anlamada kritik bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.4. Sayıtlar

Çalışma, çeşitli üniversitelerdeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde çalışan öğreticileri kapsamaktadır. Öğreticilerin gönüllülük esasıyla çalışmaya katıldıkları ve gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini objektif bir şekilde aktardıkları ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024 yılında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çeşitli kurumlarda görev yapmakta olan öğreticiler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: “Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir” (Göçer, 2014: 199).

Geri Bildirim: “Öğrenmenin gerçekleştiği ortamda, öğrencinin verdiği yanıttan hemen sonra ya da belirli bir zaman sonra, öğrencinin yanıtını pekiştirerek onu güdülemek ve

hatalarını düzeltmek için açıklamalarda bulunmak üzere kullanılan her türlü görsel ve işitsel uyaranlardır” (Çalışkan, 1998: 380).

Motivasyon: “Herhangi bir görevi ya da eylemi yapmak için bireyi harekete geçiren ve hedefe ulaşmak için gerekli aşamaların sürdürülmesini sağlayan duyuşsal ve bilişsel bir enerjidir” (Şengül, 2020: 82).



2. BÖLÜM: ALANYAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Dil, toplumları oluşturan yapı taşlarından biridir. Dil ve kültür ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda ise kültür, mihenk taşı özelliği taşımaktadır. Barın (2004)'a göre yabancı dil öğrenimi bireyin kendi ana dili dışında başka bir dil ve kültür ile etkileşime geçmesidir. Her geçen gün sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda yabancı dil öğrenimine ilgi artmaktadır. Çok dilliliğin neredeyse zaruri bir hâl almaya başladığı bu süreçte, oldukça eski bir kültür dinamiğine sahip olan Türkçenin önemi de her geçen gün artmaktadır. Yurt içinde ve dışında Türkiye'yi ve Türk kültürünü çeşitli istek ve ihtiyaçlar bağlamında öğrenmek isteyenler, farklı yollarla Türkçeyi öğrenmek için eğitim almaktadır. Bu ilginin ışığında sistemli bir eğitim ve öğretim süreci söz konusu olmuştur. Bu alanda kurumsal anlamda ilk adım Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğrenim Merkezi (TÖMER) ile atılmıştır. Mutlu ve Ayrancı (2017)'ya göre Ankara TÖMER'in kurulmasının ardından yurt içinde ve dışında Türkçe öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. Çeşitli üniversitelerde TÖMER'ler kurulmuş ve Yunus Emre Enstitüsü'nün çalışmaları söz konusu olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın birçok yöntem ve teknikle dil öğrenenlere kazandırılması hedeflenmektedir. Gedik (2009)'e göre, dil öğretimi süresince bu dört temel dil becerisi bir bütün olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla hiçbir beceri ihmal edilmemelidir. Benhür (2006) ise her bir beceriye eşit miktarda zaman ayrılması gerektiğini ve bir becerinin başka bir beceriye tercih edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dört temel dil becerisi açısından yazma, bir kişinin ana dilinde veya yabancı dilinde kazanılması en zor beceri olarak kabul edilir (Richard ve Renandya, 2002). Birey tarafından en son kazanılan beceri olan yazma becerisi, karmaşık yapıya sahip olması ve diğer becerileri içinde bulundurması sebebiyle becerilerin kapsayıcı kümesidir.

“Yazma eylemi duygu, düşünce, hayal ve isteklerin birtakım sembollerle belli bir kural dâhilinde anlatılmasıdır” (Çelik, 2012). Taşdemir (2017)’e göre ise yazmak, bilginin dönüştürülmesi, biçimlendirilmesi ve yeniden sunulmasını sağlayan araçtır. Dolayısıyla yazma, bireyin kendini yazılı olarak çeşitli bağlamlarda ifade edebilmesini sağlayan eylemdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma, öğrenenlerin öğrendiklerini performansa dökkebildiği beceriler arasındandır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenenleri bu performanslar üzerinden değerlendirmesi bakımından önem arz etmektedir. Diğer bir yandan Çakır (2010), yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde sağladığı avantajları şu şekilde sıralamıştır:

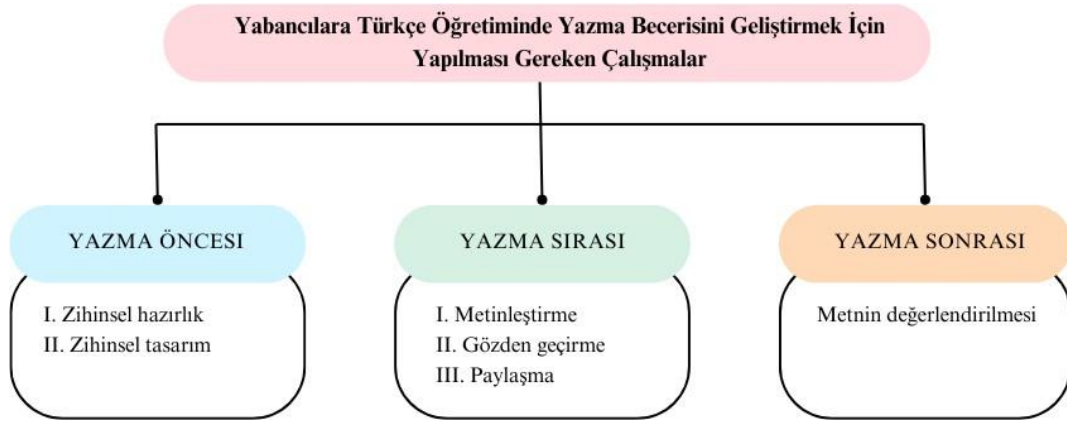
- Öğrenme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesini sağlamak,
- Öğrenci seviyelerini tespit etmek,
- Dil yapılarının ve kelimelerinin pekiştirilmesini sağlamak,
- Dil hatalarını saptamak,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesini sağlamak,
- Dil becerilerinin tamamının daha iyi bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunmak,
- Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek,
- Öğrenilenlerin kalıcılığını ve performansa dönüşmesini sağlamak.

Tüm bu maddeler göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin bireyin hem akademik hem de sosyal bağlamdaki yeteneklerinin gelişmesinde katkısının olduğu söylenebilmektedir.

Güneş (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerilerini geliştirmek için yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öncelikle yazma öncesinde zihinsel hazırlık aşaması yer almaktadır. Bu aşamada; birey ön bilgilerini harekete geçirmeli, metni için bir konu ve amaç belirlemeli, konu ve amacına uygun yöntem ve teknikler saptamalı, hangi türde yazacağını veya sunacağını belirlemelidir. Yazma öncesinin diğer bir aşaması ise zihinsel tasarımıdır. Öğrenen, bu adım için bir önceki aşamadaki seçtiği bilgileri mantıksal bir düzenle sıralamalıdır. Yazma öncesinde yer alan adımların ardından,

yazma aşamasına geçilmektedir. Yazma aşamasında zihinde tasarlanan tüm adımlar yazıya geçirilir. İşlem basamakları ise metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma şeklindedir. Son aşama olan yazma sonrasında ise yazma süreci ve ortaya çıkarılan metin değerlendirilir. Dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri ise öğretici tüm bu aşamalarda çeşitli sorular vasıtasıyla öğreneni yönlendirmelidir. Güneş (2018)'in yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için yapılması gerektiğini ifade ettiği çalışmalar Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılması Gereken Çalışmalar



Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021), dil eğitiminde öğretim programı bakımından bütünlük sağlamak ve öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri için bir çerçeve çizmek amacıyla Avrupa Birliği tarafından oluşturulmuş bir metindir. Bu metin dahilinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin uluslararası standartlarda gerçekleşmesi hedef alınmaktadır. Yazma becerisine dair dil etkinlikleri ve yeterlilikleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021)'nde “Yazılı Üretim” ve “Yazılı Etkileşim” başlıkları altında yer almaktadır. Metinde yer alan “Yazılı Üretim” başlığı altında “Genel Yazılı Üretim” tablosu oluşturulmuş ve yazma hedef faaliyetleri açıklanmıştır. Öğrenenlerin dil seviyelerine göre oluşturulmuş genel yazılı üretim hedef faaliyetleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Genel Yazılı Üretim Hedef Faaliyetleri

Dil Seviyesi	Genel Yazılı Üretim Hedef Faaliyetleri
A1 öncesi	Belki bir sözcük kullanarak temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, uyruk) verebilir.
A1	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk ögeler ve cümleler üretebilir.
A2	"ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
B1	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
B2	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar, gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.
C2	Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.

Tablo 1’de öğrenenlerin dil seviyelerine göre oluşturulmuş genel yazılı üretim hedef faaliyetleri yer almaktadır.

2.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Çalışmalar

2.1.1.1. Tezler

Akbulut (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrenenlerin yazmaya karşı tutum ve kaygılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın nitel verileri içerik analizi yöntemiyle nicel verileri ise istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 3 farklı devlet üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 309 öğrenen oluştururken çalışmanın veri toplama araçları ise Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve görüşme formudur. Elde edilen verilere göre anadili farklılığının yazmaya

karşı tutum ve kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu fakat cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenenlerin görüşlerine bakıldığında ise yazma öncesinde ve sırasında kaygı hissettikleri, dil bilgisi hususunda zorlandıkları ancak yazmayı iletişim ve başarı açısından önemli ve gerekli gördükleri bulgularına ulaşılmıştır. Son olarak araştırmacılar, yazma kaygısı ve yazma tutumu arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında öğrenenlerin yazmaya karşı tutum ve kaygılarını etkileyen unsur yalnızca anadili farklılığıdır. Süreç içerisinde çeşitli zamanlarda zorluk yaşasalar da yazmaya karşı olumlu duygular beslemektedirler ve yazma kaygıları azaldıkça yazmaya yönelik tutumları olumlu anlamda artmaktadır.

Kamalak (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlışlarının Düzeltilmesine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, öğrenenlerin yazılarında yer alan yanlışları belirlemek ve bu yanlışları düzeltmede yazdırma tekniğinin etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 30 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları ise çözümleme tablosu ve kişisel bilgi formudur. Araştırma sürecinde, yazdırma tekniği türlerinden biri olan ve öğrenenlerin öğretmenlerinin seslendirdiklerini aynen yazmalarını içeren sesbirimsel metin yazdırma tekniği deney grubuna uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel yazma dersleri görmüştür. Bulgulara bakıldığında; sesbirimsel metin yazdırma tekniğiyle yazma eğitimi alan deney grubunun ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aynı zamanda deney grubunun süreç içerisinde zamanla yanlışlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yazdırma tekniği, öğrenenlerin yazma becerilerindeki yanlışlarının düzeltilmesine ve azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Orhan (2018), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin B-1 Düzeyinde Yazma Becerisi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans tezinde, B1 dil seviyesindeki öğrenenlerin yazılarında yer alan sözcük ve sözdizimsel yanlışları tespit etmek amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B1 düzeyindeki 51 öğrenen oluşturmaktadır. Veriler ise öğrenenlerin oluşturdukları metinler vasıtasıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenenlerin sözcük bağlamında en çok ses olaylarına uyumda hataları

tespit edilirken sözdizimsel bağlamda en fazla hata cümle kuruluşunda yaptıkları görülmüştür. Öğrenenlerin sözcük ve sözdizimsel yanlışlarının miktarı karşılaştırıldığında ise sözcük düzeyinde daha fazla yanlış yaptıkları görülmüştür.

Demir (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algıları ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygı ve öz yeterlik durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın veri toplama araçları, Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formudur. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında çeşitli TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 342 öğrenen oluşturmaktadır. Bulgularda eylem ve çevre odaklı kaygı alt boyutlarına göre yazma kaygısının olduğu görülmüştür. Türkiye’de bulunma amacı değişkeni ve öğrenenlerin günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkeni bakımından eylem odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise öğrenenlerin Türkiye’de bulunma süresi değişkeni anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yazma öz yeterliği algılarında ise öğrenenlerin dil bilgisi kurallarını kullanma, anlatım ve şekil özellikleri alt boyutlarında orta düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye’de bulunma amaçları ve günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman yazma becerisinde eylem odaklı kaygılarını, Türkiye’de bulunma süreleri ise yazma becerisinde çevre odaklı kaygılarını etkilemektedir.

Aktaş (2021), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Başarılarının ve Hatalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerini ve bu düzeye bağlı olarak çeşitli demografik özelliklerinin yazılı anlatım başarılarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın ölçme araçları, dereceli puanlama anahtarı, kompozisyon kâğıtları ve kişisel bilgi formudur. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya’daki ortaokullarda öğrenim gören 332 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler zayıf düzeyde yazılı anlatım başarısı göstermiş ve bu başarı cinsiyet ve metin okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Aynı zamanda öğrencilerin yazım ve noktalama hususlarında hatalar yaptıkları ve A1-A2 seviyesinde oldukları tespit edilmiştir. Netice itibariyle bu çalışma dikkate alınarak ortaokul düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerileri zayıftır. Cinsiyet ve metin okuma değişkenleri öğrencilerin yazılı anlatımlarını etkilemektedir.

Sakoğlu (2022), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düzeltme Sembollerinin Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, geri bildirim türlerinden biri olan dolaylı geri bildirimde kullanılan düzeltme sembollerinin öğrenenlerin yazma becerisine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Son test Kontrol Gruplu Deneysel Model kullanılan bu çalışmanın veri toplama aracı ise kur bitirme sınavında yer alan yazma bölümleridir. Araştırmanın örneklemini ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören A1 ve A2 dil seviyesindeki 54 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna öncelikle düzeltme sembolleri tanıtılmış ve sonrasında ders kitaplarındaki yazma alıştırmalarında, ders içi yazma etkinliklerinde ve ödevlerinde bu düzeltme sembolleri sunulmuştur. Kontrol grubunda da yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiş fakat herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre deney grubunda yer alan A1 dil seviyesindeki öğrencilerin hata sayıları ve sınav puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu fakat A2 seviyesindeki öğrencilerde bu anlamlı farkın görülmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla düzeltme sembollerinin A1 seviyesindeki öğrencilerin hata sayıları ve sınav puanlarında olumlu bir etkisi vardır ancak A2 seviyesinde etkili değildir.

Beyret Coşkun (2024), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Düzeyindeki Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı doktora tezinde, oluşturduğu yaratıcı yazma etkinliklerinin B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisini saptamayı amaçlamıştır. Eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmanın veri toplama araçları, araştırmacı günlüğü, video ve ses kayıtları, öğrenci ürünleri ve gözlemdir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturduğu, son uygulamada öğrenci metinlerinin uzunluklarının arttığı ve betimlemelerin miktarının arttığı gözlenmiştir. Uygulama sürecinden önce öğrencilerin yazmaya karşı kaygılı oldukları fakat uygulamadan sonra yazmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu bağlamda yaratıcı yazma etkinlikleri, yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen B1 dil seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte ve yazmaya karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

2.1.1.2. Makaleler

Tiryaki (2013) çalışmasında, öğretmenlerin; yazma süreci boyunca öğrencilerin dil ve kültür özelliklerini bilmesi gerektiğini, yazma sürecinin başlangıcı olan alfabe öğretimini çeşitli görsel-işitsel materyallerle desteklemesi gerektiğini ve öğrencilerin ana dilindeki alfabeye karşılaştırmalara yer vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Alfabe öğretiminin ardından kelime öğretiminde, öğrencinin günlük hayatta sıklıkla karşılaşacağı kelimelere, deyim ve atasözlerine yer verilmesi, öğretim esnasında yine çeşitli materyallerden destek alınması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir aşama olan cümle öğretiminde öğrencilerin karşılaşabileceği sorunlar çeşitli etkinlikler ve sözlük vasıtasıyla giderilmelidir. Paragraf yazma aşamasında ise öğretmenin öncelikle örneklerle yer vermesi ardından geçiş ve bağlantıların kullanımını kavratması gerekmektedir. Son aşama olan metin yazmada öğrenci artık yazma becerisi gelişimini tamamlamıştır. Kurallı ve anlamlı bir şekilde yazma söz konusudur. Araştırmacıya göre yazma aşamalarının etkili gerçekleştirilebilmesi için alıştırma, kontrollü yazma, serbest yazma ve güdümlü yazma gibi yöntemlerden yararlanılmalıdır. Dolayısıyla bu çalışmaya göre öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmeli, yazma süreci boyunca aşamalı olarak öğretimi sağlamalı ve bu öğretim sürecinde çeşitli materyalleri ve yöntemleri kullanmalıdır.

Genç (2017)'in, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım ve noktalama hususlarına değindiği çalışmasında, yazma becerisinin yalnızca kuralları bilmekle kazandırılmayacağını altı çizilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler ise öğrencilerin; yazım ve noktalama hakkındaki kaynaklara sahip olmaları, etkili bir şekilde kullanabileceklerine ilişkin cesaretlendirilmeleri, pekiştirmeleri için yazma uygulamaları yapmaları, öğretmenler tarafından dönütler sağlanması gerektiği, okuma metinlerinden ve dinleme ve konuşma çalışmalarından faydalanılmalı şeklindedir. Bu önerilerin tamamının ilköğretim düzeyinden itibaren sağlanması ve unutmayı engelleyecek şekilde yapılandırılması önerilmiştir.

Mutlu ve Gümüş (2021), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğuna dair bir araştırma ortaya koymuşlardır. Alanyazında 2010-2020 yılları arasında yayınlanan 81 makale, 2018-2020 yılları arasında yayınlanan 82

tez durum çalışması ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Türkçe eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin yeterli olmaması, araç-gereçlerin yetersizliği, dil bilgisi öğretimi sürecinde eklerin ve terimlerin öğretilmemesi gibi ortaya çıkan çeşitli sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir ana bilim dalı olarak ayrılmaması, öğrencilerin yetersizlikleri, yöntem ve program sorunu, Türkçenin temel söz varlığının belirlenmesine ilişkin çalışmaların yetersiz oluşu, homojen sınıfların oluşturulamaması, öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumları, alfabe farklılıkları, diksiyon ve öğrenenlerin yazma becerisindeki yazım yanlışları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlardır.

Doğan ve Demirel (2023)'in çalışmasında, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe öğretimindeki yazma becerisinin zorluğuna dair görüşlerini, karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini 9 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise 9 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazma becerisinin önemine ilişkin görüşlerde; yazmanın önemli ve zor bir beceri olduğu, dilde yetkin olmanın bir göstergesi olduğu ve akademik başarı için bir ön koşul olduğu inançları yer almaktadır. Yazma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerde; öğretmenlerin geri bildirim verme düzeyi, yöntem ve teknik bilgisinin doğruluğu, öğrenci motivasyonu ve tutumu, öğrencinin ana dilinde yazma yetkinliğinin ve söz varlığının durumu, ana dilinde kullandığı alfabe ve bildiği diğer diller yer almaktadır. Öğrencilerin yazarken zorlandığı noktalara ilişkin bulgulara; Türkçe karakterlerin kullanımı, söz dizimi farklılıkları, dil bilgisi kuralları, alfabe, söz dağarcığı ve motivasyon eksikliği nedenleri yer almaktadır. Katılımcılara göre yazma becerisinin geliştirilmesindeki öğretmen rolü; geri bildirim verme, doğru yöntem ve teknik, tahtayı etkin kullanma, öğrenci motivasyonunu sağlama, kazanımlarla ilişkili yazma uygulamaları yapma, yazmaya daha fazla zaman ayırma ve yazma becerisinin önemsenmesidir. Öğretim elemanları yazma becerisinin gelişmesini engelleyen faktörleri ise şu şekilde sıralamışlardır: Öğrencinin olumsuz tutumu, söz varlığının yetersiz oluşu, alfabe farklılıkları, dil bilgisi kuralları, yazmaya yeterli zaman ayrılmaması, yazmaya karşı olumlu tutum oluşturacak nitelikte olmayan etkinlikler ve

okuma alışkanlığının kazanılmamış olmasıdır. Tüm bu sorunlara yönelik neler yapılacağına ilişkin görüşler ise; yazmaya karşı istek uyandıracak daha fazla etkinliklerin yapılması, geri bildirim vermek, motivasyonu yükseltmek, yazma süreçlerine dair eğitim vermek, okuma alışkanlığı edindirmek, söz dağarcığını genişletmek, etkili bir şekilde tahtayı kullanmak ve yazmaya dair pratik yapmak, öğretmenleri yazmaya dair eğitim vermek, teknolojiyi kullanmak ve döngüsel yazma etkinliklerine yer vermek şeklindedir.

Kılınç (2024), Kırgızistan'daki Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisindeki hataların neler olduğunu ve nedenlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada 36 kişinin 72 kompozisyonu doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgulara göre Kırgız öğrencilerin yazma becerisindeki hataları, ana dillerindeki kullanımların hedef dille benzerliği, farklılıkları tespit edememeleri ve bundan hareketle yanlış genellemeler yapmalarıdır. Dolayısıyla Kırgız öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yazma ürünlerinde ana dil ve hedef dil arasındaki benzerlikten dolayı genellemeler yaparak metinlerinde yanlış kullanımlara yer vermektedirler.

2.2. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Geri Bildirim ve Türleri

Geri bildirim, bir durum ya da ürünün nasıl olduğuna dair bilgi vermekle birlikte zayıf ve güçlü yanlarını vurgulamayı sağlayan dönütlerdir. Hyland ve Hyland (2006)'a göre ise öğretmenlerin öğrenenlerin ortaya çıkardıkları ürünlere ilişkin nasıl düzenlemeler yapılabileceğine yönelik varsayımlarıdır. Bu bağlamda geri bildirim, öğretmenlerin öğrenenlere sunduğu yol haritalarıdır.

Çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin geri bildirim verirken dikkat etmesi gereken hususlar şu şekildedir (Göçer, 2007; Hyland ve Hyland, 2006; Maltepe, 2007; McGarh vd., 2011; Reid, 1994; Yılmaz, 2006):

- Geri bildirim, öğrenenlerin yazma performanslarını etkileyecek ve geliştirecek bilgiler barındırmalıdır.
- Öğrenenlerin hem yazma süreci hem de ortaya koydukları ürünler değerlendirilmelidir.
- Öğrenenlere karşı objektif olunmalıdır.
- Geri bildirim, öğrenenlerin anlayabileceği formatta açık ve anlaşılır olmalıdır.

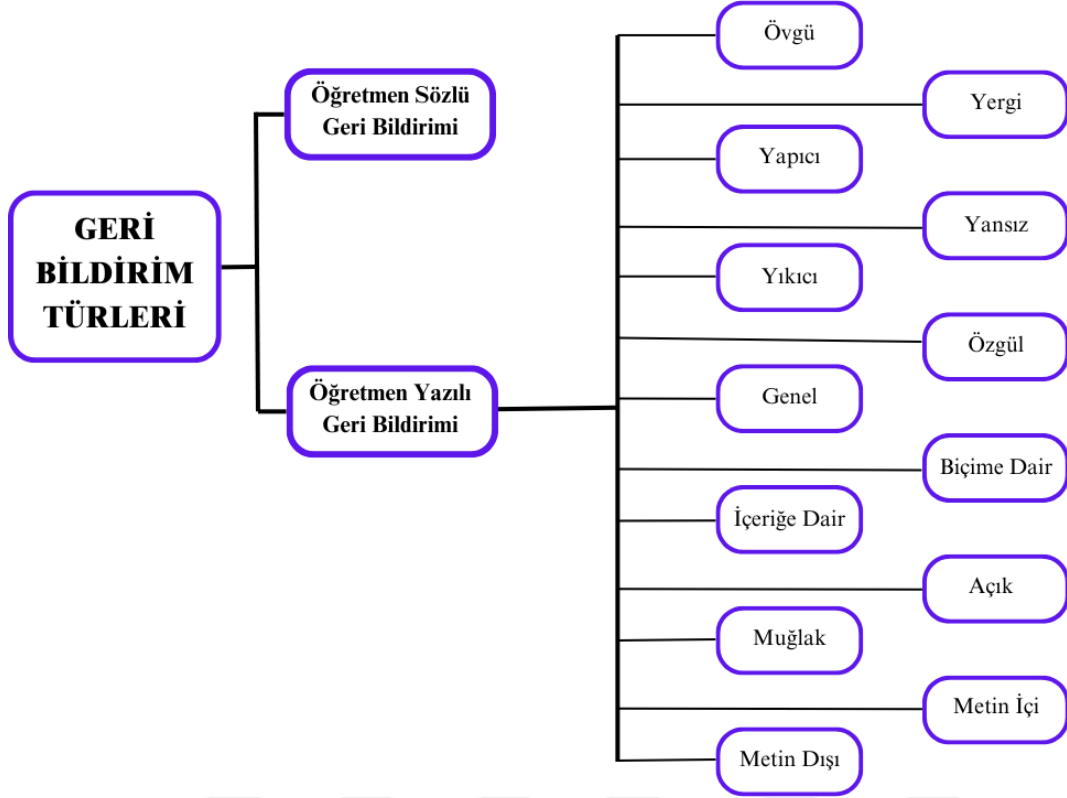
- Yapılan her yazma etkinliğinin ardından öğrenenlere dönüt verilmeli ve öğrenen yanlışları, semboller ve notlar vasıtasıyla vurgulanmalıdır.
- Geri bildirim, yeteri kadar övgü ve yergi içermelidir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde geri bildirim, öğrenme sürecinin en kritik bileşenlerinden biridir. Öğrenenlerin, anlatma becerileri arasında bulunan yazma becerisini kazanabilmeleri için hem anlama hem de anlatma becerilerini kazanması gerekmektedir. Karmaşık ve aşamalı bir sistemden oluşan yazma becerisinin hedef dilde istenilen şekilde kazandırılabilmesi için de öğrenme sürecinde geri bildirim kullanılmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde geri bildirim kullanmak; öğrenenleri güdülemeyi, öğrenme eksiklerini gidermeyi ve yazma ürününün niteliğini artırmayı sağlamaktadır (Çalışkan, 1999; Ülper, 2023). Dolayısıyla hedef dilde yazma becerisinin kazandırılmasını ve öğrenci motivasyonunun artmasını sağlayan unsurlardan biridir.

Öğrenen geri bildirim sayesinde kendi hedeflerini belirleyebilir, bu hedeflere ne kadar ulaştığını izleyebilir, kendini değerlendirebilir (Putri vd., 2021; Xiao ve Yang, 2019). Dolayısıyla öğretici geri bildiriminin bir diğer avantajı öğrenenin öz düzenleme becerisini aktif tutmasıdır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında geri bildirim türlerinin çeşitli şekillerde sıralandığı ve sınıflandırıldığı görülmektedir (Bitchener ve Ferris, 2012; Burnett, 1996; Çabakçor, 2011; Çimer vd., 2010; Ellis, 2009; Gouli vd., 2006; Göçer ve Şentürk, 2019; Kardaş, 2021; Kırbaç vd., 2017; Lyster ve Ranta, 1997; Moser, 2020; Nelson ve Schunn, 2009; Sales, 1988; Schimmel, 2013; Sheen, 2011). Bu çalışmada ise Tamer (2013)'in “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisindeki Geri Bildirimleri” çalışmasında yer alan geri bildirim türleri esas alınmıştır. Bu geri bildirim türleri ise şu şekildedir:

Şekil 2: Tamer (2013)'in Geri Bildirim Türleri Sınıflandırması



Şekil 2'ye göre geri bildirim türleri öncelikle öğretmen sözlü geri bildirim ve öğretmen yazılı geri bildirim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğretmen yazılı geri bildirim ise; övgü, yergi, yapıcı, yansız, yıkıcı, özgül, genel, biçime dair, içeriğe dair, açık, muğlak, metin içi ve metin dışı olarak alt başlıklara ayrılmıştır. Tamer (2013) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimlerini incelerken geri bildirim türlerinde “öğretmen” ifadesine yer vermektedir. Bu çalışmada ise yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisine verilen geri bildirimler ele alındığı için “öğretici” ifadesi kullanılmıştır. Araştırmada; öğretici sözlü geri bildirim, öğretici yazılı geri bildirim, övgü, yergi, yapıcı, yansız, yıkıcı, özgül, genel, biçime dair, içeriğe dair, açık ve muğlak türlerindeki geri bildirim türlerine değinilmiştir.

2.2.1. Öğretici Sözlü Geri Bildirimi

Öğretici sözlü geri bildirim, öğrenenlerin çalışmalarına sesli bir şekilde dönüt vermeyi ifade etmektedir. Sommers (1982)'a göre öğrenenlerin kendilerini değerlendirmeleri yeterli değildir ve öğreticilerin öğrenenlerin yazılarını değerlendirmesi onları, kendi

yazılarını yeniden gözden geçirmeleri konusunda motive etmektedir. Dolayısıyla öğretici sözlü ve yazılı geri bildirimi yazma süreci için önem teşkil etmektedir. Öğrenen ve öğretici arasındaki iletişimi aktif tutan öğretici sözlü geri bildirimi, zamandan tasarruf etmeye olanak sağlamaktadır (Hyland ve Hyland, 2006; MacArthur vd., 2006). Dolayısıyla öğretici sözlü geri bildirimi, iletişim ve zaman konusunda olumlu özellikler taşımaktadır. Sözlü geri bildirimin olumlu yanları kadar olumsuz yanları da araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Işık (2015)'a göre sözlü geri bildirimi, kalıcı olmaması ve çabuk unutulabilir olması gibi açılardan dezavantajlıdır. Goldstein ve Conrad (1990) ise öğretici ve öğrenen arasındaki iletişimde sorunlar yaşıyorsa öğrenenlerin soru sormakta çekindiklerini ifade etmektedirler. Bu durum öğrenenlerin öğretici sözlü geri bildiriminden aktif bir şekilde faydalanmalarını engellemektedir. Bu bağlamda öğretici sözlü geri bildirimi öğrenme sürecini, öğretici ve öğrenen arasındaki iletişiminin kuvvetli olduğu noktalarda olumlu, zayıf olduğu noktalarda ise olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğreticiler öğrenenlere sözlü geri bildirimde bulunurken bazı hususlara dikkat etmelidir. Bu hususlar ise öğretici sözlü geri bildiriminin bir plana ve hazırlığa bağlı olarak açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmesini kapsar (Hyland, 2003; Nelson ve Schunn, 2009; Overall ve Sangster, 2006). Dolayısıyla öğretici sözlü geri bildirimi, öğrenenlerin öğrenme sürecini olumlu etkileyecek şekilde yapılandırılarak ve iletişim unsurları göz önünde bulundurularak öğrenenlere sunulmalıdır.

2.2.2. Öğretici Yazılı Geri Bildirimi

Öğretici yazılı geri bildirimi, öğreticilerin öğrenenlerin yazma ürünlerine çeşitli yöntemlerle yazılı olarak sundukları geri bildirim türüdür. Yazılı geri bildirim, çeşitli işaretlemeler yapmaktan daha fazlasıdır (Hyland, 2003). Öğrenenlerin yazılarına; olumlu, olumsuz, yapıcı, açık veya muğlak, biçime ve içeriğe dair gibi hususlar göz önünde bulundurularak çizgiler, işaretlemeler ve yazılar içeren dönütlerdir. Goldstein (2005)'a göre yazılı geri bildirim öğrenenlerin, öğreticilerinin kendi yazılarını hangi ölçütlere göre değerlendirdiklerini fark edebilmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlayabilmektedir.

Yazılı geri bildirimde bulunurken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Yazılı geri bildirimler öğrenen seviyesine uygun olmalıdır (Akdaş, 2014).
- Öğreticinin yazılı geri bildiriminin, öğrenenin anlayabileceği formatta açık, anlaşılır ve okunaklı olması gerekmektedir (Overall ve Sangster, 2006).
- Yalnızca öğrenen hatalarını gösterecek şekilde değil öğrenenlerin kendi yanlışlarını saptayabileceği ve faydalanabileceği şekilde de olmalıdır (Karimi ve Esfandiari, 2016).

Öğrenenlerin, öğretmenlerin yazılı geri bildirimlerini anlamaması durumunda, bir sonraki yazma görevinde beklenen değişiklikleri yapamadıkları gözlenmiştir (Ferris 2002; Yazıcı, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenenlerin; seviyelerine uygun, açık, anlaşılır geri bildirim verememeleri yazma becerisinin kazandırılması sürecini olumsuz etkilemektedir.

Yazılı geri bildirim, sözlü geri bildirimle göre daha kalıcıdır. Richardson (2000) çalışmasında, katılımcıların yarısının yazma görevinde önceki yazılarında yer alan yazılı geri bildirimlere başvurduğunu ve kalıcılığı sebebiyle yazılı geri bildirim tercih ettiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenenlerin, hatalarının neler olduğuna birden fazla kez ulaşabilmesi söz konusudur. Bu durum bir sonraki yazma ürünlerinde daha önce yapılan yanlışlara dikkat edilmesini ve hatanın tekrarlanmamasını sağlayabilmektedir.

2.2.2.1. Övgü Türünde Geri Bildirim

Yazılı geri bildirim türlerinden biri olan övgü geri bildirimi, öğrenenin yazma sürecinde ve yazılarında olumlu hususların belirtilmesini ve doğru yapılan noktaların vurgulanmasını içermektedir. Araştırmacılar övgü geri bildirimini, çalışmalarda olumlu geri bildirim olarak da ifade etmektedirler (Coffin vd., 2003; Hyland ve Hyland, 2001; Kardaş, 2021).

Çabakçor ve arkadaşları (2011)'nın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında, övgü geri bildirimi alan öğretmen adaylarının başarılı olma hususunda cesaretlendikleri ve övgü geri bildirimini sürekli almak istedikleri tespit edilmiştir. Yine Siewert (2011), Hatziapostolou ve Paraskakis (2009) de çalışmalarında öğrencilerin

olumlu geri bildirim aldıklarında cesaretlerinin ve başarılarının arttığını gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla övgü geri bildiriminin, öğrenenlerin özgüvenini artırarak cesaretlerini ve öğrenme sürecindeki başarılarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Övgü türündeki geri bildirim, öğrenenlerin bir sonraki yazma performanslarını etkilemekte ve öğrenmeye karşı teşvik etmektedir (Gamlem ve Smith, 2013). Dolayısıyla olumlu geri bildirim alan öğrenenlerin yazma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirdiği söylenebilmektedir. Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda övgü geri bildiriminin sağladığı bir diğer unsur ise motivasyonu artırmasıdır (Gamlem ve Smith, 2013; Hill ve West, 2020; Ounis, 2017; Putri vd., 2021). Bu bağlamda övgü geri bildirimi alan öğrenenlerin, öğrenmeye karşı güdülendiği, beceriyi geliştirmeye ve yazmaya yönelik motive olduğu ifade edilebilmektedir.

Övgü türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Yazın gerçekten etkileyici! Dilini zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.
- Örnekler ve açıklamaları yerinde kullanmışsın, yazını oldukça anlaşılır kılmış. Tebrik ederim.
- Konuya hakimiyetin çok iyi. Düşüncelerini net ve anlaşılır bir şekilde ifade etmişsin.

Davies (2000)'e göre öğrenenlerin açıklama içermeyen övgü geri bildirimini alması herhangi bir bilgi vermediği için yararlı değildir. Bundan hareketle öğrenenin yazma ürünlerinde nerede doğru yaptığının öğretici tarafından pekiştirilmemesi bir sonraki yazma görevinde nereye dikkat edeceğini bilememesine sebebiyet verebilir. Her öğrenene aynı övgü geri bildirimi verilmesi gerçekçi değildir (Brophy, 1981; Hyland, 2003). Dolayısıyla öğrenene özel ve gerçekçi olmadığı takdirde övgü geri bildirimi olumlu etkiye sahip değildir. Harmer (2007) ise öğrenenlere verilen geri bildirimlerin ilerleyen süreçlerde daha başarılı olmaları için neler yapabileceklerine ilişkin notlar içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Özetle öğreticilerin, öğrenenlerin bireyselliğini

göz önünde bulundurarak açıklamalar içeren ve bir sonraki yazma görevi için öneriler barındıran övgü geri bildirimleri vermeleri gerekmektedir.

2.2.2.2. Yergi Türünde Geri Bildirim

Yergi geri bildirimi, öğrenenin yazma sürecinde ve ürünlerinde yaptığı hataların ve eksiklerin eleştirel bir dille vurgulanmasını içermektedir. Bu geri bildirim türü, araştırmacılar tarafından olumsuz geri bildirim şeklinde de adlandırılmaktadır (Azkarai ve Oliver, 2019; Conners ve Lunsford, 1993; Hyland ve Hyland, 2006; McDonough, 2005).

Yergi türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.
- Dil bilgisi hataları metnin akıcılığını bozmuş. Özellikle zaman ve kip ekleri konusunda dikkatli olman gerekiyor.
- Kelime tekrarları çok fazla ve örnekler yetersiz.

Olumsuz geri bildirim, geri bildirimin amaçlarından biri olan öğrenci performansını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda olumsuz geri bildirim, öğrenenlerin yazma ürünlerindeki detaylara dikkat çekebilir, eksikleri saptamalarına yardım edebilir ve bir sonraki yazma işleminde yapılan hataları tekrarlamamalarını sağlayabilir (Gass, 1997; Long vd., 1998; Pica, 1994; Schmidt, 1995; Swain ve Lapkin, 1995). Dolayısıyla öğrenenlerin yazma becerisindeki hatalarını fark etmelerini sağlamakla birlikte bu hataları yinelenmemelerine olanak sağlayabilmektedir. Öğrenenlere olumsuz geri bildirim sağlanmadığında, gerçekleştirilen her eylemin veya ortaya çıkarılan tüm ürünlerin doğru olduğu düşünülebilmektedir. Bu durum öğrenenin diğer eylemlerinde ve ürünlerinde aynı hataları tekrarlamalarına sebebiyet verebilir (Ashby ve Brian, 2007). Buna bağlı olarak öğrenenlerin olumsuz geri bildirim aldıklarında hatalarına yönelik bilinçlendikleri ifade edilebilmektedir. Zaman ve Azad (2012) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz geri bildirimlerden rahatsız olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Mayasari ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, öğrenenlerin olumsuz geri bildirimin dil bilgisi öğrenimi sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenme

sürecinde kolaylaştırıcı etkisinin olduğu ve öğrenenlerin olumsuz tutuma sahip olmadığı görülmektedir.

Yergi geri bildiriminin, öğrenenleri olumsuz etkilemediğine dair çalışmalar olmasının yanında olumsuz etkilediğine dair görüşler de yer almaktadır. Carroll ve Swain (1993)'e göre olumsuz geri bildirim ikiye ayrılır: açık olumsuz geri bildirim (explicit negative feedback) ve örtük olumsuz geri bildirim (implicit negative feedback). Açık olumsuz geri bildirim, öğrenenin hatası hakkında direkt bir gösterge sağlarken örtük olumsuz geri bildirim, herhangi bir açıklama verilmeden öğrenenin çıkarım yapmasını gerektirmektedir. Kardaş (2021), olumsuz geri bildirimin var olan hatayı çözemediğini ve bununla birlikte öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla olumsuz geri bildirim verilirken öğrenenin hatasını fark edemeyeceği işaretlemeler ve örtük bir yaklaşım benimsenmesi öğrenme sürecine ket vurabilmektedir.

Araştırmacılar, öğreticinin olumsuz geri bildiriminin öğrenenlerin motivasyonunu düşürdüğünü ve dil öğrenmeye karşı kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir (Gamlem ve Smith, 2013; Fazio, 2001; Polio vd., 1998; Sheppard, 1992). Dolayısıyla yergi geri bildirimi, öğrenme sürecinin olumsuz etkilenmesine sebebiyet verebilmektedir. Coffin (aktaran Trang, 2009), yergi geri bildiriminin öğrenen üzerinde endişe uyandırdığını belirtirken Connors ve Lunsford (1993), öğrenenlerde hata yapma kaygısına sebebiyet verebildiğini dile getirmişlerdir. Bunlardan hareketle yergi geri bildirimi, öğrenen performansını geliştirmeyi hedeflese de motivasyon kaybına, öğrenme kaygısına ve cesaretlerinin kırılmasına neden olabilmektedir.

2.2.2.3. Yapıcı Türünde Geri Bildirim

Yapıcı geri bildirim, öğrenenlerin öğrenme sürecine katkıda bulunmak için hataları düzeltici ve iyileştirici öneriler içeren geri bildirim türüdür. Öğrenenlerin bireysel özelliklerine değil performanslarında yer alan sorunlara çözümler içermesiyle diğer geri bildirim türlerinden ayrılır (Sommer ve Kulkarni, 2012). Dolayısıyla öğrenenin üzerinde eleştirinin oluşturabileceği olumsuz tutum, yerini destekleyici yaklaşıma bırakmaktadır. Bee ve Bee (1997)'ye göre yapıcı geri bildirim, yalnızca hatalara odaklanmakla kalmaz aynı zamanda başarılı olan davranışlarda da pekiştirme ve iyileştirme için kullanılmaktadır. Öğrenenlerin performanslarındaki iyi yönlerin vurgulanması, kötü

yönlerin ise belirtilmesi ve daha iyi hâle getirilebilmesi için çözüm yollarının sıralanmasını içermektedir (Hamid ve Mahmood, 2010). Bu bağlamda yapıcı geri bildirim hem öğrenenin doğrularında hem de yanlışlarında kullanılabilecek etkili bir geri bildirim türüdür.

Nicol (2007) ve Scott (2006)'a göre öğreticilerin yapıcı geri bildirim eksikliği, öğrenenlerin şikayetçi olduğu konulardan biridir. Göktaş ve Aksak Gönül (2022)'ün çalışmasına göre ise öğreticinin yapıcı geri bildirim sunması, öğretici ve öğrenen arasındaki iletişimi kuvvetlendirmektedir. Buna bağlı olarak öğrenenlerin yapıcı türündeki geri bildirimini almayı istedikleri ve aldıkları geri bildirimin öğretici ile aralarındaki iletişimi güçlendirerek öğrenme sürecine katkıda bulunduğu söylenebilmektedir. AbdulAzeem ve Elnibras (2017)'a göre ise öğreticiler, yapıcı geri bildirimini öneriler içeren şekilde vermek yerine yalnızca eleştiri şeklinde verirlerse öğrenen ile öğretici ilişkisi zarar görebilir. Dolayısıyla öğreticilerin yapıcı türünde geri bildirim verirken öğrenenlerin yazma sürecini ve yazma ürünlerini yalnızca düzeltmeye odaklanmadan iyileştirecek şekilde öneriler içeren nazik ifadelerden oluşmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Nelson ve Schunn (2009)'ın öğrenenlerin kendilerini güvende hissedebilmeleri için olumlu ve teşvik edici bir dil kullanılması gerektiğini ifade etmeleri de bu düşüncüyü desteklemektedir.

Yapıcı türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsın ancak gelişme kısmına daha fazla detay eklemek yazını güçlendirebilir. Ana fikrini desteklemek için örnekler eklemeyi düşün.
- Metin oldukça akıcı ama dil bilgisi açısından birkaç küçük hata var, örneğin fiil çekimlerinde gözden kaçmış bazı yanlışlar bulunuyor. Bunları düzelttiğinde metin daha güçlü olacaktır.

Yapıcı geri bildirimin kavramsal özellikleri AbdulAzeem ve Elnibras (2017) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: İşbirlikçi bir öğrenme ortamı (a collaborative learning environment), diyalog kullanımı (use of dialogue), müfredat ve öğretim tasarımları (curricular and teaching designs) ve etkili iletişim (effective communication). Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ise yapıcı geri bildirim; öğrenenlerin

cesaretlerini ve motivasyonlarını artırmada, öz yeterliklerini geliştirmede, öğreticiye karşı olumlu tutumlar geliştirmede, öğrenmeye teşvik etmede ve pekiştirmede, yazma performanslarını geliştirmede ve verilen geri bildirimi uygulamaya dökmek için teşvik etmede etkilidir (Aslam ve Khan, 2020; Bitchener vd., 2005; Murdoch-Eaton, 2012; Nelson ve Schunn, 2009; Neuwirth vd., 1994; Ovando, 1994; Ramani ve Krackov, 2012; Sugita, 2006; Tseng ve Tsai, 2006). Bu bağlamda öğreticinin, yapıcı geri bildiriminin sahip olduğu özelliklere dikkat ederek bu türde geri bildirimde bulunmasının öğrenenlerin güdülenmesini ve öğrenme sürecinin olumlu etkilenmesini sağladığı görülmektedir.

2.2.2.4. Yansız Türünde Geri Bildirim

Yansız geri bildirim, duygu ve önyargı içermeyen objektif bir biçimde sunulan dönütlerdir. Nelson (2007)'a göre doğal geri bildirim olarak adlandırılan yansız geri bildirim, bir sorunu çözmek için tarafsız ve gerçekçi bir üslup kullanılmasını içerir. Dolayısıyla yansız geri bildirimin en önemli özelliği duygu içermeden tarafsız bir dil kullanılmasıdır.

Akdaş (2014), yansız geri bildirimlerinin hatanın direkt gösterildiği ve öğrenciye yönelik övgü ve yergiden kaçınılan, öğrenenin hatasını kendisinin düzeltmesi için fırsat tanıyan dönütler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yansız türünde geri bildirimin, öğrenene öz düzenleme fırsatı sunduğu ifade edilebilmektedir.

Tamer (2013)'e göre yansız geri bildirim, üç farklı biçimde sunulabilmektedir. Bunlar:

- “Metinde hatalı görülen yerin altı çizilerek veya başka bir şekilde gösterilmesi”
- “Metinde yanlış yazılan bir kelimenin, ekin; olumlu, olumsuz hiçbir yorumda bulunmadan düzeltilmesi”
- “Metinde düzeltilmesi gereken noktaların tarafsız bir şekilde yazıyla belirtilmesi”

Yansız türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- ~~Yada~~
- Yalnız-yalnız
- Kâğıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.

Netice itibariyle yansız geri bildirim, olumlu veya olumsuz bir yönlendirme yapılmadan mevcut performansın güçlü ve zayıf yönlerini açık bir şekilde ifade edilmesini içermektedir. Bu durum öğrenenlerin öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlayarak motivasyonlarının olumsuz etkilenmesini önleyebilmektedir. Nitekim Hyland (2003), eleştiri yapılarak öğrenen cesaretinin kırılması yerine yansız geri bildirimle bunun önüne geçilebileceğini ifade etmektedir.

2.2.2.5. Yıkıcı Türünde Geri Bildirim

Yıkıcı geri bildirim, hataların ya da eksiklerin üzerine odaklanılarak öneri ve çözüm yolları içermeyen eleştirel ifadelerin kullanılmasını içermektedir. Akdaş (2014), yıkıcı geri bildiriminin öğreneni aşağılayıcı bir niteliğinin olabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu geri bildirim türü, öğrenen hatalarının kişiselleştirilerek eleştirilmesine sebebiyet verebilmektedir.

Baron (1988)'un, yapıcı ve yıkıcı geri bildirim üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, yıkıcı geri bildirim alan öğrencilerin yapıcı geri bildirim alan öğrencilere göre bir sonraki görevlerinde daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir yandan yapılan çalışmalara bakıldığında yıkıcı geri bildirim alan bireylerin kendilerini yalnız ve dışlanmış hissettikleri, ilişkilerinin olumsuz etkilendiği, cesaretlerinin kırıldığı, hata yapmaktan korkmalarına sebebiyet verdiği ve öğrenmeye karşı isteksizliğe neden olduğu görülmektedir (Akdaş, 2014; Barutçugil, 2002; Beach ve Friederich, 2006; London, 1995; McDonald-Mann ve Buron, 2000). Dolayısıyla yıkıcı geri bildirim, öğrenen motivasyonunu ve özgüvenini düşürerek öğrenme sürecine olan güveni ve isteği zedeleyebilmektedir. Öğreticilerin yıkıcı geri bildirim verirken geri bildirim doğası gereği yanlış düzeltcek ya da iyileştirecek öneriler sunmaması, öğrenenlerde yazmaya karşı olumsuz tutum oluşturmakla birlikte hatasını anlayamadıkları için bu yanlışları tekrarlamalarına sebebiyet vereceği söylenebilmektedir.

Yıkıcı türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Bu çalışmayı nasıl bu kadar kötü yapabilirsin? Gerçekten hiçbir şey anlamıyorsun.
- Yazının hiçbir tarafı net değil.

- Gördüğüm en kötü yazılardan biri, cümlelerin o kadar basit ve sıkıcı ki!

Trang (2009)'a göre bireyi eleştirmek olumsuz geri bildirim olarak ifade edilir. Örneklerdeki gibi sert ve olumsuz eleştiriler yöneltmek öğrenenin rencide olmasına neden olmaktadır. Beach ve Frederich (2006), öğrencilerin kendilerinin bu denli sert eleştirilmesinden dolayı yıkıcı türündeki geri bildirimden hoşlanmadıklarını aktarmıştır. Bu nedenle öğrenenlere geri bildirimde bulunurken yanlışlar belirtilmeli, bu yanlışların açıklamaları yapılmalı ve bu yanlışları düzeltmek için öneriler sunulmalıdır. Bununla birlikte öğretmenin ses tonunun ayarlaması ve verdiği geri bildirimlerin kişisel özelliklere saldıran nitelikte olmamasına dikkat etmesi gerekmektedir (McGrath vd., 2011'den aktaran Tamer, 2013: 38). Dolayısıyla öğrenenin, öğrenme sürecinde olumsuz etkilenmemesi ve bununla birlikte becerinin daha iyi kazandırılmasının sağlanması için öğreticilerin geri bildirimde bulunurken cümlelerini, önerilerini ve ses tonlarını iyi belirlemesi gerekmektedir. Nitekim Hyland ve Hyland (2006)'a göre öğretmenlerin geri bildirimde bulunurken olumlu ve olumsuz eleştirilerin, sundukları önerilerin dengeli bir düzende olması gerekmektedir.

2.2.2.6. Özgül Türünde Geri Bildirim

Özgül geri bildirim, öğrenenin doğrularını ya da yanlışlarını açıkça ve doğrudan belirten, nelerin geliştirilmesi gerektiğini spesifik örneklerle açıklayan geri bildirim türüdür. Tamer (2013), özgül geri bildirimi “Metnin belirli bir noktasına odaklanılarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma” şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla özgül geri bildirim, yazının tamamı yerine özel bir bölümüne veya parçasına odaklanır ve burada yer alan yanlışların ya da doğruların vurgulanarak düzenlenmesine ilişkin öneriler içerir.

Fukkink ve diğerlerine (2011) göre geri bildirim özgül olmalıdır çünkü özgül geri bildirimi, öğrenenin kendini ve performansını keşfetmesine ve sistemli bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Nelson ve Schunn (2009)'a göre yazma ürünlerinde bir yanlışın yerini belirtmek, daha önce gözden kaçmış bir sorunu fark etmeyi sağlar. Öğrenenin yanlışını anlaması, belirtilen yanlışın bir sonraki yazma görevinde tekrarlanmaması yani geri bildirimin dikkate alınarak uygulanması ihtimali yüksektir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise özgül geri bildirimi;

öğrenenin yazma performansını geliştirmesini ve performansında daha fazla değişiklik yapmasını, hatayı somutlaştırarak anlaşılabilirliği artırıp karmaşanın önlenmesini, geri bildirimin nedenini anlayarak yanlışların azaltılmasını ya da tekrar edilmemesini ve motivasyonun artırılmasını sağlamaktadır (Beach ve Friederich, 2006; Bitchener vd., 2005; Ferris, 2003; Goldstein, 2004; Lin vd., 2001; McGrath vd., 2011; Miller, 2003; Reid, 1993; Tamer, 2013). Bu bağlamda özgül geri bildiriminin; öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmede, yanlışlarını fark etmelerinde ve düzenlemelerinde, kişiye doğrudan geri bildirim verildiği için kendilerini özel hissederek motivasyonlarının artmasında etkili olduğu ifade edilebilmektedir. Ferris (1997) ise çalışmasında, öğrenenlerin öğreticilerden metinlerine dair aldıkları uzun özgül geri bildirimlerin, daha kısa genel yorumlara göre yazma becerisinde daha olumlu ve etkili sonuçlar ortaya koyduğunu gözlemlemiştir. Dolayısıyla bu çalışmaya göre özgül geri bildirim, öğrenme sürecini olumlu etkileyen geri bildirim türlerinden biridir.

Özgül türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- “Çocuklar okula gidiyorlar.” cümlesinde özne-yüklem uyumsuzluğu var. “gidiyorlar” yerine “gidiyor” demelisin.
- Sonuç paragrafında “ve” bağlacını çok fazla kullanmışsın. Bu bağlaç yerine “bunun yanı sıra” gibi diğer bağlaçları da kullanırsan daha akıcı bir metin elde edebilirsin.
- İkinci cümlede “herşey” yazmışsın. Bu kelime “her şey” şeklinde ayrı yazılır.

Archer (2010)’a göre özgül geri bildirim, ilk aşamada öğrenenlerin performansında olumlu değişiklikler meydana getirebilir. Ancak Goodman ve arkadaşlarına (2004) göre sürekli özgül geri bildirim verilmesi öğrenenin ilerleyen aşamalarda yanlışlarını araştırmak için çaba sarf etmemesine ve dolayısıyla sonraki yazma görevlerinde bağımsız hareket etme yeteneğinin olumsuz etkilenmesine yol açabilmektedir. Kluger ve DeNisi (1996)’ye göre ise az miktarda özgül geri bildirim verilmesi belirsizliklere ve öğrenme isteğinde azalmaya neden olabilir. Buna bağlı olarak özgül geri bildiriminin az verilmesi belirsizliklere ya da çok verilmesi tembelliğe sebebiyet verecektir. Bu sebeple özgül türündeki geri bildirimin yeteri kadar verilmesinin öğrenenlerin yazma performansında olumlu etkiler meydana getireceği söylenebilmektedir.

Özgöl geri bildiriminin; belirsiz veya tekdüze ifadelerden oluşması, basit hataların üzerinde fazla yoğunlaşması, direktiflerin iletişimi, diyalog kurmayı engellemesi gibi hususlardan dolayı olumsuz yönleri mevcuttur (Nelson ve Schunn, 2009; Searle ve Dillon, 1980; Sommers, 1982). Bu doğrultuda öğreticilerin öğrenenlere özgöl türünde geri bildirim verirken açık ve net ifadeler kullanmaları ve iletişimin sağlıklı kurulabilmesi için iletişim unsurlarına dikkat etmeleri gerekmektedir.

2.2.2.7. Genel Türünde Geri Bildirim

Genel geri bildirim, öğrenenin performansında belirli bir konu hakkında detaya inmeden ve doğrudan bir çözüm sunmadan bütün olarak ele alınmasını içeren öneriler ve eleştirilerden oluşmaktadır. Tamer (2013)'e göre genel geri bildirim, metnin geneli göz önünde bulundurularak çeşitli değişiklikler için önerilerde bulunmadır. Dolayısıyla genel geri bildirim, yazma ürünlerinin tamamını göz önünde bulunduran bütünsel bir değerlendirme ve önerileri kapsamaktadır.

Fathman ve Whalley (1990)'e göre genel türünde geri bildirim, öğrenenlerin yazma performanslarının iyileştirmelerine yardımcı olur. Ferris (1997)'e göre ise öğrenenlerin yazılarına ilişkin özetler sunulması yazılarında büyük düzenlemeler yapmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla genel geri bildirim, yazma becerisinin geliştirilmesinde ve yapılan yanlışların düzeltilmesinde öğrenenlere fayda sağlayan geri bildirim türlerinden biridir.

Olson ve Raffeld (1987), genel türünde geri bildirimi küresel (global) geri bildirim olarak adlandırmıştır ve üniversite öğrencilerinin daha iyi performans göstermesiyle ilişkilendirmişlerdir. Nelson ve Schunn (2009), geri bildirimde bulunması gereken unsurlardan birinin özetleme olduğunu, bu unsurun ise metnin ana hatlarını ve yazma sürecini daha anlaşılır kılacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalara bağlı olarak genel geri bildirimin, öğrenenin yazma sürecini ve yazma ürünlerini anlamlandırmasına ve yazma becerisini iyileştirmesine katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Genel türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Paragraflar arasındaki geçişler daha akıcı olabilir. Bağlantı ifadeleri kullanarak yazını daha akıcı hâle getirebilirsin.

- Yazının genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.
- Kelimelerin çoğu doğru fakat bazılarında anlam belirsizliği var.

Anker (2000) ise yapılan tüm hataların düzeltilmesinin öğrencilerin tamamında olumsuz bir tutuma ve öğretmenden nefret etmelerine sebebiyet verebileceğini aktarmıştır. Fakat öğrenciler genel problemleri saptamakta zorluk çekebilirler (Hayes vd., 1987). Bu durum onların daha açık ve detaylı geri bildirimler istemelerine neden olabilir (Straub, 1997). Dolayısıyla öğreticilerin öğrenenlerin seviyesine, bireysel farklılıklarına, tutumlarına ve ihtiyaçlarına göre özgül ya da genel geri bildirimde bulunması gerekmektedir. Öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre sunulan genel geri bildirimin, yazma sürecini ve ürünlerini olumlu etkileyeceği söylenebilmektedir.

2.2.2.8. Biçime Dair Geri Bildirim

Biçime dair geri bildirim, metinlerdeki paragrafların ve sayfaların düzenine, dil bilgisel doğruluğa ve noktalama işaretlerine yönelik verilen biçimsel düzene odaklanan geri bildirim türüdür. Grami (2005), biçime dair geri bildirimin biçimsel özellikleri dikkate alan yüzeysel bir geri bildirim olduğunu ifade etmektedir. Hyland (2003) ise metinlerdeki yapısal yanlışların saptanması ve düzenlenmesi için kullanıldığını aktarmıştır. Bu bağlamda biçime dair geri bildirim, öğrenenlerin metinlerinde yer alan şekilsel ve dilsel yanlışların tespit edilmesini ve düzeltilmesi için çeşitli öneri ve eleştirilerde bulunulmasını içermektedir.

Ülper ve Çetinkaya (2016)'nın çalışmasında öğrencilerin, yazılarında yer alan yazım yanlışlarının öğretmenler tarafından her zaman düzeltilmesini istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyen diğer araştırmalar ise Hedgcock ve Lefkowitz (1996), Leki (1990) ve Riazi (1997)'nin çalışmalarıdır ve öğrenciler biçime dair geri bildirim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Fathman ve Whalley (1990), biçime ve içeriğe dair geri bildirim alan öğrencilerin dil bilgisi açısından gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Biçime dair geri bildirim verilmesi ile öğrenenlerin beceri kazanma sürecinde zaman içerisinde olumlu sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir (Chandler, 2003; Ferris ve Helt, 2000). Dolayısıyla tüm bu çalışmalar dikkate alındığında, öğrencilerin biçime dair geri bildirimi almayı istedikleri, öğrencilerin

yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve dil bilgisel doğruluğu sağlamalarında etkili olduğu söylenebilmektedir.

Biçime dair geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Satır aralarında çok az boşluk bırakmışsın, bu da okumayı zorlaştırıyor.
- Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmen gerekiyor. Birçok cümlelerin sonunda noktalama işareti yok.
- “gidicem” şeklinde değil “gideceğim” şeklinde yazmalısın.

Fazio (2001) çalışmasında, biçime dair geri bildirimin öğrencilerin yazma performanslarında iyileşme sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan diğer çalışmalar da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde biçime dair geri bildirimin işlevsel olmadığı sonucunu desteklemektedir (Hyland, 2003; Nelson ve Schunn, 2009; Palio vd., 1998; Radecki ve Swales, 1988; Semke, 1984; White ve Arntd, 1991). Dolayısıyla biçime dair geri bildirimin yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayıp sağlamadığına dair görüş birliği söz konusu değildir. Öğreticilerin, öğrenenlerin yazılarında yüzey yapıda yer alan hataları, kişiye ve ihtiyaca bağlı olarak düzeltmesinin öğrenme sürecini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

2.2.2.9. İçeriğe Dair Geri Bildirim

İçeriğe dair geri bildirim, metinlerde yer alan ifadelerin tutarlılığına, mantıksal akışına ve kapsamına ilişkin dönütler içerir. Akdaş (2014) içeriğe dair geri bildirimi, metnin içeriğinde yer alan kelimelerin ve akışın dili etkili bir şekilde kullanılacak şekilde organize edilmesini kapsadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla içeriğe dair geri bildirim, metnin derin yapısıyla ilgili geri bildirimleri kapsamaktadır.

Öğreticilerin öğrenen yazılarında içeriğe dair geri bildirim sunmaları; öğrenenlerin yazılarını daha iyi değerlendirebilmelerine, yorumlar yapabilmelerine ve hatalarını daha kolay fark edip düzeltebilmelerine olanak sağlamaktadır (Edge, 1989; Harmer, 2004; Hyland ve Hyland, 2006; McGrath vd., 2011). Dolayısıyla öğrenenler içeriğe dair geri bildirim aldıklarında öz düzenleme ve değerlendirme hususunda kendilerini geliştirebilmektedirler.

Zamel (Aktaran Trang, 2009)'e göre içeriğe dair geri bildirim açık ve net değildir. Belirsiz ve çelişkili yorumlar öğrencilerin hatalarını anlamamasına ve geri bildirimle yönelik olumsuz tutum sergilemesine sebep olmaktadır. Matsumura ve diğerlerinin (2002) çalışmasına göre ise öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde içeriğe dair geri bildirim etkili değildir. Bu çalışmalar doğrultusunda içeriğe dair geri bildirim, net olmayan bir geri bildirim olmakla birlikte öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde faydalı değildir.

İçeriğe dair geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- Sonuç paragrafında vardığın sonuçla metnin geri kalanı alakalı değil.
- Metnin başlığı konuyla alakalı değil, daha uygun bir başlık seçmelisin.
- Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.

Ferris (2003), Hyland (2003) ve Coşkun (2011)'a göre, içerik biçimden daha önemlidir. Fakat alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında öğreticilerin içeriğe dair geri bildirimden çok biçime dair geri bildirimde bulundukları görülmektedir (Göçer, 2005; Leki, 1990; Özbay, 2003; Tamer, 2013). Dolayısıyla içeriğe ve biçime dair geri bildirimde hangisinin daha önemli olduğuna ya da hangisinin daha çok verilmesine yönelik ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin yazılarında yer alan problemlerin durumuna, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğreticilerin içeriğe ve biçime yönelik geri bildirim türünü seçmesi gerekmektedir.

2.2.2.10. Açık Türünde Geri Bildirim

Açık türünde geri bildirim, öğrenenlerin performanslarına ya da hatalarına yönelik doğrudan ve net işaretlemeler, açıklamalar veya düzeltmeler içeren dönütlerdir. Ferris (2003)'e göre, öğrenci hatalarının direkt olarak düzeltilmesini ifade ederken Chadler (2003)'a göre, öncelikle öğrenci yanlışlarının tespit edilmesini daha sonra ise doğrudan düzeltilmesini kapsamaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında açık türünde geri bildirim, doğrudan geri bildirim şeklinde de ifade edilmektedir (Van Beuningen vd., 2008; Chandler, 2003; Ellis vd., 2008; Hendrickson, 1980; Ferris ve Roberts, 2001; Sommers, 1982;). Dolayısıyla açık veya doğrudan geri bildirim, öğrenen hatalarının tespit edilmesinin ardından hataların nerede olduğunun açık ve net bir şekilde

gösterilmesini, gösterilen hataların çözümlerinin yine doğrudan bir yolla sunulmasını içermektedir.

Alanyazındaki çalışmalardan bazıları öğreticilerin daha çok doğrudan geri bildirim vermeyi, öğrenenlerin de daha çok doğrudan geri bildirim almayı tercih ettiğini göstermektedir (Altun, 2021; Ferris ve Roberts, 2001; Hitalany, 2021; Jodai vd., 2011; Lee, 2005; Liang, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin doğrudan geri bildirim aldıklarında hatalarını düzeltme oranlarının diğer geri bildirim türlerine göre daha yüksek olduğu, öğrenme sürecini olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Carroll ve Swain, 1993; Çetinkaya vd., 2016; Ellis, 1998; Ferris ve Roberts, 2001; Herrera, 2011; Jalaluddin, 2015; Kılıç, 2017; Loewen ve Erlam, 2006; Özdeş, 2019; Sheppard, 1992; Vyatkina, 2010). Bu çalışmalara bağlı olarak, öğreticilerin ve öğrenenlerin çoğunlukla doğrudan geri bildirim tercih ettikleri ve öğrenenlerin doğrudan geri bildirim almalarının hatalarını anlamalarında, düzeltmelerinde ve öğrenme sürecine yardımcı olmada katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Hendrikson (1984; Aktaran Çetinkaya vd., 2016)'a göre öğretmenler; “*öğrencinin hedef dildeki yeterlilik durumunu*”, “*hedef dili öğrenme amaçlarını*”, “*yanlış türünü*”, ve “*öğrencinin yanlış düzeltmeye yönelik tutumunu*” dikkate alarak geri bildirimde bulunmalıdır ve açık geri bildirim, öğrencinin hatasını düzeltirken nasıl bir yol izleyeceği konusunda açık ve net bir yol sunmaktadır. Dolayısıyla öğrenenin yazma becerisini geliştirirken nerede hata yaptığını direkt olarak görmesi ve düzeltmesi için karmaşık bir dönütün yer almaması süreci kolaylaştırmaktadır.

Nelson ve Schnn (2009)'a göre bireyin yazıda yer alan sorunu anlaması geri bildirim bir sonraki görevinde uygulama olasılığını artırmaktadır. Bu bağlamda yanlışların anlaşılması ve geri bildirimin uygulamaya koyulması doğru orantılıdır. Öğretilmesi hedeflenen durumun en doğru ve kolay şekilde kazandırılması ise açık geri bildirim ile sağlanmaktadır (Chandler, 2003). Dolayısıyla açık geri bildirimin, öğrenenlerin beceri kazanma sürecinde net bilgiye ulaşmalarını sağladığı söylenebilmektedir. Erol (2024)'a göre doğrudan geri bildirim alan öğrenciler, geri bildirim almaya karşı olumlu tutum sergilemekle birlikte yazmaya karşı da istekli ve motive olmuşlardır. Tamer (2013)'e göre ise sağlıklı iletişimi sağlar. Bu bağlamda açık ve net şekilde hatalarını görüp düzeltme eğiliminde olan öğrenenlerin açık geri bildirim vasıtasıyla yazmaya karşı

güdülandıkları ve yazma etkinliklerine karşı olumlu tutum sergiledikleri, öğretici ve öğrenen arasındaki iletişimin sağlıklı seviyede olmasını sağladığı görülmektedir.

Açık türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- “Dün markete gidiyorum” Altını çizdiğim ifadede zaman uyumsuzluğu var. Geçmiş zaman eki kullanmalıydın yani “gittim” olmalıydı.
- Birinci paragraftan ikinci paragrafa geçerken konular arasında bağlantı kurmamışsın.
- Öncelikle yanlış ifade kullanılmışsın “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlar var mesela “ellerin deki” gibi.

Açık geri bildirimin olumsuz yanlarından biri öğrenene hatası hakkında düşünme payı vermemesidir (Ferris ve Roberts, 2001; Kılıç, 2021). Bu bağlamda öğrenenin, yaptığı hatayı bulmak ve analiz etmek için zaman harcamadığı takdirde bilgiye kolayca ulaşmasının kalıcılığı olumsuz etkileyeceği söylenebilmektedir.

Ellis ve arkadaşlarına (2008) göre, doğrudan geri bildirimin etkili olması öğrenenin dil bilgisi seviyesine bağlıdır. Düşük performansa sahip bireylerin doğrudan geri bildirimi anlaması ve uygulaması daha kolay olacağı için daha az işlem ile daha etkili bir sonuca ulaşılmaktadır (Bitchener, 2008; Ferris ve Roberts, 2001). Netice itibarıyla öğreticilerin, öğrenenleri öğrenme konusunda tembelliğe itmeyecek şekilde, ihtiyaçlarını ve seviyelerini dikkate alarak açık türünde geri bildirim vermesi önemlidir.

2.2.2.11. Muğlak Türünde Geri Bildirim

Muğlak türünde geri bildirim, öğrenen hatalarının öğretici tarafından belirsiz, açık olmayan ve yönlendirme içermeyen ifade, sembol veya kodlarla aktarılmasıdır. Tamer (2013)’e göre muğlak geri bildirim, net olmayan ve yalnızca bir anlamı kapsamayan ifadelerdir. Dolayısıyla muğlak geri bildirim öğrenenlerin, hatalarının ne olduğunu tam olarak anlayamadıkları, çözüm ya da iyileştirme adına öneri ve eleştiriler içermeyen dönütlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında muğlak geri bildirimi, dolaylı geri bildirim olarak da ifade edilmektedir (Bitchener ve Knoch, 2008; Ferris, 1995; Hashemnezhad ve Mohammadnejad, 2012; Hosseiny, 2014; Semke, 1984; Sheppard, 1992; Srichanyachon, 2012).

Dolaylı geri bildirim dört farklı şekilde verilebilir: Hatanın altını çizme, hatayı daire içine alma, kenar boşluğuna hata sayısını yazma ve kod kullanma (Ferris ve Roberts, 2001; Robb vd., 1986). Bu bağlamda dolaylı geri bildirim, öğrenenin hatasını bulması ve düzeltmesi için ona fırsat tanımaktadır. Öğrenenlerin hata bulma ve düzeltme sürecine katılmalarının yani öz düzenleme ve farkındalıklarının kullanılmasının kalıcılığın artırılmasını sağlayacağı ve doğrunun içselleştirilmesinde kendilerinin aktif rol almasını sağlayacağı düşünülmektedir (Ferris ve Roberts, 2001; James, 1988; Lalande, 1982; Liang, 2008; Westmacott, 2017). Alanyazında yapılan bazı çalışmalar da dolaylı geri bildirimin doğrudan geri bildirimle göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Eslami, 2014; Ferris ve Roberts, 2001; Herrera, 2011; Jamalinesari vd., 2015; Lalende, 1982; Van Beuningen vd., 2008). Dolayısıyla dolaylı geri bildirimin, öğrenenlerin süreç içerisinde aktif olmalarını, öz düzenleme ve farkındalıklarının artmasını sağladığı söylenebilmektedir.

Muğlak türünde geri bildirim örnekleri şu şekildedir:

- ~~Bende~~ seninle gelmek istiyorum.
- Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmalısın.
- Dün seni arayacağımı söylüyorum.

Muğlak geri bildirimin olumlu yanları kadar olumsuz yanları da yer almaktadır. Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda muğlak geri bildirimle dair; öğretmenlerin kullandıkları kodların anlaşılabilmesi yoluyla anlam karmaşasına neden olduğuna, hatırlamayı zorlaştıracak düşünülerek kalıcılığı azalttığına, yeterli rehberliği sağlamadığı için öğrenmeye katkı sunmadığına, öğrenenlerin hatalarını düzeltme girişiminde bulunmamalarına sebebiyet verdiğine yönelik görüşler yer almaktadır (Çetinkaya vd., 2016; Ferris vd., 2000; Ferris ve Roberts, 2001; Komura, 1999; Leki, 1991; Roberts, 1999). Buna bağlı olarak öğretmenlerin muğlak geri bildirim sunması öğrenenlerin performanslarında, hatalarında ve öğrenme sürecinde açık ve net bilgiye ulaşamamalarına ve dolayısıyla bu durumun öğrenme sürecini olumsuz etkilemesine sebep olmaktadır. Dolaylı geri bildirim için yeterli seviyede olmayan öğrenenlere bu geri bildirim türü kullanılmamalıdır (Ferris, 2002). Bu bağlamda öğrenenlerin düşük yeterlilikte olması kendi kendilerine düzeltme yapamamalarına sebebiyet vermektedir.

Dolayısıyla dolaylı geri bildirimin öğrenme sürecini olumlu etkileyecek bir etken olmaktan çıkacağı söylenebilmektedir.

Netice itibarıyla Ferris ve Roberts (2001), yazma becerisi açısından düşük seviyede olan öğrenenler için doğrudan, ileri seviyede olan öğrenenler için ise dolaylı geri bildirimin uygun olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum hakkında Herrera (2011), bireyin kendi bağımsızlığını kazanmasının ancak rehberliğe ihtiyaç duyarak gerçekleşebileceğini aktarmaktadır. Dolayısıyla öğrenenin bulunduğu seviye göz önünde bulundurularak geri bildirimde aşamalılığın önemi ve öğrenen ihtiyaçlarının dikkate alınmasının söz konusu olduğu ifade edilebilmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 2’de geri bildirim türlerine, tanımlarına ve örneklerine değinilmiştir.

Tablo 2: Geri Bildirim Türlerinin Özeti ve Örnekleri

Geri Bildirimin Türü	Tanımı	Örneği
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	Öğreticilerin öğrenen çalışmalarına sesli bir şekilde dönüt vermesidir.	Şurada gösterdiğim kelimeyi yanlış yazmışsın.
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	Öğreticilerin öğrenenlerin yazma ürünlerine çeşitli yöntemlerle yazılı olarak sundukları geri bildirimlerdir.	İkinci cümlede “herşey” yazmışsın. Bu kelime “her şey” şeklinde ayrı yazılır.
Övgü	Öğrenenin yazma sürecinde ve yazılarında olumlu hususların belirtilmesi ve doğru yapılan noktaların vurgulanmasıdır.	Yazın gerçekten etkileyici! Dilini zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.
Yergi	Öğrenenin yazma sürecinde ve ürünlerinde yaptığı hataların ve eksiklerin eleştirel bir dille vurgulanmasıdır.	Kelime tekrarları çok fazla ve örnekler yetersiz.
Yapıcı	Öğrenenlerin öğrenme sürecine katkıda bulunmak için hataları düzeltici ve iyileştirici öneriler içeren geri bildirim türüdür.	Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsın ancak gelişme kısmına daha fazla detay eklemek yazını güçlendirebilir. Ana fikrini desteklemek için örnekler eklemeyi düşün.
Yansız	Duygu ve önyargı içermeyen ifadelerin objektif bir biçimde sunulmasıdır.	<u>Yalnız</u> -yalnız

Tablo 2'nin devamı

Geri Bildirimin Türü	Tanımı	Örneği
Yıkıcı	Hataların ya da eksiklerin üzerine odaklanılarak öneri ve çözüm yolları içermeyen eleştirel ifadelerin kullanılmasıdır.	Bu çalışmayı nasıl bu kadar kötü yapabilirsin? Gerçekten hiçbir şey anlamıyorsun.
Özgül	Öğrenenin doğrularını ya da yanlışlarını açıkça ve doğrudan belirten, geliştirilmesi gereken yerlerin spesifik örneklerle açıklanmasıdır.	Sonuç paragrafında “ve” bağlacını çok fazla kullanmışsın. Bu bağlaç yerine “bunun yanı sıra” gibi diğer bağlaçları da kullanırsan daha akıcı bir metin elde edebilirsin.
Genel	Öğrenenin performansında belirli bir konu hakkında detaya inmeden ve doğrudan bir çözüm sunmadan bütün olarak ele alınmasını içeren öneriler ve eleştirilerdir.	Kelimelerin çoğu doğru fakat bazılarında anlam belirsizliği var.
Biçime Dair	Metinlerdeki paragrafların ve sayfaların düzenine, dil bilgisel doğruluğa ve noktalama işaretlerine yönelik verilen biçimsel düzene odaklanan geri bildirim türüdür.	Satır aralarında çok az boşluk bırakmışsın, bu da okumayı zorlaştırıyor.
İçeriğe Dair	Metinlerde yer alan ifadelerin tutarlılığına, mantıksal akışına ve kapsamına ilişkin dönütlerdir.	Sonuç paragrafında vardığın sonuçla metnin geri kalanı alakalı değil.
Açık	Öğrenenlerin performanslarına ya da hatalarına yönelik doğrudan ve net işaretlemeler, açıklamalar veya düzeltmeler içermektedir.	“Dün markete gidiyorum” Altını çizdiğim ifadede zaman uyumsuzluğu var. Geçmiş zaman eki kullanmalıydın yani “gittim” olmalıydı.
Muğlak	Öğrenen hatalarının öğretici tarafından belirsiz, açık olmayan ve yönlendirme içermeyen ifade, sembol veya kodlarla gösterilmesidir.	Bende seninle gelmek istiyorum.

2.2.3. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Çalışmalar

2.2.3.1. Tezler

Işık (2015), “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma”

başlıklı yüksek lisans tezinde, elektronik geri bildirimlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada karma desen kullanılmıştır ve katılımcıları Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 36 öğrencidir. Veri toplama tekniği olarak alanyazın taraması, yapılandırılmış öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, öğrenci kişisel bilgi formu, kompozisyon değerlendirme ölçeği ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre geleneksel geri bildirimle göre elektronik geri bildirimlerin yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu ve öğrencilerin elektronik geri bildirimlere yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmaya göre elektronik geri bildirimler yazma becerisini geliştirmekte ve öğrencileri motive etmektedir.

Kılıç (2017)’ın “Sakarya TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İyelik ve Hâl Eklerini Öğrenmelerinde Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirim ile öğrenme durumlarını ve bu geri bildirimlerin etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneysel ve zaman serisi araştırma deseni kullanılmıştır. Ön değerlendirme ve son değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular nicel, çalışma sonunda yapılan görüşmeler ise nitel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi TÖMER’de 2016-2017 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 40 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Ön değerlendirmede öğrencilerin iyelik ve hâl eklerine dair bilgileri yazdıkları paragraflar incelenerek ölçülmüştür. Ön değerlendirmenin ardından beş hafta boyunca yazma çalışmaları yapılmış ve bir gruba doğrudan bir gruba ise dolaylı geri bildirim verilmiştir. Verilen geri bildirimlerin ardından metinler öğrenciler tarafından revize edilerek yeniden yazılmıştır. Bu işlemlerin ardından son değerlendirmede öğrenciler yeniden farklı bir konu hakkında paragraf yazmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin öğrenmelerinde doğrudan geri bildirim daha etkili olduğunu ve dolaylı geri bildirim öğrenciler için yeterince net olmadığını saptamıştır. Bu bağlamda araştırma dikkate alındığında iyelik ve hâl eklerinin öğretilmesinde doğrudan geri bildirim etkilidir.

Özşavli (2017)’nın “Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, akran geri bildirim yazma becerisi bağlamında kaygıya, tutukluğa, tutuma ve geri bildirim

kullanımına ilişkin durumları incelenmiştir. Karma desen kullanılan bu çalışmanın örneklemini Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de 2015-2016 yılında öğrenim gören C1 seviyesindeki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, yazma tutukluluğu ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, yazı yazmaya yönelik tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, ön test ve son testten elde edilen verilerdir. Elde edilen bulgulara göre akran geri bildirimi alan deney grubunun kontrol grubuna kıyasla genel yazma performansında, daha fazla ve etkili geri bildirim vermede, yazma kaygısının düşürülmesinde, yazı yazmaya karşı olumlu tutum oluşturmada anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu görülmüştür. Fakat akran geri bildiriminin yazma tutukluğuna herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin görüşme formlarından alınan yanıtlara göre ise akran geri bildiriminden memnun oldukları, faydalı buldukları ve tavsiye ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmaya göre akran geri bildirimi yazma becerisinin geliştirilmesinde, yazma kaygısının geliştirilmesinde ve güdülenmede etkiliyken yazma tutukluğuna yönelik herhangi bir etkisi yoktur.

Çelebi (2017)’nin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bürün Öğretiminin Sesli Okumaya Etkisi” adlı doktora tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin görsel geri bildirimlerle bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel kısmında tek grup ön test son test modeli, nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi TÖMER’de öğrenimini tamamlamış ve yine aynı üniversitede lisans eğitimi alan 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu, uzman görüşü alınarak belirlenmiş metnin sesli okutulması yoluyla kayda alınmış ses kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görsel geri bildirimlerle bürün öğretiminin öğrencilerin sesli okuma becerilerindeki başarıyı artırdığı ve öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Netice itibarıyla bu çalışmaya göre görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi sesli okuma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir.

Kaptı (2018)’nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geri Bildirimle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, geri bildirimin

öğrencilerin öğrenim süreçlerini nasıl etkilediğini öğrenci görüşleriyle değerlendirmek amaçlanmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini; Eskişehir Üniversitesi TÖMER, Anadolu Üniversitesi TÖMER, Osmangazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri geri bildirim ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin geri bildirim almaya karşı olumlu tutum sergiledikleri ve yazma etkinliklerine fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenciler geri bildirimine karşı olumlu tutum sergilemekte ve öğrenim sürecini olumlu etkilemektedir.

Karateke Bayat (2018)’ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, akran değerlendirmenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimindeki öğrencilerin yazma kaygısına olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılan bu çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye Diyanet Vakfı Sosyal Destek ve Eğitim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 24 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Kaygı Ölçeği ve görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır. Bulgulara göre akran değerlendirmenin öğrencilerin kaygılarına yönelik anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Görüşme sonuçlarında ise öğrencilerin akran geri bildirimine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu ve yazma kaygısını azalttığını düşündükleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaya göre öğrencilerin akran geri bildirimini öğretim sürecinde istedikleri, akran geri bildirimin yazma becerisine yönelik kaygıyı azalttığı ve öğrenme sürecini olumlu etkilediği görülmektedir.

Özdeş (2019)’ın “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazılı Akran ve Öğretmen Geribildirimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen ve akranların vermeyi tercih ettikleri geri bildirimler ve geri bildirimlerin özelliklerinin neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. İçerik analizi tekniği kullanılan çalışmada, Mersin Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 30 öğrenci ve 6 okutman çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerden iki tane metin yazmaları istenmiştir. Metinlerden birine araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin geri bildirim vermeleri istenmiştir. Metinlerden diğerine ise akran geri bildirimi verilmesi sağlanmıştır. Bu işlemlerin

ardından metinler öğrencilere yeniden verilmiş ve geri bildirimlerin ardından düzenlemeler yapmaları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler akran ve öğretmen geri bildirimi arasında öğretmen geri bildirimini daha çok dikkate almışlar ve daha yüksek oranda düzenleme yapmışlardır. Doğrudan ve dolaylı geri bildirim türleri arasında ise doğrudan geri bildirimin daha etkili bir geri bildirim türü olduğu saptanmıştır. Bundan hareketle öğrenciler akran geri bildirimi ve öğretmen geri bildirimi arasında öğretmen geri bildirimini ve doğrudan ve dolaylı geri bildirim arasında doğrudan geri bildirim türünü tercih etmektedir.

Konaçoğlu (2020)'nin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Metinlerine Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Verilen Dönütlerin Öğrenenlerin Yazma Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yanlışlarını dilbilim alanı çerçevesinde tespit edip çözümleyerek dönütlerde bulunmak ve bu dönütlerin yazma başarısına olan etkisini belirlemektir. Çalışmanın nicel tarafında kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel yöntem, nitel kısmında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 yılı bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri uzun cevaplı açık uçlu soruların yer aldığı veri çözümleme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yanlış çözümleme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun uygulanmayan kontrol grubuna göre alınan dönütler vasıtasıyla yazılarında yer alan yanlışları azalttıkları ve yazma başarısı sağladıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazılı metinlerine yanlış çözümleme yaklaşımıyla verilen dönütler yazma başarısını artırmakta etkilidir.

Kardaş (2021)'in “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı doktora tezinde, yabancılar Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın kazandırılmasında geri bildirimin nasıl bir etkisi olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Karma araştırma modeli olan iç içe desenle kurgulanan bu çalışmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde öğrenim göre 128 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın veri toplama araçları ise öğretim elemanı envanteri, öğrenci envanteri, dört temel beceri başarı sınavı ve holistik puanlama anahtarıdır. Öğrencilerin genellikle ara sıra geri bildirim aldıkları bazılarının ise hiç almadıkları, en çok geri bildirime ihtiyaç duydukları becerinin konuşma becerisi

olduğu fakat öğrencilerin en çok yazma becerisinde geri bildirim istedikleri ve öğretmenlerin de en çok yazma becerisinde geri bildirim verdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Geri bildirimin; A1 seviyesinde okuma, yazma ve dinleme becerisinde, A2 seviyesinde okuma ve dinleme becerisinde, B1 seviyesinde okuma ve dinleme becerisi başarısında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Toplam başarılarla bakıldığında ise A1, A2 ve B1 seviyesindeki gruplarda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla geri bildirim, bahsedilen seviye gruplarının başarısında etkilidir.

Nacakçıoğlu (2021)'nin “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sözel Hataları ve Düzeltici Geri Bildirimlerin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, yabancılar Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin sözel hata türlerini tespit etmek, bu hatalara yönelik öğretmen geri bildirimlerini saptamak ve öğrenci hataları ile öğretmen geri bildirimleri arasında bir ilişki var mıdır sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır. Çalışmada söylem çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır ve veriler gözlem tekniğiyle toplanmıştır. Sakarya Üniversitesi TÖMER’de 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 87 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok sesbilgisel hatalarının olduğu ve öğretmenlerin en çok görmezden gelme ve biçimlendirme geri bildirimini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın geri bildirim türleri ile sözel hatalar arasında bir ilişkinin olup olmadığına dair olan kısmında ise yalnızca doğrudan düzeltme geri bildirimi ile sözel hatalar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda doğrudan düzeltme geri bildirimi, öğrencilerin sözel hatalarını daha açık ve anlamlı bir şekilde fark etmelerini sağlamıştır.

Hıtaly (2021)'nin “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazılı Düzeltici Dönütlerin Kullanımı: Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi konusunda hangi hataların, nasıl, kim tarafından ve geri bildirimlerin uygulanışı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve anlamlı bir farklılık var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan bu araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören 171 öğrenci ve Türkçe öğreten 63 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacının geliştirdiği öğretmen ve öğrenci anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre

hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en çok dilbilgisi hatalarına öncelik verdiği en az ise içerik hatalarının düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Her iki grup da yazılı düzeltici dönütleri yararlı bulmakta ve öğretmenlerin bu hataları düzeltmesi gerektiğini düşünmektedir. Geri bildirim türlerinden biri olan doğrudan geri bildirimin en çok tercih edilen dönüt türü olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerinin verdikleri geri bildirim şekillerini faydalı buldukları görülmüştür. Özetle en çok dilbilgisi hatalarının düzeltilmesine önem verilmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler yazılı düzeltici geri bildirimleri faydalı bulmakta ve en çok doğrudan geri bildirim talep etmektedirler. Tekin (2023)'in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar ve Mobil Destekli Dönüt Kullanımının Öğrencilerin Anlatma Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde, bilgisayar ve mobil aracılığıyla verilen geri bildirimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin konuşma ve yazma becerisindeki başarılarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma modelin açılımlayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Nicel işlemler ön test son test bulgularının karşılaştırılmasıyla, nitel işlemler ise öğrencilerin görüşlerine dayalı bulgularla sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Bilgisayar ve mobil destekli geri bildirimlerin öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerindeki başarılarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bilgisayar ve mobil aracılığıyla verilen geri bildirimler yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin konuşma ve yazma becerisindeki başarılarını olumlu etkilemektedir.

Erol (2023)'un “Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, B1 seviyesindeki öğrencilerin doğrudan ve dolaylı geri bildirimden nasıl etkilendiklerini saptamak amaçlanmıştır. Hem nitel hem de nicel yöntemle yapılandırılarak açılımlayıcı karma desenle planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 37 öğrenciden, öğrenci kompozisyonları ve görüşme formu vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Çalışma yürütülürken bu öğrencilerden 18’ine doğrudan, 19’una ise dolaylı geri bildirim verilmiştir. Bulgulara göre hem doğrudan geri bildirim alan öğrencilerin hem de dolaylı geri bildirim alan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan doğrudan geri bildirim alan grubun puanlarının dolaylı geri bildirim alan gruptan daha yüksek olduğu

görülmüştür. Dolayısıyla doğrudan geri bildirimin dolaylı geri bildirimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formu vasıtasıyla toplanan öğrenci görüşlerine göre ise doğrudan geri bildirim alan öğrencilerin bu geri bildirimden memnun oldukları, dolaylı geri bildirim alan öğrencilerin ise kararsız ve memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda doğrudan ve dolaylı geri bildirim, B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma başarılarını olumlu etkilemektedir. Yazma başarısının geliştirilmesi sürecinde doğrudan geri bildirim dolaylı geri bildirimden daha etkilidir ve öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.

Serpen (2024)'in "Dönüt Verme Çalışmalarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, dönüt verme çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanarak deneysel bir modelle yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci metinleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda dönüt alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yazılı anlatımlarında olumlu ve anlamlı bulgular yer almaktadır. Dolayısıyla dönüt verme çalışmaları öğrencilerin yazılı anlatımlarını olumlu etkilediği görülmüştür.

Karataş (2024)'in "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Geri Bildirim Türlerinin Öğrencilerin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi" başlıklı doktora tezinde, çeşitli geri bildirim türlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin yazma becerisi ve kaygısına olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılan bu çalışma, açıklayıcı sıralı desenle kurgulanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimini 2022-2023 yılında Ankara'da bir devlet üniversitesinde gören 18 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde örneklem grubu üçe ayrılmıştır. Birinci gruptaki öğrencilerin yazılı metinlerine yalnızca odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim, ikinci gruptaki öğrencilerin metinlerine odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim verilmiştir. Üçüncü gruptaki öğrenciler ise metinlerine dair herhangi bir geri bildirim almamıştır. Bulgulara bakıldığında, odaklanılmış ve odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirimi alan birinci ve ikinci grubun yazma başarısının arttığı fakat herhangi bir geri bildirim almayan üçüncü grupta anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin yazılı düzeltici geri

bildirimleri faydalı buldukları, yazma becerilerini ve farkındalıklarını artırdığı saptanmıştır. Geri bildirim almayan üçüncü grup öğrencilerinin ise kendilerini kaygılı ve başarısız hissederek hatalarını tekrarladıkları görülmüştür. Öğreticilerin öğretim süreci boyunca derslerinde geri bildirim etkili bir şekilde kullandıkları ve önemli gördükleri belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaya göre odaklanılmış ve odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltarak yazma becerilerini geliştirmekte ve yazma farkındalıklarını artırmaktadır.

2.2.3.2. Makaleler

Çetinkaya ve Hamzadayı (2015)'nin çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözel iletişim esnasında öğrencilerin yanlışlarına yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin geri bildirim tercihlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada sormaca tekniği kullanılmıştır ve çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep, Niğde, Ankara ve 19 Mayıs Üniversitelerine bağlı TÖMER'lerde öğrenim gören 96 öğrenci ve eğitim veren 65 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bulgulara göre hem öğretmenler hem de öğrenciler konuşma becerisine yönelik düzeltme geri bildirimini ve stratejiler açısından düzeltme soru biçimini gerekli görmektedir. Öğrenciler her zaman öğretmenler ise genellikle düzeltme geri bildirimini tercih etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmaya göre öğrenciler ve öğretmenler konuşma becerisine yönelik geri bildirimlere karşı olumlu tutum sergilemektedir.

Hamzadayı (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranların birbirlerine sundukları geri bildirimleri saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır ve verilerin toplanmasında üzerinde akran geri bildirimleri bulunan öğrencilerin yazılı metinleri kullanılmıştır. Araştırma grubunu ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgulara göre metinlerdeki yanlışlara %78.48 oranında geri bildirim sağlanabilmektedir. Bu sağlanan geri bildirimlerde doğrudan ve dolaylı geri bildirimler kullanılmıştır. Kullanılan geri bildirim türlerinde ise doğrudan geri bildirim dolaylı geri bildirimden daha fazladır. Dolayısıyla bu çalışmaya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran geri bildirimi, hataları belirleme ve düzenleme açısından kullanılabilir niteliktedir ve öğrenciler en çok doğrudan geri bildirim vermeyi tercih etmektedir.

Ülper ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin taslak metinlerine yönelik geri bildirimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın örneklem grubunu 48 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun yazma yanlışlarının; sıklık olarak her zaman ve zaman olarak yazma biter bitmez düzeltilmesi, anlamayı etkileyen ve sık tekrarlanan yanlışların düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin yanlışlarına geri bildirim vermeyi önemli ve gerekli görmektedir.

Çetinkaya ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimlerini ve öğrencilerin edimsel çıkarımlarını incelemek amaçlanmıştır. İçerik analizi tekniğinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 25 öğrenci ve eğitim veren 6 okutman oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere bir metin yazdırılmış ve iki farklı araştırmacı tarafından metindeki yanlışlar saptanmıştır. Ardından öğrencilerin metinleri araştırma grubundaki 6 okutmana verilmiş ve yanlışları saptayarak geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Bu işlemde sonra okutmanların geri bildirim verdikleri metinler öğrencilere tekrar dağıtılmış ve metinlerini geri bildirimler doğrultusunda düzenleyerek yeniden yazmaları istenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler yazılı metinlerde yer alan 608 yanlıştan 439'una geri bildirim vermiştir. Verilen geri bildirimlerin çoğu doğrudan geri bildirim türündedir. Doğrudan ve dolaylı geri bildirim verilen metinlerin düzeltme oranlarına bakıldığında ise doğrudan geri bildirimde öğrenci düzeltme oranı daha yüksektir. Netice itibarıyla bu çalışmaya göre öğretmenler çoğunlukla doğrudan geri bildirim vermeyi, öğrenciler ise doğrudan geri bildirim verilen yanlışları düzeltmeyi tercih etmektedir.

Ülper ve Çetinkaya (2016) ise çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin yazılı metinlerine yönelik geri bildirim almaya dair beklentilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır ve örneklemi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 181 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgulara göre öğrenciler her zaman ve yazma bittikten sonra yanlışlarının hem sözlü hem de yazılı açıklamalarla düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer yandan yanlış türlerinde okurun anlamasını engelleyen yanlışların her zaman, sık tekrarlanmayan yanlışların ise genellikle düzeltilmesi gerektiğini ve açıklamalar yapılmasını tercih ettiklerini ifade

etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmaya göre öğrenciler hatalarına yönelik daima geri bildirim almaya karşı olumlu tutum sergilemektedir.

Şengül ve Yılmaz (2016)'ın çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren Türkçe öğretim merkezlerindeki okutmanların sunduğu geri bildirimler ve yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan 4 okutman oluşturmaktadır. Veriler ise gözlem yoluyla ve ses kayıtlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında okutmanların çoğunlukla değerlendirici geri bildirimleri kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda okutmanların betimleyici geri bildirimlerin yerinde değerlendirici geri bildirimleri sıklıkla kullanması araştırmacılar tarafından okutmanların yetersiz oldukları sonucuna ulaşmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında, okutmanların değerlendirici geri bildirimlerle birlikte betimleyici geri bildirimlere de sıklıkla yer vermesi öğretim süreci için önemli ve gereklidir.

Elturan (2019) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yapılan hataların tanımlanması, türleri, analizleri, öğretmenlerin tutumu, geri bildirimleri ve hataların nasıl düzeltilmesi gerektiğine yönelik alanyazında yapılan çalışmaları dikkate alarak bu unsurlara dair cevaplar aramıştır. Bulgulara göre öğrenci hatalarının düzeltilmesinde süreci etkileyen unsurlar göz önünde bulundurulmalı, öğrenci ihtiyaçları belirlenmeli, geri bildirim zamanı yapılan çalışmanın durumuna göre karar verilmeli, hangi yanlışların düzeltileceğine dersin hedefleri ve kazanımları dikkate alınarak karar verilmelidir. Yanlışları düzeltmesi gereken kişinin öncelikle öğrencinin kendisi olduğu, bu durumun yetersiz olduğu zamanlarda öğretmen tarafından öğrenciye ipucu verilmesi gerektiği ve bunun da başarısız olması durumunda akran düzeltmesine başvurulması gerektiği ifade edilmiştir. Netice itibarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretmenler süreci iyi analiz etmeli, tercihlerini buna göre yapmalı ve öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak geri bildirimler vermelidir.

Kardaş ve Cömert (2021), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde geri bildirim dil bilgisi bağlamında öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Karma modelinin iç içe deseni kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören A1, A2 ve B1 dil seviyesindeki 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre A1, A2 ve B1

seviyesindeki geri bildirim verilerek dil bilgisi konularının işlendiği deney grupları geri bildirim verilmeyen kontrol gruplarından daha başarılı olmuştur. Aynı zamanda deney gruplarının konuşma ve yazma becerilerindeki başarının kontrol gruplarına göre daha fazla olduğu ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretim sürecinde öğrencilere geri bildirim verilmesi öğrencilerin dil bilgisi, konuşma ve yazma becerilerindeki başarıları artırmakta ve motivasyonlarını olumlu anlamda etkilemektedir.

Göktaş ve Aksak Gönül (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik geri bildirim verme durumlarını saptamayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışmalarında tarama yöntemini ve görüşme formlarını kullanmışlardır. Çalışma grubu ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren çeşitli kurumlarda çalışan 167 öğreticiden oluşmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin tamamına yakının geri bildirimde bulunduğu, geri bildirim verme yolu olarak çoğunluğunun yazılı, sözlü ve çevrim içi platformların tamamını kullandığı, geri bildirim ve etkinliklerde kullandıkları araçlarda en çok WhatsApp uygulamasının tercih edildiği, öğretmenlerin çoğunluğunun yazma hatalarının altının çizilmesi uygulamasını ve tavsiye cümleleri yazarak geri bildirim gerçekleştirdiği, birçoğunun tekrar uygulamaları yapmayı tercih ettiği ve geri bildirim ile öğrenen özerkliğinin sağlandığını düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmaların bulguları dikkate alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin çoğunluğunun geri bildirimle dair farkındalıklarının olduğu ve öğrenme sürecine katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılabilmektedir.

Çakır (2023), düzeltici geri bildirimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemi B1, B2 ve C1 dil seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 145 öğrencinin oluşturduğu çalışmanın veri toplama aracı ise Geri Bildirim Ölçeği'dir. Elde edilen verilere göre düzeltici geri bildirimlerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, konuşma becerisindeki yanlışların düzeltilmesinde etkili olduğu ve öğrencilerin bu geri bildirimleri öğretmenlerden almayı beklediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerden geri bildirim almayı istedikleri ve motivasyonlarının, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde geri bildirimlerin etkili olduğu söylenebilmektedir.

Serpen ve Üstten (2023)'in çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dönüt verme uygulamalarının yazma becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test ve son test deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmanın verileri öğrencilerin sekiz hafta boyunca her hafta bir metin oluşturması yoluyla toplanmış ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği vasıtasıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında ise deney grubunun ön test ve son test puanları arasında artış olduğu fakat kontrol grubunda anlamlı bir artışın olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik verilen geri bildirimler öğrencilerin yazma becerisini geliştirmektedir.

2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyon

Motivasyon, bireyin benliği ve dünya arasındaki etkileşimde, anlam bulma çabası ve sayısız geri bildirimlerle beslenen bir harekete geçme ve devam ettirme güdüsüdür. Gardner (1985), yabancı dil öğreniminde motivasyonun, öğrenenlerin hedef dili öğrenmek için gösterdikleri çaba ve olumlu tutumları olduğunu ifade etmektedir. Lumsden (1994) ise öğrenen motivasyonunu, dil öğrenme sürecine yönelik gösterdiği arzu olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak motivasyon, bireylerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlere yönelik inançları, çabaları ve tutumlarıdır.

Ausubel (1968)'e göre öğrenen motivasyonun oluşması için bazı unsurlar gerekmektedir. Bu unsurlar: uyarılma ihtiyacı, çevre, diğer insanlar ve fikirleri, düşünceler ve duygular, bilgi ve başarı ihtiyacıdır. Buna bağlı olarak öğrenenlerin motivasyonları, bireysel ve sosyal unsurların bütününden etkilenmektedir.

Harmer (1991), motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak iki ana başlıkta ele almaktadır. Öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde içsel ve dışsal motivasyonu sağlanmadıysa bu durum dil öğrenimini bırakmalarına sebep olabilmektedir (Noels vd., 2001). Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonunun sağlanması öğrenme sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biridir.

Dışsal motivasyon, öğrenenlerin dış etkenler vasıtasıyla bir eylemi gerçekleştirmesi için teşvik edilmesi ya da mecbur bırakılmasına yönelik unsurlardır. Bu unsurlar, öğrenenlerin ödüle ulaşmak ya da baskıdan kaçınmak için dil öğrenmesine yol açabilir (Tuan, 2012). Bu bağlamda dışsal motivasyon, öğrenenlerin dil seviyelerini yükseltmek

için girdikleri sınavda başarılı olmak istemelerine, iyi bir işe girmek veya hedef dilin konuşulduğu ortamda dışlanmamak için hedef dili öğrenmeye çaba göstermelerine neden olabilmektedir.

İçsel motivasyonda ise ödül veya ceza söz konusu değildir. Gerçekleştirilen eylemlerin kendisi ve öğrenme süreci öğrenenleri ilgilendirir. Öğrenenlerin kendilerini daha iyi hâle getirmek veya daha başarılı olmak istemeleri, öğrenmenin verdiği mutluluk, içsel motivasyonla ilgilidir (Tuan, 2012; Vallerand, 1997). Dolayısıyla öğrenenlerin kişisel tatmin, ilgi ve mutlu olma durumları, öğrenme sürecindeki içsel motivasyonlarını oluşturmaktadır.

Penah ve Demir (2020)'e göre öğrenme sürecinde sınıfta, yeterli motivasyonu alabilen bireylerin dışsal motivasyonu sağlanmıştır. Dışsal motivasyon içsel güdülenmeyi etkileyecektir ve dolayısıyla içsel motivasyon da sağlanacaktır. Hem içsel hem de dışsal motivasyona sahip bireyler dil öğrenme sürecinde zorlanmayacaklardır. Bu bağlamda öğrenenler, yeterli motivasyona sahip olurlarsa dil öğrenme süreci kolay, etkili ve verimli geçmektedir.

Tran (2007), öğrencilerin yeterince motive olması durumunda yaratıcı ve bağımsız bir yazı ortaya koyduklarını ve bu yazma eylemini tutkuyla gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Gupta ve Woldemariam (2011)'in çalışmasına göre ise yüksek motivasyona sahip öğrenciler düşük motivasyona sahip bireylere göre daha fazla yazma stratejisi kullanmakta ve daha başarılı yazılar üretmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin motivasyon düzeyleri arttıkça yazmaya daha hazır hâle geldikleri ve metinlerindeki özgünlüğün arttığı ifade edilebilmektedir.

Öğrenme sürecinde; yeterli düzeyde sınıflar, uygun aydınlatma gibi fiziksel unsurların yanında, öğreticilerin öğrenenlere sıklıkla geri bildirim vermesi, kullanılan materyallerin öğrenenlerin dikkatini çekecek şekilde olması, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı gibi hususlar da içsel motivasyonun sağlanmasında etkilidir (Harmer, 1991; Haynes, 1998; Reeve, 2009; Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla fiziksel ve sosyal unsurlar, öğrenenlerin öğrenme süreçlerindeki içsel motivasyonlarını etkilemektedir.

Mochklas ve arkadaşları (2023), yabancı dil öğreniminde motivasyonu etkileyen unsurları araştırmışlardır. Bu çalışmaya göre motivasyonu en çok etkileyen hususlar

öğretim stratejisi, öğrenme stili ve geri bildirimdir. Diğer unsurlar sırasıyla; ödül, teknoloji, sınıf ortamı ve grup şeklindedir. Dolayısıyla dil öğrenme sürecinde öğretmenler, öğrenenlerin öğrenme stiline uygun öğretim yöntemi seçmeli ve geri bildirim sunmalıdır. Bu durumun öğrenenlerin motivasyonlarını yükselteceği ve öğrenme sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğreticiler, öğrenenleri motive etmelidir ve öğretici geri bildirimleri, öğrenen motivasyonlarını etkileyen önemli etkenlerden biridir (Crookes ve Schmidt, 1991; Pearse, 2000). Alanyazında yapılan bazı çalışmalar öğretmen geri bildiriminin öğrenci performansını ve tutumunu olumsuz etkilediğini gösterse de (Kepner, 1991; Salteh ve Sadeghi, 2012; Semke, 1984), yapılan birçok çalışma bunun aksini işaret etmektedir. Öğretmen geri bildirimi, öğrenenlerin motivasyonlarını ve performanslarını artırmaktadır (Bitchener vd., 2005; Chandler, 2003; Ferris ve Roberts, 2001; Ferris vd., 2012; Grombaczewska, 2011; Hamidun vd., 2012; Sherafati, 2020; Tsao vd., 2017; Zahida, 2014). Dolayısıyla öğrenme sürecinde, öğretmenlerin öğrenenlere geri bildirim sunması gerekmektedir ve öğretici geri bildirimleri öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin, öğrenen motivasyonunu sağlamak için dersi ilgi çekici hâle getirmesi, ezbere dayalı eğitim yöntemleri yerine farklı yöntem ve tekniklerle öğretim sürecini zenginleştirilmesi ve öğrenene yaklaşım tarzını iyi ayarlayabilmesi, öğrenenin kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrenenlerin dili öğrenmeye olan ilgisini etkilemektedir (Tunçel, 2014; Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğrenen motivasyonunu ve öğrenmeye olan ilgiyi artırabilmenin temeli, öğretmenlerin öğrenenlere olan yaklaşımları ve öğrenme sürecini etkili hâle getirmektir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin motivasyon kaynakları şu şekildedir: iyi bir eğitim-öğretim süreci, derse katılımlarının teşvik edilmesi ve merak duygusunun aktif tutulması, eğlenceli ve oyunlu etkinlikler, öğrenenlerin ödüllendirilmesi, Türkçenin insanlarla iletişim kurmayı sağlaması, Türkçe diline duyulan ilgi ve bilinen yabancı dil sayısıdır (Biçer, 2016; Tunçel, 2014; Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin öğrenme sürecini çeşitli açılardan zenginleştirilmesi ve

öğrenenlerin içsel motivasyon unsurları, dil öğrenme motivasyonlarının bütünü oluşmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin motivasyonlarını düşüren ve kaygılarını artıran unsurlara bakıldığında; öğrenenlerin Türkçeyi öğrenmeye karşı dirençleri ve tam olarak öğrenilemeyeceğini düşünmeleri, iletişim konusunda engellerle karşılaşmaları, özgüven eksiklikleri, etkili öğrenme stratejilerinin bilinmemesi, etkinliklerin tekrarlanması ve uzun sürmesi, öğreticilerin yeterli yetkinlikte olmamaları ve öğretme stillerine hâkim olmayışları, öğrenme sürecinde yeterli materyal kullanılmaması gibi hususların olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır (Bıçer, 2016; Erol, 2021; İnalöz ve Yılmaz, 2023; Özkan ve Özdemir, 2023; Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014). Bu bağlamda öğrenenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde motivasyonlarının düşmesi ve kaygılarının artması, motivasyon kaynaklarını sağlayan unsurların öğrenme sürecinde kullanılmaması ve içsel motivasyonu sağlayan hususların bireyde var olmaması olarak ifade edilebilmektedir.

Tunçel (2014)'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenen motivasyonun yüksek olması ve düşük yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının artırılması ve kaygılarının düşürülmesi öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır.

2.3.1. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Motivasyonla İlgili Çalışmalar

2.3.1.1. Tezler

İbili (2015), “Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçeye ve Türk insanına dair tutumlarını, içsel ve dışsal motivasyonlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın araştırma modeli betimsel tarama modelidir ve örneklemini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 145 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Motivasyon Tutum ve İçsel-Dışsal Motivasyon Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenenlerin, Türkçeyi öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının üst düzeyde, dışsal motivasyonlarının ise düşük

düzeyde olduğu saptanmıştır. Türkçeyi içsel motivasyonları vasıtasıyla öğrenmekte ve dışsal motivasyonları bu durumu kısmen etkilemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, Türkçeyi ilgi çekici ve zevkli, Türk insanının ise olumlu niteliklere sahip olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler, Türkçeye ve Türk insanına karşı olumlu duygular beslemekte ve Türkçe öğrenmeye karşı içsel anlamda yüksek, dışsal anlamda düşük motivasyona sahiptir.

Kavi (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonları” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenim sürecindeki motivasyon kaynakları ve motivasyonlarını etkileyen engelleri saptamak amaçlanmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 100 öğrenci oluşturmaktadır ve veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğrenenlerin motivasyon kaynaklarının başında daha fazla insanla iletişim kurmalarını sağlaması unsuru yer almaktadır. İyi sonuç elde edilmesi durumunda Türkçeyi öğrenmeye istekli olacakları unsuru, motivasyon sorunlarında en çok ortaya çıkan husustur. Netice itibariyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonlarını sağlayan en önemli unsur iletişimken motivasyon sorununa neden olan en önemli unsur da başarılı olma ihtiyacıdır.

Boz (2020), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, hedef dilde iletişim kurma istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın veri toplama araçları, Motivasyonel Benlik Sistemi anketi ve İletişim Kurma İstekliliği anketidir. Araştırmanın örneklemini ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 170 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre motivasyonel benlik sistemi ile iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin motivasyonları arttıkça iletişim kurma istekleri de artmaktadır.

Sadrı Ardalanı (2021), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İranlı Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin motivasyon düzeylerini tespit etmeyi ve dil öğrenme motivasyonlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Bu

değişkenler ise cinsiyet, yaş, ana dil, eğitim düzeyi ve Türkçe dil düzeyidir. Betimsel tarama deseninin kullanıldığı bu çalışmanın araştırma grubunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi göre B1, B2 ve C1 düzeyindeki 165 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri toplamak için ise Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören İranlı öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenler bağlamında dil öğrenme motivasyonu incelendiğinde; cinsiyet, yaş ve eğitim durumunda anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Motivasyon ve ana dil değişkeni bağlamında, ana dili Türk lehçelerine sahip olan öğrenenlerin içsel motivasyon boyutunda motivasyonlarının yüksek olduğu, araçsal motivasyon bağlamında ise ana dili Kürtçe olan öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dil seviyesi değişkenine göre ise araçsal motivasyonun seviye yükseldikçe arttığı gözlenmiştir. Bu bulgulara bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin; motivasyonlarının yüksek olduğu, ana dilin içsel ve araçsal motivasyonu, dil seviyesinin ise yalnızca araçsal motivasyonu etkilediği ifade edilebilmektedir.

Özbek (2022)'in, "Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Halkası Tekniğinin Dil Öğrenme Motivasyonuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonları üzerinde, konuşma halkası tekniği göz önünde bulundurularak oluşturulmuş etkinliklerin etkisini gözlemlemek amaçlanmıştır. Deneysel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmanın veri toplama aracı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'dir. Araştırmanın çalışma grubunu ise TÖMER'de öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre konuşma halkası tekniğiyle oluşturulmuş etkinliklerle öğrenim gören deney grubunun son test puanlarında, araçsal ve kültürel motivasyonda anlamlı bir farkın olmadığı fakat içsel motivasyonda anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu görülmüştür. Araştırmacıya göre öğrenenlerin araçsal ve kültürel motivasyonlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasının sebebi tekniğin uzaktan öğretimde kullanılmış olması olabilmektedir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin dil öğrenimindeki içsel motivasyonlarında, uzaktan eğitimle aldıkları konuşma halkası tekniği olumlu anlamda etkilidir.

İnalöz (2023), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Konuşma, Yazma, Okuma, Dinleme Becerileri ve Türkçe Öğrenme Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceriye ve Türkçe öğrenme motivasyonuna etkisini saptamayı amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın verileri; başarı testi, görüşme formu ve Motivasyon Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubu ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 30 öğrencidir. Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı deney grubunun dört temel beceri bağlamında son test puanlarında olumlu ve anlamlı bir artışın olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe öğrenme motivasyonları bağlamında ön test ve son testlerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığı saptanmıştır. Öğrenenlerin görüşlerine bakıldığında ise sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı olumlu tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılması, öğrenenlerin dört temel becerilerini olumlu etkilerken Türkçe öğrenme motivasyonlarına dair bir etkiye sahip değildir.

2.3.1.2. Makaleler

Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan (2014)’ın çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin görüşleri bağlamında, Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyon kaynakları ve motivasyonlarını engelleyen sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini ise Çanakkale Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 111 öğrenci oluşturmaktadır. 40 sorudan oluşan anket uygulamasının ardından ulaşılan verilere göre öğrenenlerin en büyük içsel motivasyon kaynağı, beklentileri doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecidir. Dil öğrenme sürecindeki diğer motivasyon kaynakları ise şu şekildedir: Daha çok insanla iletişim kurmak, Türkçe öğrenmeyi içtenlikle istemek, ilgi alanlarındaki kaynaklara kolayca ulaşmak, yeterlilik hissetmek, toplumda kabul görmek, eğitim hayatını daha rahat geçirmek, kolay iş bulmak, iyi bir ücret almak, ödüllendirilmek, kariyerinde yükselmek ve kendini kabullenmektir. Öğrenenlere göre öğrenenlerin dil öğrenme motivasyon sorunlarının en büyüğü ise Türkçe öğrenmeye karşı bir direnç göstermek ve dili hiçbir zaman öğrenemeyeceklerini düşünmektir. Diğer motivasyon

sorunları ise; ezberlemek, gerginlik ve unutkanlık, denemek ve başarıya ulaşamamak, karmaşık dilsel durumlar ve geçmişte yaşanan zorluklardır.

Tunçel (2014)'in araştırmasında, çeşitli değişkenler bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin motivasyonlarını saptamak amaçlanmıştır. Bu değişkenler ise kaygı, cinsiyet ve bilinen yabancı dil sayısıdır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup son test modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 108 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgulara göre öğrenenlerin kaygı düzeyleriyle motivasyonlarının arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı, cinsiyet değişkeninde erkek öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonunun kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu, bilinen yabancı dil sayısı değişkeninde ise bilinen dil sayısı arttıkça yabancı dile yönelik motivasyonun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Biçer (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenenlerin görüşlerine başvurarak motivasyon durumlarını öğrenmeyi ve sınıf içi gözlemlerle motivasyon durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin kendilerini motive etme yöntemlerinin başında, kendi kendilerine çalışmaları yer almaktadır. Öğrenen motivasyonlarını artıran etkinliklerde ise en çok, eğlenceli ve oyunlu etkinlikler yer almaktadır. Öğrenenlere göre öğrenen motivasyonunu azaltan etkinliklerin başında, tekrar yapılan etkinlikler vardır. Sınıf içi gözlemlerde ise davranışların gerçekleşme sıklığına bakıldığında, sınıf içi motivasyon davranışlarında en çok öğrenenlerin derse katılımını teşvik etme, ödüllendirme ve merak duygusunu harekete geçirme olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrenenler kendi başlarına çalıştıklarında bireysel olarak dil öğrenme sürecine karşı motivasyonlarını sağlayabilirken, öğreticiler vasıtasıyla olumlu tutum içerisinde yapılandırılan öğrenme süreci ve eğlenceli etkinliklerle de motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Erol (2021) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon engellerini tespit etmeyi ve motivasyon engellerinin; cinsiyet, yaş, dil seviyesi ve Türkiye'de bulunma süresi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın

verileri, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 183 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgulara göre öğrenenlerin motivasyon engellerinin orta düzeyde olduğu, motivasyon engellerinde cinsiyet, yaş ve dil düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir farklılığın tespit edilmediği görülmüştür. Fakat Türkiye’de bulunma süresi değişkeninde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın verileri dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenenlerin motivasyon engellerinin, cinsiyet, yaş ve dil düzeyi değişkenleriyle ilişkili olmadığı ancak Türkiye’de bulunma süresiyle ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Öğrenenlerin Türkiye’de bulunma süresi arttıkça motivasyon engelleri azalmaktadır.

Karimov ve Arslan (2022), durum çalışması yöntemi kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrenen motivasyonunu sağlamak için hangi yöntemlerin kullanıldığını aktardıkları bir çalışma ortaya koymuşlardır. Dokümanların incelenmesinin ardından ortaya çıkan bulgulara göre öğrenenlerin dikkatini toplamak için dersin ilk 5 dakikası eğlenceli alıştırmalara ayrılmalıdır ve ders sürecinde dışsal motivasyonun sağlanması için ödüllendirmeler yapılabilmektedir. Ders esnasında teknolojinin kullanılması gerektiği ve dersin çeşitli araç-gereçlerle zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dört temel dil becerisi bağlamında okuma becerisi ve motivasyonunun sağlanmasında; bilinenden bilinmeyene doğru bir öğretimin söz konusu olması, metinlerin estetik açıdan yetkin olması, görsel ve işitsel açıdan metnin desteklenmesi, metindeki unsurların öğrenenin yakın çevresiyle bağlantılı olması, metne dair merak uyandırma gibi unsurların kullanılabileceği ifade edilmiştir. Yazma motivasyonunun sağlanmasında; yazma kaygısının azaltılması ve konu seçiminin bu husus dikkate alınarak yapılması, süreç içerisinde görsel ve işitsel materyallerden faydalanmaya özen gösterilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi ve motivasyonunun sağlanmasında; drama ve tekerleme çalışmaları, öğrenen dikkatini çekecek konuların seçimi, yarışma gibi etkinlikler etkilidir. Son olarak dinleme becerisinde motivasyonun sağlanmasında; kullanılan araç-gereçlerin özenle seçilmesi, görsel ve işitsel açıdan zenginleştirilmiş etkinlikler, çeşitli görev ve ödevlerle öğrenenlerin özerklik duygusunu geliştirmek önemlidir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dört temel dil becerisi bağlamında motivasyonlarının geliştirilmesinde, öğretim sürecinin

zenginleştirilmesi, uygulamaların dikkat çekici ve eğlenceli olması, öğrenenlerin desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi etkilidir.

İnalöz ve Yılmaz (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyon engellerinin neler olduğunu belirlemeyi hedeflemişlerdir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 1050 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler ise Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumları yüksektir. Öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ise sırasıyla; öğretmenlerin yetkinlikleri ve öğretme stilleri, öğrencilerin hisleri, iletişim engelleri ve yetersiz materyal kullanımıdır. Motivasyon engellerinden biri olan öğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stillerinde, öğrenenlerin en yüksek oranda dil bilgisi anlatılmasını motivasyon engeli olarak gördüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin hislerinde en yüksek oran “sınav sorularındaki cevapların açık ve net olmaması” iken iletişim engellerinde en yüksek oran “öğretmenlerin tek yönlü açıklamaları çok sık yapması” şeklindedir. Dolayısıyla öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumları yüksek olmasına rağmen çeşitli bireysel, öğretici ve öğrenme ortamı unsurları sebebiyle Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleriyle karşılaşmaktadırlar.

Özkan ve Özdemir (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin motivasyonlarının eksilmesini etkileyen unsurların neler olduğunu saptamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, 130 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin motivasyonlarıyla aile ve sınıf ortamı ilişkili değilken öğretmen, yetenek, derse bakış, özgüven, ödül-ceza ve başarı unsurları ilişkilidir. Dolayısıyla özgüveni artan, derse yönelik yeteneği olan, sınıf içinde başarılı olduğunda ödüllendirilen; öğrenmeye karşı merakı, ilgisi ve ihtiyacı olan öğrencilerin, motivasyonlarının arttığı söylenebilmektedir.

Güneş (2024)’in çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin özerklikleri ile motivasyonları arasında bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini ise 486 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre motivasyon ile öğrenen özerkliği arasında

bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin motivasyonları arttıkça öğrenen özerkliği de artmaktadır. Öğrenen özerkliği ve motivasyon puanlarında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek sonuçlar elde ettiğı görölmüştür. Türkçeyi öğrenme amaçlarında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları, öğrenen özerkliğini ve motivasyonlarını etkilememektedir.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme tekniğiyle oluşturulmuş nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, bireylerin davranışlarını, tecrübelerini ve düşüncelerini derinlemesine irdelemeyi ve anlamayı amaçlamaktadır. Boxill ve arkadaşları (1997), bireylerin fikirlerini ve olgularını ortaya koymada ve anlamlandırmada nitel araştırmaların değerini vurgulamaktadır. Frankel ve Devers (2000)'e göre ise nitel araştırmaların tümevarımsal yapısı, araştırmanın problemini ve sürecini özel kılmaktadır. Dolayısıyla nitel araştırma yöntemi, bireyin fikir dünyasını tanımlamada ve aktarmada etkili yöntemlerden biridir.

Nitel araştırma yöntemi kullanan araştırmacılar, derin ve detaylı bilgiye sahip olabilmek için çeşitli kaynaklara, görüşmelere ve gözlemlere ihtiyaç duyarlar (Creswell, 2015). Dolayısıyla ele alınan problemin tanımlanmasında, bireylerin neleri nasıl anlamlandırdığının ortaya koyulmasında ve birçok çözümün sunulmasında kolaylık sağlamaktadır. Görüşmelere katılan bireylerin bakış açılarını, duygularını ve bağlamlarını anlamlandırmaya odaklanması itibarıyla yalnızca sonuçlara değil, nedenlerin saptanmasında da rol oynamaktadır. Bu bağlamda düşüncelerin, karmaşık ve detaylı yapısı sistemli ve anlaşılabilir bir şekilde çözümlenmektedir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemi kullanılarak çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde görev alan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler vasıtasıyla öğretmenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirimlerinin saptanması ve öğretmenlerin öğrenen motivasyonlarına dair gözlemlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

3.2. Araştırma Süreci

“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğreticilerin Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri” çalışmasında gerçekleştirilen araştırma sürecinde uygulanan basamaklar şu şekildedir:

1. Hem ulusal hem de uluslararası literatürün incelenmesi ve problem durumunun saptanması.

2. Tanımlanan probleme dair kaynakların taranması ve alt problemlerin belirlenmesi.
3. Problem ve alt problemlerin bağlamında araştırmanın amacının ve öneminin belirlenerek tez önerisinin yazılması.
4. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme vasıtasıyla yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde çeşitli kurumlarda çalışan öğretmenlerin saptanması.
5. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi ile yapılandırılmış bir görüşme formunun sorularının oluşturulması ve dijital ortama aktarılması.
6. Saptanan öğretmenlere çalışmanın amacına dair bilgi verilmesi ve rızalarının alınması.
7. Dijital ortamda hazırlanan görüşme formunun öğretmenlere yollanması.
8. Dijital ortamda depolanan görüşme formu dönütlerinin dijital ortamda frekans ve yüzde dağılımlarının hesaplanması.
9. Frekans ve yüzde dağılımlarının analiz edilmesi.
10. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtların çözümlenmesi ve analiz edilmesi.
11. Elde edilen verilerin raporlaştırılması.
12. Araştırma bulgularının tartışılması.
13. Bulgular doğrultusunda araştırma sonuçlarının yazılması.
14. Uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerin yazılması.

3.3. Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak ve bilgi bakımından zengin senaryolar tercih edilerek detaylı bir araştırma yapılmasını mümkün kılar (Koç Başaran, 2017).

Ölçüt örneklemenin amacı ise önceden belirlenmiş belirli kriterlere uyan tüm senaryoları incelemek ve değerlendirmektir. Bu kriterler, araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden hazırlanmış bir kriter listesi de dikkate alınabilir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Önceden belirlenen kriterlerin çalışma grubunu temsil edecek kişilerde bulunması ve seçilmesi esastır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu bağlamda ölçüt örnekleme, araştırmanın kapsamı doğrultusunda belirlenen

katılımcıların hedef kitlesinin temsil edilmesinde ve sonuçların araştırma kapsamına genellenmesinde etkili yöntemlerden biridir.

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 16 öğretici katılmıştır. Katılımcılardan görüşme formu aracılığıyla; cinsiyet, yaş, lisans ve lisansüstü mezuniyet durumu, ünvan, yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapılan kurum ve görev süresi, yurt dışı görevi ve yeri gibi bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları şu şekildedir:

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	11	68,8
	Erkek	5	31,3
Toplam		16	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyete göre frekans değerleri; kadın katılımcıların 11, erkek katılımcıların 5'tir. Cinsiyete göre yüzde değerleri ise %68,8'i kadın ve %31,3'ü erkek dağılımındadır.

Tablo 4: Katılımcıların Yaş Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Yaş	27	1	6,3
	29	1	6,3
	30	1	6,3
	32	1	6,3
	34	3	18,8
	35	1	6,3
	36	1	6,3
	37	1	6,3
	38	1	6,3
	40	2	12,5
	41	1	6,3
	42	2	12,5
Toplam		16	100

Tablo 4’te araştırmaya katılan katılımcıların yaş dağılımlarına göre frekans ve yüzde oranlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunun %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 27, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 29, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 30, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 32, %18,8’ini oluşturan 3 öğretici 34, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 35, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 36, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 37, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 38, %12,5’ini oluşturan 2 öğretici 40, %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici 41 ve son olarak %12,5’ini oluşturan 2 öğretici 42 yaşındadır.

Tablo 5: Katılımcıların Lisans Mezuniyetine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Lisans Mezuniyeti	Türkçe Öğretmenliği	8	50
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/Öğretmenliği	8	50
Toplam		16	100

Tablo 5’te katılımcıların lisans mezuniyetine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre katılımcıların %50’si Türkçe öğretmenliği bölümünden diğer %50’si ise Türk dili ve edebiyatı veya öğretmenliği lisans bölümünden mezun olmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	5	31,3
	Doktora	11	68,8
Toplam		16	100

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan katılımcıların %31,3’ünü oluşturan 5 öğretici yüksek lisans, %68,8’ini oluşturan 11 öğretici ise doktora lisansüstü eğitim durumuna sahiptir.

Tablo 7: Katılımcıların Ünvanlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Ünvan	Doktor	1	6,3
	Öğretim Görevlisi	8	50
	Öğretim Görevlisi Doktor	2	12,5
	Doçent Doktor	5	31,3
Toplam		16	100

Tablo 7’de katılımcıların ünvanlarına göre dağılımlarının bilgisine yer verilmiştir. Buna göre çalışma grubunun %6,3’ünü oluşturan 1 öğretici doktora, %50’sini oluşturan 8 öğretici öğretim görevlisi, %12,5’ini oluşturan 2 öğretici öğretim görevlisi doktor, %31,3’ünü oluşturan 5 öğretici ise doçent doktor ünvanına sahiptir.

Tablo 8: Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görev Yaptıkları Yıla Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Görev Yapılan Yıl	1 yıl	1	6,3
	5 yıl	5	31,3
	6 yıl	2	12,5
	7 yıl	2	12,5
	8 yıl	2	12,5
	9 yıl	1	6,3
	10 yıl	2	12,5
	12 yıl	1	6,3
Toplam		16	100

Tablo 8’de katılımcıların, yabancılar Türkçe öğretiminde görev yaptıkları yıla göre dağılımları verilmiştir. Bu doğrultuda 1 öğretici 1 yıl (%6,3), 5 öğretici 5 yıl (%31,3), 2 öğretici 6 yıl (%12,5), 2 öğretici 7 yıl (%12,5), 2 öğretici 8 yıl (%12,5), 1 öğretici 9 yıl (6,3), 2 öğretici 10 yıl (%12,5) ve son olarak 1 öğretici 12 yıl (%6,3) süresince yabancılar Türkçe öğretiminde görev almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre dağılımına aşağıda yer alan Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans
Görev Yapılan Kurum	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	2
	Aksaray Üniversitesi	1
	Ankara Üniversitesi TÖMER	1
	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi TÖMER	1
	Bartın Üniversitesi TÖMER	1
	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	1
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER	1
	İstanbul Aydın Üniversitesi	1
	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi	1
	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2
	Kırıkkale Üniversitesi	1
	Millî Eğitim Bakanlığı	1
	Selçuk Üniversitesi	1
	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	1
Toplam		16

Tablo 9'a göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar şu şekildedir: Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (f=2), Aksaray Üniversitesi (f=1), Ankara Üniversitesi TÖMER (f=1), Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi TÖMER (f=1), Bartın Üniversitesi TÖMER (f=1), Gaziantep Üniversitesi TÖMER (f=1), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER (f=1), İstanbul Aydın Üniversitesi (f=1), Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (f=1), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (f=2), Kırıkkale Üniversitesi (f=1), Millî Eğitim Bakanlığı (f=1), Selçuk Üniversitesi (f=1), TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (f=1) şeklindedir.

Tablo 10: Katılımcıların Yurt Dışı Görevinde Bulunma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Yurt Dışı Görevinde Bulunma	Evet	4	25
	Hayır	12	75
Toplam		16	100

Tablo 10'a göre katılımcıların %25'ini oluşturan 4 öğretici yurt dışı görevinde bulunmuştur. Katılımcıların %75'ini oluşturan 12 katılımcı ise yurt dışında görev almamıştır.

Tablo 11: Katılımcıların Yurt Dışındaki Görev Yerlerine Dair Frekans Değerleri

Değişken	Grup	Frekans
Yurt Dışı Görev Yeri	Almanya	1
	Bosna ve Mısır	1
	Meksika	1
	Slovakya	1
Toplam		4

Tablo 11'de yurt dışında görev yapan katılımcıların görev yerlerine dair frekans değerleri yer almaktadır. Öğreticilerden biri Almanya'da, biri hem Bosna hem Mısır'da, biri Meksika'da ve bir diğeri Slovakya'da görev almıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Basamakları

Bu çalışmada, verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Türnüklü (2000)'ye göre görüşme tekniğinin gayesi test etme sürecinden ziyade insanı merkeze alarak deneyimlerini anlama ve anlamlandırma sürecini esas almaktır. Bireyin kendini ifade etme şekli, konuşma tarzı ve kullandığı kelimeler gibi unsurlar, kişinin deneyimlerini yansıtarak görüşmeyi yapan kişiye ipuçları sunar (Daymon, 2002).

Görüşme yapılan kişinin; yaşamışlıkları, duyguları, tutumları ve tepkilerinin görüşmeci tarafından ortaya çıkarılması görüşme tekniğinin amaçları arasındadır (Bengtsson, 2016). Bu bağlamda görüşme tekniği, açıklama getirilmek istenen problem durumunu katılımcının görüşleri doğrultusunda ve katılımcı merceğinden ele almayı sağlamaktadır.

King ve Horrocks (2010)'a göre görüşme, veri toplamada en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Dolayısıyla görüşme tekniği, verilerin toplanması durumunda merkeze alınan kişi ya da kişilerin duygu ve düşüncelerini aktarması hususunda sıklıkla kullanılan etkili yöntemlerden biridir.

Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi ile yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu strateji ile sorular görüşme gerçekleşmeden önce hazırlanır, sırası ve tarzı bellidir. Aynı zamanda sorular açık uçlu formatta yapılandırılır (Büyüköztürk ve ark., 2019). Bu sayede ele alınan problemde açıklık getirilmek istenen durumdan sapmadan nedenlere ve sonuçlara ulaşmayı sağlamaktadır.

Araştırmanın veri toplama işleminde ise şu adımlar izlenmiştir:

- Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme vasıtasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler saptanmıştır.
- Çalışmanın amacına dair bilgilendirme yapılmıştır ve araştırmaya katılma rızası alınmıştır.
- Uzman görüşüne başvurularda dijital ortamda hazırlanan görüşme formu öğretmenlere yollanmıştır.
- Öğretmenlerin görüşme formuna verdiği yanıtlar yine dijital ortamda depolanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan görüşme formu aracılığıyla; cinsiyet, yaş, lisans ve lisansüstü mezuniyet durumu, ünvan, yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapılan kurum ve görev süresi, yurt dışı görevi ve yeri, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlere hangi geri bildirim çeşitlerini verdikleri, öğrenenlerin hangi türdeki geri bildirimleri almaktan

hoşlandıkları ve hoşlanmadıklarına dair olan sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları SPSS istatistik programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir mesajın objektif bir yolla ve sistemli bir yapıda çıkarım yapılarak anlamlandırılmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2019). Verilerin anlaşılmasına, derinlemesine analiz edilmesine, temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan içerik analizi, tümevarımsal şekilde bulguların ortaya konulmasına da olanak sağlamaktadır (Sözer ve Aydın, 2020; Tutar ve Erdem, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dolayısıyla açık uçlu sorulara verilen dönütlerin içerik analizi yoluyla değerlendirilmesi; araştırma bulgularının daha anlaşılır, sistemli ve detaylı açıklanmasını sağlamaktadır.

İç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik nicel araştırmalardaki kavramlarken bunlara karşılık nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, inandırıcılık ve tutarlık kavramlarından bahsedilebilir (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Nitel araştırmaların bilimsel bir dayanak üzerinde kurulduğunu göstermek için öncelikle çalışmanın inandırıcılığının ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışmada, çalışma grubunun seçimi, görüşme sorularının hazırlanması, elde edilen verilerin çözülmesi süreçlerinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Aynı çalışmanın tekrarlanması durumunda benzer veya yakın sonuçların çıkması anlamına gelen tutarlık kavramı ise nicel çalışmalarda güvenirlik kavramı yerine kullanılmaktadır. Güvenirlik veya tutarlık kavramında, ortaya çıkan sonuçların erişilen verilerle ne düzeyde tutarlı olduğu ortaya konulur (Çepni, 2018; Merriam, 2013). Bu çalışmanın güvenirliğini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak güvenirlik belirlenmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)} \times 100]$ formül doğrultusunda hesaplama yapılmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlik %95 olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmalar sonucunda uzlaşılmayan kısımlar, değerlendirmeye ve içerik analizine dahil edilmemiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenirliğin %70'in üzerinde çıkması görüş birliği/görüş ayrılığı formülüne göre araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMALAR

4.1. Birinci Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde birinci problem olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin durumları/sıklıkları nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen öğretici cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 12: Öğreticilere Göre Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Verilen Geri Bildirimlerin Durumları ve Sıklıkları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Verilen Geri Bildirimlerin Durumları/ Sıklıkları	Geri Bildirimin Veriliş Şekli	Doğrudan Geri Bildirim	Ö.1, Ö.2, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.11, Ö.13	8
		Dolaylı Geri Bildirim	Ö.1	1
	Yazma Etkinliklerinin Türü	Sınıf İçi Yazma	Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.16	11
		Sınıf Dışı Ödevler	Ö.3, Ö.4, Ö.6, Ö.8, Ö.11, Ö.13	6
	Sıklık	Günlük	Ö3, Ö4	2
		Haftalık	Ö.5, Ö.9, Ö.11, Ö.13	4
		Her Zaman/ Her Yazma Görevi	Ö.1, Ö.6, Ö.8, Ö.10, Ö.14, Ö.16	6
	Geri Bildirimden Beklenen Sonuç	Öğrenciyi Motive Etme	Ö.16	1
		Hataları Düzeltme ve Öğrenmeyi Pekiştirme	Ö.1, Ö.2, Ö.16	3

Tablo 12’de öğretmenlere göre öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirimlerin durumları ve sıklıklarına dair veriler yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine verdikleri geri bildirimlerin veriliş şekli; öğrenen yanlıklarını doğrudan düzeltme/doğru cevabı sağlama (f=8) ve dolaylı bir şekilde dönüt sağlama (f=1) ile ilgilidir. Yazma etkinliklerinin türü, sınıf içi yazma (f=11) ve sınıf dışı

ödevler (f=6) şeklinde iki ayrılmıştır. Öğreticilerin yazma becerisine verdikleri geri bildirim sıklıkları ise günlük (f=2), haftalık (f=4) ve her zaman/her yazma görevi (f=6) olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Öğreticilerin yazma becerilerine dair dönütlerinden bekledikleri sonuçlar ise öğrenciyi motive etme (f=1), hataları düzeltme ve öğrenmeyi pekiştirme (f=3) şeklinde ifade edilmiştir.

Öğreticilerin öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin durumları ve sıklıklarına ilişkin öğretici görüşlerinin bir kısmı aşağıda yer almaktadır:

“Genellikle öğrencilere doğrudan geri bildirim veriyorum. Yazılı metindeki yanlış ifadelerin altını çizip doğrusunu da yine yazılı metnin üstünde gösteriyorum. Ancak öğrenci, kendi dil seviyesinin altında bir hata yapmışsa dolaylı geri bildirim veriyorum. Böyle durumlarda sadece yanlış ifadenin altını çiziyorum ve doğrusunu öğrencinin bulmasını istiyorum. Her yazma uygulamasının ardından geri bildirim veriyorum. Derste zaman kaybetmemek için öğrencilerin yazılı metinlerini ders dışı saatlerde inceleyip öğrencilere gönderiyorum.” (Ö.1)

“Ders kitabında yer alan ve sınıfta yaptığımız yazma etkinliklerinin geri bildirimini anında veririm. Ancak bazen ders kitabı dışında yazma ödevlendirmesi yaparım. Bu ödevleri öğrenci bana teslim eder. Ben teslim aldıktan sonra okurum düzeltirim ve öğrenciye birebir geri bildirim yaparım. Geri bildirimleri her yazma etkinliği sonrasında yapmaya özen gösteririm.” (Ö.6)

“Yazma becerisinde geri bildirimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Konuşma becerisinde o an öğrenciyi bölmemek, her cümlesinde hata arıyor gibi görünmemek için bazı bazı yanlışları görmezden gelsem de yazma becerisindeki her hatanın daha çok düzeltilmesi gerektiğine inanıyorum. Öğrenciler yanlışları üzerinden daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağı için sıklıkla yazma becerisi için geri bildirim veriyorum. Aynı zamanda onları motive etmek için de sık sık geri bildirim vererek doğru yaptıkları noktaları vurguluyorum.” (Ö.16)

Öğreticiler, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirimlerinin veriliş şeklinde dolaylı geri bildirime göre doğrudan düzeltme sağlamayı daha çok tercih etmiştir. Erol (2024), doğrudan ve dolaylı geri bildirimin B1 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında, doğrudan geri bildirimin yazma becerisini geliştirmede anlamlı bir fark ortaya koyduğu sonucuna

ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin doğrudan geri bildirim vermeyi daha sık tercih etmesi öğrenenlerin yazma becerisi üzerinde daha etkili olacağını düşünmeleri olabileceği varsayılmaktadır. Öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirimlerinin sıklığı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun her zaman/her yazma görevinde geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaptı ve Kana (2018)'nın çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusunda sabırsızlık duyduklarını ve kısa bir zaman içerisinde geri bildirim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Ülper ve Çetinkaya (2016)'nın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin beklentilerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin yazma işlemi bittikten sonra her yanlışın her zaman düzeltilmesini bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, çoğunlukla yazma işleminden sonra ve her yazma çalışmasında geri bildirim almak istemelerinin öğretmenler tarafından karşılanması; yazma becerisinin geliştirilmesine, yazma sürecinin verimliliğinin artırılmasına ve öğrenenlerin yazma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sunacağı söylenebilmektedir. Bu çalışmanın bulgularının da benzer çalışmaların sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

4.1.1. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci problemle, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumlarına dair öğretici görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tablo 13: Öğreticilere Göre Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Alma Konusundaki Tutumları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğreticilere Göre Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Alma Konusundaki Tutumları	Geri Bildirime Dair İstek ve Tutum	Olumlu Yaklaşım	Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.8, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14, Ö.15, Ö.16	11
		Olumsuz Yaklaşım	Ö.7, Ö.15	2
		Değişkenlik Gösterme	Ö.2, Ö.6, Ö.9	3
	Geri Bildirimin Öğrenen Üzerindeki Gözlemlenen Etkisi	Motivasyon Artışı	Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.14,	4
		Geri Bildirim ile İlerleme/Düzenleme	Ö.6, Ö.8	2
		Geri Bildirim ile İlgilenmeme	Ö.5	1

Tablo 13'te öğreticilerin öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumlarına dair görüşleri yer almaktadır. Öğrenenlerin geri bildirimde dair istek ve tutumları; olumlu yaklaşım (f=11), olumsuz yaklaşım (f=2), değışkenlik gösterme (f=3) şeklinde gruplanmıştır. Yanıtların büyük çoğunluğu, öğrenenlerin yazma becerisinde geri bildirim alma konusunda olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bir kısmının geri bildirim almaya karşı olumsuz bir yaklaşım içerisinde olduğunu gösterirken bir kısmının ise öğrenci profiline göre geri bildirim alma taleplerinde değışkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisine verilen geri bildirim öğrenen üzerindeki gözlemlenen etkisi ise motivasyon artışı (f=4), geri bildirim ile ilerleme/düzenleme (f=2) ve geri bildirim ile ilgilenmeme (f=1) olarak saptanmıştır. Geri bildirim öğrenenleri olumlu yönde etkileyerek motivasyonlarını artırdığı, aldıkları geri bildirimlerle hatalarını düzelterek ilerleme eğiliminde oldukları açısından avantaj sağlamaktadır. Diğer bir yandan öğrencilerin aldıkları geri bildirim doğrultusunda herhangi bir eyleme geçmeyerek ilgilenmemesi, yazma sürecini iyileştirmeye çalışmaması ve hatalarını düzeltmek için çaba sarf etmemesi ise olumsuz yönlerinden biridir.

Öğreticilerin öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumlarına ilişkin görüşlerinin bir kısmı aşağıda yer almaktadır:

“Bazı öğrenciler geribildirim alıyor ama sonra bununla ilgilenmiyor. Geribildirim alma konusunda görevlerini tamamlayıp konuyu kapatıyorlar gibi hissediyorum. Yüz yüze sınıflarımda yukarıda belirttiğim tek tek rapor oluşturma yanısıra sınıf için genellenebilir olan konuları ya da Türkçe açısından kritik olan bir konu varsa sadece bir öğrenci hata yapsa dahi tahtada isim vermeden geribildirim vermeyi tercih ediyorum.” (Ö.5)

“Öđrenenlerimiz yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusunda istekliler. Yazılı ya da sözlü geri bildirim aldıklarında mutlu olduklarını ve motivasyonlarının arttığını gözlemledim. Hangi dil seviyesinde olursa olsun geri bildirim almak dili öğrenmede öğrenenleri olumlu yönde etkilemektedir. Tabi burada etkili olan asıl unsur yapıcı, anlaşılır, güven verici geri bildirimler verebilmek. Yani öğrencinin bu yöndeki tutumunu öğreticiler destekliyor ya da köreltiyor denebilir.” (Ö.11)

“Öğrencilerin özellikle yazma becerisine yönelik tutumları ister istemez olumsuz.
Çünkü yazma etkinliklerinden kaçınma eğilimindedir.” (Ö.7)”

Bu çalışmanın bulgularında olduğu gibi alanyazındaki diğer çalışmalara göre de yabancı dil öğrenenler, öğreticilerden geri bildirim alma konusunda isteklilerdir (Bölükbaşı, 2022; Rasool vd., 2024; Saragih vd., 2021; Taşdemir ve Arslan, 2018; Trabelsi, 2019; Yakışık, 2021; Yalvaç, 2014; Wiboolyasarin vd., 2022; Qutob ve Madini, 2020). Öğrenenlerin geri bildirim alma isteğinin; öğrenme sürecinde aktif olmalarını, hatalarını fark edebilmelerini ve düzeltebilmelerini, öğrenme sürecini zenginleştirebilmeyi sağladığı söylenebilmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik hangi türlerde geri bildirimler verdiklerine dair bulgulara, geri bildirim örneklerine ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Öğreticilere, görüşme formunda şu geri bildirim türleri sunulmuştur: Öğretici sözlü geri bildirimi, öğretici yazılı geri bildirimi, övgü, yergi, yapıcı, yansız, yıkıcı, özgül, genel, biçime dair, içeriğe dair, açık ve muğlak.

Tablo 14: Öğreticilerin, Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Verdikleri Geri Bildirim Türleri

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	Evet	15	93,8
	Hayır	1	6,2
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	Evet	15	93,8
	Hayır	1	6,2
Övgü	Evet	14	87,5
	Hayır	2	12,5
Yergi	Evet	12	75
	Hayır	4	25
Yapıcı	Evet	12	75
	Hayır	4	25
Yansız	Evet	10	62,5
	Hayır	6	37,5
Yıkıcı	Evet	1	6,2
	Hayır	15	93,8

Tablo 14'ün devamı

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Özgül	Evet	16	100
	Hayır	0	0
Genel	Evet	12	75
	Hayır	4	25
Biçime Dair	Evet	11	68,8
	Hayır	5	31,2
İçeriğe Dair	Evet	11	68,8
	Hayır	5	31,2
Açık	Evet	16	100
	Hayır	0	0
Muğlak	Evet	3	18,8
	Hayır	13	81,2

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik verdikleri geri bildirim türlerine göre dağılımı sırasıyla: Özgül (%100), açık (%100), öğretici sözlü geri bildirimi (%93,8), öğretici yazılı geri bildirimi (%93,8), övgü (%87,5), yergi (%75), yapıcı (%75), genel (%75), biçime dair (%68,8), içeriğe dair (%68,8), yansız (%62,5), muğlak (%18,8) ve yıkıcı (%6,2) şeklindedir. Öğreticilerin tamamı, özgül ve açık geri bildirim verirken çok az bir kısmı yıkıcı geri bildirim vermeyi tercih etmektedir.

Kardaş (2021) çalışmasında, öğrencilerin yazma becerilerine dair öğretmen geri bildirimlerinden en çok hataların işaretlenerek düzeltilmesi ve açıklanmasının tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Lizzio ve Wilson (2008) ise öğrencilerin daha çok açık geri bildirim önem verdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada öğretmenlerin yazma becerisine dair verdikleri geri bildirimlerde en çok özgül ve açık geri bildirim türlerini tercih etmeleri sonucuyla paralellik göstermektedir.

Brown (2000)'a göre öğretmenlerin öğrencilere sürekli olumsuz geri bildirim vermesi öğrencilerin öğrenme sürecinden vazgeçmelerine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yıkıcı geri bildirim vermeyi tercih etmemesi bu durumla ilişkilendirilebilir.

Öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerisine dair verdikleri geri bildirim örnekleri ise aşağıdaki gibidir:

Öğretici sözlü geri bildirimi: “Öğrenciye yazdığı yazıyı okutup sözlü olarak düzeltmesini yaparım. Yanlış olan şeklini ben tekrar ederim ve kendisine anlamlı gelip gelmediğini sorarım. Kendisi de bir başkasından duyunca yaptığı yanlış fark eder. (Ö.6)”

Öğretici yazılı geri bildirimi: “Sevgili..., x çalışmasını tamamladığın için teşekkür ederim. Aşağıda tavsiyelerimi göreceksin: 1....., 2....., 3. ” (Ö.5)

Övgü: “Oldukça iyi bir yazı / Çok güzel bir yazı olmuş / Harika, tebrik ederim / Her geçen gün daha iyi iş çıkartıyorsun.” (Ö.2)

Yergi: “Cümlelerini anlayamadım. Yanlış sözcükler var.” (Ö.9)

Yapıcı: “Yazının başlangıcı harika ancak devamında biraz kafan karışmış sanırım. Başlangıçta yaptığın gibi devamını da aynı gayrette ve özenle yapmalısın. Sana inanıyorum yapabilirsin.” (Ö.3)

Yansız: “Sayfa düzenine dikkat etmelisin.” (Ö.10)

Yıkıcı: “Metni hiç anlayamadım. Daha çok çalışmalısın.” (Ö.9)

Özgü: “Daha önceki yazılarında aynı sözcüğü düzelttiysem yuvarlak içine alıp doğrusunu yazmayı öğrenciye bırakıyorum. Örneğin; hukuk sözcüğünü daha önceki yazıda düzeltmiştim. Bunu nasıl yazıyorduk?” (Ö.9)

Genel: “Metin oldukça iyi hazırlanmış. İlgili düzeltmelerle daha anlaşılır bir yazı olacaktır.” (Ö.2)

Biçime Dair: “Metinde tespit edilen noktalama hataları üzerinde işaretlemeler yapılmıştır. Virgülün doğru kullanımına daha çok dikkat etmeniz gerekiyor.” (Ö.2)

İçeriğe Dair: “Yazının bütünü oldukça başarılı ancak bazı anlatım bozuklukları mevcut bunlara da dikkat etmeniz gerekiyor.” (Ö.3)

Açık: “Yanlış olan sözcüğü direkt düzeltirim. Anlam hatası olan cümleleri de sözlü şekilde düzeltirim. Örneğin "sınıfta hepsi öğrenciler var" yazan bir öğrenciye "hepsi öğrenciler" değil "bütün öğrenciler" şeklinde düzeltme yaparım.” (Ö.6)

Muğlak: “Bazı deneme sınavlarında yaptığım bir dönüt şekli. Yanlış olan yerin altını çizerim veya daire içine alırım ancak neden yanlış olduğunu açıkça belirtmem.” (Ö.6)

Diğer: “Yabancılar Türkçe öğretiminde genel olarak belirli kelimelerin yanlış yazımı sıkça karşılaşılan bir hata grubudur. Yazım çalışmalarında karşılaşılan bu hatalar defter veya tahta üzerinde mümkünse ilgili ders esnasında işaretlenerek anında geri bildirimler verilmelidir. Örneğin ı-i, g-ğ, z-s kullanımı ana dili İspanyolca olan öğrencilerin sıkça yaptıkları hatalar olmaktadır. Örneğin, bılıyor-biliyor, doğru-doğru, gelmes-gelmez gibi. Bu hataları hatanın yapıldığı anda gerek tahtada gerek defter üzerinde düzelterek geri bildirimler verilmektedir.” (Ö.2)

Öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerilerine verdikleri geri bildirim örnekleri göz önünde bulundurulduğunda her bir geri bildirim türüne dair kapsam içerisinde ve detaylı dönüt verildiği görülmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmen geri bildirim hususunda rehber olmalıdır (Erol, 2024). Dolayısıyla etkili ve yeterli geri bildirim verilmesi de öğrenenlere kılavuzluk yapılmasını sağlamaktadır.

4.1.3. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında dördüncü problem cümlesi olan “Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirim almaktan hoşlanmaktadır ve bunun nedeni nedir?” ifadesine öğretmenler verdikleri yanıtlar doğrultusundaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik almaktan hoşlandıkları geri bildirim türlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 15: Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Almaktan Hoşlandıkları Geri Bildirim Türleri

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	Evet	14	87,5
	Hayır	2	12,5
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	Evet	16	100
	Hayır	0	0
Övgü	Evet	15	93,8
	Hayır	1	6,2
Yergi	Evet	6	37,5
	Hayır	10	62,5
Yapıcı	Evet	15	93,8
	Hayır	1	6,2
Yansız	Evet	10	62,5
	Hayır	6	37,5
Yıkıcı	Evet	0	0
	Hayır	16	100
Özgül	Evet	13	81,2
	Hayır	3	18,8
Genel	Evet	14	87,5
	Hayır	2	12,5
Biçime Dair	Evet	13	81,2
	Hayır	3	18,8
İçeriğe Dair	Evet	15	93,8
	Hayır	1	6,2
Açık	Evet	16	100
	Hayır	0	0
Muğlak	Evet	0	0
	Hayır	16	100

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlere göre öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik hangi türlerde geri bildirim almaktan hoşlandıklarının dağılımı sırasıyla: Öğretici yazılı geri bildirimi (%100), açık (%100), övgü (%93,8), yapıcı (%93,8), içeriğe dair (%93,8), öğretici sözlü geri bildirimi (%87,5), genel (%87,5), özgül (%81,2), biçime dair (%81,2), yansız (%62,5), yergi (%37,5) yıkıcı ve muğlak (%) şeklindedir. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlere göre öğrenenler en çok öğretici yazılı

geri bildirimi ve açık geri bildirim almaktan, en az yıkıcı ve muğlak geri bildirim almaktan hoşlanmaktadır.

Bazı araştırmalar öğretici yazılı geri bildiriminin; sıkıcı, belirsiz, tutarsız ve öğrenen tarafından yanlış anlaşılma uygun olduğunu ifade etse de (Connors ve Lunsford, 1993; Knoblauch ve Brannon 1981; Sommers, 1982; Zamel, 1985), bazı çalışmalar öğretici yazılı geri bildiriminin öğretici ve öğrenenler tarafından etkili bulunduğunu ifade etmektedir (Ferris ve Helt, 2000; Hendrickson, 1980; Lalande, 1982; Ülper ve Çetinkaya, 2016). Bu çalışma doğrultusunda elde edilen bulgular ise öğrencilerin en çok öğretici yazılı bildirimi almayı tercih ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretici yazılı geri bildiriminin alanyazındaki öğretici ve öğrenenler tarafından faydalı bulunan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlandıkları ve nedenlerine dair öğretici görüşlerinin yer aldığı tablo şu şekildedir:

Tablo 16: Öğrenenlerin Geri Bildirim Almaktan Hoşlandıkları Türler ve Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğrenenlerin Geri Bildirim Almaktan Hoşlandıkları Türler ve Nedenleri	Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	Hataları görme ve düzeltme	Ö.1, Ö.6, Ö.10, Ö.15	4
		Takdir ve Motivasyon	Ö.10, Ö.11, Ö.16	3
		Etkileşim	Ö.2, Ö.11	2
		Kolaylık	Ö.9, Ö.15	2
	Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	Hataları görme ve düzeltme	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.6, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.15	8
		Motivasyon	Ö.10, Ö.11	2
		Saklanabilirlik	Ö.1, Ö.2	2
		Açık ve Anlaşılabilirlik	Ö.5, Ö.15	2
		Somutluk	Ö.8	1
		Gizlilik	Ö.16	1
	Övgü	Motivasyon	Ö.1, Ö.2, Ö.8, Ö.9, Ö.15, Ö.16	6
		Özgüven	Ö.6, Ö.10	2
	Yergi	Hataları gösterme	Ö.8, Ö.10	2
	Yapıcı	Hataları görme ve düzeltme	Ö.1, Ö.11	2
		Motivasyon	Ö.1, Ö.2, Ö.8, Ö.10	4
		Beceriye geliştirme	Ö.6, Ö.9, Ö.16	3
		Güdüleme	Ö.8, Ö.15	2

Tablo 16'ın devamı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğrenenlerin Geri Bildirim Almadan Hoşlandıkları Türler ve Nedenleri	Yansız	Hataları görme ve düzeltme	Ö.10	1
		Objektiflik	Ö.2, Ö.16	2
		Eşitlik ve adalet	Ö.5	1
	Özgül	Hataları görme ve düzeltme	Ö.2, Ö.6, Ö.8, Ö.10, Ö.15, Ö.16	6
		Karşılaştırma	Ö.1, Ö.8	2
	Genel	Öğretici Kontrolü	Ö.6, Ö.8, Ö.10	3
		Genellenebilirlik	Ö.5	1
		Detaya önem vermeme	Ö.9	1
	Bıçime Dair	Hataları görme ve düzeltme	Ö.1, Ö.2, Ö.6, Ö.15	4
		Farkındalık	Ö.10	1
	İçeriğe Dair	Hataları görme ve düzeltme	Ö.10, Ö.15	2
		Anlaşılabilirlik	Ö.8, Ö.9	2
		Objektiflik	Ö.16	1
	Açık	Hataları görme ve düzeltme	Ö.1, Ö.6, Ö.8, Ö.9	4
		Açık ve Anlaşılabilirlik	Ö.1, Ö.2, Ö.8, Ö.11, Ö.15	5
		Farkındalık	Ö.11, Ö.16	2

Tablo 16'ya göre öğrenenlerin öğretici sözlü geri bildirimi almaktan hoşlanmalarının sebepleri şunlardır: Yazma sürecinde ortaya koydukları ürünlerdeki hataları görme ve düzeltme (f=4), takdir edilme ve motivasyonu artırma (f=3), etkileşim sağlama (f=2) ve kolaylık sunma (f=2). Öğrenenlerin çoğunluğu yazma süreçlerinde hatalarını tespit etmeyi ve anlamlandırmayı istemektedir. Bununla birlikte öğreticinin sözlü geri bildiriminin, öğrenenin takdir gördüğü durumlarda yazma becerisine yönelik motivasyonu artırdığı görülmektedir. Öğretici ve öğrenen arasındaki etkileşimin öğretici sözlü geri bildirimi ile sağlanması da öğrenenlerin bu geri bildirim türünden hoşlanmasını sağlayan unsurlardan biridir. Yazma becerisinin aktif olarak kullanıldığı durumlarda anında sözlü geri bildirim verilebilmesi ve herhangi bir materyale ihtiyaç duyulmaması gibi avantajları göz önünde bulundurulduğunda da öğrenenlerin bu geri bildirim türünü kolay bulması gerekçesiyle hoşlanmaları söz konusu olmuştur.

Öğreticilere göre öğrenenlerin öğretici yazılı geri bildirimine dair görüşlerinde; hataları görme ve düzeltme (f=8), motivasyon (f=2), saklanabilirlik (f=2), açık ve anlaşılabilirlik

(f=2), somutluk (f=1), gizlilik (f=1) gibi hususlardan dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türünden hoşlandıkları saptanmıştır. Öğretici yazılı geri bildirimin; öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde hataları görüp düzeltmelerine olanak sağlayan, somut ve saklanabilir olmasından dolayı ekonomiklik sağlayan, açık ve anlaşılır olmasıyla öğrenenlerin bilgiyi kavramasını kolaylaştıran, öğrenenlerin öğreticiyle bire bir iletişime geçmesini sağlayarak öğrenenin kendine olan güvenini zedelemeyen ve olumlu yazılı geri bildirim tercih edildiğinde motivasyonlarını artıran özelliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin övgü geri bildiriminden hoşlanmaları öğretmenler tarafından iki unsurla bağdaştırılmıştır: motivasyon (f=6) ve özgüven (f=2). Öğrenenlerin çoğunluğu takdir edilmekten hoşlanmaktadır ve bu durum motivasyonlarını artırmaktadır. Diğer bir yandan övgü geri bildiriminin öğrencinin kendine olan özgüvenini artırdığı ve olumlu bir süreci desteklediği düşünülmektedir.

Öğrenenler yergi veya aşırı eleştiri almayı çok fazla tercih etmeseler de öğretmenler, yergi geri bildirim türünün hataları gösterme (f=2) konusunda etkili olmasından dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türünü almaktan hoşlandıklarını ifade etmektedirler.

Öğreticiler tarafından yapıcı geri bildirimi verilmesinin öğrenenlerin hoşuna gitmesinin nedenleri ise şu şekildedir: Hataları görme ve düzeltme (f=2), motivasyon (f=4), beceriyi geliştirme (f=3) ve güdüleme (f=2). Öğrenenler, yapıcı geri bildirim yoluyla yazılarındaki hataları tespit edebilmekte, bu hataları düzeltebilmekte, yazmaya karşı güdülenmekte ve motive olmaktadır. Tüm bu unsurlarla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenenler, yapıcı geri bildirimin yazma becerisini geliştirdiğini düşünmektedir.

Öğrenenlerin yansız geri bildiriminden; hataları görme ve düzeltme (f=1), objektiflik (f=2), eşitlik ve adalet (f=1) nedenlerinden dolayı hoşlandıkları ifade edilmektedir. Öğrenenler, öğretmenlerin yansız geri bildiriminde bulunduklarında gerçek fikrini ifade ettiklerini, fikirleri kişileştirmeden aktardıklarını düşünmektedir. Bir diğer neden olan eşitlik ve adalette ise sınıf içinde bu duygunun pekiştirilmesi yoluyla hoşlandıkları vurgulanmaktadır.

Özgül geri bildiriminde ise öğrenenler hataları görme ve düzeltme (f=6) ve karşılaştırma (f=2) nedenlerinden dolayı bu geri bildirim türünden hoşlanmaktadır. Öğreticilere göre

öğrenenler, özgül geri bildirim yoluyla hatalarını görüp düzeltme yaptıklarında bir sonraki yazılarında bu hatayı yapmamaktadır. Özgül geri bildirimi, öğrenenlerin hatalarını öğrenmeleri ve düzeltmelerinin yanı sıra hem doğru hem de yanlış cevapları görerek ve karşılaştırmalar yaparak daha anlamlı bir öğrenme süreci oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Öğreticilerin öğrenenlerin yazma becerisine genel geri bildirim vermesi ve öğrenenlerin bu geri bildirimden hoşlanma nedenleri şu şekildedir: Öğretici kontrolü (f=3), genellenebilirlik (f=1) ve detaya önem vermeme (f=1). Öğrenenler genel geri bildirim yoluyla öğretici kontrolünden geçmekten hoşlanmaktadır. Geri bildirimin kişisel eleştiriden kaçınarak kişiyi itham etmeden daha destekleyici bir biçimde verilmesi, öğrenciler tarafından daha olumlu karşılanmaktadır. Detaya önem vermeyen öğrenenlerin, bu geri bildirim türünü almaktan hoşlanması ise genel geri bildirimin spesifik noktalara değinmemesi ve öğrencinin bu durumdan memnun olmasıyla alakalı olabilmektedir.

Öğrenenlerin biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanmaları, hataları görme ve düzeltme (f=4) ve farkındalık (f=1) unsurlarıyla açıklanmıştır. Yazılarında hata yapmak istemeyen en iyisini yazmak isteyen öğrenenler, biçime dair geri bildirim aldıklarında yazılarında öncelikle hatalarını görmek ve düzeltmek istedikleri için bu geri bildirim türünden hoşlanmaktadır. Diğer bir yandan öğretmenler, biçime dair geri bildirimin öğrenenlerde farkındalık oluşturduğunu düşündükleri için bu geri bildirimi almaktan hoşlandıklarını ifade etmektedirler.

İçeriğe dair geri bildirimde ise öğrenenler; hataları görme ve düzeltme (f=2), anlaşılabilirlik (f=2) ve objektiflik (f=1) gibi hususlara önem vermektedir. Öğrenenler, içeriğe uygun bir metin üretip üretilmediğini, içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığını içeriğe dair geri bildirim yoluyla tespit edebildiği, bu konulardaki hatalarını görmeye ve düzeltmeye olanak sağladığını ve anlaşılabilirliği artırdığını düşündükleri için bu geri bildirim türünden hoşlanmaktadır. Öğreticilere göre içeriğe dair geri bildirimin, hataların bireyselleştirilmeden aktarılması yoluyla sağlanması durumunda da objektifliği sağladığı ve öğrenenlerin hoşuna gitti kanaati söz konusudur.

Öğreticilere göre öğrenenlerin açık geri bildirimde görüşlerinde; hataları görme ve düzeltme (f=4), açık ve anlaşılabilirlik (f=5), farkındalık (f=2) gibi hususlardan dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türünden hoşlandıkları saptanmıştır. Öğrenenler, açık geri

bildirim yoluyla yazma becerisindeki geri bildirimin neden verildiğini net bir şekilde anlayabilmekte, hataları ve doğruları açıkça görebilmektedir. Bu gibi durumların süreci daha açık ve anlaşılır yapmasından dolayı öğrenenler açık geri bildirimden hoşlanmaktadır. Öğrenenlerin yazma becerisindeki farkındalığının artması ise hem süreci daha anlaşılır ve etkili kılmaktadır hem de öğreticinin öğrenenden beceriye dair ne beklediğinin açıklanmasında önemlidir. Ne yapması gerektiğinin ve öğreticinin ne beklediğinin farkına varan öğrenenin, süreci daha iyi özümseyebileceği için açık geri bildirimden hoşlandığı düşünülmektedir.

Kaptı (2018) geri bildirimle alakalı öğrenen görüşlerini değerlendirdiği çalışmada; öğrenenlerin, geri bildirimin bir sonraki yazma çalışmalarında yazma sürecine yardımcı olduğunu, yazmaya teşvik ettiğini, yazılardaki iyi ve kötü unsurları karşılaştırmayı sağladığını, becerinin gelişmesi konusunda yardımcı olduğunu ifade ettiklerini saptamıştır. Chadler (2003), geri bildirimin; öğrenenlerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini, motivasyonlarını artırdığını, kendilerini değerlendirebilme yeteneklerini geliştirdiğini ve öğrenen-öğretici iletişimini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla geri bildirim, öğrenenin yazma sürecini geliştirmeye yardımcı olmasıyla yazma becerisini olumlu anlamda desteklemekte, yazmaya karşı teşvik etmekte, motivasyonu ve iletişimi artırmakta, öğrenenin yanlışlarını görmesinde ve düzeltmesinde yardımcı olarak diğer yazma görevlerinde rehber olmaktadır. Bu bağlamda alanyazında yapılan diğer çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere göre öğrenenlerin geri bildirimi almaktan hoşlanmalarının sebeplerine dair unsurlarla ilgili bulguların, alanyazındaki çalışmalarla örtüştüğü söylenebilmektedir (Bijami vd., 2016; Goldstein, 2004; Hattie ve Timperley, 2007; Underwood, 2008; William, 2011).

4.1.4. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında beşinci problem cümlesi olan “Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirim almaktan hoşlanmamaktadır ve bunun nedeni nedir?” ifadesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusundaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik almaktan hoşlanmadıkları geri bildirim türlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 17: Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Almaktan Hoşlanmadıkları Geri Bildirim Türleri

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	Evet	4	25
	Hayır	12	75
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	Evet	4	25
	Hayır	12	75
Övgü	Evet	1	6,5
	Hayır	15	93,5
Yergi	Evet	13	81,2
	Hayır	3	18,8
Yapıcı	Evet	0	0
	Hayır	16	100
Yansız	Evet	3	18,8
	Hayır	13	81,2
Yıkıcı	Evet	13	81,2
	Hayır	3	18,8
Özgül	Evet	0	0
	Hayır	16	100
Genel	Evet	2	12,5
	Hayır	14	87,5
Biçime Dair	Evet	1	6,5
	Hayır	15	93,5
İçeriğe Dair	Evet	1	6,5
	Hayır	15	93,5
Açık	Evet	1	6,5
	Hayır	15	93,5
Muğlak	Evet	7	43,8
	Hayır	9	56,2

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlere göre öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik hangi türlerde geri bildirim almaktan hoşlanmadıklarının dağılımı sırasıyla: Yergi (%81,2), yıkıcı (%81,2), muğlak (%43,8), öğretici sözlü (%25), öğretici yazılı

(%25), yansız (%18,8), genel (%12,5), övgü (%6,5), biçime dair (%6,5), içeriğe dair (%6,5), açık (%6,5), yapıcı ve özgül (%0) şeklindedir. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlere göre öğrenenlerin en çok yergi ve yıkıcı geri bildirim almaktan en az ise yapıcı ve özgül geri bildirim almaktan hoşlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme sürecinde geri bildirim türlerinden yergi ve yıkıcı geri bildirimin kullanılması; öğrenme motivasyonunu düşürebilir, cesaret kırıcı olabilir ya da becerinin kazanılmasına ket vurabilir (Akdaş, 2014; Beach ve Friederich, 2006, Hyland, 2003). Dolayısıyla bu bulguların doğrultusunda, öğrenenlerin geri bildirim türlerinden yergi ve yıkıcı geri bildiriminden hoşlanmaması benzer çalışmalardaki sebepler göz önünde bulundurulduğunda çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Göktaş ve Aksak-Gönül (2022)'e göre öğretmenlerin sunduğu geri bildirimler, öğrenenlerin kendilerine olan güvenlerini zedeleyecek ya da motivasyonlarını düşürecek şekilde yergi ve yıkıcı olumsuz geri bildirimlerden oluşmamalıdır. Bunun yerine öğretici ve öğrenen arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek niteliğe sahip olan yapıcı geri bildirim türü kullanılmalıdır. Dolayısıyla öğrenenler, olumlu geri bildirim yaklaşımlarından hoşlanırken olumsuz ve eleştiri yüklü geri bildirim türlerini tercih etmemekle birlikte hoşlanmamaktadırlar.

Öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik almaktan hoşlanmadıkları geri bildirim türleri ve nedenlerine ilişkin öğretici görüşlerinin yer aldığı tablo şu şekildedir:

Tablo 18: Öğrenenlerin Geri Bildirim Almaktan Hoşlanmadıkları Türler ve Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğrenenlerin Geri Bildirim Almaktan Hoşlanmadıkları Türler ve Nedenleri	Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	Bireysel Olmama	Ö.10, Ö.16	2
		Zaman Kaybı	Ö.5	1
		Kalıcı Olmama	Ö.5	1
		Yüzeysel Olma	Ö.13	1
	Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	Anlaşılır Olmama	Ö.10	1
		Öğretici Kontrolünün Sağlanmaması	Ö.13	1
	Övgü	Öğrenen Çabasının Görmezden Gelinmesi	Ö.13	1
		Genelleme Yapma	Ö.13	1
	Yergi	Motivasyonu Düşürme	Ö.1, Ö.3, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.16	6
		Yazmaya Karşı Mesafe Oluşturma	Ö.6, Ö.8, Ö.15	3
		Öğrenmekten Vazgeçme	Ö.2	1
		Yazma Kaygısı	Ö.1	1
	Yansız	Mesafeli Hissettirme	Ö.1, Ö.15	2
		Detaylı Olma	Ö.6	1
	Yıkıcı	Motivasyonu Düşürme	Ö.1, Ö.2, Ö.5, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.11	7
		Öğrenmekten Vazgeçme	Ö.2, Ö.6	2
		Yazma Kaygısı	Ö.1, Ö.15	2
		Ön Yargı Oluşturma	Ö.3, Ö.11	2
		Özgüven Kaybı	Ö.11	1
		Kalıcı Olmama	Ö.15	1
	Genel	Yüzeysel Olma	Ö.1	1
		Anlaşılır Olmama	Ö.1	1
	Biçime Dair	Biçime Önem Vermeme	Ö.8	1
	İçeriğe Dair	Yüzeysel Olma	Ö.13	1
	Açık	Tüm Hatalara Yer Verme	Ö.13	1
	Muğlak	Anlaşılır Olmama	Ö.1, Ö.2, Ö.6, Ö.9, Ö.11, Ö.15	6
		Yazmaya Karşı Mesafe Oluşturma	Ö.6	1
		Yüzeysel Olma	Ö.1	1

Tablo 18'e göre öğrenenlerin öğretici sözlü geri bildirimi almaktan hoşlanmamaların sebepleri şunlardır: Bireysel olmama (f=2), zaman kaybı (f=1), kalıcı olmama (f=1) ve

yüzeysel olma ($f=1$). Öğreticilere göre öğrenenler, öğretici sözlü geri bildirimini akranlarının yanında duymalarını bireysel bulmamaktadır. Sözlü geri bildirimini not almaları gerektiği için kalıcı bulmamakta ve zaman kaybı olarak görmektedirler. Öğretici sözlü geri bildirimini verirken detay verilmemesi durumunda da bu geri bildirim türünü yüzeysel bulmaktadırlar.

Öğrenenlerin, öğretici yazılı geri bildiriminden hoşlanmamaları ise anlaşılır olmama ($f=1$) ve öğretici kontrolünün sağlanmaması ($f=1$) gibi unsurlarla ilişkilendirilmiştir. Bu unsurlar öğretici yazılı geri bildiriminin açık ve net bir şekilde verilmediği ve öğrenenlere verilen ödevlerin kontrolünün sağlanmadığı durumlarla bağdaştırılmıştır.

Öğrenenlerin övgü geri bildiriminden; öğrenen çabasını görmezden gelme ($f=1$) ve genelleme yapma ($f=1$) nedenlerinden dolayı hoşlanmadıkları ifade edilmektedir. Öğretici tarafından her bir öğrenciye aynı anda övgü geri bildirimi verildiğinde ve öğrenenin yazma becerisi çabası görmezden gelindiğinde övgü geri bildiriminin öğrenen tarafından hoş karşılanmadığı gözlemlenmiştir.

Öğrenenlerin yergi türünde geri bildirimi almaktan hoşlanmamalarının nedenleri şunlardır: Motivasyonu düşürme ($f=6$), yazmaya karşı mesafe oluşturma ($f=3$), öğrenmekten vazgeçme ($f=1$) ve yazma kaygısı ($f=1$). Öğrenenlerin yergi türünde geri bildirim alması; becerinin kazandırılması esnasında öğrenenlerin motivasyonlarının düşmesi ve dolayısıyla yazma kaygısının oluşması, öğrenmekten vazgeçmeye ve yazma becerisine karşı mesafe oluşturmaya sebebiyet vermesi nedeniyle yazma becerisi sürecini olumsuz etkilemektedir.

Öğrenenlerin, yansız geri bildiriminden hoşlanmamaları, mesafeli hissettirme ($f=2$) ve detaylı olma ($f=1$) ile bağdaştırılmıştır. Öğrenenlerin bazılarının yazılı metinlerinde yalnızca neyi doğru yapıp neyi yanlış yaptığını görmek istediği ve bu sebeple detaylı geri bildirim istemediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrenenlerin yansız geri bildirimden bu sebeple hoşlanmadıkları ve aynı zamanda yansız geri bildirim ruhsuz olduğunu düşündükleri için mesafeli hissettirdiği öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

Öğreticilere göre öğrenenlerin yıkıcı geri bildirimine dair görüşlerinde; motivasyonu düşürme ($f=7$), öğrenmekten vazgeçme ($f=2$), yazma kaygısı ($f=2$), ön yargı oluşturma ($f=2$) ve özgüven kaybı ($f=1$) gibi hususlardan dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türünden hoşlanmadıkları saptanmıştır. Yergi geri bildiriminde olduğu gibi yıkıcı geri

bildirim türünde de öğrenenlerin olumsuz geri bildirim aldıklarında sert ifadeler doğrultusunda yazma becerisine karşı isteksiz duruma geldikleri ifade edilmektedir.

Öğreticilere göre genel türündeki geri bildirimde öğrenenler; kalıcı olmama ($f=1$), yüzeysel olma ($f=1$) ve anlaşılır olmama ($f=1$) hususları sebebiyle bu geri bildirim türünden hoşlanmamaktadır. Açık ve ayrıntılı geri bildirim alamayan öğrenenlerin, doğruları ve yanlışları tespit edemedikleri ve detaylı geri bildirim alamadıkları için yazma becerisindeki eksiklerini saptayamadıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, bu durumun kalıcı öğrenmenin olumsuz etkilenmesine de sebebiyet verdiğini ifade etmektedir.

Öğrenenlerin biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanmamaları, biçime önem vermeme ($f=1$) unsuruyla açıklanmıştır. Öğreticilere göre öğrenenlerin bazılarının biçime, içerik kadar önem vermemesi ve bu sebeple bu geri bildirim türünü gereksiz görmesi biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanmamalarına sebebiyet vermektedir.

Öğrenenlerin içeriğe dair geri bildirim almaktan hoşlanmamaları ise yüzeysel olma ($f=1$) nedeniyle açıklanmıştır. Öğreticilerin, öğrenenlerin yazılarına içerikle alakalı detaylı bilgi vermemesi durumunda öğrenenler bu geri bildirim türünü yüzeysel bulmaktadır.

Öğrenenlerin açık türünde geri bildirim almaktan hoşlanmamalarının sebebi, tüm hatalara yer verme ($f=1$) şeklinde ifade edilmiştir. Öğreticilere göre öğrenenlerin yazılarındaki tüm hataların tespit edilmesi hoşlarına gitmemektedir. Bütün yanlışların saptanması yerine önemli yerlerin vurgulanması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğreticilere göre öğrenenlerin muğlak geri bildirimle dair görüşlerinde; anlaşılır olmama ($f=6$), yazmaya karşı mesafe oluşturma ($f=1$) ve yüzeysel olma ($f=1$) gibi hususlardan dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türünden hoşlanmadıkları saptanmıştır. Öğrenenlerin yazma becerisine aldıkları muğlak geri bildirimle yazılarındaki hataları açık ve ayrıntılı bir şekilde anlayamadıkları, anlam yükleyemedikleri durumlarda da derse karşı isteksiz oldukları ifade edilmektedir.

Öz yeterliliği düşük olan kişilerin olumsuz geri bildirimlere tepki verme olasılıkları daha yüksektir (Kernis vd.,1989). Bu bağlamda öğrenenin kendine olan inancı ve motivasyonu ne kadar yüksek ise olumsuz geri bildirimlerden olumsuz etkilenme ihtimali o kadar düşmektedir. Öğrenenler, olumsuz geri bildirimin yerine olumlu geri bildirimleri tercih etmektedir ve yıkıcı nitelik taşıdığı takdirde kazandırılmak istenen

beceriye karşı olumsuz duygulara sebebiyet verebileceği saptanmıştır (Elbow, 1998; Conners ve Lunsford, 1993; Van Boekel vd., 2022). Dolayısıyla öğrenenlerin yazma becerisine yönelik tutumlarının olumlu olabilmesi ve motivasyonlarının artırılması için yergi ve yıkıcı türünde geri bildirim vermekten kaçınılması gerektiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Nelson ve Schunn (2009) ise öğrenenlerin yazılarına muğlak geri bildirim verildiğinde açıklama yapılmadığı için öğrenenlerin konuyu anlamlandıramayarak sorun yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan hareketle öğretmenlere göre öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik almaktan hoşlanmadıkları geri bildirimlerin nedenlerine ilişkin ulaşılan bulguların, yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.2. İkinci Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında altıncı problem cümlesi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkileri nasıl gözlemlenmiştir?” ifadesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusundaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenenlerin yazma becerilerine verdikleri geri bildirimlerin öğrenenlerin motivasyonları üstündeki etkilerine dair öğretici gözlemlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Yazma Becerisine Verdikleri Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonu Üstündeki Etkilerine Dair Öğretici Gözlemleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğretmenlerin Yazma Becerisine Verdikleri Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonu Üstündeki Etkilerine Dair Gözlemleri	Geri Bildirimin Öğrenen Motivasyonuna Gözlemlenen Etkisi	Motivasyonu Artırma	Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.10, Ö.13, Ö.14	10
		Öğretici-Öğrenen Arasındaki Karşılıklı Motivasyon	Ö.11	1
		Yazma İsteğini Artırma	Ö.6, Ö.15	2
	Geri Bildirim ve Yazma Becerisinin Gelişimi	Yazma Etkinliklerine Daha Fazla Katılma	Ö.6, Ö.13	2
		Yazma Kaygısını Aşma	Ö.15	1
		Öğrenenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme İsteği	Ö.1	1

Tablo 19'un devamı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğreticilerin Yazma Becerisine Verdikleri Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonu Üstündeki Etkilerine Dair Gözlemleri	Geri Bildirimin Öğrenen Psikolojisindeki Gözlemlenen Etkisi	Geri Bildirim Memnuniyeti	Ö.12	1
		Öğrenenin Yaptığı Çalışmaya Değer Verildiğini Hissetmesi	Ö.8	1
		Özgüveni Artırma	Ö.13	1

Tablo 19'a göre öğretmenler, geri bildirimin öğrenen motivasyonuna gözlemlenen etkisini; motivasyonu artırma ($f=10$) ve öğretici-öğrenen arasındaki karşılıklı motivasyon ($f=1$) unsurlarıyla ilişkilendirmiştir. Öğreticilere göre geri bildirim, öğrenenlerin motivasyonlarını artırmada oldukça etkilidir. Motivasyonları artıran öğrenenlerin olumlu tutumlarını gözlemleyen öğretmenlerin de karşılıklı etkileşim vasıtasıyla motivasyonlarının arttığı ifade edilmiştir.

Öğreticilerin öğrenen motivasyonlarındaki gözlemlerinde bir diğer boyut, geri bildirim ve yazma becerisinin gelişimidir. Bu boyutta; yazma isteğini artırma ($f=2$), yazma etkinliklerine daha fazla katılma ($f=2$), yazma kaygısını aşma ($f=1$) ve öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirme isteği ($f=1$) gibi hususlara yer verilmiştir. Öğreticilere göre öğrenenler geri bildirim aldıklarında, yazmaya ve yazma etkinliklerine karşı daha istekli hâle gelmekte, yazma kaygısını aşmakta ve geri bildirimin ardından yeniden yazma işlemi yaparak hatasının olup olmadığını kontrol ettirerek yazma becerisini geliştirmeyi istemektedir.

Öğreticiler, geri bildirimin öğrenen psikolojisindeki gözlemlenen etkisini; geri bildirim memnuniyeti ($f=1$), öğrenenin yaptığı çalışmaya değer verildiğini hissetmesi ($f=1$) ve özgüveni artırma ($f=1$) gibi faktörlerle açıklamışlardır. Öğreticilere göre öğrenenler geri bildirim aldıklarında; metnine önem verildiğini, üzerinde düşünüldüğünü, kendisine vakit ayrıldığını düşünerek yaptığı çalışmaya değer verildiğini hissetmesi söz konusudur. Dolayısıyla bu süreçten memnuniyet duymakta ve yazmayı başaraabileceklerine olan inançları artmaktadır.

Çelik (2003)'e göre öğretmenin, öğrencinin içsel motivasyonunu artırmak için kullanacağı araçlardan biri geri bildirimdir. Geri bildirim, öğrenenlerin motivasyonunu

artırmayı sağlayan unsurlardan biridir (Akbaba, 2006; Aydın, 2011; Bayrakçeken vd., 2021; Çelen, 2010; Kırbaç vd., 2017; Li, 2010; Mahapatra, 2021; Mag, 2019; Singh ve Halim, 2023; Yıldız vd., 2021; Weaver, 2006). Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğrenenlere geri bildirim verilmesi öğrenenin sürece ve beceriye karşı güdülenmesini sağlamaktadır.

Eren (2018) çalışmasında, öğrencilerin yazma sürecinde aldıkları geri bildirimlerle özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki çalışmalar, öğrenenlerin geri bildirim almaktan memnun olduklarında başarılı hissetmelerini göstermiştir ve bununla birlikte öğrenenlerin geri bildirim alması onların başarılı olmalarını da sağlamaktadır (Gentrup vd., 2020; Guo ve Wei, 2019; Hu vd., 2021; Iswandari, 2016; Perkun, vd., 2002; Skinner vd., 2008; Van den Boom vd., 2007; Winstone vd., 2017). Bunlardan hareketle öğrenenlerin geri bildirim almaktan hoşnut oldukları, motivasyonlarının artmasını sağladığı, başarılı hissetmelerini sağlayarak beceriye karşı kaygıyı azaltıp isteği artırdığı ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmenlerin yazma becerisine verdikleri geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair gözlemlerinde ulaşılan bulguların, alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilmektedir.

4.2.1. Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında yedinci problem cümlesi olan “Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkileri nasıl gözlemlenmiştir?” ifadesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusundaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üzerindeki etkilerine dair öğretici gözlemlerine ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Öğrenenlerin Yazma Becerisine Yönelik Aldıkları Olumlu ve Olumsuz Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonu Üzerindeki Etkilerine Dair Öğretici Gözlemleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Olumlu ve Olumsuz Geri Bildirimlerin Öğrenen Motivasyonuna Gözlemlenen Etkisi	Olumlu Geri Bildirim	Motivasyonu Artırma	Ö.2, Ö.3, Ö.4	3
		Dil Öğrenme Sürecine Katkıda Bulunma	Ö.2, Ö.4, Ö.8, Ö.12, Ö.15, Ö.16	6
		Mutlu etme	Ö.14	1
	Olumsuz Geri Bildirim	Motivasyonu Düşürme	Ö.9, Ö.10	2
		Yazmaya Karşı Mesafe Oluşturma	Ö.12, Ö.13, Ö.15	3
		Yazma Kaygısı Oluşturma	Ö.15	1
		Kendini Geliştirme İsteği Yaratma	Ö.9, Ö.10	2
	Olumlu ve Olumsuz Geri Bildirim	Motivasyonu Artırma	Ö.1, Ö.6, Ö.11	3
	Öğrenciye Göre Değişen Etki	Farklı Geri Bildirim Türlerine Farklı Tepkiler Verme	Ö.6, Ö.8	2
	Bağımsız Olma	Geri Bildirim ve Motivasyon Birbirini Etkilemez	Ö.5	1

Tablo 20'ye göre öğrenenlerin yazma becerisine aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üzerindeki etkileri öğretmenlerin gözlemlerine göre; olumlu geri bildirim, olumsuz geri bildirim, olumlu ve olumsuz geri bildirim, öğrenciye göre değişen etki ve bağımsız olma kategorilerine ayrılmıştır. Olumlu geri bildirim kategorisi, motivasyonu artırma (f=3), dil öğrenme sürecine katkıda bulunma (f=6) ve mutlu etme (f=1) unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğreticilere göre öğrenenler, olumlu geri bildirimler aldıklarında motivasyonları artmaktadır. Diğer bir yandan olumlu geri bildirim, öğrenenlerin dil öğrenme sürecine yoğunlaşmasını, daha iyi yazmaya çalışmalarını ve yazma becerisinde gelişim göstermelerini sağlaması yönleriyle dil öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Öğrenenlerin olumlu geri bildirim sayesinde mutlu oldukları da öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

Olumsuz geri bildirim verilmesinde ise motivasyonu düşürme (f=2), yazmaya karşı mesafe oluşturma (f=3), yazma kaygısı oluşturma (f=1) ve kendini geliştirme isteği yaratma (f=2) gibi hususlara değinilmiştir. Öğreticiler olumsuz geri bildirim verdiklerinde öğrenenlerin motivasyonlarının düştüğünü gözlemlemişlerdir. Aynı

zamanda olumsuz geri bildirimin, öğrenenlerde yazma sürecine karşı bir yılgınlığa sebebiyet vermesi, yazma becerisinden soğutması ve dili öğrenme tutumunu olumsuz etkilemesi nedenleriyle yazmaya karşı mesafe oluşturduğunu düşünmektedirler. Öğrenenlerin olumsuz geri bildirim aldıklarında yazma kaygısı yaşadıkları fakat olumsuz geri bildirim aldıktan sonra hırs yaparak ve hatalarını düzeltmeye çalışarak kendilerini geliştirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Olumlu ve olumsuz geri bildirim kategorisi, motivasyonu artırma ($f=3$) unsuruyla ilişkilendirilmiştir. Öğreticilere göre öğrenenler, olumlu geri bildirim de alsa olumsuz geri bildirim de alsa motivasyonları artmaktadır. Önemli olanın doğru şekilde ve üslupla geri bildirim vermek olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğrenciye göre değişen etki, farklı geri bildirim türlerine farklı tepkiler verme ($f=2$) faktörüyle açıklanmıştır. Öğrenenlerin her zaman her olumlu geri bildirimde ya da her olumsuz geri bildirimde aynı tepkileri vermedikleri ifade edilmektedir. Bahsedilen bu durumlarda öğrenciye göre farklı yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bağımsız olma kategorisinde geri bildirim ve motivasyon birbirini etkilemez ($f=1$) ifadesi yer almaktadır. Öğreticilere göre öğrenenlere olumlu geri bildirim de verilse olumsuz geri bildirim de verilse bu motivasyonu düşürmez ya da artırmaz. Öğrenenlerin motivasyonlarında dış motivasyon aracı olarak tanımladıkları geri bildirimin değil, iç motivasyonun etkili olduğunu gözlemledikleri ifade edilmektedir.

Baumeister ve arkadaşları (1990), övgü türündeki geri bildirimin öğrenci performansını düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Fakat Mouratidis ve arkadaşları (2008) araştırmalarında, öğrencilerin olumlu geri bildirim aldıklarında kendilerini yeterli hissettiklerini ve motivasyonlarının arttığını gözlemlemişlerdir. Ani (2019) ise olumlu geri bildirimin, öğrencilerin motivasyonunu, özgüvenini, öz yeterliliğini ve öğrencilerin akademik becerilerini artırmada faydalı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, olumlu geri bildirimin öğrencinin performansını düşürdüğü sonucuna ulaşılan çalışmalar yer alırken diğer bir yandan motivasyonlarını artırdığı ve çeşitli faydalarıyla öğrenme sürecine katkı sunduğu sonuçlarına ulaşılan çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada ise öğretmenlere göre öğrenenlerin yazma becerisinde olumlu geri bildirim aldıklarında motivasyonlarının arttığı, dil öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu düşündükleri ve öğrenenleri mutlu ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın, olumlu geri

bildirimin öğrenme sürecindeki olumlu etkilerinin saptandığı çalışmalarla örtüştüğü sonucuna ulaşılabilmektedir.

Daiker (1989)'a göre her türlü olumsuz geri bildirim, öğrencide yüksek düzeyde yazma kaygısı oluşturabilir ve öğrenciyi başarısızlığa sürükleyebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise olumsuz geri bildirimin motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Badami vd., 2011; Erturan-İlker, 2014; Koka ve Hein, 2005). Dolayısıyla öğrenenlerin, öğrenme sürecinde olumsuz geri bildirimlere maruz kalması bu süreci olumsuz etkilemekle birlikte öğrenmeye karşı mesafenin oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Schartel (2012)'a göre ise geri bildirim, öğrencinin hedefe ulaşmak için farklı stratejiler geliştirmesine teşvik edebilir. Bu bağlamda öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik olumsuz geri bildirim almaları kendilerini geliştirme isteği yaratabilir ve farklı stratejiler keşfederek öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla öğreticilerin gözlemlerine göre öğrenenlerin yazma becerilerinde aldıkları olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürdüğü bulgusunun benzer çalışmalardaki bulguları desteklediği söylenebilmektedir.

Mitrović ve arkadaşları (2013), öğrenme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz geri bildirim alan öğrencilerin, yalnızca olumsuz geri bildirim alan öğrencilere göre iki kat daha hızlı öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Park ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında ise hem olumlu hem de objektif geri bildirim alan öğrencilerin yalnızca objektif geri bildirim alan öğrencilere göre daha başarılı ve özgüvenli oldukları ifade edilmiştir. Ani (2019)'ye göre bu çalışmada yer alan objektif geri bildirim, olumsuz geri bildirim ile eşdeğerdir. Dolayısıyla bu çalışmaların, öğrencilere yalnızca olumlu ya da yalnızca olumsuz geri bildirim verilmemesi gerektiğini ve her iki geri bildirim türünün birbirini tamamlayan bir unsur olarak öğrenme hızını etkilediğini gösterdiği ifade edilebilmektedir. Bu çalışmadaki öğretici görüşlerinde yer alan yazma becerisinde hem olumlu hem de olumsuz geri bildirimin motivasyonu artırdığı bulgusu, alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Hyland (1998) araştırmasında, bazı öğrencilerin olumlu geri bildirimleri faydalı bulunduğunu bazı öğrencilerin ise zaman kaybı olarak gördüğünü tespit etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin hangi tür geri bildirimlerin yararlı olduğu konusunda çok farklı algılara sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğreticilere göre öğrenenlerin farklı geri bildirim türlerine farklı tepkiler vermesi görüşü bu çalışmayla örtüşmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğreticilerin Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri” adlı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin, öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin durumları/sıklıklarına bakıldığında; geri bildirim veriliş şeklinde doğrudan geri bildirim, yazma etkinliklerinin türünde sınıf içi yazmayı, geri bildirim verme sıklığında her zaman/her yazma görevini, geri bildirimden beklenen sonuçlarda ise hataları düzeltme ve öğrenmeyi pekiştirmeyi daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Özetle, öğretmenlerin yazma becerisine geri bildirimde bulunurken sınıf içinde, her zaman, hataları düzeltme ve öğrenmeyi sağlaması için doğrudan geri bildirim verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.1. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumlarına dair öğretici görüşlerine bakıldığında, geri bildirimde dair istek ve tutumda olumlu bir yaklaşımın söz konusu olduğu, geri bildirim öğrenen üzerindeki gözlemlenen etkisinde ise motivasyon artışının gözlemlendiği saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlere göre öğrenenler, yazma becerisine yönelik geri bildirim alma hususunda olumlu bir yaklaşım içerisindedir. Öğrenenlerin aldıkları geri bildirim sayesinde motivasyonlarının arttığı öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir.

5.1.1.2. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin yazma becerisine yönelik verdikleri geri bildirimlerin türlerine bakıldığında, en çok özgül ve açık türünde

geri bildirim verilirken en az muğlak ve yıkıcı türünde geri bildirim verildiği saptanmıştır. Öğreticilerin öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik geri bildirimlerinde, yanlış belirtme ve isteğe bağlı olarak doğrusunu yazma yoluyla daha çok özgül ve açık geri bildirim türünü tercih ettiği, bu türlerin tam aksine kapalı bir ifade yoluyla oluşturulan muğlak geri bildirimi ve olumsuz unsurlar içeren yıkıcı geri bildirim türünü tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Öğreticilere göre öğrenenlerin yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlandıklarına dair bulgulara bakıldığında, öğrenenlerin en çok öğretici yazılı geri bildirimi ve açık türündeki geri bildirimden hoşlandıkları saptanmıştır. Öğreticilere göre öğrenenlerin almaktan en az hoşlandıkları geri bildirim türleri ise yıkıcı ve muğlak türündeki geri bildirimlerdir. Öğreticilerin en çok açık türünde geri bildirim sunması ve öğrenenlerin en çok hoşlandıkları geri bildirim türlerinden birinin açık türündeki geri bildirim olmasının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Diğer bir yandan öğrenenlerin almaktan en az hoşlandıkları geri bildirim türlerinin muğlak ve yıkıcı olması ile öğreticilerin yazma becerisine yönelik en az verdikleri geri bildirim türlerinin muğlak ve yıkıcı geri bildirim olması öğretmenlerle öğrenenlerin birbirlerinden bağımsız bir süreç geçirmediği sonucunu ortaya koyabilmektedir.

Öğrenenlerin geri bildirim almaktan hoşlandıkları türlerin nedenlerine ilişkin öğretici görüşlerine bakıldığında; öğretici sözlü geri bildiriminde, öğretici yazılı geri bildiriminde, özgül türünde, biçime ve içeriğe dair geri bildirimlerde hataları görme ve düzeltme, övgü ve yapıcı türünde motivasyon, yergi türünde hataları gösterme, yansız türünde objektiflik, genel türünde öğretici kontrolü, içeriğe dair geri bildirimde anlaşılabilirlik, açık türünde ise açık ve anlaşılabilirlik hususlarından dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türlerinden hoşlandıkları saptanmıştır. Özetle, öğretmenlere göre öğrenenlerin çoğunlukla hatalarını görme ve düzeltme fırsatı sağladığı için bahsedilen geri bildirim türlerini almaktan hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Öğreticilere göre öğrenenlerin yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmadıklarına dair bulgulara bakıldığında, en çok yergi ve yıkıcı türündeki, en az ise yapıcı ve özgül türündeki geri bildirimleri almaktan hoşlanmadıkları saptanmıştır. Öğrenenlerin almaktan en çok hoşlanmadıkları geri bildirim türlerinden biri olan yıkıcı türündeki geri bildirimi, aynı zamanda öğreticilerin en az verdikleri ve öğrenenlerin en az hoşlandıkları geri bildirim türüdür. Dolayısıyla birbirini destekler nitelikler taşımaktadır. Öğrenenlerin almaktan en çok hoşlanmadıkları bir diğer geri bildirim türü olan yergi geri bildirimi ise diğer problemlerin bulgularıyla bağlantılı değildir. Öğreticilere öğrenenlerin almaktan en az hoşlanmadıkları geri bildirim türlerinden biri olan özgül türündeki geri bildirim ise öğreticilerin yazma becerisine yönelik en çok verdiği geri bildirim türünden biridir. Bu bağlamda öğrenenlerin almaktan hoşlanmadıkları geri bildirim türlerine ilişkin problemin bulguları ile öğreticilerin öğrenenlere en çok verdikleri geri bildirim türüne ilişkin problemin bulguları birbiriyle örtüşmektedir.

Öğrenenlerin geri bildirim almaktan hoşlanmadıkları türlerin nedenlerine ilişkin öğretici görüşlerine bakıldığında; öğretici sözlü geri bildiriminde bireysel olmama, öğretici yazılı geri bildiriminde anlaşılır olmama ve öğretici kontrolünün sağlanmaması, övgü türünde öğrenen çabasının görmezden gelinmesi ve genelleme yapma, yergi ve yıkıcı türünde motivasyonu düşürme, yansız türünde mesafeli hissettirme, genel ve içeriğe dair türünde yüzeysel olma, yine genel ve muğlak türünde anlaşılır olmama, biçime dair türünde biçime önem vermeme, açık türünde ise tüm hatalara yer verme hususlarından dolayı öğrenenlerin bu geri bildirim türlerinden hoşlanmadıkları saptanmıştır.

Özetle, öğreticilere göre öğrenenlerin çoğunlukla motivasyonu düşürme, yüzeysel olma ve anlaşılır olmama gibi nedenlerden dolayı bahsedilen geri bildirim türlerinden hoşlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik verdikleri geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair öğretici gözlemlerine ilişkin bulgulara bakıldığında; geri bildirimin öğrenen

motivasyonuna gözlemlenen etkisinde motivasyonu artırma, geri bildirim ve yazma becerisinin gelişiminde yazma isteğini artırma ve yazma etkinliklerine daha fazla katılma, geri bildirimin öğrenen psikolojisindeki gözlemlenen etkisinde geri bildirim memnuniyeti, öğrenenin yaptığı çalışmaya değer verildiğini hissetmesi ve özgüveni artırma gibi unsurların ön plana çıktığı saptanmıştır.

Sonuç olarak öğreticilere göre öğrenenler, yazma becerisine yönelik geri bildirim aldıklarında motivasyonları, yazma istekleri, özgüvenleri ve memnuniyetleri artmakta, yazma etkinliklerine daha fazla katılmayı istemekte ve çalışmalarına değer verildiğini hissetmektedir. Bu bağlamda öğreticilere göre öğrenenlerin geri bildirim aldıklarında yazma becerisine dair motivasyonlarının arttığı ve geri bildirimin yazma sürecini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılabilmektedir.

5.1.2.1. Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair öğretici gözlemlerine bakıldığında; olumlu geri bildirimde dil öğrenme sürecine katkıda bulunma ve motivasyonu artırma, olumsuz geri bildirimde yazmaya karşı mesafe oluşturma, motivasyonu düşürme ve kendini geliştirme isteği oluşturma, olumlu ve olumsuz geri bildirimde motivasyonu artırma gibi hususların ön plana çıktığı saptanmıştır.

Özetle, öğreticilere göre öğrenenler olumlu geri bildirim aldıklarında öğrenme süreçleri olumlu etkilenmekte ve motivasyonları artmaktadır. Diğer bir yandan olumsuz geri bildirim aldıklarında yazma süreci olumsuz etkilenmekte ve motivasyonları düşmektedir. Öğrenenler hem olumlu hem de olumsuz geri bildirim aldıklarında ise motivasyonları artmaktadır ve bu durum ikinci problem olan öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerilerine yönelik verdikleri geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair öğretici gözlemlerine ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Son olarak öğreticilerin çok az bir kısmı öğrenenlerin farklı geri bildirim türlerine farklı tepkiler verebildiğini ve geri bildirim ile motivasyonun birbirini etkilemediğini düşünmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğreticilerin Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri” adlı araştırmanın sonuçları dikkate alınarak uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik öğrenenlerin öğretmenlerden geri bildirim almayı istedikleri öğretmenler tarafından gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yazma becerisinde çeşitli geri bildirim türlerini kullanmaları önerilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlere eğitim ve öğretim sürecini zenginleştirmek için geri bildirimin önemine ve türlerine dair seminerler düzenlenebilir.

Öğreticilerin, zıt diye ifade edilebilecek (övgü-yergi, yapıcı-yıkıcı, özgül-genel, açık-muğlak) geri bildirimleri öğrenenlerin tutum, ihtiyaç ve seviyesine göre seçerek vermesi önerilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğreticilere göre öğrenenler yazma becerisine yönelik geri bildirim almayı istemektedir. Başka çalışmalarda yabancılar Türkçe öğretimindeki öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim algıları ve istekleri incelenebilir.

Bu çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi ele alınmıştır. Diğer çalışmalarda okuma, konuşma ve dinleme becerilerinde geri bildirimin konumuna ilişkin öğretici görüşlerine başvurulabilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinde hangi tür geri bildirimlerin motivasyonu nasıl etkileyeceğine dair nicel bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Öğrenenlerin dil düzeylerine göre sınıflandırılmasının ardından geri bildirim türlerinin uygulanmasının tutum, motivasyon, kaygı gibi değişkenleri farklı düzeylerde nasıl etki ettiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AbdulAzeem A. ve Elnibras M. (2017). The criteria of constructive feedback: The feedback that counts. *Journal of Health Specialties*, 5(1), 45-48.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Aktaş, H. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarının ve hatalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Altun, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim. E. Özkan (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (s.421-429) içinde. Eğitim Yayınevi.
- Ani, A. (2019). Positive feedback improves students' psychological and physical learning outcomes. *Indonesian Journal of Educational Studies*, 22(2).
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, 44(1), 101-108.
- Ashby G. ve Brien J. (2007). The effects of positive versus negative feedback on information integration category learning. *Journal of Perception & Psychophysics*. 69 (6), 865- 878.
- Aslam, R. ve Khan, N. (2020). Constructive feedback and students' academic achievement: A theoretical framework. *New Horizons*, 14(2), 175-198.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology-A cognitive view*. Holt Reinhart.
- Aydın, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak verilen geribildirimlerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Azkarai, A., ve Oliver, R. (2019). Negative feedback on task repetition: ESL vs. EFL child settings. *The Language Learning Journal*, 47(3), 269-280.

- Badami, R., Vaez Mousavi, M., Wulf, G. ve Namazizadeh, M. (2011). Feedback after good versus poor trials affects intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 360–364.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Başkan, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi öğretimi ve etkinlik önerileri. İ. Erdem, B. Doğan, H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s.157-174) içinde. Pegem Akademi.
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G. ve Cairns K. J. (1990). Negative effect of praise on skilled performance. *Basic Appl Soc Psych*, 131–148.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Beach, R. ve Friederich, T. (2006). Response to writing. C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Ed.). *Handbook of writing research*. (s.222-234) içinde. The Guilford Press.
- Bee, R. ve Bee, F. (1997). *Yapıcı Geribildirim*. (B. Aksu ve O. Cankoçak, Çev.) Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Benhür, M. H. (2006) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 45-54.
- Beyret Coşkun, T. N. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bijami, M., Pandian, A. ve Singh, M. K. M. (2016). The Relationship between teacher's written feedback and students' writing performance: Sociocultural perspective. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 59-66.

- Bitchener, J. ve Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J. ve Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal*, 12, 409-431.
- Bitchener, J., Young, S. ve Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.
- Boz, B. Y. (2020). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Boxill, I., Chambers, C. M. ve Wint, E. (1997). *Introductions to social research: With applications to the Caribbean*. Canoe Press (IL).
- Bölükbaşı, M. E. (2022). *A study on EFL instructors' and learners' perceptions on and preferences for oral corrective feedback: do they overlap?* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching-fourth edition*. Longman.
- Burnett, P. C. (1996). Childrens' self talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27.Baskı). Pegem Akademi.
- Carroll, S. ve Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayın ve Matbaacılık.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lilis, T. ve Swan, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.
- Connors, R. J. ve Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.

- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (s.45-82) içinde. Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş Yaklaşım göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çabakçor, B., Akşan, E., Öztürk, T. ve Çimer, S. O. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(1), 46-68.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çakır, M. H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeltici geri bildirimin etkisi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), 209-221.
- Çalışkan, H. (1998). Bilgisayar destekli öğretimde geribildirim. *Kurgu Dergisi*, 15, 346-360.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çelen, B. (2010). *Sanal alıştırma ortamlarında doğrulayıcı geri bildirim kullanılmasının motivasyona, akademik başarıya ve kalıcı öğrenmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *TÜBAR*, XXXII, 13-31.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi* (s.147-152) içinde. Nobel Yayınevi.
- 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.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies* 10(3), 285- 302.
- Çimer, S. O., Bütün, S. Ö., ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 505-516.
- Daiker, D. (1989). Learning to praise. C. Anson (Ed.), *Writing and response* (s.103-113) içinde. Urbana, IL: NCTE.

- Dalgacı, S. ve Büyükikiz, K. K. (2021). Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 207-224.
- Davies, A. (2000). Feed back... feed forward: Using assessment to boost literacy learning. *Primary Leadership*, 2(3), 53-55.
- Daymon, C. (2002). *Qualitative research methods in public relations & marketing communication*. Routledge Publications.
- Demir, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Demirel, M. V. (2023). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve inançları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1320-1339.
- Edge, J. (1989). *Mistake and correction*. Longman.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.
- Elçi, Z. A. (2024). Konuşma eğitimi sürecinde geri bildirim kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 4(1), 57-71.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, 1(1), 3-18.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. ve Takashima, H., (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.
- Elturan, B. (2019). Yabancı dil öğretiminde yanlışların düzeltilmesi (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 165-188.
- Eren, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geri bildirim ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Eren, M. ve Kana, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geri bildirim ile ilgili görüşleri. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJJournal)*, 5(36), 2998-3010.

- Erol, N. (2024). *Doğrudan ve dolaylı geri bildirimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281.
- Erturan İlker, G. (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research*, 24(2), 152-161.
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- Fathman, A. K. ve Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (s.179-189) içinde. Cambridge University Press.
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- Ferris, D. R. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4, 18-22.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language writing*. The United States of America: The University of Michigan.
- Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. B. Kroll (Ed.), *Exploiting the dynamics of second language writing* (s.115-140) içinde. Cambridge University Press.
- Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J. ve McKee, S. (2000). Perspectives, problems, and practices in treating written error. *Colloquium presented at International TESOL Convention*, 14-18.
- Ferris, D. R. ve Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. *American Association of Applied Linguistics Conference* (s.11-14) içinde.
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A. ve Senna, M. (2012). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329.
- Ferris, D. R. ve Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

- Frankel, R. M. ve Devers, K. J. (2000). *Study design in qualitative research. Education for health: Change in learning and practice*, 13(2), 251-261.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N. ve Kramer, L. J. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.
- Gamlem, S. M. ve Smith, K. (2013). Assessment in education: Principles, student perceptions of classroom feedback. *Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
- Gardner, R.C. (1985). *Psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. ve Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- 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.
- Goldstein, L. M. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Goldstein, L. ve Conrad, S. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24(3), 443–60.
- Goodman, J. S., Wood, R. E. ve Hendrickx, M. (2004). Feedback specificity, exploration, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 248.
- Gouli, E., Gogoulou, A., Papanikolaou, K. A. ve Grigoriadou, M. (2006). An adaptive feedback framework to support reflection, guiding and tutoring. *Advances in web-based education: Personalized learning environments* (s.178-202) içinde. IGI Global.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (4. Baskı, s.199-240) içinde. Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Şentürk, R. (2019). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geri bildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 123-149.
- Göktaş, B. ve Aksak Gönül, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 2(2), 124-147.
- Grami, M. (2005). The effect of teachers' written feedback on ESL students' perception: A study in a Saudi ESL university-level context. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 2(1), 10-13.
- Grombaczewska, M. (2011). The relationship between teacher's feedback and students' motivation. *Humanising Language Teaching*, 3(3), 27-38.
- Guo, W. ve Wei, J. (2019). Teacher feedback and students' self-regulated learning in mathematics: A study of Chinese secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(3), 265–275.
- Gupta, D. ve Woldemariam, G. S. (2011). The influence of motivation and attitude on writing strategy use of undergraduate EFL students: Quantitative and qualitative perspectives. *Asian EFL Journal Quarterly*, 13(2), 34–89.
- Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 499-524) içinde. Pegem Akademi.
- Güneş, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal durumlar: Öğrenen özerkliği ve motivasyon. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 38-54.
- Hamid, Y. ve Mahmood, S. (2010). Understanding constructive feedback: A commitment between teachers and students for academic and professional development. *J Pak Med Assoc*, 60(3), 224-227.
- Hamidun, N., Hashim, S. H. M. ve Othman, N. F. (2012). Enhancing students' motivation by providing feedback on writing: The case of international students from Thailand. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 591–594.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.

- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching-motivational differences*. Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hashemnezhad, H. ve Mohammadnejad, S. (2012). A case for direct and indirect feedback: The other side of coin. *English Language Teaching*, 5(3), 230-239.
- Hattie, J.A. (1987). Identifying the silent facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212.
- Hattie, J. A. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hatziapostolou, T. ve Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-Learning*. 8(2), 111-122.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. ve Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, volume II: Reading, writing, and lan guage processing* (s.176-240) içinde. Cambridge University Press.
- Haynes, N. M. (1996). Creating safe and caring school communities: Comer school development program schools. *Journal of Negro Education*, 308-314.
- Hedgecock, J. ve Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback on L2 writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Hendrickson, J.M. (1980). The treatment of error in written work. *Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Hendrickson J. M. (1984). The treatment of error in writing work. S. Mckay (Ed.). *Composing in a Second Language* (s.145-159) içinde. Rowley.
- Herrera S. (2011). *Exploring the role of corrective feedback in second language writing* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of British Columbia, Vancouver.
- Hıtalanı, Z. H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: öğretmen ve öğrenci tercihleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Hill, J. ve West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674.
- Hu, B. Y., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S. K. ve Vitiello, G. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103253.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Jurnal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2006). *Feedback on second language students' writing. Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. ve Hyland, F. (2006). *Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Iswandari, Y. A. (2016). Written corrective feedback in writing class: Students' preferences and types of errors. *Jurnal Penelitian*, 20(1), 1-9.
- Işık, M. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- İnalöz, A. B. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının konuşma, yazma, okuma, dinleme becerileri ve Türkçe öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- İnalöz, A. B. ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ~~etkisi~~ arasındaki ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 62-76.
- Jalaluddin, M. (2015). Role of direct and indirect corrective feedback in improvement of Hindi students writing skills. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 11, 159-162.

- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H. ve Azizifar, A. (2015). The effects of teacher-written direct vs. indirect feedback on students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 116-123
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Jodaie, M., Farrokhi, F. ve Zoghi, M. (2011). A comparative study of EFL teachers' and intermediate high school perceptions of written corrective feedback on grammatical errors. *English Language Teaching*, 4(4), 36-48.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kaptı, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kaptı, M. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 320-336.
- Karataş, M. (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirim türlerinin öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kardaş, D. M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde geribildirim dört temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kardaş, D. M. ve Cömert, Ö. B. (2021). Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde geribildirim öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 16(1), 423-434.
- Karimi, L. ve Esfandiari, N. (2016). The effect of recast vs. explicit corrective feedback on Iranian EFL learners' stress patterns learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(6), 1166-1174.
- Karimov, S. ve Arslan, P. D. M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde öğrenci motivasyonun sağlanmasında kullanılan yöntemler. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(15), 250-265.
- Kavi, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75(3), 305–313.
- Kernis, M. H., Brockner, J. ve Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 707–714.
- Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kılınç, O. (2024). Türk soylulara Türkçe öğretiminde öğrenci hatalarının yazma becerisi üzerinden belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya çıkarılması (Kırgızistan’da Türkçe öğretimi örneğinde). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 79-93.
- Kırbaç, M., Balı, O. ve Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74.
- King, N. ve Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. SAGE.
- Kluger, A. N. ve DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Knoblauch, C. H. ve Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, 10, 1-4.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Koka, A. ve Hein, V. (2005). Motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.
- Komura, K. (1999). *Student response to error correction in ESL classrooms* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. California State University.
- Konaçoğlu, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı metinlerine yanlış çözümleme yaklaşımına göre verilen dönütlerin öğrenenlerin yazma başarısına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Köğçe, D., Yıldız, C. ve Aydın, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim davranışları: öğretmen adayları açısından. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 3(1), 13-20.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140–149.

- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESOL Canada Journal*, 22(2), 1-16.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (s.57-68) içinde. Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Liang, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. *Second Language Acquisition and Teaching*, 15, 65-79.
- Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F. ve Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: Feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 420-432.
- Lizzio, A. ve Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Loewen, S. ve Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1-14.
- London, M. (1995). Giving feedback: Source-centered antecedents and consequences of constructive and destructive feedback. *Human Resource Management Review*, 5(3), 159-188.
- Long, M. H., Inagaki, S. ve Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The modern language journal*, 82(3), 357-371.
- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92.
- Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*. Cambridge University Press.
- Mag, A. G. (2019). The value of students' feedback. *Matec Web of Conferences*, 290, 13006.
- Mahapatra, S. K. (2021). Online formative assessment and feedback practices of ESL teachers in India, Bangladesh and Nepal: A multiple case study. *Asia-Pacific Educational Research*, 30, 519-530.
- Maltepe, S. (2007). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi], Ankara Üniversitesi.

- MacArthur, C., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (2006). *The handbook of writing research*. Guilford Press.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R. ve Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25.
- Mayasari, I., Kasim, U. ve Aziz, Z. A. (2016). The effect of positive evidence and negative feedback from the teacher on students' writing in subject-verb agreement. *Proceedings of EEIC*, 1(1), 20-33.
- McDonald-Mann, D. ve Buron, R. J., (2000). *Astlarmınıza geribildirim sağlamak*. Uğur Eğitim Pazarlama ve Yayıncılık A.Ş.
- McDonough, K. (2005). I Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 79-103.
- McGrath, A. L., Taylor, A. ve Pychyl, T. A. (2011). Writing helpful feedback: The influence of feedback type on students' perceptions and writing performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and learning*, 2(2).
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Miller, P. J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 383-394.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (Çev.) (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-tamamlayıcı cilt. Avrupa Konseyi. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Mitrovic, A., Ohlsson, S. ve Barrow, D. K. (2013). The effect of positive feedback in a constraint-based intelligent tutoring system. *Computers & Education*, 60(1), 264-272.
- Mochklas, M., Ngongo, M., Sianipar, M. Y., Kizi, S. N. B., Putra, R. E. ve Al-Awawdeh, N. (2023). Exploring factors that impact on motivation in foreign language learning in the classroom. *Studies in Media and Communication*, 11(5), 60-70.

- Moser, A. (2020). *Written corrective feedback: The role of learner engagement*. Springer.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Murdoch-Eaton, D. (2012). Feedback: The complexity of self-perception and the transition from 'transmit' to 'received and understood'. *Medical Education*, 46(6), 538-40.
- Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853.
- Nacakçıoğlu, A. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözel hataları ve düzeltici geri bildirimlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Nelson, M. M. (2007). *The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Pittsburg.
- Nelson, M. M. ve Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional science*, 37, 375-401.
- Neuwirth, C. M., Chandhok, R., Charney, D., Wojahn, P. ve Kim, L. (1994). Distributed collaborative writing: A comparison of spoken and written modalities for reviewing and revising documents. *Proceedings of the sigchi conference on human factors in computing systems* (s. 51-57) içinde. Massachusetts.
- Nicol, D. (2007). *Principles of good assessment and feedback: Theory and practice*. In REAP International online conference on assessment design for learner responsibility.
- Noels, K., Clément, R. ve Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.
- Olson, M. W. ve Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 8, 273-293.

- Orhan, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin B-1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Ounis, A. (2017). The assessment of speaking skills at the tertiary level. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 95–112.
- Qutob, M. M. ve Madini, A. A. (2020). Saudi EFL learners' preferences of the corrective feedback on written assignment. *English Language Teaching*, 13(2), 16-27.
- Ovando, M. N. (1994). Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 19-22.
- Overall, L. ve Sangster, M. (2006). *Assessment: A practical guide for primary teachers*. Continuum.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbek, E. (2022). *Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özkan, A. ve Özdemir, C. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin nedenleri. *Journal of Research in Turkic Languages*, 5(1), 21-36.
- Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçe öğrenen yabancı dil olarak öğrencilerin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Park, L. E., Kondrak, C. L., Ward, D. E. ve Streamer, L. (2018). Positive feedback from male authority figures boosts women's math outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(3), 359-383.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Pegem Akademi.
- Pearse, P. D. E. (2000). *Success in English teacher*. Oxford University Press.
- Pekrun, R. (2022). Emotions in reading and learning from texts: Progress and open problems. *Discourse Processes*, 59(1-2), 116–125.

- Penah, N. ve Demir, H. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde motivasyonun önemi. N. Hasan, M. Yuldashev (Ed.), *Filoloji ve kültür araştırmaları 2* (s.93-102) içinde. Karabük Üniversitesi Yayınları.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language learning*, 44(3), 493-527.
- Polio, C., Fleck, C. ve Leder, N. (1998). If I only had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 43-68.
- Putri, N. V. W., Munir, A. ve Anam, S. (2021). Students' perceptions of teacher feedback in EFL English class and their self-regulated learning after receiving feedback. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 42-60.
- Radecki, P. ve Swales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their work. *System*, 16(3), 355-365.
- Ramani, S. ve Krackov, S. K. (2012). Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. *Medical teacher*, 34(10), 787-791.
- Rasool, U., Qian, J. ve Aslam, M. Z. (2024). Understanding the significance of EFL students' perceptions and preferences of written corrective feedback. *SAGE Open*, 14(2), 1-11.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. Prentice Hall.
- Reid, J. M. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *Tesol Quarterly*, 28(2), 273-292.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of second language writing*, 6(2), 105-137.
- Richard, J. ve Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University.
- Richardson, S. (2000). Students' conditioned response to teachers' response. Portfolio proponents, take note! *Assessing Writing*, 7, 117-141.
- Robb, T., Ross, S. ve Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.

- Roberts, B. J. (1999). *Can error logs raise more than consciousness? The effects of error logs and grammar feedback on ESL students' final drafts* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. California State University.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadrı Ardalani, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sakoğlu, O. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeltme sembollerinin kullanımının yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Sales, G. C. (1988). Designing feedback for CBI: Matching feedback to the learner and learner outcomes. *Computers in the Schools*, 5(1-2), 225-240.
- Salteh, M. A. ve Sadeghi, K. (2012). Teachers' corrective feedback in L2 writing revisited: Concerns against and suggestions for its employment. *World Applied Sciences Journal*, 17(3), 375-383.
- Saragih, N. A., Madya, S., Siregar, R.A. ve Saragih, W. (2021). Written corrective feedback: Students' perception and preferences. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 676-690.
- Schartel, S. A. (2012). Giving feedback—An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 26(1), 77-87.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, 1-63.
- Schimmel, B. J. (2013). Providing meaningful feedback in courseware. *Instruction Design for Microcomputing Software* (s. 183-195) içinde. Routledge.
- Searle, D. ve Dillon, D. (1980). The message of marking: Teacher written response to student writing at intermediate grade levels. *Research in the Teaching of English*, 14, 233-242.
- Semke, H. (1984). The effect of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Serpen, M. N. (2024). *Dönüt verme çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Serpen, M. N. ve Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87.

- Scott, G. (2006). Accessing the student voice: Using CEQuery to identify what retains students and promotes engagement in productive learning in Australian higher education. Department of Education, Science and Training.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference?. *RELC Journal*, 23(1), 103-110.
- Sherafati, N., Largani, F. M. ve Amini, S. (2020). Exploring the effect of computer-mediated teacher feedback on the writing achievement of Iranian EFL learners: Does motivation count?. *Education and Information Technologies*, 25, 4591-4613.
- Siewert, L. (2011). The effects of written teacher feedback on the academic achievement of fifth-grade students with learning challenges. *Preventing School Failure*, 55(1), 17-27.
- Singh, A. ve Halim, H. (2023). Addressing challenges in language teaching in India: Exploring the role of corrective feedback in enhancing learning. *Advanced Education*, 22, 152-184.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. I. L. Clark (Ed.), *Concepts in composition: Theory and practice in teaching of writing*. (s.231-240) içinde. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Sommer, K. L. ve Kulkarni, M. (2012). Does constructive performance feedback improve citizenship intentions and job satisfaction? The roles of perceived opportunities for advancement, respect, and mood. *Human Resource Decision Quarterly*, 23(2), 177-201.
- Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral, A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.249-281) içinde. Pegem Akademi.
- Srichanyachon N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 12(1), 7-17.
- Straub, R. (1997). Students reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*. 31, 91-119.
- Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60(1), 34-41.

- Swain, M. ve Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.
- Şengül, K. (2020). Türkçeni yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (1. Baskı, s.81-105) içinde. Pegem Akademi.
- Şengül, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların kullandıkları geri bildirimlerin tipleri ve nitelikleri: Bir durum belirleme çalışması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 68, 173-187.
- Şentürk, R. (2019). *Eğitimde verilen geribildirim türleri ve Türkçe eğitiminde öğretmenlerin geribildirim verme durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Taşdemir, M. S. ve Arslan, F. Y. (2018). Feedback preferences of EFL learners with respect to their learning styles. *Cogent Education*, 5(1), 1-17.
- Taşdemir, O. (2017). *Özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tekin, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar ve mobil destekli dönüt kullanımının öğrencilerin anlatma becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Trabelsi, S. (2019). The perceptions and preferences of the general foundation programme students regarding written corrective feedback in an Omani EFL context. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 91-101.
- Tran, L. T. (2007). Learners' motivation and identity in the Vietnamese EFL writing classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 151-163.
- Trang, N. T. H. (2009). *Relationship between teacher written feedback and progress of the freshmen in writing* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Vietnam National University.
- Tricomi, E. ve DePasque, S. (2016). *The role of feedback in learning and motivation. In Recent developments in neuroscience research on human motivation*. Emerald Group Publishing Limited.

- Tsao, J. J., Tseng, W. T. ve Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students' self-evaluative judgments of corrective feedback. *Psychological Reports*, 120(2), 219-241.
- Tseng, S. C. ve Tsai, C. C. (2006). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49(4), 1161-1174.
- Tuan, L. T. (2012). An empirical research into EFL learners' motivation. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 2(3), 430-439.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 177-198.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2022). Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve –SPSS uygulamaları- (2.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tuzcu Eken, D. (2021). Teacher written feedback preferences of university prep-class students in a foreign language writing course. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 11(2), 55-68.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Underwood, J. (2008). Effective feedback: Guidelines for improving performance.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 280-300.
- Ülper, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde geri bildirim süreçleri. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 2* (s.253-272 içinde). Fenomen ve RumeliYa Yayıncılık.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 31-45.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H. ve Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296.

- Van Boekel, M., Hufnagle, A. S., Weisen, S. ve Troy, A. (2023). The feedback I want versus the feedback I need: Investigating students' perceptions of feedback. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3389-3402.
- Van den Boom, G., Paas, F. ve Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning Outcomes. *Learning and Instruction*, 17(5), 532–548.
- Vyatkina N. (2010). The effectiveness of written corrective feedback in teaching beginning German. *Foreign Language Annals*, 4, 671-689.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Westmacott, A. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Student perceptions. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 17-32.
- White, R. ve Arntd, V. (1991). *Process writing*. Longman.
- Wiboolyasarín, K., Kamonsawad, R., Jinowat, N. ve Wiboolyasarín, W. (2022). EFL learners' preference for corrective feedback strategies in relation to their self-perceived levels of proficiency. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(1), 32-47.
- William, D. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. ve Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.
- Yakışık, B. Y. (2021). EFL learners' preferences and emotions about oral corrective feedback at secondary education in Turkey: are there gender and grade-level differences?. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6(1), 103-122.
- Yalvaç, F. (2014). *EFL university students' attitudes toward teacher feedback and its significance* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yazıcı, S. (2015). *Written or oral teacher feedback: Which one facilitates idea development in writing classes?* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., Bozpolat, E. ve Hazar, E. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of History School*, 54, 3399-3437.

- Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s.203-276 içinde) Pegem Akademi.Zahida, R., Farrah, M. ve Zaru, N. (2014). The impact of three types of written feedback on the motivation and writing skill of English major students at Hebron University. *An - Najah Univ. J. Res. (Humanities)*, 28(5), 1276-1297.
- Zaman, M. M. ve Azad, M. A. K. (2012). Feedback in EFL writing at tertiary level: Teachers' and learners' perceptions. *ASA University Review*, 6(1), 139-156.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, (1), 79-101.
- Xiao, Y. ve Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students’ self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39–49.

EKLER

EK 1: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.01.2024-174933



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu



Sayı :E-75732670-050.04-174933
Konu :Etik Kurul Kararı Hk.

26.01.2024

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kurulumuza yapılan başvuruya ilişkin 23.01.2024 tarihindeki toplantıda alınan karar yazımız ekinde gönderilmektedir.
Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
Başkan

Ek :Karar (1 Syf.)

Mevcut Elektronik İmzalar

İBRAHİM COŞKUN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı) : <https://www.turkiye.gov.tr/karamanoglu-mehmetbey-universitesi-ebys>

Belge Doğrulama Kodu :BSRBIDA9ND

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/karamanoglu-mehmetbey-universitesi-ebys>

Adres :Yunus Emre Yerleşkesi / Karaman
Tel:0338 2262000 Belgegeçer :0338 2262023
Kep Adresi: kmu.rektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Canan Hayva SOLMAZ
Unvanı: Avukat
Tel No: 2034



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

26.01.2024

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
23.01.2024	02	13

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Prof. Dr. İbrahim COŞKUN başkanlığında 23.01.2024 günü toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR 02-2024/13 Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra Nur ZİLELİ'nin, Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK'un danışmanlığında çalışacağı "**Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğretilerin Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri**" başlıklı çalışmanın, çalışmaya ait uygulayacakları yönteme yönelik gerekli izinlerin alınması kaydıyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuran kişilere ait olmak üzere etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

(e-imza)

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN

Başkan

(e-imza)

Prof. Dr. Ercan OKTAY

Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Mehmet MERCAN

Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Özlem SADİ

Raportör

(e-imza)

Prof. Dr. Murat TEKİN

Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Mehmet KURT

Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Ali AYATA

Üye

EK 2: Öğreticilerle Gerçekleştirilen Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğreticilerin Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri

Merhaba ben, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Esra Nur ZİLELİ. Yüksek lisans tezim için Doç Dr. Halil Erdem ÇOCUK ile gerçekleştireceğimiz çalışmada eğer müsaadeniz olursa sizinle yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin yazma becerisine yönelik geri bildirimleri ve öğreticilerin öğrenen motivasyonlarına dair gözlemleri hakkında bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerisine verdikleri geri bildirimlerin durumlarını ortaya koymak ve bu geri bildirimlerin öğrenci motivasyonu üstündeki etkilerini gözlemlemektir. Amacım doğrultusunda size sunulan soruları lütfen içtenlikle cevaplayınız.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz veya görüşme formunu doldururken istemezseniz son verebilirsiniz. Bilim dünyasına katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet	
Yaş	
Lisansüstü	
Ünvan	
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görev Yaptığınız Yıl	
Görev Yaptığınız Kurum	
Yurt Dışı Göreviniz Oldu mu? Olduysa Bilgi Verebilir misiniz?	

Mezuniyet	
-----------	--

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdiğiniz geri bildirimlerin durumları/sıklıkları nasıldır?

2. Öğrenenlere yazma becerisine yönelik hangi türlerde geri bildirim vermektесiniz? Verdiğiniz geri bildirim türlerini tablodan işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneğin “Evet” olması durumunda ilgili yere geri bildirim örneklerinizden yazınız. Öğrenenlere sunduğunuz fakat tabloda olmayan geri bildirim türü var ise “Diğеr” kısmının karşısında belirtiniz

Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi veriyor musunuz?	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimine dair örneğiniz?	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi veriyor musunuz?	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimine dair örneğiniz?	
Övgü (Örn. Yazınız gerçekten etkileyici! Dilinizi zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.)	
Övgü türünde geri bildirim veriyor musunuz?	
Övgü geri bildirimine dair örneğiniz?	
Yergi (Örn. Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.)	
Yergi türünde geri bildirim veriyor musunuz?	
Yergi geri bildirimine dair örneğiniz?	
Yapıcı (Örn. Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsınız, ancak gelişme kısmında daha fazla detay eklemek yazınızı güçlendirebilir. Ana fikrinizi desteklemek için örnekler eklemeyi düşünün.)	
Yapıcı türünde geri bildirim veriyor musunuz?	

Yapıcı geri bildirimine dair örneğiniz?	
Yansız (Örn. Kağıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.)	
Yansız türünde geri bildirim veriyor musunuz?	
Yansız geri bildirimine dair örneğiniz?	
Yıkıcı (Örn. Yazınızın hiçbir tarafı net değil. Daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor.)	
Yıkıcı türünde geri bildirim veriyor musunuz?	
Yıkıcı geri bildirimine dair örneğiniz?	
Özgül (Öğretici tarafından yanlış olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilerek ve isteğe bağlı olarak doğrusu yazılarak gerçekleştirilir.)	
Özgül türünde geri bildirim veriyor musunuz?	
Özgül geri bildirimine dair örneğiniz?	
Genel (Örn. Yazınızın genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.)	
Genel türünde geri bildirim veriyor musunuz?	
Genel geri bildirimine dair örneğiniz?	
Biçime Dair (Örn. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Özellikle virgül kullanımını gözden geçirmeniz faydalı olabilir.)	
Biçime dair geri bildirim veriyor musunuz?	
Biçime dair Geri Bildirimine örneğiniz?	
İçeriğe Dair (Örn. Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.)	
İçeriğe dair geri bildirim veriyor musunuz?	
İçeriğe dair geri bildirimine dair örneğiniz?	
Açık (Örn. Öncelikle yanlış ifade kullanılmış “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlıklar var mesela “ellerin deki”)	
Açık geri bildirim veriyor musunuz?	

Açık geri bildirimine dair örneğiniz?	
Muğlak (Örn. Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmılsın/ Öğretici bazen yalnızca anlamsız çizgilerle işaretlemeler de yapabilir.)	
Muğlak geri bildirim veriyor musunuz?	
Muğlak geri Bildirimine dair örneğiniz?	
Diğer geri bildirimleriniz?	

3. Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumları nasıldır? Sizden sözel ya da yazılı biçimde geri bildirim almak ya da almamak üzerine talepte bulundular mı? Bu konudaki gözlemlerinizi açıklayınız.

4. Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmaktadır? Geri bildirim almaktan hoşlandıkları türleri tabloda işaretleyiniz, tabloda olmayan bir tür var ise “Diğer” kısmının karşısına yazınız. Öğrenenlerin bu türlerde geri bildirim almaktan hoşlanmalarının nedenlerini belirtiniz.

Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Övgü (Örn. Yazınız gerçekten etkileyici! Dilinizi zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.)	
Övgü türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Yergi (Örn. Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.)	
Yergi türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	

Gerekçesi	
Yapıcı (Örn. Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsınız, ancak gelişme kısmında daha fazla detay eklemek yazınızı güçlendirebilir. Ana fikrinizi desteklemek için örnekler eklemeyi düşünün.)	
Yapıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Yansız (Örn. Kağıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.)	
Yansız türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Yıkıcı (Örn. Yazınızın hiçbir tarafı net değil. Daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor.)	
Yıkıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Özgül (Öğretici tarafından yanlış olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilerek ve isteğe bağlı olarak doğrusu yazılarak gerçekleştirilir.)	
Özgül türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Genel (Örn. Yazınızın genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.)	
Genel türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Biçime Dair (Örn. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Özellikle virgül kullanımını gözden geçirmeniz faydalı olabilir.)	
Biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
İçeriğe Dair (Örn. Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.)	

İçeriğe dair geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Açık (Örn. Öncelikle yanlış ifade kullanılmış “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlıklar var mesela “ellerin deki”)	
Açık geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Muğlak (Örn. Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmalısın/ Öğretici bazen yalnızca anlamsız çizgilerle işaretlemeler de yapabilir.)	
Muğlak geri bildirim almaktan hoşlanma	
Gerekçesi	
Diğer geri bildirimleriniz?	

5. Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmamaktadır? Geri bildirim almaktan hoşlanmadıkları türleri tablodan işaretleyiniz, tabloda olmayan bir tür var ise “Diğer” kısmının karşısına yazınız. Öğrenenlerin bu türlerde geri bildirim almaktan hoşlanmamalarının nedenlerini belirtiniz.

Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Övgü (Örn. Yazınız gerçekten etkileyici! Dilinizi zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.)	
Övgü türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	

Gerekçesi	
Yergi (Örn. Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.)	
Yergi türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Yapıcı (Örn. Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsınız, ancak gelişme kısmında daha fazla detay eklemek yazınızı güçlendirebilir. Ana fikrinizi desteklemek için örnekler eklemeyi düşünün.)	
Yapıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Yansız (Örn. Kağıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.)	
Yansız türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Yıkıcı (Örn. Yazınızın hiçbir tarafı net değil. Daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor.)	
Yıkıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Özgül (Öğretici tarafından yanlış olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilerek ve isteğe bağlı olarak doğrusu yazılarak gerçekleştirilir.)	
Özgül türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Genel (Örn. Yazınızın genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.)	
Genel türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Biçime Dair (Örn. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Özellikle virgül kullanımını gözden geçirmeniz faydalı olabilir.)	
Biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanmama	

Gerekçesi	
İçeriğe Dair (Örn. Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.)	
İçeriğe dair geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Açık (Örn. Öncelikle yanlış ifade kullanılmış “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlıklar var mesela “ellerin deki”)	
Açık geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Muğlak (Örn. Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmalısın/ Öğretici bazen yalnızca anlamsız çizgilerle işaretlemeler de yapabilir.)	
Muğlak geri bildirim almaktan hoşlanmama	
Gerekçesi	
Diğer geri bildirimleriniz?	

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdiğiniz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair gözlemlerinizi paylaşınız.

7. Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin, öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair gözlemlerinizi paylaşınız.

EK 3: Öğretici Görüşme Formundan Örnek

Ö.2

GÖRÜŞME FORMU

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimleri ve Öğreticilerin Öğrenen Motivasyonlarına Dair Gözlemleri

Merhaba ben, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisi Esra Nur ZİLELİ. Yüksek lisans tezim için Doç Dr. Halil Erdem ÇOCUK ile gerçekleştireceğimiz çalışmada eğer müsaadeniz olursa sizinle yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin yazma becerisine yönelik geri bildirimleri ve öğreticilerin öğrenen motivasyonlarına dair gözlemleri hakkında bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin, öğrenenlerin yazma becerisine verdikleri geri bildirimlerin durumlarını ortaya koymak ve bu geri bildirimlerin öğrenci motivasyonu üstündeki etkilerini gözlemlemektir. Amacım doğrultusunda size sunulan soruları lütfen içtenlikle cevaplayınız.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz veya görüşme formunu doldururken istemezseniz son verebilirsiniz. Bilim dünyasına katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet	Erkek
Yaş	42
Lisansüstü	Doktora
Ünvan	Doç. Dr.
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görev Yaptığınız Yıl	5
Görev Yaptığınız Kurum	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi / Mexico City UNAM Üniversitesi
Yurt Dışı Göreviniz Oldu mu? Olduysa Bilgi Verebilir misiniz?	Şu anda yurt dışı görevindeyim.

Mezuniyet	Türkçe Öğretmenliği

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdiğiniz geri bildirimlerin durumları/sıklıkları nasıldır?

Yabancılar Türkçe öğretiminde geri bildirimlerin anlık olarak verilmesinden yanayım. Bu sebeple yazma çalışmalarında gördüğüm hatalarla ilgili anında geri bildirimler vererek yazma becerisinin pekiştirilmesini sağlamaya çalışıyorum.

2. Öğrenenlere yazma becerisine yönelik hangi türlerde geri bildirim vermektedir? Verdiğiniz geri bildirim türlerini tabloda işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneğin “Evet” olması durumunda ilgili yere geri bildirim örneklerinizden yazınız. Öğrenenlere sunduğunuz fakat tabloda olmayan geri bildirim türü var ise “Diğer” kısmının karşısında belirtiniz

Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi veriyor musunuz?	Evet
Öğretici Sözlü Geri Bildirimine dair örneğiniz?	Evet, çok güzel, tebrik ederim ancak bu kelimeyi/kelimeleri bu şekilde yazmamız gerekiyor.
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi veriyor musunuz?	Evet
Öğretici Yazılı Geri Bildirimine dair örneğiniz?	Tebrik ederim, çok güzel bir yazı yazmışsın. Altını çizdiğim kelimelerin yazımını düzeltmen gerekiyor.
Övgü (Örn. Yazınız gerçekten etkileyici! Dilinizi zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.)	
Övgü türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Övgü geri bildirimine dair örneğiniz?	Oldukça iyi bir yazı / Çok güzel bir yazı olmuş / Harika, tebrik ederim / Her geçen gün daha iyi iş çıkartıyorsun.

Yergi (Örn. Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.)	
Yergi türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Yergi geri bildirimine dair örneğiniz?	Metnin anlaşılması için tekrar gözden geçirmelisin / Metindeki yazım hatalarını düzeltmen gerekiyor.
Yapıcı (Örn. Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsınız, ancak gelişme kısmında daha fazla detay eklemek yazınızı güçlendirebilir. Ana fikrinizi desteklemek için örnekler eklemeyi düşünün.)	
Yapıcı türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Yapıcı geri bildirimine dair örneğiniz?	Yazınız oldukça güzel ancak daha anlaşılır olması için şu ... şu kelimeler ve cümleler üzerinde düzeltmeler yapmalısınız.
Yansız (Örn. Kağıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.)	
Yansız türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Yansız geri bildirimine dair örneğiniz?	Yazının noktalama ve bazı sözcüklerin yazımı açısından tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca daha anlaşılır olması için işaretlenmiş cümleler üzerinde düzeltmeler yapılmalıdır.
Yıkıcı (Örn. Yazınızın hiçbir tarafı net değil. Daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor.)	
Yıkıcı türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Hayır
Yıkıcı geri bildirimine dair örneğiniz?	-
Özgül (Öğretici tarafından yanlış olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilerek ve isteğe bağlı olarak doğrusu yazılarak gerçekleştirilir.)	
Özgül türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Özgül geri bildirimine dair örneğiniz?	Metinde gerekli görülen düzeltmeler işaretlenmiştir.

	İşaretli bölümler üzerinde düzeltmeler yapılarak yazı daha nitelikli hâle getirilebilir.
Genel (Örn. Yazınızın genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.)	
Genel türünde geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Genel geri bildirimine dair örneğiniz?	Metin oldukça iyi hazırlanmış. İlgili düzeltmelerle daha anlaşılır bir yazı olacaktır.
Biçime Dair (Örn. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Özellikle virgül kullanımını gözden geçirmeniz faydalı olabilir.)	
Biçime dair geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Biçime dair Geri Bildirime örneğiniz?	Metinde tespit edilen noktalama hataları üzerinde işaretlemeler yapılmıştır. Virgülün doğru kullanımına daha çok dikkat etmeniz gerekiyor.
İçeriğe Dair (Örn. Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.)	
İçeriğe dair geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
İçeriğe dair geri bildirimine dair örneğiniz?	Metin dağınık bir şekilde ifade edilmiş. Daha anlaşılır bir yazı olması bakımından metnin tekrar gözden geçirilmesi, daha bütüncül bir anlatım yapılması faydalı olacaktır.
Açık (Örn. Öncelikle yanlış ifade kullanılmış “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlıklar var mesela “ellerin deki”)	
Açık geri bildirim veriyor musunuz?	Evet
Açık geri bildirimine dair örneğiniz?	Metinde kullanılan bağlaçlar metnin bağlamına uygun değildir, gerekli düzeltmelerin yapılması gerekir. Aynı zamanda metnin yanlış anlaşılmasına yol

	açacak ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler metin üzerinde işaretlenmiştir ve ilgili düzeltmelerin yapılması gerekmektedir
Muğlak (Örn. Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmalısın/ Öğretici bazen yalnızca anlamsız çizgilerle işaretlemeler de yapabilir.)	
Muğlak geri bildirim veriyor musunuz?	Hayır
Muğlak geri Bildirimine dair örneğiniz?	-
Diğer geri bildirimleriniz?	Yabancılar Türkçe öğretiminde genel olarak belirli kelimelerin yanlış yazımı sıkça karşılaşılan bir hata grubudur. Yazım çalışmalarında karşılaşılan bu hatalar defter veya tahta üzerinde mümkünse ilgili ders esnasında işaretlenerek anında geri bildirimler verilmelidir. Örneğin ı-i, g-ğ, z-s kullanımı ana dili İspanyolca olan öğrencilerin sıkça yaptıkları hatalar olmaktadır. Örneğin, biliyor-biliyor, doğru-doğru, gelmes-gelmez gibi. Bu hataları hatanın yapıldığı anda gerek tahtada gerek defter üzerinde düzelterek geri bildirimler verilmektedir.

3. Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik geri bildirim alma konusundaki tutumları nasıldır? Sizden sözel ya da yazılı biçimde geri bildirim almak ya da almamak üzerine talepte bulundular mı? Bu konudaki gözlemlerinizi açıklayınız.

Bu öğrenciden öğrenciye değişiyor. Kimi öğrenciler çok fazla geri bildirim almak isterken kimileri öğretmen geri bildirimi kendiliğinden vermediği sürece talepte bulunmuyor.

4. Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmaktadır? Geri bildirim almaktan hoşlandıkları türleri tablodan işaretleyiniz, tabloda olmayan bir tür var ise “Diğer” kısmının karşısına yazınız. Öğrenenlerin bu türlerde geri bildirim almaktan hoşlanmalarının nedenlerini belirtiniz.

Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Bu etkileşimin yüksek olduğu bir geri bildirim türü olduğu için öğrenciler tarafından sıkça tercih edilmektedir.
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Yazılı geri bildirimler yazma çalışmalarını değerlendirirken öğrencilerin hatalarını görerek düzeltme olanağı vermesi ve sözlü bildirimden farklı olarak daha sonra da üzerinde çalışılabilmesi bakımından öğrencilerce tercih edilen bir diğer geri bildirim türü olmaktadır.
Övgü (Örn. <i>Yazınız gerçekten etkileyici! Dilinizi zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.</i>)	
Övgü türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Övgü, öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye motive olmaları bakımından tercih edilen bir geri bildirim türü olarak sıkça yararlanılan bir geri bildirim türüdür.
Yergi (Örn. <i>Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.</i>)	
Yergi türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Hayır

Gerekçesi	-
Yapıcı (Örn. Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsınız, ancak gelişme kısmında daha fazla detay eklemek yazınızı güçlendirebilir. Ana fikrinizi desteklemek için örnekler eklemeyi düşünün.)	
Yapıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Öğrenciler yapıcı geri bildirim almaktan memnun kalıyor, yapıcı geri bildirimler onları dilin öğrenilmesine yönelik motive ediyor.
Yansız (Örn. Kağıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.)	
Yansız türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Yansız geri bildirimler bazı öğrencilerce daha çok beğeniliyor. Çünkü öğrenci bu sayede öğreticinin kendisi hakkındaki gerçek fikrini aldığını düşünüyor.
Yıkıcı (Örn. Yazınızın hiçbir tarafı net değil. Daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor.)	
Yıkıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Hayır
Gerekçesi	-
Özgül (Öğretici tarafından yanlış olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilerek ve isteğe bağlı olarak doğrusu yazılarak gerçekleştirilir.)	
Özgül türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Bu da öğrencilerin tercih ettiği bir geri bildirim türü olmaktadır. Çünkü öğrenciler yaptıkları hatalarla ilgili bir anlamda kalıcı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dönük

	düzeltilmeler yapmak istiyorlar.
Genel (Örn. Yazınızın genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.)	
Genel türünde geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Diğer geri bildirimlere göre daha az tercih edilen bir geri bildirim türü olmakla beraber, yaşça daha büyük öğrenciler bu tarz geri bildirimleri daha çok tercih ediyorlar.
Biçime Dair (Örn. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Özellikle virgül kullanımını gözden geçirmeniz faydalı olabilir.)	
Biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Bazı öğrenciler dil öğrenirken çok daha titiz davranıyorlar. Bunun bir sonucu olarak yazılarını hatasız yazmak, noktalama ve yazımdaki hataları düzeltmek istiyorlar. Bu sebeple biçime dair geri bildirim almak isteyen öğrenciler de hatırı sayılır düzeyde oluyor.
İçeriğe Dair (Örn. Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.)	
İçeriğe dair geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Bu geri bildirim türü daha ileri seviyelerdeki öğrenciler için geçerli olmaktadır. Şu an eğitim verdiğim gruplar A seviyesi gruplar olduğu için içeriğe dair daha küçük geri bildirim istekleri gelmektedir.
Açık (Örn. Öncelikle yanlış ifade kullanılmış “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlıklar var mesela “ellerin deki”)	

Açık geri bildirim almaktan hoşlanma	Evet
Gerekçesi	Açık geri bildirimler de bazı öğrencilerce tercih sebebi olmaktadır çünkü öğrenciler öğreticinin geri bildirimi neden verdiğini net bir şekilde anlama eğilimindedir.
Muğlak (Örn. Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmalısın/ Öğretici bazen yalnızca anlamsız çizgilerle işaretlemeler de yapabilir.)	
Muğlak geri bildirim almaktan hoşlanma	Hayır
Gerekçesi	-
Diğer geri bildirimleriniz?	-

5. Öğrenenler yazma becerisine yönelik hangi tür geri bildirimleri almaktan hoşlanmamaktadır? Geri bildirim almaktan hoşlanmadıkları türleri tabloda işaretleyiniz, tabloda olmayan bir tür var ise “Diğer” kısmının karşısına yazınız. Öğrenenlerin bu türlerde geri bildirim almaktan hoşlanmamalarının nedenlerini belirtiniz.

Öğretici Sözlü Geri Bildirimi	
Öğretici Sözlü Geri Bildirimi almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi	
Öğretici Yazılı Geri Bildirimi almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Övgü (Örn. Yazınız gerçekten etkileyici! Dilinizi zenginleştiren kelime seçimleri ve akıcı ifadeler dikkat çekici.)	
Övgü türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-

Yergi (Örn. Bazı cümleler anlam açısından karışık ve çelişkili.)	
Yergi türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Evet
Gerekçesi	Tamamı olmamakla birlikte bazı öğrenciler yergi içerikli geri bildirimlerden hoşlanmamaktadır. Bunun öğretici tarafından bilinerek buna göre davranılması da ayrıca faydalı olmaktadır çünkü bu öğrenciler yergiye karşı dili öğrenmekten vazgeçme eğilimi sergileyebiliyor.
Yapıcı (Örn. Başlangıçta güçlü bir giriş yapmışsınız, ancak gelişme kısmında daha fazla detay eklemek yazınızı güçlendirebilir. Ana fikrinizi desteklemek için örnekler eklemeyi düşünün.)	
Yapıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Yansız (Örn. Kağıt düzenine uyulmamıştır ve noktalama işaretlerinde eksikler vardır.)	
Yansız türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Yıkıcı (Örn. Yazınızın hiçbir tarafı net değil. Daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor.)	
Yıkıcı türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Evet
Gerekçesi	Yıkıcı geri bildirimler öğrencilerde motivasyon kaybına yol açabiliyor ve devam ederse öğrencilerde vazgeçme eğilimi ortaya çıkıyor.
Özgül (Öğretici tarafından yanlış olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilerek ve isteğe bağlı olarak doğrusu yazılarak gerçekleştirilir.)	
Özgül türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır

Gerekçesi	-
Genel (Örn. Yazınızın genel yapısı oldukça iyi, eksikler giderilince çok daha iyi olacaktır.)	
Genel türünde geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Biçime Dair (Örn. Noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Özellikle virgül kullanımını gözden geçirmeniz faydalı olabilir.)	
Biçime dair geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
İçeriğe Dair (Örn. Ana fikir belirgin, ancak bazı detayları eksik. Özellikle ikinci paragraftaki anlatım bozuklukları giderilmeli.)	
İçeriğe dair geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Açık (Örn. Öncelikle yanlış ifade kullanılmış “dayanışma” gibi. Ayrıca bağlaçların yazılışında yanlışlıklar var mesela “ellerin deki”)	
Açık geri bildirim almaktan hoşlanmama	Hayır
Gerekçesi	-
Muğlak (Örn. Her zaman her istediğini yazmak yerine bazen farklı fikirleri aktarmak için yazmalısın/ Öğretici bazen yalnızca anlamsız çizgilerle işaretlemeler de yapabilir.)	
Muğlak geri bildirim almaktan hoşlanmama	Evet
Gerekçesi	Muğlak geri bildirimler genellikle anlaşılmadığı için öğrenciler tarafından tercih edilmiyor. Öğretici için de ayı şekilde kullanılmaması gereken bir geri bildirim türü bu.
Diğer geri bildirimleriniz?	-

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yazma becerisine yönelik verdiğiniz geri bildirimlerin öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair gözlemlerinizi paylaşınız.

Açıkçası bu kısım yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemli bir ayağı. Çünkü doğru ve etkili geri bildirimlerle öğrencileri Türkçe öğrenmeye karşı motive etmek ve bu motivasyonu sürdürmek olası bir durum. Bu yüzden öğreticilerin geri bildirim türleri, düzeye göre verilmesi gereken geri bildirimler ve bunun ölçüsü, ders içi ve ders dışı geri bildirimler gibi konularda bilgili olmaları gerekmektedir.

7. Öğrenenlerin yazma becerisine yönelik aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin, öğrenen motivasyonu üstündeki etkilerine dair gözlemlerinizi paylaşınız.

Yabancı dil öğrenen bir öğrenci öğreticinin kendisine verdiği olumlu ve olumsuz tepkilerden çokça etkileniyor hatta bu durum öğrencinin dil öğrenimine yoğunlaşması ya da bu süreci askıya alması gibi keskin noktalara varabiliyor. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esnasında verilecek olumlu geri bildirimler öğrencileri Türkçe öğrenmeye yönelik motive etmektedir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Esra Nur Zileli	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Aksaray Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği
Makale ve Bildiriler	
1. Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde CHATGPT örneği. <i>Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi</i>, 5(1), 42-51. 2. Zileli, E. N. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla oluşturulmuş yazma etkinliği: Hikâye yolculuğu. Presented at the 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 3. Çocuk, H. E. ve Zileli, E. N. (2023). Türkçe öğretiminde kavram ve zihin haritası hazırlama. H. E. Çocuk (Ed.), <i>Türkçe Öğretim Teknolojileri Vizyon, Çağdaş Uygulamalar ve Dijital Materyal Tasarlama</i> (s.301-323) içinde. Nobel Yayıncılık.	