

**T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL VE LİSELERDE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
BAŞVURDUĞU SÖZLÜ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM TÜRLERİ VE
UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
SUAT BAYRAM**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. M. Metin BARLIK**

VAN - 2022

KABUL VE ONAY SAYFASI

Suat BAYRAM tarafından hazırlanan Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretmenlerinin Başvurduğu Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türleri ve Uygulamaları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.	
Başkan ve Danışman: Doç. Dr. Memet Metin BARLIK İngiliz Dili ve Edebiyatı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum	
Üye: Doç. Dr. Aydın GÖRMEZ İngiliz Dili ve Edebiyatı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum	
Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Şahin KIZILTAŞ İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bitlis Eren Üniversitesi Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum	
Yedek Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Zeki EDİS İngiliz Dili ve Edebiyatı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum	
Yedek Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Emrullah ŞEKER İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bitlis Eren Üniversitesi Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum	
Tez Savunma Tarihi:	10/06/2022
Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini ve imzaların sahiplerine ait olduğunu onaylıyorum. Prof. Dr. Bekir KOÇLAR Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü	

ETİK BEYAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü **Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;**

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu

**bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullen-
diğimi beyan ederim. (16/05/2022)**

(İmza)
Suat Bayram

Yüksek Lisans Tezi

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2022

ORTAOKUL VE LİSELERDE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BAŞVURDUĞU SÖZLÜ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM TÜRLERİ VE UYGULAMALARI

ÖZET

Bu çalışmada, içerik analizi yöntemiyle seçilen Meb’de ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim (SDGB) hakkındaki inanç, tutum ve uygulamalarını incelenmiştir. Bu çalışmanın başlıca amacı, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün İngilizce öğretmenleri tarafından daha çok tercih edildiğini, İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirimini ne zaman vermesi gerektiği ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirimin kim tarafından verilmesi gerektiği hakkındaki görüş ve düşünceleri ortaya çıkarmaktır. İngilizce öğretmenlerinin SDGB hakkındaki inanç ve sınıf içi uygulamaları hem anketin kullanıldığı nicel araştırma ile hem de gözlem ile yapılmıştır. Ağrı merkez ve ilçelerde ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan ankete katılan 202 ve gözleme katılan 20 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin SDGB’ye verdikleri önem, SDGB türlerinden hangisini ya da hangilerini tercih ettikleri, SDGB’nin kim tarafından verilmesi gerektiği ve SDGB’nin ne zaman verilmesi gerektiği ve aynı zamanda tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenleri açısından SDGB uygulamalarında farklılık olup olmadığını incelemektir. Çalışmadaki hem anket hem de gözlem sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin SDGB’ye önem verdiğini ve SDGB sağlanmasının anlamlı oranda faydalı olduğuna inandıklarını göstermektedir. Diğer taraftan tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İngilizce öğretmenlerinin SDGB türlerini tercih etmeleri açısından bakıldığında 20 öğretmenin katıldığı gözlem sonucuna göre katılanların %80’i öğrenci öğretmen iletişimini engelleyen açık düzeltme (explicit correction) türünü tercih ederken, anket sonuçlarına göre ise 202 öğretmenin çoğunun (4,33 oranla) öğrenci öğretmen iletişimini artıran örtük düzeltme (Implicit correction) türünü tercih ettiği görülmüştür. Son olarak, İngilizce öğretmenlerinin anket ve gözlem sonuçlarına göre SDGB’ye olan inanç ve sınıf içi uygulanması konusunda farklılıklar görülmüştür. Tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken öğretmenlerin genel olarak SDGB uygulamaları ve inançları arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşim, Geri bildirim, İngilizce öğretmenleri, Sözlü düzeltici geri bildirim, Yabancı dil eğitimi

Sayfa Sayısı: xii+97

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Metin BARLIK



M. Sc. Thesis

Suat BAYRAM

VAN YÜZÜNCÜ YIL UNIVERSITY

INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

May, 2022

**ORAL CORRECTIVE FEEDBACK TYPES AND APPLICATIONS APPLIED
BY ENGLISH TEACHERS IN SECONDARY AND HIGH SCHOOLS**

ABSTRACT

This study examined the beliefs, attitudes and practices of English teachers working at secondary and high school levels in the Ministry of Education, selected by content analysis method, about oral corrective feedback (OCF). The main purpose of this study is to determine the teachers' opinions and thoughts about which type of oral corrective feedback is preferred more by English teachers and who should provide oral corrective feedback and when oral corrective feedback should be provided. Beliefs and classroom practices of English teachers about (OCF) were carried out both with quantitative research using questionnaires and qualitative research methods using observation. It was applied to 202 English teachers who participated in the survey and 20 English teachers who were working at secondary and high school levels, working in the center of Ağrı and its districts. In the study, the aim is to investigate the importance that English teachers give to OCF, which type or types of OCF they prefer, by whom OCF should be provided, when OCF should be provided and also whether there are differences in OCF practices in terms of experienced and inexperienced English teachers. When the findings of the study are examined, both the survey and observation results show that English teachers believe that providing OCF is significantly beneficial, considering that it is important to provide OCF. On the other hand, there was no significant difference between OCF practices of experienced and inexperienced English teachers. In terms of English teachers' preference for OCF types, according to the observation result of 20 teachers, % 80 of the participants preferred explicit correction type that prevents student-teacher communication while according to the survey results, most of the 202 teachers (with a rate of 4.33) preferred the implicit correction type that increases student-teacher communication. Finally, according to the results of the questionnaire and observation of the English teachers, there were differences in the belief in OCF and its application in the classroom. While there was no significant difference between experienced and inexperienced English teachers, there were differences between teachers' OCF practices and beliefs in general.

Keywords: Oral corrective feedback, English teachers, Foreign language education, Feedback, Interaction

Quantity of Page: xii+97

Supervisor: Doç. Dr. M. Metin BARLIK



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ	xi
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ	1
1. ÇALIŞMANIN ÇERÇEVESİ.....	4
1.1. Çalışmanın Arka Planı	4
1.2. Çalışmanın Amacı	7
1.3. Çalışmanın Önemi	7
1.4. Problem Durumu	7
1.5. Araştırma Soruları	8
1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Varsayımlar	9
1.8. Tanımlar	9
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	11
2.1. Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türleri.....	11
2.1.1. Yeniden Şekillendirme (Recast)	11
2.1.2. Açık Düzeltme (Explicit Correction)	12
2.1.3. Örtük Düzeltme (Implicit Correction)	12
2.1.4. Tekrarlama (Repetition)	13
2.1.5. Üst Bilimsel Geri Bildirim (Metalinguistics Feedback)	14
2.1.6. Meydana Çıkarma (Elicitation)	14
2.2. Sözlü Düzeltici Geri Bildirimin Etkililiği Üzerine Araştırma	15
2.3. Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Hakkındaki İnanışlar	25
2.4. Sözlü Düzeltici Geri Bildirimi Etkileyen Değişkenler	30
2.5. Öğrenci Tepkisi ve Düzeltme.....	32
2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimi	35

3. METODOLOJİ.....	38
3.1. Araştırma Tasarımı.....	38
3.2. İçerik ve Katılımcılar.....	39
3.3. Yer.....	41
3.4. Veri Toplama Prosedürü.....	41
3.4.1. Nicel Veri Toplama Prosedürü.....	42
3.5. Materyaller.....	42
3.6. Veri Toplama Süreci.....	44
3.7. Kodlama ve Verilerin Analizi.....	44
4. BULGULAR.....	47
4.1. Anket Çalışmasının Bulguları.....	47
4.1.1. SDGB Tekniklerinin Uygulamasının Önemi.....	47
4.1.2. SDGB Teknikleri Hakkında Tercihler.....	48
4.1.3. SDGB Sunucuları Hakkındaki Tercihler.....	49
4.1.4. SDGB Zamanlaması Hakkındaki Tercihler.....	50
4.1.5. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Hakkındaki İnançlarındaki Farklılıklar.....	50
4.1.6. SDGB Uygulamasının Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenler Açısından Önemi.....	51
4.1.7. SDGB Yöntemleri Hakkında Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Tercihleri.....	51
4.1.8. SDGB Sunucuları Hakkında Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Tercihleri.....	53
4.1.9. SDGB Zamanlaması İle İlgili Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Tercihleri.....	54
4.2. Gözlem Bulguları.....	55
5. TARTIŞMA.....	57
5.1. Sözlü Düzeltici Geri bildirim Uygulanmasının Önemi.....	57
5.2. Öğretmelerin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri.....	58
5.3. Öğretmenlerin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Sağlayıcısı Hakkındaki Tercihleri.....	60

5.4. Öğretmenlerin Sözlü Düzeltici Geri Bildim Verme Zamanı Açısından Tercihleri.....	61
5.5. Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin SDGB'ye Verdikleri Önem	62
5.6. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Yöntem Tercihleri.....	63
5.7. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Sağlayıcısı Açısından Tercihleri	63
5.8. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Verme Zamanı Açısından Tercihleri	64
5.9. Sınıf Gözlem Sonuçları.....	65
6. SONUÇ	71
6.1. Sonuç	71
6.2. Araştırmayı Daha da İlerletmek İçin Öneriler	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	86
EK-1: Sözlü Düzeltici Geri Bildim Hakkında Öğretmenlerin Konuya İlişkin İnançlarını Ölçme Aracı (Türkçe).....	86
EK-2: The instrument for Measuring the Beliefs of Teachers regarding Oral Corrective Feedback (English)	89
EK-3: Sınıf İçi Gözlem Formu	93
EK-4: Lyster and Saito'nun (2010) Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Sınıflandırması.....	94
EK-5: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	95
EK-6: Uygulanan Anket İzin Belgesi.....	96
EK-7: Milli Eğitim Araştırma Uygulama İzin Belgesi	97
ÖZGEÇMİŞ	
TEZ ORJİNALLİK RAPORU	

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
İDE	İkinci Dil Edinimi
İDEÖ	İspanya'daki içerik ve dil entegre öğrenme sınıfları
İDİ	İkinci Dili İngilizce
OCF	Oral Corrective Feedback
SDGB	Sözlü Düzeltici Geri Bildirim
YDİ	Yabancı Dili İngilizce
YL	Yabancı Dil

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 3.1. Her bir araştırma soruları için kaynaklar.....	42
Tablo 3.2. Ölçek için Cronbach Alpha değeri.....	45
Tablo 4.1. Araştırmaya alınan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri ile ilgili bulgular	47
Tablo 4.2. İngilizce öğretmenlerinin SDGB tekniklerinin kullanımına verdikleri önem.	47
Tablo 4.3. İngilizce öğretmenlerinin SDGB teknikleri konusunda tercihleri.	48
Tablo 4.4. Sözlü düzeltici geribildirim sıralaması.	48
Tablo 4.5. İngilizce öğretmenlerinin SDGB sağlayıcıları hakkındaki tercihleri.	49
Tablo 4.6. İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamasının zamanlaması hakkındaki tercihleri.	50
Table 4.7. SDGB uygulamalarının önemine ait Mann Whitney-U Test sonuçları.....	51
Tablo 4.8. SDGB yöntemleri tercihleri açısından Mann Whitney-U Testi grup karşılaştırma sonuçları.	52
Tablo 4.9. Tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB yöntemleri tercih sıralamaları.	52
Tablo 4.10. SDGB sağlayıcıları ile ilgili Whitney-U Testi sonuçları.....	53
Tablo 4.11. SDGB zamanlaması hakkında Mann Whitney-U Testi sonuçları.	54
Tablo 4.12. Sınıf gözlem sonuçlarına göre her bir SDGB türünün kullanılma sıklığı.	55
Tablo 4.13. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin SDGB sağlama zamanı.....	55
Tablo 5.1. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB yöntemleri tercih sıralamaları.	63
Tablo 5.2. Gözlem sonuçlarına göre bu çalışma ve Panova ve Lyster'in (2002) çalışmaları arasındaki SDGB kullanım sıklığının karşılaştırılması.....	66
Tablo5.3. Gözlem ve anket sonuçlarının karşılaştırılması.	68
Tablo 5.4. Gözlem sonuçları ve anket sonuçlarına göre öğretmenlerin SDGB sağlama zamanlarının karşılaştırılması.....	69

ÖNSÖZ

Öncelikle danışmanım Doç. Dr. M. Metin BARLIK'a bu tezin yazım sürecindeki desteği için teşekkür ederim. Her zaman her iletişim kurduğumda, tüm sorularıma cevap vererek hep yanımda oldu. Onun danışmanlığı olmadan bu tezi bitiremezdim.

Anket ve gözlem verilerini elde etme sürecinde bana yardım eden tüm İngilizce öğretmenleri meslektaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Onların da yardımı sayesinde bu tezi bitirebildim.

Sadece lisans eğitimi sürecimde değil aynı zamanda yüksek lisans eğitimi sürecimde de özellikle akademik yolculuğumda beni yalnız bırakmayan Dr. Öğr. Gör. Hayrettin KÖROĞLU'na ne kadar teşekkür etsem azdır. Beni her zaman cesaretlendirmesi, bana olan güveni ve desteği sayesinde tezimi tamamlamama katkı sağlamıştır. Ondan öğrenecek daha çok şey olduğunu biliyorum. Bu yüzden benim için her zaman bir eğitimciden daha fazlasıdır.

Bu süreçte değerli ailem daima yanımdaydı. Babam Tahsin BAYRAM ve annem Rukiye BAYRAM her zaman ihtiyacım olan motivasyonu sağladılar. Her ne alandaysam her zaman yanımda olarak bana sonsuz destek verdiler. Onlara sahip olduğum için çok şanslı ve minnetarım. Ayrıca Sedat BAYRAM ve Berat BAYRAM gibi kardeşlere sahip olduğum için çok mutluyum. Tam olarak nasıl bir sürecin içinde olduğumu bilmeseler de koşulsuz hep yanımda olup her türlü desteği her zaman sağladılar. İnsanı bir başarıya ulaştırmada en önemli etkenlerden birisi de ona inanan insanların olmasıdır. Bu anlamda sanırım şanslı insanlardanım. İyi ki varlar!

GİRİŞ

İnsanoğlunun hayatını sürdürebilmesi için öğrenmeye, dolayısıyla da sayısız kaynaktan çeşitli türde bilgilere ihtiyacı olmuştur. İletişim aracılığıyla bilgilerin elde edilememesi durumu temel ihtiyaçlarımızın karşılanmamasına sebep olur. Bu yüzden bu sistemde iletişim olmazsa olmaz olarak düşünülebilir. Öte taraftan Merriam-Webster sözlüğü (2021) iletişimi ortak semboller, işaretler ya da davranışlar aracılığı ile insanlar arasında bilgi alışverişinin gerçekleştiği bir süreç olarak tanımlar. Bu da aynı zamanda iletişimi, gerekli bilgileri elde etmenin bir yolu olduğunu açıkça gösterir.

Banguoğlu'na (2007) göre dil, insanların hayatta kalabilmek için başvurdukları işaretler sistemidir. Ergin'e (1990) göre dil, kendine has kurallarıyla insanların birbirini anlamasına faydası olan, ne zaman oluşturulduğunun belli olmadığı, seslerin bir araya gelmesiyle oluşan bir kuruluş. Gemalmaz'a (2012) göre ise dil, bir toplumu oluşturan bütün bireyler arasındaki anlaşmayı sağlayan, atalardan miras olarak gelen ve yeni kuşaklara da geçecek olan sözlü ve yazılı işaretler olarak iki türde ortaklaşa kullanılan bir takımdır. Bu tanımlar değerlendirildiğinde dil, kendine has bir yapısı ve kuralları olan, kullanılan jenerasyona göre değişiklik göstererek canlı bir yapıda olan ve insanları birbirine bağlayarak millet bilinci oluşturan iletişim bütünüdür.

Dil sayesinde insanlar birbiriyle iletişim kurabilmekteler ve sınıf ortamında da etkili bir iletişim kurabilmek önemlidir. Bu açıdan öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf içi etkileşimin önemi, yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin yaptıkları hatalar ve bu hataların ne aralıklarla yapıyor olduğu, öğretmenlerin uyguladıkları düzeltici geri bildirim uygulamaları ve ne zaman uygulamaları gerektiğinin belirlenmesi, öğrencilerde oluşabilecek olan yanlış öğrenmeleri engelleyerek, doğru ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, sınıf içi düzeltici geri bildirim verilme konusunda farklı yaklaşımlar da mevcuttur.

Davranışçı yaklaşımın Brown (2007) ve Krashen (1985) gibi destekçileri, herhangi bir hatanın düzeltilmesinin önemsiz olduğunu savunmuştur. Diğer taraftan ise Long (1996) ve Swain (1985) gibi bazı araştırmacılar ise öğretmenler ve öğrenciler arası etkileşimi ve öğrencilerin kendileri arasındaki etkileşimi teşvik

etmesiyle, İkinci Dili İngilizce (İDİ) ve Yabancı Dili İngilizce (YDİ) olan öğrencilere Sözlü Düzeltici Geri Bildirim (SDGB) sağlanmasının önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Ayrıca, Schmidt (2001) tek bir SDGB türü kullanmanın dil öğrenimini geliştirmek için yeterli olmayacağını savunmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin yaptıkları hatalı ifadeleri fark edebilmeleri açısından mümkün olduğunca çok SDGB türü sağlanmalıdır. Ek olarak, etkileşimci yaklaşımdan Long (1996) ve Schmidt (2001) dil öğrenim sürecinin etkileşim yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre arzu edilen bir etkileşim türü, anlamın anlaşılmasıyla ilgilidir ve bu da öğrencilerin konuşmalarda daha uzman meslektaşlarıyla etkileşime girmesi, yaptıkları hatalı ifadeleri düzenleyebilmelerine yardımcı olur. Gass ve Mackey'e (2007) göre bu etkileşim yaklaşımı öğrencinin dile maruz kalması, dil üretimi ve bu üretime ilişkin geri bildirim yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalışma şeklinde olduğu belirtilmiştir. Long'a (1996) göre örtük olumsuz geri bildirim, dil öğrenmenin gerçekleşmesi için başka bir yoldur ve anlaşmalar yoluyla elde edilen bu olumsuz geri bildirimli hata düzeltmesi, YDİ öğrencilerinin dil gelişimi için faydalı olabilir.

İDİ öğrenimde SDGB'nin sağlanması ile ilgili olarak öğretmenler ve dil öğretmenleri tarafından dikkate alınması gereken birkaç temel mevcuttur. Birincisi, düzeltilecek hatanın türünü ifade eder. Başka bir ifade ile dil öğretmenleri belirli türdeki hataları mı yoksa hepsini mi düzeltmeyi hedefler sorusuna cevap arar. İkincisi, öğrencilerin hatalı ifadelerinin düzeltilmesinde kullanılacak olan SDGB türünü ifade eder. Long'a (1996) göre, İDİ öğrencilerine genellikle olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür geri bildirim sağlanır. Olumlu geri bildirim, öğrencinin ürettiği ürünün ne kadar tatmin edici, anlamlı, dilsel olarak alakalı ve amaca benzer olduğunu fark etmesine yardımcı olur. Üçüncüsü, bu alandaki Harmer (2001), Lyster ve Saito (2010), Lyster ve Ranta (1997), Panova ve Lyster (2002) adlı araştırmacılar tarafından sunulan bazı SDGB sınıflandırmaları vardır. Bu sınıflandırmalar birçok durumda farklı çalışmalar tarafından benimsenmiştir. Akademik bakış açısıyla bakıldığında hangi geri bildirim türü öğrencinin kendi öğrenmesini sağlamaktadır ve hangi geri bildirim türü, öğretmen ile öğrenci arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi desteklemektedir ve hangi geri bildirim türü daha fazla öğrenci dönütü sağlamaktadır sorularına cevap aranmıştır (Nassaji, 2007). SDGB'nin

sağlanmasıyla ilgili bir diğer konu ise, dil öğretmenlerinin öğrenci hatalarını düzeltmek için hangi SDGB türünü tercih ettiği ve bunu seçme nedenleridir. Bu yüzden araştırmacılar, yavaş yavaş çeşitli öğrenme bağlamlarını keşfetmeye başladılar ve dil öğretmenlerinin SDGB stratejilerini yansıtan modeller yapmayı amaçladılar. Dördüncüsü, geri bildirimin anında mı yoksa daha sonra mı verilmeliyle ilgilidir. Bu önemli bir noktadır çünkü araştırmacılar henüz SDGB sağlamanın zamanlaması konusunda anlaşmaya varamadılar (Hedge, 2000). Öyle görünüyor ki dil öğretmenleri öğrencilerin hatalarını istedikleri gibi düzeltme sağlayabilmektedirler. SDGB sağlama noktasında hem anında hem de gecikmeli düzeltme yapmanın avantajları vardır. Geri bildirim verme zamanlaması açısından Ellis'in (2009) önerdiği dil öğretmenlerinin hata düzeltme sırasında kullanabilecekleri teknikleri de vardır. Son olarak ise, öğretmenlerin SDGB sağlamasına ilişkin inançları ile ilgilidir. Öğrenciler ve dil öğretmenleri öğretme ve öğrenme sürecinin gerçek uygulayıcıları olduklarından dolayı, onların önemli konular hakkındaki inançları, neye inandıklarını ve ne yaptıklarını öğrenmek için araştırılmıştır.

İlk bölümde, çalışmanın arka planı ve çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, araştırma soruları, çalışmanın sınırlılıkları ve varsayımlar sunulmuştur. İkinci bölüm olan literatür taraması bölümünde ise, sözlü düzeltici geri bildirim türleri, sözlü düzeltici geri bildirimin etkililiği üzerine araştırmalar, sözlü düzeltici geri bildirim hakkındaki inanışlar, sözlü düzeltici geri bildirimi etkileyen değişkenler, öğrenci tepkisi ve düzeltme ve Türkiye'de yabancı dil öğretmeni eğitimi incelenmiştir. Üçüncü bölüm olan metodoloji kısmında ise yer ve katılımcılar, prosedür ve materyaller sunulmuştur. Dördüncü bölümde, araştırma sorularının bulguları sunulmuştur. Son bölümde çalışmanın bulguları tartışılmıştır. Sonuç bölümünde daha fazla araştırma için öneriler verilmiştir.

Bu çalışmada hangi düzeltici geri bildirim türünün öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini, sözlü düzeltici geri bildirimin ne zaman verilmesi gerektiğini ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirimin kim tarafında verilmesi gerektiğini araştırılmıştır. Bu noktada bu çalışmanın Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları konulu alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1. ÇALIŞMANIN ÇERÇEVESİ

1.1. Çalışmanın Arka Planı

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler hata yaptıklarında düzeltilmeli mi yoksa düzeltilmemeli mi, düzeltilirse ne tür geri bildirim kullanılarak düzeltme sağlanabileceği, öğrencilerin yaptıkları hataların kim tarafından düzeltilmesi gerektiği ve bu hataların daha sonra mı yoksa hata anında mı düzeltilmesi gerektiği açısından çeşitli fikirler öne sürülmüştür. Ek olarak ne tür hataların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili de araştırmalar yapılmıştır.

Zamanla dünyada yabancı dil öğrenmeye yönelik isteklerin artmasıyla dil öğretmenlerine daha çok ihtiyaç duyulmuş. Dil öğretmenlerinin ise öğrencilerine derslerinde daha faydalı bir eğitim süreci vermek için onların sosyal, psikolojik ve bilişsel yönlerini dikkate almaları gerekmiştir. Dolayısıyla bu öğretme sürecini icra etmek için dikkate alınması gereken en önemli şey ise etkileşimdir. Sınıfta, öğrenciden öğrenciye ya da öğretmenden öğrenciye olan dilin ne amaçla, nasıl ve kim tarafından kullanıldığını gösteren etkileşim öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Öğretmenler tarafından öğrencilere sağlanan geri bildirimler ile; etkileşim, hedefteki dili öğrenme, yapılan bir hata farsa fark edebilme ve bu hatayı düzeltebilme imkanı verir.

Gass ve Mackey (2007) tarafından öne sürülen Etkileşim Hipotezi, Öğretmen Söylemi Hipotezi (Input Hypothesis) (Krashen, 1982) ve Öğrenci Dönütü Hipotezinin (Output Hypothesis) (Swain, 2005) karışımı olarak tanımlanmıştır. Her ikisi de Etkileşim Hipotezinin öğretmen söylemi, etkileşim ve öğrenci dönütü modeli (Block, 2003) ve Etkileşim Teorisi (Carroll, 1999) gibi farklı tanımlarla ileri sürmüşlerdir. Bu hipotezin ilk ögesi öğretmen söylemidir ve öğrencilerin maruz kaldığı dilsel biçimdir. Öğretmen söyleminin ana görevi, öğrencilerin ikinci dilde geri dönüt verebilmelerini kolaylaştırmaktır.

Basitleştirilmiş öğretmen söylemi ve etkileşimsel değiştirilmiş öğretmen söyleminin ikinci dili anlama ve öğrenme üzerindeki etkinliğinin karşılaştırılması üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Pica, 1992; Gass ve Varonis, 1994; Ellis ve He, 1999). Yapılan çalışmaların sonucuna bakıldığında etkileşimsel değiştirilmiş

öğretmen söyleminin, dil gelişimi açısından basitleştirilmiş öğretmen söyleminden daha faydalı olduğu ileri sürülmüştür. Etkileşimsel Hipotez savunucularından Long'a (1996) göre bunun sebebi olarak, öğrencilerin kendi gelişim aşamalarına en yakın öğretmen söylemi hakkında etkileşimsel değişiklikler yapabilme fırsatı olduğunu ifade etmektedir.

Diğer taraftan, İkinci Dil Edinimi (İDE) öğrenimindeki araştırmalara bakıldığında araştırmacıların, İDE ve Yabancı Dil (YL) öğretmenlerinin dikkate alması gereken bazı hususlar vardır. Bunlardan birincisi düzeltilecek hatanın türünün ne olduğudur. Yani yabancı dil öğretmenleri belirli bir türdeki hataları mı düzeltmeyi yoksa tüm hataları düzeltmeyi mi amaçlamaktadır? Sözlü Düzeltici Geri Bildirim (SDGB) sağlanması odaklı mı yoksa odaksız mı olmalıdır? Ellis'e (2009) göre odaklı SDGB, öğrencinin yapmış olduğu belirli hatalar için kullanılırken, odaksız SDGB ise her çeşit hatayı düzeltmeyi amaçlamaktadır. Bu konu üzerine çalışma yapan araştırmacılardan Lyster (2004), Bitchener (2005), Ellis (2006), Ellis (2008), Ellis (2010) belirli hatalara SDGB sağlamanın, belirli olmayan her türlü hatalara SDGB uygulamaktan daha faydalı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

İkincisi ise, öğrencilerin yapmış olduğu hatalı ifadelerin düzeltilmesi konusunda öğretmenlerin başvurabileceği SDGB türü ile ilgilidir. Long'a (1996) göre Yabancı Dil (YD) öğrencisine olumlu ve olumsuz geri bildirim olmak üzere iki farklı öğretmen dönütü sağlanır. Öğretmen tarafından verilen olumlu dönüt öğrenciye yaptıklarının ne kadar tatmin edici, olumlu, uygun, anlamlı ve öğrenilene ne kadar benzer olduğunu vurgulamak içindir. Bu konu hakkında Ellis (2009) olumlu geri bildirim vermenin öğrenci açısından ne kadar önemli olduğunu vurgular ve öğrenciye motivasyon sağlayarak kendi öğrenmesini gerçekleştirmesine katkı sağladığını bildirir. Diğer taraftan olumsuz geri bildirim ise öğrencinin öğreneceği konudan uzak, uygunsuz veya hatalı olduğunu belirtmek için kullanılır (Ellis, 2009). Olumsuz SDGB vermenin önleyici ya da yanıltıcı olması; öğretmenin, öğrencisinin hatalı ifadesini düzeltmesi anlamına gelir. Aynı zamanda Ellis'e (2007) göre öğretmenler tarafından verilen olumlu ya da olumsuz SDGB, öğrencilerin görüş ve hazırbulunuşluklarına bakılmaksızın öğretmen tarafından verilir.

Üçüncüsü, Lyster ve Ranta (1997), Harmer (2001), Panova ve Lyster (2002), Lyster ve Saito (2010) adlı araştırmacıların önerdiği bir SDGB sınıflandırmasıdır. Bu

bakımdan hangi SDGB türünün diğerlerinden daha faydalı olduğunu bulmak önemlidir. Buna göre hangi SDGB türü öğrenciye kendi kendine öğrenme sağladığını, öğretmen-öğrenci arası ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşime yardımcı olduğunu ve hangi SDGB türü ile öğrenciden daha fazla olumlu dönüt alındığını belirleyebilmenin etkili iletişim için önemli olduğu ileri sürülmüştür (Nassaji, 2007).

Dördüncüsü, SDGB'nin ne zaman verilmesi gerektiğiyle ilgilidir. Yani SDGB yapılan hata esnasında mı verilmeli yoksa sonrasında mı verilmelidir? Hedge'ye (2000) göre SDGB vermenin zamanlamasıyla ilgili kesin bir sonuca varılmamıştır. Dolayısıyla YD öğretmenleri SDGB verme açısından birbirlerinden bağımsızlar. Fakat yazılı geri bildirim veriliyorsa durum farklı olur. Yazılı geri bildirimlere göre öğretmenin öğrenciye bildirimi gecikmeli vermesi daha da yararlı olur. Yazılı olmayan geri bildirimlerde ise SDGB vermenin zamanı öğretmenlere kalmıştır. Öğretmenler içinde bulunduğu duruma göre karar verebilirler. Hem anında hem de gecikmeli geri bildirim vermenin olumlu yanları vardır. Yazılı geri bildirimlerle ilgili olarak Ellis (2009) yabancı dil öğretmenlerinin yararlanabileceği bazı yöntemlerden bahsetmiştir. Ona göre öğretmenler öğrencilerin yapmış olduğu hatayı kaydedip öğrencilerden yapılan hatayı fark etmelerini ve düzeltmelerini bekleyebilir.

Beşinci olarak ise, öğretmenlerin SDGB sağlanmasıyla ilgili ne gibi inançlara sahip olduğudur. Öğretmenler ve öğrenciler dil öğrenme sürecinin önemli aktörleri olduklarından dolayı, onların SDGB ile ilgili neye inandıkları ve gerçekte ne yaptıklarını öğrenmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu konu hakkında araştırmacılar öğretmen ve öğrencilerin inançlarını belirleyebilmek için anketler tasarlayıp uygulamışlardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim geçmişleri, inançları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin tecrübeleri, öğrenci yaşları, öğrenci hazırbulunuşlukları ve öğrenme ortamları gibi kontrol edilmesi zor değişkenlerin tamamı birbiriyle bir bütündür ve sonuçlar üzerinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma Lyster ve Ranta (1997), Panova ve Lyster (2002) adlı araştırmacıların yapmış oldukları çalışmaları ilerletip, geliştirmeyi hedeflemiştir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün İngilizce öğretmenleri tarafından daha çok tercih edildiğini, İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim ne zaman vermesi gerektiği ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirim kim tarafından verilmesi gerektiği hakkındaki görüş, düşünce ve uygulamaları ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamaları arasında farkın olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin dili doğru ve anlamlı kullanması hayati bir önem taşır. Dolayısıyla dil öğretim sürecinde verilen sözlü düzeltici geri bildirim kullanımı öğretmenler ve öğrenciler için önemlidir. Tarih boyu yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların Sözlü Düzeltici Geri Bildirim (SDGB) verilmeli mi verilmemeli mi, verilirse nasıl, ne zaman ve kim tarafından verilmeli soruları üzerine yapıldığı görülmektedir (Ellis, 2013). Çünkü SDGB açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettiklerinin, onlar için daha faydalı olduğu anlamına gelmez. MEB'e bağlı İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamaları üzerine pek çalışma yapılmaması da düşünüldüğünde bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin hangi geri bildirim türünü daha çok tercih ettiklerini, geri bildirim ne zaman verilmesi gerektiğini ve geri bildirim kim tarafından verilmesi gerektiğini bulmayı amaçlamaktadır.

1.4. Problem Durumu

Bu çalışma, SDGB uygulanmasının sınıf içindeki yeri hakkındaki sorulara cevap bulmayı ve İngilizce öğretmenlerinin SDGB tercihleri hakkındaki uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin yaptığı hataları düzeltirken en çok tercih ettikleri SDGB tercihleri incelendi.

SDGB tercihleri ile ilgili bugüne kadar pek çok araştırma yapıldı (Lyster ve Ranta, 1997; Ellis, Loewen ve Erlam, 2006; Sarandi, 2006; Lyster ve Saito, 2010;

Hawkes ve Nassaji, 2016). Uluslararası alanda bu araştırmacılar ve onların pek çok çalışmalarına rağmen Türkiye’de yakın zamana kadar öğretmenlerin SDGB tercihleri, zamanlamaları ve kaynakları üzerine pek çalışma yapılmamıştı. Son zamanlarda yapılan çalışmalarla alana katkı sağlayan araştırmacılar vardır (Özmen ve Aydın, 2015; Yılmaz, 2013; Ölmezer Öztürk ve Öztürk, 2016). Dolayısıyla yapılan çalışma bu boşluğa katkı sağlamayı hedeflemektedir. Yapılan anlamsal hatalar zamanla sıradan bir durum gibi olabileceğinden dolayı öğretmenler yıllar içinde yaptıkları uygulamalarla durumun önemini fark edemeyebilir (Farrell ve Mom, 2015). Çalışmanın anket ve gözlem verileri bu alanda çalışan katılımcılar için bir şans olabilir. Ayrıca bu veriler alandaki diğer öğretmenlerin uygulamalarını da yansıtmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma sadece literatüre katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda da bu alandaki eğitimcilere ve araştırmacılara da katkı sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir.

1.5. Araştırma Soruları

1. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri bildirim Hakkındaki Düşünceleri;
 - a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?
 - b) Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türü ya da Türleri Nelerdir?
 - c) Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Kim Tarafından verilmelidir?
 - d) Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Zamanı Ne Zamandır?
2. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Tercihlerinde;
 - a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?
 - b) En Uygun Geri Bildirim Türü Nedir?
 - c) Geri Bildirimi Sağlayıcı Açısından Fark Var Mıdır?
 - d) Bildirim Verme Zamanı Nedir?

1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Ağrı merkez ve ilçelerdeki ortaokul ve lise kademelerindeki görev yapmakta olan ankete katılan 202 ve gözleme katılan 20 İngilizce öğretmeni ile yapılmıştır. Bu katılımcı örneği farklı şehirlerde görev yapmakta olan daha fazla İngilizce öğretmeni ile artırılabilir. Bu süreç öğretmenlere uygulanan anketin yanı sıra öğrencilere de anket uygulanarak daha iyi sonuçlara sahip olmak için genişletilebilir. Dolayısıyla çalışmanın sonuçları daha fazla veri yardımıyla genişletilebilir ve daha ileri çalışmalara yardımcı olabilir.

1.7. Varsayımlar

1. Katılımcıların anket sorularına dürüst ve içten bir şekilde cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Her okul ortamı ve öğrenci durumu farklı olabileğinden dolayı öğretmenin uygulamaya inandığı düzeltici geri bildirim uygulamasını etkileyen veya engelleyen durumlar olabilir. Bu sebeple, geri bildirim verme açısından değerlendirildiğinde anket uygulama esnasında öğretmenlerin yaptıklarından farklı yanıtlar vermediği varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Sözlü Düzeltici Geri Bildirim (SDGB): Öğretmen veya eğitimcilerin öğrencilerine yapmış oldukları sözlü dönüt, reaksiyon (Ellis, 2006).

Hata: Bir öğrencinin yapmış olduğu konuşma esnasında dilbilgisinden fark edilir bir sapma veya yetersiz olma durumu (Brown, 1994: 205).

Öğretmen inançları: Öğretmenlerin kendi düşünce veya fikirlerine göre tercih edilen, uygun olan ya da yapılması gereken olarak tanımlanan ifadeye denir (Baştürkmen, Loewen, Ellis, 2004: 244).

Öğretmen söylemi ya da yönlendirmesi: Öğrencilerin öğrenme esnasında maruz bırakıldığı dil ve yapısı ile ilgili veriler (Zhang, 2009).

Öğrenci Geri bildirimi: Öğrencinin yapmış olduğu hatalı bir ifadeden sonra yapmış olduğu reaksiyon ya da geri bildirim (Loewen, 2004).

Onarım: Öğrencinin yapmış olduğu hatanın doğru haliyle tekrar öğrenci tarafından düzeltilmesi durumudur (Lyster ve Ranta, 1997).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türleri

Bir dil sınıfının herhangi bir zamanı dikkate alındığında, öğretmenlerin çok çeşitli şekillerle öğrencilerin hatalarına düzeltici geri bildirim verdiği fark edilir. Çeşitli yollarla öğrenci hatalarına geri bildirim verilmesi birçok araştırmacının sözlü düzeltici geri bildirimlerin (SDGB) incelenmesi, sınıflandırılması ve aynı zamanda öğrencilerin geri dönüşlere verdiği tepkileri öğrenme açısından araştırma yapmalarını gerekli kılmıştır. Bu çalışma da Lyster and Ranta'nın (1997) SDGB taksonomi stratejilerini oluşturan 6 düzeltici geri bildirim *yeniden şekillendirme* (recasts), *açık düzeltme* (explicit correction), *örtük düzeltme* (implicit correction), *tekrarlama* (repetition), *üst bilimsel geri bildirim* (metalinguistic feedback) ve *meydana çıkarma* (elicitation) türlerini kullanmaktadır. Bu 6 sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin sınıflandırılması Lyster ve Ranta (1997), Panove ve Lyster (2002), Sheen (2004) ve Ellis'in (2009) yapmış oldukları çalışmalarındaki açıklamalarıyla devam etmiştir. Lyster ve Ranta (1997) hata düzeltilmesiyle ilgilendikleri için farklı tekniklerden oluşan bir model geliştirmişlerdir. Öğrencilerin yapmış olduğu hataların düzeltilmesine katkı sağlamak bütün sözlü düzeltici geri bildirimlerin ortak bir özelliği olmuştur.

2.1.1. Yeniden Şekillendirme (Recast)

Panova ve Lyster'e (1997) göre yeniden şekillendirme; öğretmenin, öğrencinin yapmış olduğu hatalı bölüme vurgu yapmadan öğrencinin tüm cümlesinin öğretmen tarafından tekrar oluşturması olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla yeniden şekillendirme öğrenciye, hatasının düzeltilmiş şekliyle öğrenciye sağlanmasıdır. Öte taraftan yeniden şekillendirme (recast), açık düzeltme (explicit correction) ile benzer görünmesine rağmen; özünde yeniden şekillendirme öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim akışına zarar vermeden ılımlı bir şekilde öğrencinin hatasını yeniden düzenlediği için örtüktür. Diğer bir deyişle, öğretmen öğrencinin yaptığı hatalı bölüme vurgu yapmamak için yeterince dikkatlidir. Bu yüzden sınıftaki öğrencilerin çoğu yapılan hatayı fark edemeyeceği için yeniden şekillendirme sayesinde

öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarının önünde olumsuz hissetmemesini sağladığı söylenir. Aşağıdaki örnek 1 yeniden şekillendirmeye (recast) türünü açıklamaktadır:

Örnek 1

Öğrenci: I 'goed' to the school yesterday

Öğretmen: Okay, you went to the school yesterday.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi öğrenci düzenli ve düzensiz fiiller konusunda bir hata yapmıştır. “-go” düzensiz bir fiildir ve “goed” şeklinde kullanımı yanlıştır. Dolayısıyla cümleyi geçmiş zamanlı yapmak için “went” şeklinde kullanılmalıdır. Öğretmen düzeltme yaparken hatalı kısma vurgu yapmadan tüm cümleyi normal bir şekilde söyleyerek öğrencinin arkadaşlarının yanında olumsuz hissetmesinin önüne geçmiştir.

2.1.2. Açık Düzeltme (Explicit Correction)

Açık düzeltme direkt bir şekilde öğrencinin hatasının düzeltildiği sözlü düzeltici geri bildirim (SDGB) türüdür. Lyster ve Ranta'nın (1997) yapmış olduğu çalışmaya göre, öğrencinin yaptığı yanlış karşısında öğretmenin direkt ve açık bir şekilde herhangi bir düzeltme girişiminde bulunmasıdır. Lyster ve Ranta'nın (1997) yürüttüğü çalışmanın sonucuna göre öğretmenler tarafından nadiren kullanılan açık düzeltme türü (%7), öğrencilerde %86 kavrama etkisine sahip olmuştur. Aşağıdaki örnek 2 açık düzeltme (explicit correction) türünü açıklamaktadır:

Örnek 2

Öğrenci: We comes to the school everyday.

Öğretmen: Negative answer, you should not say it like that. You should say; “We come to the school everyday.”

Yukarıdaki örneğe göre öğrenci aşırı genelleme (over generalization) yaparak “we” öznesine gelen fiile “-s” takısı eklemiştir. Geniş zamana göre “we” öznelerine gelen fiil yalın halde olur. Açık düzeltme türüne (explicit correction) göre öğrenci hata yaptığında öğretmen öğrenciye düzeltme fırsatı vermeden direkt müdahale eder.

2.1.3. Örtük Düzeltme (Implicit Correction)

Panova ve Lyster'in (2002) yapmış olduğu çalışmaya göre, örtük düzeltme (implicit correction) öğrencinin yapmış olduğu hatanın öğretmenin yönlendirmesiyle

tekrar öğrencinin fark edip düzeltilmesi ile yapılan bir sözlü düzeltici geri bildirimdir (SDGB). Ranta ve Lyster'in (1997) varsayımlarına göre örtük düzeltme, verilen tüm geri bildirimler içinden öğretmenler tarafından %11 tercih edilme oranına sahip olarak belirlenmiştir. Bu sözlü düzeltici türe göre öğrencilerin düzelterek yanıt verme oranı çok yüksektir (%88). Açık bir şekilde geri bildirim sağlayan SDGB türleriyle karşılaştırıldığında bu metottaki anlam belirsizliğinden dolayı öğrencilerin hatayı düzeltebilme oranı nispeten düşük bir oran (%28) olabileceği yönünde kuşulanılmaktadır. Aşağıdaki örnek 3 örtük düzeltme (implicit correction) türünü açıklamaktadır:

Örnek 3

Öğrenci: She are preparing the meal for tonight.

Öğretmen: Excuse me?

Öğrenci: She is preparing the meal for tonight.

2.1.4. Tekrarlama (Repetition)

Tekrarlama, öğrencinin cümlesindeki yanlış bölümün öğretmen tarafından güçlü bir tonla vurgulanarak tekrar söyleme tekniğidir. Lyster ve Ranta'nın (1997) yürütmüş olduğu çalışmaya göre tekrarlama türü öğretmenlerin en az tercih ettiği (%5) sözlü düzeltici geri bildirim türü olmuştur. Fakat dil öğretmenleri bu türü genellikle diğer sözlü düzeltici geri bildirim türleri (SDGB) ile birlikte kullanır. Aşağıdaki örnek 4 tekrarlama (repetition) türünü açıklamaktadır:

Örnek 4

Öğrenci: I has got blue eyes and blond hair.

Öğretmen: I has got blue eyes and blond hair.

Öğrenci: I got it. I have got blue eyes and blond hair.

Yukarıdaki örneğe göre öğrenci “have got” yerine “has got” kalıbını kullanmıştır. Bu tür sözlü düzeltmelerde öğretmen, öğrencinin tüm cümlesini tekrar ederken öğrencinin yaptığı hatalı kısmı vurgulu söyleyerek öğrenciden hatasını fark edip düzeltmesini bekler. Lyster ve Ranta'nın (1997) yaptığı çalışmanın sonucuna göre bu yöntem ile hatalarını düzelten öğrencilerde %78 oranında anlama ve %32 oranında da yapılan hataları düzeltme sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.5. Üst Bilimsel Geri Bildirim (Metalinguistics Feedback)

Üst bilimsel geri bildirim (Metalinguistics feedback) dillin dilbilimsel veya sözcüksel olarak hatalı kullanıldığı durumlarda öğretmenler tarafından tercih edilen bir sözlü düzeltici geri bildirim türüdür (SDGB). Lyter ve Ranta'nın (1997) yapmış olduğu çalışmaya göre öğrenci hata yaptığında bu türe göre öğretmen öğrenciye doğrudan cevabı vermek yerine ona sorular sorarak, yorumlar yaparak veya önerilerde bulunarak öğrencinin doğru cevaba ulaşmasını hedeflemektedir. Bu yüzden üst bilimsel geri bildirim öğrenciyi doğru cevaba gitmeye teşvik eder. Lyter ve Ranta'nın (1997) yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre öğretmenler tarafından nadiren kullanılan (%8) üst bilimsel geri bildirim türü, öğrencilerde %86 kavrama oranına ve %45 düzeltme oranına sahiptir. Aşağıdaki örnek 5 Üst bilimsel geri bildirim (metalinguistics feedback) türünü açıklamaktadır:

Örnek 5

Öğrenci: My father and I rided a bike to go shopping mall.

Öğretmen: Is 'ride' a regular verb to say like that? Do you remember it?

Öğretmen: I got it. My father and I rode a bike to go shopping mall.

Yukarıdaki örneğe göre öğrenci düzenli fiiller ile düzensiz fiilleri karıştırmıştır. Geçmiş zamandan bahsedildiğinde öğrencinin düzensiz bir fiil olan "ride" fiilini "rode" şeklinde yazması gerekirken düzenli bir fiilmiş gibi "-ed" eki eklemesi düzenli fiiller konusunda öğrencinin aşırı genelleme (over generalization) yaptığını göstermektedir.

2.1.6. Meydana Çıkarma (Elicitation)

Panova ve Lyster'in (2002) yapmış olduğu çalışmaya göre meydana çıkarma türünde (elicitation) öğretmen, öğrencinin yaptığı hata karşısında öğrencinin hatasını düzeltmesi için cümledeki hatalı bölüme vurgu yapmaktan kaçınarak öğrenciyi uyarır. Öğrenci bir hata yaptığında öğretmen öğrencinin cümlesinin ilk kelimesini söyleyip devamını öğrencinin tamamlamasını isteyebilir, sorular sorabilir ya da tekrar etmesini isteyebilir. Bu sayede öğrencinin hatayı fark etmesini sağlayıp hatasını düzeltmesini bekler. Böylece öğrenci tüm cümleye hatayı bulmak için odaklanır. Meydana çıkarma (elicitation) öğretmenin düzeltme girişimlerinin mantıksal bir bütünde ve açık bir şekilde olması gerektiği için ve öğretmen bu

yöntemi kullanırken ipucu vermeden öğrencinin kendi hatasını düzeltmesini beklemesi dolayı öğretmenler tarafından en tartışmaya açık ve tamamlanmamış bir düzeltme yöntemi olarak düşünülmüştür. Aşağıdaki örnek 6 meydana çıkarma (elicitation) türünü açıklamaktadır:

Örnek 6

Öğrenci: We goes on a picnic on every Sundays.

Öğretmen: Can you say it again?

Öğrenci: We go on a picnic on every Sundays.

Yukarıdaki örneğe göre öğrenci geniş zamanlı öznesi “we” olan bir cümlenin fiiline “-s” takısı eklemiştir. “-s” takısı geniş zamanda sadece “he”, “she” ya da “it” öznelerine gelmektedir. Öğrenci de burada aşırı genelleme (over generalization) yaparak hata yapmıştır. Lyster ve Ranta’nın (1997) yürüttüğü çalışmaya göre meydana çıkarma türü ile öğretmen öğrenciye soru sorarak yapmış olduğu hatayı düzeltme konusunda öğrenciyi teşvik eder (örn. Tekrar edebilir misin?). Lyster ve Ranta’nın (1997) çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin bu türü tercih etme oranı sadece %14’tür. Yaptıkları çalışmalara ek olarak bu dönüt türünün öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmeleri açısından en başarılı düzeltici dönüt türü olduğu ileri sürülmüştür.

2.2.Sözlü Düzeltici Geri Bildirimin Etkililiği Üzerine Araştırma

Yaklaşık olarak son 20 yılda İkinci Dil Ediniminin (İDE) kelime ve dil bilgisi kazanımında sözlü düzeltici geri bildirimin etkililiğini araştıran dikkate değer oranda çalışma yapıldığı görülmüştür. Yapılan pek çok meta-analiz çalışma değerlendirildiğinde, sözlü düzeltici geri bildirimin etkili olduğunu gösteren yeterli çalışmalar yapılmıştır (Russel ve Spada, 2006; Mackey ve Goo, 2007; Li, 2010 ve Saito, 2010). Fakat hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün en etkili olduğu konusunda anlaşmazlık vardır. Örneğin, yeniden şekillendirmeci (recasts) düzeltici türün olumlu yönde etkisinin olduğunu gösteren laboratuvar çalışmaları vardır (Leeman, 2003; Ishida, 2004; McDonough ve Mackey, 2006). Diğer taraftan da Lyster ve Saito’nun (2010) on beş sınıftan oluşan meta-analiz çalışması, öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik etme (prompt) gibi sözlü dönüt türlerinin sınıf ortamında daha etkili olabildiğini ortaya çıkarmıştır. Her halükarda, öğretme uygulamaları

gözlemlendiğinde öğretmenlerin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim (SDGB) türü olarak yeniden şekillendirmeci (recast) türü diğer sözlü düzeltici geri bildirim türlerinden ezici bir şekilde daha çok kullandığı sonucunu değişmez bir şekilde açığa çıkarmaktadır (Lyster ve diğerleri, 2013).

Yapılan pek çok çalışma Sözlü Düzeltici Geri Bildirim türlerini etkililiği açısından direkt olarak karşılaştırmıştır. Bu çalışmalar, dil sınıfında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin pozitif yönde oluştuğunu göstermiştir. Açık bir şekilde verilen geri bildirimin imalı bir şekilde verilen geri bildirim göre öğrenci etkileşimi açısından daha fazla avantaja sahiptir. Örneğin, bazı çalışmalar öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin (prompt) yeniden şekillendirme (recasts) ve açık düzeltmeye (explicit correction) göre daha faydalı olduğunu gösteren çalışma sonuçlarına da ulaşılabilir. Yeniden şekillendirme (recasts) öğrencinin yaptığı hatayı öğretmenin doğru şekliyle tekrar öğrenciye verdiği, dolayısıyla da öğretmen tarafından öğrenciye direkt sağlanan sözlü düzeltici bir tür olarak düşünülür. Diğer taraftan ise öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden sözlü dönüt türleri (prompt) ise yabancı dil (YL) öğrencilerine kendini düzeltme fırsatı verdiğinden dolayı öğrenci tarafından düzeltilen SDGB türleri olarak düşünülür (Ellis, 2006). Son bahsedilen yaklaşım Swain'in öğrencinin düzeltmeyi sağlayan hipotezine uyumludur (Swain, 1995, 2005). Swain'in yürüttüğü hipoteze göre dil öğretmenleri öğrencilere açık bir yönlendirme yapıp onlara, yaptıkları hataları düzeltmeleri için fırsat vermeye ihtiyaç duyan bir hipotezdir. Öğrencinin cevabı bulmasını teşvik eden (prompts) sözlü düzeltici geri bildirimden bahsedecek olursak, dil öğrencileri yapmış oldukları hataları düzeltmek için uzun süreli öğrenmiş oldukları bilgilere güvenirlir. Fakat yeniden şekillendirme (recasts) türünün sadece kısa süreli öğrenilen bilgiler için uygun gibi görüldüğü ileri sürülmüştür (Lyter, 2004). Başka bir çalışma ise öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompt) düzeltici sözlü geri bildirim türlerinin, direkt doğru cevabı veren düzeltici sözlü geri bildirim türlerine göre öğrenciyi uzun sürede öğrendiği bilgiye ulaştırarak yaptığı hatanın doğru kullanımını öğretir ve öğrenci artık bu hatalı örneği kullanmaz (De Bot, 1996).

Bir başka çalışmada ise yeniden şekillendirmenin (recasts) aksine öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompt) türlerin, İngilizcede Geçmiş Zaman kipinde düzensiz fiillerin uygun kullanımını öğrenmesiyle ilgili güçlü bir bağ olduğunu

göstermiştir (Ellis ve diğerleri, 2006). Yapılan çalışmaya 3 farklı sınıftan öğrenciler katılmış ve hikaye anlatmaları istenmiştir. Birinci gruba yaptıkları hatalar karşısında öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompt) düzeltici geri bildirim türleri kullanılmıştır. İkinci gruba yeniden şekillendirme (recast) gibi direkt öğretmenin yapılan hatayı düzelttiği düzeltici geri bildirim verilmiştir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir ve hiçbir düzeltici geri bildirim verilmemiştir. Öğrencinin verimi pek çok ölçüm kullanılarak kaydedilmiştir. Örneğin sözlü tekrar görevi, iki kez uygulanarak test edilen müdahaleden hemen sonra ve iki hafta sonra tekrar edilmek üzere uygulanmıştır. Bu sayede gruplara farklı düzeltici metotlar kullanarak öğrencilerin dil bilgisi ve dil kazanımı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Testin yapılan etkinlikten iki hafta sonra uygulanması ile öğrencileri cevaba teşvik eden (prompts) düzeltici geri bildirim türlerinin uygulandığı öğrenciler, dilbilgisi kullanımında diğer öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) türlerin, direkt öğretmenin cevabı verdiği türlerden yeniden şekillendirme (recast) gibi ya da hiçbir öğretmen müdahalesinin olmamasıyla karşılaştırıldığında öğrencilerin yaptığı hatalı ifadeleri kolayca fark edebilmeleri açısından öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) geri bildirim türlerinin daha etkili öğrenme metodu olduğu sonucuna varmışlardır.

Lyster ve Izquierdo'nun (2009) yaptığı çalışma, dilbilgisel cinsiyet konusu üzerine anadili Fransızca olan Fransızca öğretmenleri ile anadili Fransızca olmayan Fransızca öğretmenlerin etkileşimsel bağlamsal açısından yeniden şekillendirme (recasts) ve öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) türlerin öğrenci üzerine etkisini karşılaştırmak istemiştir. Araştırmacılar, yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türlerinin aksine öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) geri bildirim türlerinin uygulandığı öğrencilere doğru cevaba ulaşma fırsatı verilmesi ve doğru cevaba ulaşmaya teşvik edilmesi açısından öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) grubun yeniden şekillendirme (recasts) grubuna göre daha verimli bir öğrenme süreci verebildiğini tahmin etmişlerdir. Araştırmacılar öte taraftan yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türünün konuşma derslerinde öğrencinin yaptığı konuşmanın akışını ve öğrencinin anlama olan dikkatini bozmaması açısından daha iyi uyduğunu ileri sürmüşlerdir. Diğer taraftan içerik odaklı derslerde ise yeniden şekillendirme (recasts) türünün öğrenciyi hata yaptığı hatalı kısma dikkatini çekerek öğrencide

olumsuz bir kanı oluşturduğundan dolayı öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) türlerin diğer gruba göre daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Sözcüksel ya da fonolojik hatalara yeniden şekillendirme (recasts) yöntemiyle geri bildirim verilmesinin biçimsel olarak yapılan hatalara yeniden şekillendirme (recasts) yöntemiyle geri bildirim verilmesinden daha fark edilir olduğunu ifade etmişlerdir (Carpenter, Jeon, MacGregor & Mackey, 2006; Han, 2008; Lyster, 2004; Mackey, Gass ve McDonough, 2000; Lyster, 2009).

Öte taraftan Lyster ve Izquierdo'nun (2009) bulguları tahminlerinin ötesindeydi. Analiz sonuçları, her iki grup öğrenciye farklı tür düzeltici geri bildirim uygulanmasına rağmen öğrencilerde oldukça benzer bir öğrenme süreci olduğu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar, ğrencilerin dile ders çalışacak bir nesne gibi yaklaştıkları için yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirimin düzeltici yönünü kavrama olasılıkları daha yüksek olduğunu düşünerek yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirim türünün başarısını Ellis, Loewen ve Erlam'ın (2006) iddiasına dayandırmaktalar.

Ellis (2006) sözlü düzeltici geri bildirim türlerinden açık bir şekilde verilen geri bildirim türü olarak st dilbilimsel (metalinguistics) düzeltici geri bildirim ile yine sözlü düzeltici geri bildirim türlerinden örtük bir şekilde verilen geri bildirim türü olarak yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirimini karşılaştırmak istemiştir. Dilbilgisi yargı testi, sözlü olarak ortaya çıkarılan taklit testi ve st dilbilimsel bilgiyi ölçen test vasıtasıyla toplanan sonuçlara göre öğrenciyi doğru cevaba ulaşmaya teşvik eden (prompts) düzeltici türler olarak geçen açık bir şekilde verilen geri bildirim türlerinin yeniden şekillendirme (recasts) türüne göre daha etkili bir öğrenme süreci sağladığını göstermiştir.

Ammar ve Spada (2006) 64 ğrenci ile yeniden şekillendirme (recasts) ve öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türler üzerine çalışma yaptı. Yapılan çalışmaya göre, öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) türlerin yeniden şekillendirme (recasts) türüne göre öğrenciye daha fazla fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacılar ayrıca bu sonucun düşük yetkinlikteki öğrencilerde geçerli olduğunu keşfetti. Diğer taraftan yüksek yeterlilikteki öğrencilerin yeniden şekillendirme (recasts) türünden ve öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) türlerden eşit olarak faydalandığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç ise yüksek analitiksel düşünen

öğrencilerin düşük analitiksel düşünen öğrencilere göre durumu daha iyi fark edebilmesine ve yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirim türünün daha iyi yönlendirdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır (Lyster, 1998).

Ammar ve Spada'nın (2006) yaptığı bir çalışma ise Kanada'daki İkinci Dil Edinimi (İDE) eğitimi veren bir yerde farklı sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin verimliliği araştırılmıştır. Araştırmacılar, öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) düzeltici geri bildirimlerin yeniden şekillendirme (recasts) yani öğretmenin direkt cevabı verdiği türlere göre dikkate değer bir şekilde daha iyi sonuç verdiğini belirtmişlerdir. İkinci Dili İngilizce (İDİ) olarak eğitim gören üç farklı sınıftan altmış dört öğrenci, dört hafta ve on bir derslik bir çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmadaki amaç ise İngilizcedeki üçüncü şahıs sahiplik ekinin doğru kullanımını amaçlamaktır. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır ve birinci gruba öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) geri bildirim türleri uygulanmıştır. İkinci gruba ise örtük geri bildirim türü olan yeniden şekillendirme (recasts) uygulanmıştır. Son olarak üçüncü gruba ise kontrol grubu olduğu için hiçbir geri bildirim verilmemiştir ve müfredatlarının dışına çıkılmamıştır. Çalışmada ön test, hemen etkinlik sonrası test ve gecikmeli son test uygulanmıştır. Ön testte araştırmacılar öğrencilerin şahıs sahiplik ekleri hakkında temel bir değerlendirme bilgisi toplamışlardır. Uygulama süreci bittikten sonra öğrencilere gelişimlerini test etmek için hemen test uygulanmıştır ve yine dört hafta sonra tekrar öğrenciler için hedeflen bilginin akıllarında kalıcı olup olmadığını değerlendirmek için bir test uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre her iki grup (yeniden şekillendirme, recasts; öğrenciyi cevaba teşvik eden, prompts) düzeltici geri bildirim vermeyen grup olarak adlandırılan kontrol grubuna göre öğrencide daha iyi düzeltici geri bildirim performansı olduğunu göstermiştir. Ek olarak öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) düzeltici geri bildirim türlerinin özellikle düşük yeterlilikteki öğrencilere fayda sağladığı ayrıca ifade edilmiştir. Genel olarak öğrenciyi cevaba teşvik eden düzeltici geri bildirim türlerinin direkt öğretmen tarafından verilen düzeltici geri bildirim türlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Genel temel değerlendirme sonucu %50 üzeri olan öğrenciler için her iki grup da eşit bir oranda faydalıdır. Fakat genel temel değerlendirme sonucu %50 altı olan öğrenciler için, öğrenciyi cevaba teşvik eden (prompts) türlerin direkt

cevabın öğretmen tarafından verildiği yeniden şekillendirme (recasts) gibi türlere göre çok daha faydalı olduğu belirtilmiştir.

Han (2002) yeniden şekillendirme (recasts) türünün daha başarılı bir tür olduğunu gösteren dört durumu gruplandırmıştır. Birincisi, bu çalışma özel bir laboratuarda yapıldığı için ve öğretmenler her öğrenciye özel ilgi gösterdiği için “bireyselleştirilmiş ilgi” gerektirir ve bu da yeniden şekillendirme (recasts) türünü daha etkili yapar. İkincisi, “tutarlı odaklanmadır” ve bu da zaman kipinin tutarlılığına değinmektedir. Öğretmen tarafından yeniden şekillendirme (recasts) türü uygulandığında aynı zaman kipleri kullanıldığı için öğrenciler kolay bir şekilde hatalarına tepki gösterebilmektedirler. Üçüncü durum ise yeniden şekillendirme (recasts) türünü yönlendirebilmek için öğrencinin gelişimsel hazır olmasıdır. Son olarak ise yeniden şekillendirme (recasts) yöntemi ile cümlelerin hatalı bölümüne öğretmenin öğrenciyi maruz bırakması ve öğrencinin hatayı bulmaya odaklanması olarak belirtilmiştir. Hatalı kısma dikkati çekme, diğer bölümlerden görsel ve işitsel olarak daha önemli gibi görünen belli özellikler olarak tanımlanmaktadır (Dulay, Burt ve Krashen 1982).

Loewen ve Nabei'nin (2007) yapmış olduğu çalışmaya göre öğrenciyi teşvik eden (prompts) düzeltici geri bildirimlerin yeniden şekillendirme (recasts) gibi düzeltici türlere göre daha fazla avantajlı olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmacılar yapılan çalışmada bu yöntemleri ve onların öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya dört gruba bölünen atmış altı tane ana dili Japonca olan ve İngilizce öğrenen öğrenci katılmıştır. On kişilik öğrenci grubuna direkt öğretmenin düzeltici geri bildirim vermesiyle hataları düzeltilmiştir. Sekiz kişilik öğrenci grubuna ise onları cevaba ulaşmayı teşvik eden düzeltici geri bildirim verilmiştir. Yedi kişilik gruba üst dilbilimsel ipucu olan düzeltici geri bildirim verilmiştir. Son olarak ise geri kalanların olduğu gruba kontrol grubu denilmiştir ve hiçbir geri bildirim verilmemiştir. Yapılan geri bildirimlerin ardından grupların performansını değerlendirmek için öğrenciler aldıkları sözlü düzeltici geri bildirim türleri hakkında teste tutulmuşlardır. Araştırmanın sonucuna göre, kontrol grubuyla (hiçbir geri bildirim almayan grup) karşılaştırıldığında herhangi bir türde geri bildirim alan bütün öğrencilerin aldıkları konuya daha fazla hakim olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat çalışma herhangi bir düzeltici geri bildirimin bir diğerinden daha

etkili olduğunu belirtmemiştir. Bu sonuç 2006 yılında yine aynı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla aynı değildir. Çünkü 2006 yılında yapılan İkinci Dili İngilizce (İDİ) olarak öğrenen yetişkin öğrenciler üzerine yapılan çalışmaya göre öğrencinin yaptığı hatanın düzeltilmesi için öğretmen tarafından teşvik edildiği yöntemlerin, öğrenciye düzeltme fırsatı verilmeden hatanın direkt öğretmen tarafından düzeltildiği türlerden çok daha faydalı olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmacılar çalışma sonuçlarının farklı gelme sebebinin ise 2007 yılında yapılan testin kısıtlı imkanları nedeniyle olduğuna inanmaktadırlar. Öğrenciyi doğru cevaba ulaşmaya teşvik edilmesiyle öğrenilen bilgilerin akılda tutulabildiğine dair kanıtlara rağmen, Loewen ve Nabei'nin hala yeniden şekillendirme (recasts) gibi hatanın direkt öğretmen tarafından düzeltildiği geri bildirim türünün daha faydalı öğretme aracı olduğuna inanmaktadırlar. Araştırmacılar, yeniden şekillendirme (recasts) gibi öğrenciyi yaptığı hatayla daha az yüzleştiren ve daha az yıkıcı hissettiren düzeltici geri bildirimlerin iletişimde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Zhao'nun (2013) yaptığı çalışmaya, Çin Devlet Üniversitesinden iki grup katılmıştır. Yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirim türüne maruz kalan öğrenciler doğruluk açısından kontrol grubu diye adlandırılan ve hiçbir geri bildirimin verilmediği öğrenci grubundan daha iyi performans göstermiştir. Fonolojik açıdan daha kısa süreli belleğe sahip olan öğrenciler yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türünden daha iyi yararlanabilmekte ve bu tür sayesinde kısa süreli belleklerinde daha fazla bilgiyi daha uzun süre tutabilmektedirler.

Lyster'a (2004) göre aileler çocuklarını yetiştiriyorken kullandıkları dil kalıpları ile yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirimde kullanılan ifadelerin benzer olduğunu ileri sürdüğü düşüncesine dayanarak Loewen ve Philip (2006) en yaygın olarak kullanılan SDGB türü olan yeniden şekillendirme (recasts) üzerine çalışmıştır. Araştırmacılara göre, yeniden şekillendirmedeki (recasts) belirsizlik öğretmen tarafından sağlanan açıklama, ifade ya da ipuçlarıyla azalabilir. Yeniden şekillendirme (recasts) dolaylı ifade edilmesi açısından değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum da onun fayda sağlamasını etkileyebilmektedir. Diğer taraftan Ellis ve diğerleri (2006) yeniden şekillendirme (recasts) düzeltici geri bildirimin üstü kapalı bir şekilde yapılan düzeltici geri bildirim olarak düşünülmemesini ifade etmiştir. Yerine, yeniden şekillendirme (recasts) dilbilimsel

örtüklüğün-açıklığın sürekliliğinde düşünülmelidir şeklinde ifade etmiştir (Ellis, 2006). Ellis'e göre bu, alıcının bakış açısına bağlıdır. Yeniden şekillendirme (recasts) eğer açık düzeltme şeklinde uygulanırsa, öğrencinin kuralları ve kalıpları daha kolay yansıtabilmesini sağlayabilir. Sadece tek bir dilbilimsel özelliğe odaklanıldığında yeniden şekillendirme (recasts) yönteminde hatalı kısma vurgu yapılmasıyla tekrarlama (repetitions) düzeltici geri bildirim türünden ayırt edilebilir. Lyster, Lightbown ve Spada'nın (2000) yeniden şekillendirme (recasts) yöntemindeki konuşma ile ilgili potansiyel belirsizlik konusunda diğer araştırmacılarla aynı fikirde olmasına rağmen, onlar öğrencilerin hatalarını bulmalarını kolaylaştırmak için öğrencilerin konuşmalarını kısaltmak gibi veya hatalı kısma vurgu yapmak gibi bazı yollarla sınıflarda yeniden şekillendirme (recasts) yöntemini daha belirgin hale getirmeyi önerirler.

Hawkes ve Nassari (2016) yeniden şekillendirme (recasts) ve hiçbir düzeltici geri bildirimin verilmediği iki grup katılımcıyı karşılaştırmıştır. Araştırmacılar her iki grup öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri ve ortaya çıkarma zamanlarını ölçmüştür. Yeniden şekillendirme (recasts) yöntemi ile geri bildirim alan öğrencilerin geri bildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinden hatalarını çözme hızı ve düzeltme açısından daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Revesz (2012) yeniden şekillendirme (recasts) grubunun başarısını hiçbir dönüt almayan ve kontrol grubu diye adlandırılan grup başarısını sözlü, yazılı ve dil bilgisi becerisi açısından karşılaştırmıştır. Yeniden şekillendirme (recasts) yönteminin sözlü üretkenlikte çok etkili olduğu fakat yazılı ve dil bilgisel değerlendirmelerde başarılı olmadığını ileri sürmüştür.

Rahimi ve Zhang (2016) üç grup katılımcı ile çalışmıştır. Öğretmenler ilk gruba yeniden şekillendirme (recasts) yöntemi uygulamıştır. İkinci gruba öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) yöntemi uygulamıştır ve üçüncü grup ise hiçbir geri bildirimin verilmedi kontrol grubudur. Sonuçlara göre dil bilgisi hataları için öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) gruptaki öğrenciler o anda yapılan ve daha sonrasında yapılan testlerde en yüksek notları almıştır. Ek olarak yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirimin uygulandığı öğrenciler ise bu testlerde kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi performans sergilemiştir. Çünkü öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) geri bildirim türü, öğrenciyi cevaba ulaştırma

konusunda öğrenciyi tetikleyip öğrencinin hatasını kendisinin fark etmesini sağlarken, yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türü ise sadece öğrenciye doğru cevabı hazır olarak vermeyi sağlamaktadır. Dolayısıyla bu veri sonuçları şaşırtıcı olmamıştır.

Yang ve Lyster (2010) yaptığı çalışma Rahimi'nin çalışmasına benzeyen geçmiş zaman kuralları konusu üzerine çalışmıştır. Araştırmacılar yeniden şekillendirme (recasts) ve öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türlerin etkililiğini karşılaştırmıştır. Sonuçlara göre öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) geri bildirim türünün, yeniden şekillendirme (recasts) ve kontrol grubundan hedeflenen içeriğin doğruluğu açısından çok daha etkili olduğunu göstermiştir.

Tamayo ve Cajas (2017) bir gruba üst dil bilimsel (metalinguistic) geri bildirim ve diğer gruba da yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türlerinin verildiği iki grup üzerine çalışmıştır. Sonuçlar üst dil bilimsel (metalinguistics) geri bildirim yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türünden öğrenciler için açık ara daha faydalı olduğunu göstermiştir. Aynı verilere göre üst dilbilimsel (metalinguistics) geri bildirim öğrencinin doğru cevaba ulaşması ve yaptığı hatayı onarması açısından çok yüksek başarı oranı verirken, yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim çok düşük başarı oranına sahip olmuştur.

Başka bir çalışmada Lyster ve Izquierdo (2009); öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts), yeniden şekillendirme (recasts) ve hiçbir geri bildirim uygulanmaması geri bildirim türlerinin fark gösteren etkililiğini inceledi. Ortalama yaşı 21 olan yetişkin üniversite öğrencisi toplamda 25 öğrenci (21 kadın, 4 erkek) tarafından birleştirilmiş sınıf ve laboratuvar çalışması yürütüldü. Öğrenciler çeşitli birinci dil geçmişine sahipti ve ileri düzey bir Fransızca derslerine kaydolmuşlardı. Öğrencilere dokuz haftalık bir süre boyunca üç sınav ve iki uygulama oturumu uygulandı. Ek olarak, sınıf uygulaması için araştırmacılar öğretmenin iki hafta içinde üç saatlik uyguladığı biçim odaklı bir ünite oluşturdular. Bütün öğrenciler aynı SDGB türünü aldı. Çalışmanın laboratuvar kısmına gelince, hedef dilin (Fransızca) isimlerine gelen cinsiyetlerin dilbilgisel yapısı hakkında ya yeniden şekillendirme (recasts) ya da öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) geri bildirim türleri sağlanan otuz dakikalık iki oturum gerçekleştirildi. Geri bildirim türleri arasındaki

tutarlılığı korumak için araştırmacılar, uygulamanın en örtük yolu olan yeniden şekillendirme (recasts) yöntemini ve daha açık olan öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) geri bildirim türünü seçtiler. Çalışmaları için, öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) gruptan örtük düzeltme (implicit correction) uyguladılar ve sonuca ulaşınca ise tekrarlama (repetitions) tekniğini gerçekleştirdiler. Ön test, hemen uygulama sonrası test ve gecikmeli son test uygulamaları ile bulgular, her iki grup için zaman içindeki ilerlemenin aynı olduğunu göstermiştir. Ön test ve hemen sonrasında yapılan testte her iki grup da dikkate değer bir ilerleme kaydetmiştir. Bir süre sonra yapılan son testte de her iki grup öğrenci gelişim seviyelerini sürdürmüştür. Araştırmacılar, yeniden şekillendirme (recasts) ve öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türlerin ikili etkileşimlerde benzer sonuçlar sağladığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, yeniden şekillendirme (recasts) geri bildirim türü birçok yabancı dil sınıfında yaygın olarak sunulan bir tür olarak kabul edilmesine rağmen birçok araştırma yeniden şekillendirme (recasts) yoluyla düzeltme sağlanan öğrencilerin çoğunun, söyledikleri bazı sorunlu ifadeleri ve yaptıkları hataları fark edemediğini ortaya koymuştur. Bu, öğretmenin öğrencilerine ifade etmeye çalışmasının, öğrencilerin ise daha fazla düşünüp farklı anlamlar çıkararak yanlış anlamasının sonucudur. Çünkü bu tür yeniden şekillendirme (recasts) türüyle yapılan düzeltmeler, öğrenen kişinin söylediklerinin başka anlamda yorumlanmasına da sebep olabilir (Ellis ve Sheen, 2006; Lyster, 2007; Nicholas, Lightbown ve Spada, 2001). Bir çare olarak, yakın zamanda yapılan birkaç ampirik çalışma daha akademik yönelimli olan öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) sözlü düzeltici geri bildirim yöntemlerinin kullanılmasının önemini doğruladı. Diğer taraftan, Yeni Zelanda'daki İDİ olan yetişkin öğrencilerden oluşan bir sınıfta yapılan bir dizi yarı deney çalışmasında, öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türlerden üst dilbilimsel ipucunun İngilizcedeki geçmiş zaman ve karşılaştırma (comperative) konularında, örtük geri bildirim türlerinden olan yeniden şekillendirme (recasts) türüne göre öğrencide daha önceki bildiği konuya daha fazla hakimiyet sağladığı görülmüştür (Ellis, 2007; Ellis, Loewen ve Erlam, 2006). Benzer olarak, Sheen (2007) açık düzeltmenin (explicit correction) (yani öğrencilerin hedef dışı benzer üretimlerini üst dilbilimsel açıklamalar ile açıkça hazırlamanın) yetişkinlerin İDİ

öğrencilerinin İngilizce makaleleri edinmelerinin yeniden şekillendirme (recasts) yönteminden daha fazla fayda sağladığını göstermiştir. Genç öğrencilerin Fransızcada isimlere gelen cinsiyet özelliğini edinmesi (Lyster, 2004), genç İDİ öğrencilerinin İngilizcede iyelik eklerini edinmesi (Ammar ve Spada, 2006) ve üniversite düzeyindeki İDİ öğrencilerinin İngilizcedeki geçmiş zamandaki düzenli fiillerin durumunu öğrenmesi (Yang ve Lyster, 2010) gibi konular örnek alınmıştır. Buna göre öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türün, yeniden şekillendirme (recasts) türünden daha etkili olduğu doğrulanmıştır. Özetle, ikinci dilin biçim sözdizimsel gelişimi üzerindeki sözlü düzeltici geri bildirimin etkililiği ile ilgili olarak, çalışmanın sonuçları şu şekilde sonuçlanmıştır. “Yeniden şekillendirme (recasts) türünün, öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türden, açık düzeltme stratejilerinden (explicit correction) ve modellerden kazanım konusunda daha iyi olduğunu gösteren açık bir kanıt bulunamamıştır” (Ellis ve Sheen, 2006: 597).

2.3.Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Hakkındaki İnanışlar

Yaklaşık 40 yıl önce Hendrickson (1978) sözlü düzeltici geri bildirim (SDGB) yapısını incelemek için kapsayıcı 5 soru sormuştur. Bu sorular: “Hatalar düzeltilmeli midir?”, “Hatalar nasıl düzeltilmelidir?”, “Hatalar ne zaman düzeltilmelidir?”, “Hataları kim düzeltilmelidir?” ve “Hangi hatalar düzeltilmelidir?” Öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim hakkındaki inanışlarını incelemek amacıyla çalışmaya rehberlik yapması için bu sorular kullanılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında ve öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişki incelendiğinde çalışmaların çoğu İDİ olarak öğretildiği alanlarda yürütülmüştür (Mori, 2002; Bastürkmen, 2004; Kartchava, 2006; Junqueira Kim, 2013; Kamiya, 2014). Öte taraftan sözlü düzeltici geri bildirim inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişki ikinci dil olarak İDİ öğrencisi olmayan alanlarda da çalışılmıştır (Dong, 2012; Roothoof, 2014; Bao, 2019 ve Ölmezer-Öztürk, 2016). Bao’nun (2019) çalışması Çin’de İngilizceyi İDİ olarak kullanan bir üniversitede görev yapan 8 Çinli ile onların sözlü düzeltici geri bildirim (SDGB) inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişki üzerinedir. Öte taraftan Dong’un (2012) çalışması ise Amerika’daki bir üniversitede Yabancı Dili İngilizce

(YDİ) olarak kullanan 2 Çinli öğretmenin sözlü düzeltici geri bildirim inanışları ve uygulamaları üzerinedir. Ölmezer-Öztürk (2019) Türkiye'deki yoğun bir İngilizce programında İngilizceyi YDİ olarak kullanan 8 Türk öğretmenin geri bildirim inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişki üzerine çalışmasını yapmıştır. Roothoof (2014) ise İngilizceyi YDİ olan 10 İspanyol öğretmenin sözlü düzeltici geri bildirim inanışları ve uygulamaları üzerine yapmıştır. Bu çalışmalar, SDGB türlerinin (hatalar nasıl düzeltilmelidir?), verme zamanının (hatalar ne zaman düzeltilmelidir?), hata düzelticisinin (hata kim tarafından düzeltilmelidir?), hataya odaklanmanın (hangi hatalar düzeltilmeli?) ve hata düzeltmenin verimliliğinin (hatalar düzeltilmeli midir?) açısından hem uyumunu hem de uyumsuzluğunu anlatmıştır. SDGB'nin verimliliği açısından Junqueira ve Kim'in (2013) çalışmasındaki her iki öğretmenin ve Kamiya'nın (2014) çalışmasındaki dört öğretmenden birinin sözlü düzeltici geri bildirim vermenin verimsiz olduğunu düşünmelerine rağmen uygulamada farklı davranarak ders esnasında geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sözlü düzeltici geri bildirim ile hatanın kendisine odaklanıldığında (Hangi hatalar düzeltilmelidir?) Bastürkmen'in (2004) bu konudaki çalışmasına göre, öğrencilerin yaptığı anlam kaynaklı hatalarda öğretmenlerin uygulamaları ve inanışları arasında bir uyum görünürken dilin yapısıyla ilgili hatalarda öğretmenlerin uygulamaları ve inanışları arasında farklılık görülmüştür. Junqueira ve Kim'in (2013) yapmış olduğu çalışmaya göre bir öğretmen, öğretmenlerin öğrencilerin sadece telaffuz hatalarına hitap etmesi gerektiğini söylemesine rağmen, dil bilgisi kaynaklı hatalara sözlü geri bildirim vermiştir. Öte taraftan, Mori'nin (2002) çalışmasındaki öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim ve uygulamaları ve inanışları hakkındaki çalışmaya göre hangi hataların düzeltilmesi sorusu açısından öğretmen tercihlerinin birbiriyle uyumluluk gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim uygulamaları ve inanışları arasındaki bugüne kadarki çalışmalar incelendiğinde, sözlü düzeltici geri bildirimi kimin vermesi gerektiğine odaklanan Dong (2012) ve Bao'nun (2019) çalışmaları en göze çarpan çalışmalar olmuştur. Dong'un (2012) çalışmasındaki öğretmenler, öğretmenin hata düzeltmesini tercih etmelerine rağmen öğrencinin kendi hatasını kendinin düzeltmesinin daha faydalı olduğuna inanmaktadırlar. Ancak diğer taraftan Bao'nun (2019) çalışmasındaki sekiz öğretmenden altısının, öğretmenlerin sözlü düzeltici dönüt

vermeleri gerektiğine inandığını ve ders esnasında da böyle uyguladığını göstermiştir. SDGB verme zamanı açısından ise Bastürkmen'in (2004) çalışmasındaki bir öğretmen, etkinlikten sonra düzeltici geri bildirim verilmesi gerektiğini düşünürken, etkinlik esnasında düzeltici dönüt verdiğini belirtmiştir. Ölmezer-Öztürk'ün (2019) çalışmasındaki öğretmenlerin yarısının sözlü geri bildirim verme zamanı konusundaki düşünceleri ve uygulamaları uyumluyken diğer yarısının sözlü düzeltici geri bildirim verme zamanı açısından inandıkları ve uyguladıkları arasında farklılık oluşmuştur.

Öğretmenlerin inançları, eğitimleri boyunca birçok farklı açıdan şekillenir ve her öğretmen, öğrencilerinin inandıklarıyla çelişebilmenin yanı sıra sözlü düzeltici geri bildirimi sağlamaya yönelik farklı bir görüşe sahip olabilir.

Pajares (1992) inançları tutumlar, değerler, yargılar, fikirler, ideolojiler, algılar, kavramsal sistemler, ön kavramlar, örtük ve açık teoriler, kişisel teoriler, içsel zihinsel süreçler, eylem stratejileri, uygulama kuralları, pratik ilkeler, perspektifler, anlayış repertuarları ve sosyal stratejiler gibi değişkenler olarak niteledi (Pajare, 1992).

Diğer bir deyişle inançlar, öğretmenlerin uygulamalarının değerlendirmelerini anlamalarına yardım eden çok kişisel yapılardır.

Zeichner ve Tabachnick (1981) öğretmen adaylarının inançlarının, okulda pedagoji derslerinde eğitim görürken gizli olarak çoktan şekillendiğini ve bu inançların kendi sınıflarında temel kuvvet olduğunu iddia etti. Benzer bir şekilde Kennedy (1997), öğretmen inançlarının kaynağının, onların hayat tecrübeleri, sosyalleşme süreçleri, akademik başarılarında bireysel farklılıkları ve pek çok diğer sebebin olduğunu belirtti. Kennedy ayrıca Zeichner'e ve Tabachnick'e şu açıklamayı belirterek katılır. "Öğretmenler iyi bir öğretmen olmak için gerekeni hayattan alır, bu yüzden okuldaki öğretmenlik derslerinden öğrenecekleri şeyler azdır" (Zeichner ve Tabachnick, 1981: 14). Bruner (1996) bunun insanın öğretmeye eğimli olması ve edinilmiş inançlarla alakalı olduğunu belirterek bu durumu "halk pedagojisi" olarak isimlendirmiştir (Bruner, 1996: 14).

Farrell ve Mom (2015), öğretmen inanç ve uygulamaları ile ilgili çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma, görüşme ve gözlem yoluyla bilgi toplanarak yapılmıştır. Fakat öğretmen inanç ve uygulamalarının tamamen uyuşmadığını göstermiştir.

Kamiya (2018) öğretmen inançlarını, sözlü düzeltici geri bildirimi (SDGB) doğallık yönünden incelemiş ve doğal kelimesinin her öğretmen için farklı anlama gelebileceğini görmüştür. Araştırmacı, bazı öğretmenlerin SDGB'yi günlük konuşmaların bir parçası olarak, bazısının bilinç dışı ve otomatik gelişen hareketler olarak, bazılarının da mesleğinin bir parçası olarak gördüğünü belirtmiştir. SDGB'yi günlük konuşmalarının bir parçası olarak görenler, SDGB sınıflandırmasında yeniden şekillendirme (recasts) ve açıklama taleplerine karşılık gelen yankılama (echoing) ve arka kanal (back-channelling) uygulamalarını kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, SDGB'yi mesleğinin bir parçası olarak görenler, farklı durumlar için onu bilinçli ve uygun bir şekilde kullanıyor olunmasını vurgulamaktadırlar. Son olarak, SDGB'yi otomatik ve bilinçsiz bir şekilde kulanlar farklı hata durumlarına uygunluğu için tüm dönüt türlerini kullandıklarını belirtmektedirler.

Demir ve Özmen (2017), anadili İngilizce olan ve olmayan İngilizce öğretmenleri arasında farklı SDGB tercihleri, verdikleri SDGB miktarı ve yapılan hatalara sabır göstermeleri açısından ciddi bir farklılık görmüşlerdir. Ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerin hatalara karşı daha sabırlı olduğu, yanlış telaffuz ve kelime hataları gibi hataları daha gizil bir şekilde düzelttikleri görülmüştür. Fakat ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin hatalara karşı daha sert olduğu ve temel olarak dil bilgisi hatalarını düzeltmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Her öğretmenin SDGB görüşü farklıdır ancak inançlarının ve esas uygulamalarının uyuşup uyuşmadığı net değildir.

Al-Faki ve Siddiek (2013) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemleyerek onların SDGB inançlarını analiz etmiştir. Sonuç olarak birbirine paralel olmadıklarını ve öğretmenlerin SDGB kullanımı açısından uygulama ve inançları arasında önemli bir ilişki olmadığını görmüşlerdir.

Borg (2003) öğretmenlerin SDGB inançlarının uygulamalarda önemli bir etkiye sahip olduğunu ancak çalışmasına katılan öğretmenlerin inanç ve uygulamalarının Baştürkmen'in (2012) çalışmasıyla uyuşmadığını ifade etmiştir. Baştürkmen (2012) çalışmasında, öğretmenlerin otomatik ve genelde incelenmeyen (kontrol edilmeyen) davranışları olabileceğini iddia eder.

Debreli ve Onur (2015) ayrıca SDGB inançları ve uygulamalarının birbiriyle örtüşüp örtüşmediğini görmek için Kıbrıs'ta bulunan bir üniversitede öğretmenlerle

çalıştı. Sonuç, SDGB tercih ve uygulamaları arasında bir uyumsuzluk olduğunu gösterdi. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin temel ilgisi, öğrenciler için çok faydalı dönütler olduğu düşünülen öğrencinin hatasını kendisinin düzeltmesini (self correction) ve akran düzeltmesini (peer correction) müfredatın sıkı olmasından dolayı uygulayamayıp, çoğunlukla basit ve net bir şekilde açık düzeltme (explicit correction) türünü uygulayarak programı yetiştirmeye kaymıştır.

Demir ve Özmen (2018) sözlü düzeltici geri bildirim eğitimi için internet üzerinden ders gören otuz İngilizce öğretmenliği öğrencisiyle çalışmıştır. ADDIE (Analiz, Tasarı, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme) modelini kullanarak, öğrenci ve öğretmenler micro öğretimde farklı SDGB modellerini kullanmış ve arkadaşları da onları yazılı olarak değerlendirmiştir. Hem uygulama hem de gözlem yapanlarda farklı SDGB türlerini etkili bir şekilde kullanmaları ve gözlemler içinde kendi micro öğretilmelerini yansıtarak SDGB türlerini daha iyi ayırt etmeleri, SDGB kursunun çok faydalı olduğunu göstermiştir.

Çalışma sonuçlarındaki bu farklılıklar için bazı makul sebepler vardır. Önceki çalışmalar gösterir ki öğretmen uygulamaları ve inanışları daima birbiriyle uymamaktadır. Böylece, öğretmenlerin sözlü düzeltici tür inanışları ve uygulamaları birbiriyle uyumlu bile olsa bahsettikleri inanışları yeterince bir düzen içinde olmaz. Borg'un (2003) yürüttüğü bir çalışmayı düşünecek olursak, sınıfın ve okulun sosyal, psikolojik ve çevresel gerçekleri gibi faktörler öğretmenin uygulayacağına inandığı SDGB sağlamasına engel olabilir. Bu yüzden Bastürkmen, Loewen ve Ellis (2004) iddia ettiği gibi bazı öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim ile ilgili inandıklarını sınıfta uygulama esnasında gerçeğe dönüştürebilirken bazı öğretmenlerin inanışları ve uygulamaları arasındaki farklılıklar olabilmesinin doğal olduğuna inanmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki sözlü düzeltici geri bildirim inanışları ve uygulamaları arasındaki ilişkinin ne umulduğu kadar mükemmel bir eşleşme sahip olması ne de tamamen bir uyumsuzluk olmamasından dolayı yeterince karışık olduğu düşünülür.

2.4. Sözlü Düzeltici Geri Bildirimi Etkileyen Değişkenler

Farklı öğretim ortamları, öğrencilerin yaşı ve farklı öğretmen deneyimleri gibi değişkenler SDGB uygulamalarını etkilemektedir. Bunlar, SDGB'nin farklı kullanımlarını anlayabilmek için bazı önemli durumlardır.

Farklı bağlamalardaki her bir öğretmen ve öğrenci SDGB'nin kullanımına ilişkin farklı görüşlere sahip olabilir. Milla ve Garcio Mayo (2014), İngilizce sınıflarında SDGB'nin anlam üzerinde odaklanıldığını ve örtük SDGB türlerinin tercih edildiği CLIL (İçerik ve Dille Entegre Edilen Öğrenme) sınıflarında daha açık bir şekilde geri bildirim kullanıldığını keşfetti. Milla ve diğerleri gibi, Lyster ve Santo (2010) SDGB'nin İDİ için faydalı olup olmadığını ve öğretim ortamının, SDGB'nin verimliliğini etkileyip etkilemediğini görmek istediler. SDGB almanın İDİ öğrencilerine faydalı olduğunu keşfettiler fakat eğitim ortamı bu sürece dahil edilmemişti. Diğer taraftan, SDGB türü ve öğrenci yaşları SDGB'nin sağlıklı sonuç vermesini etkilemektedir. Lyster ve Santo'nun (2010) yaptığı çalışmanın sonucuna göre, öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) düzeltici geri bildirimlerin yeniden şekillendirme (recasts) türünden daha fazla fayda gösterdiği, yeniden şekillendirme (recasts) türünün ise açık düzeltme (explicit correction) türünden daha fazla fayda gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, öğrenciler ne kadar gençse, SDGB'nin onlar için o kadar çok anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar bu durumun, genç öğrencilerin yetişkin öğrencilerden daha uzun oturumlarla eğitilmemelerinden kaynaklanabileceğini iddia ediyorlar.

Cheatham, Jimenez-Silva ve Park (2015) SDGB'nin çocuklar üzerinde kullanımı üzerine bir çalışma yürütmüşler ve öğretmen geri bildirimini öncelikle araştırılmış ve daha yaşlı dil öğrenenler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Ellis, Loewen ve Erlam, 2006; Li, 2010; Mackey ve Oliver, 2002; Russell ve Spada, 2006; Cheatham, 2015). Bu araştırmacılar, çocuklara geri bildirim sağlanması gerektiğini fakat hata yapılmaya devam edilmesi durumunda geri bildirim vermenin onları engelleyebileceği; dolayısıyla öğrencilerin iletişim kurmaya devam edemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Lee'nin (2016) çalışmasına göre, İkinci Dili İngilizce (İDİ) ve Yabancı Dili İngilizce (YDİ) öğrencileri arasında sözlü beceri derslerinde özgüven ve akıcılık

açısından anlamlı bir fark görülmüştür. YDİ öğrencileri, İDİ öğrencilerine göre çok daha az kaygı yaşarlar ve sözlü beceri derslerinde daha da özgüvenli hissederler.

Öğretmen tecrübelerinden bahsedecek olursak, Rahimi ve Zhang (2015) tercübeli ve acemi öğretmenleri kıyasladı ve yapılan çalışmanın sonucuna göre her iki grup arasında kayda değer bir fark olduğu sonucuna ulaşılar. Öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin; SDGB uygulamanın gerekliliğine, kullanım zamanlamasına ve farklı SDGB türlerinin kullanımına yönelik inançları üzerine büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılar. Acemi öğretmenler SDGB'ye kendi öğrenme deneyimleri aracılığı ile yaklaşırken, tecrübeli öğretmenler öğrencilerin yaptığı hatanın sıklığı, yapılan hatanın şiddeti ve öğrenci farklılıkları gibi SDGB kullanımını etkileyen durumlar üzerine yüksek farkındalık gösterdiler. Görüldüğü gibi, farklı bağlamlara uygulanacak en iyi SDGB türünün hangisi olduğunun, en uygun zamanlamanın ve kaynağının ne olduğunu belirleyebilmenin pek uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak Brown (2001), SDGB sağlanırken unutulmaması gereken on genel faktörü sınıflandırmıştır: a) kelime bilgisi, dil bilgisi veya pragmatik gibi içeriklere sahip olan problemlili dil türleri, b) ana dil etkisi veya hedef biçimin benzersizliği ile ilgili olabilecek problemlili dil kaynağı, c) SDGB'nin hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi gerektiğini etkileyen problemlili dilin karmaşıklığı, d) bu problemlili dilin anlamı engelleyip engellemediği, e) öğretmenlerin bir hatayla ilgilenip ilgilenmediği ya da hatanın SDGB ile düzeltilip düzeltilmemesi gerektiği, f) bireysel öğrenci faktörleri, g) yeterlilik düzeyi daha yüksek öğrenciler için meydana çıkarma (elicitation) ve üst dilbilimsel (metalinguistics) düzeltici geri bildirimlerden yararlanmanın daha uygun olabileceğini, yeterlilik düzeyi düşük öğrenciler için ise açık düzeltme (explicit correction) türünün daha iyi olduğunu iddia eden öğrencilerin yeterlilik düzeyi, h) dersin odak noktasının, biçim mi yoksa anlam mı olduğu, i) öğrencilerin problemlili dil ürettikleri kaynak ve son olarak ise j) farklı öğretmenlerin farklı felsefeleri ve öğretim yöntemleri.

Yukarıda bahsedilen değişkenlere ek olarak, SDGB'nin etkililiği, bir öğretmenin öğrenci tarafından yapılan hata esnasında gerçekleştirmekte olduğu SDGB uygulamalarını şekillendirmesi ve koşullandırması için öğrenciden aldığı dönüt ve onarım ile değerlendirilmelidir.

2.5. Öğrenci Tepkisi ve Düzeltme

Lyster ve Ranta (1997) yapmış olduğu çalışmalardan elde ettiği sonuçlara göre; yapılan SDGB'ye karşı öğrenci tepkisi ve bu tepki sonucunda gerçekleşen hatanın düzeltilmesi üzerine incelemeler yaptı. Öğrenci tepkisi; (uptake) öğretmenin geri bildirimini hemen takip eden ve öğretmenin dikkat çekmeye çalıştığı durum üzerine öğrencinin verdiği ilk tepki Lyster ve Ranta (1997) şeklinde ifade edilmiştir. Lyster ve Ranta yapmış oldukları çalışmalarda bu süreci ikiye ayırmışlardır: a) düzeltme ile başarılı bir şekilde sonuçlanan öğrenci tepkisi ve b) hala düzeltme bekleyen öğrenci tepkisi şeklindedir.

Lyster ve Saito (1997) düzeltme durumu dört farklı bölümde sınıflandırdılar. Birincisi; öğrencinin, öğretmenin düzeltilmiş içerikten oluşan dönütünü tekrar etmesini ifade eden tekrarlar şeklindedir. İkincisi, bir önceki bölümdeki tekrara benzemektedir fakat öğrenciler bu düzeltmelere yeni ifadeler eklemektedirler. Üçüncüsü ise, öğretmenin geri bildiriminden sonra öğrencilerin kendi kendini düzeltmesini ifade eden kendi kendilerini onarmalarıdır. Son olarak, akran onarıdır ve öğretmenin geri bildirim vermesinden sonra öğrenciye başka bir akranı tarafından sağlanan türdür (Lyster ve Saito, 1997).

İhtiyaç düzeltme türleri açısından bakıldığında ise, Lyster ve Saito (1997) birkaç bölümde toplamıştır. Birincisi, öğretmenin sağladığı geri bildirimle yanıt olarak verilen evet ifadesine atıfta bulunan onaydır. İkincisi, öğrencinin ilk baştaki hatasını tekrarlamasına atıfta bulunan aynı hatadır. Bir diğeri, öğrencinin ilk hatasına eklediği yeni bir hatayı ifade eden farklı bir hatadır. Hedef dışı düzeltme ise, öğrencinin öğretmenin geri bildirimini daha fazla hata yapmadan atlatması anlamına gelen bir diğer ihtiyaç düzeltme türüdür. Son olarak kısmi ihtiyaç düzeltmesi gelir ve bu da öğrencinin ilk hatasının sadece bir bölümünü düzeltmesi anlamına gelmektedir.

Lyster ve Ranta (1997) yapmış oldukları çalışmada, verileri analiz ettikten sonra, yeniden şekillendirme (recasts) düzeltme türünün tüm öğretmenler için %50 oranında baskın bir geri bildirim türü olduğunun belirtmişlerdir. Bu türü sırasıyla meydana çıkarma (elicitation), örtük düzeltme (implicit correction), üst dilbilimsel geri bildirim (metalinguistics feedback), açık düzeltme (explicit correction) ve son olarak da tekrarlama (repetitions) takip etmektedir. Ancak öğretmenlerin geri bildirimlerini takip eden öğrenci dönütleri dikkate alındığında sonuçlarda tutarsızlık

oluşturmuştur. Sonuçlara bakıldığında, öğrencide gerçekleşen düzeltme veya ihtiyaç düzeltme formlarında olduğu gibi yeniden şekillendirme (recasts) türü öğrencinin en az dönüt sağladığı tür olmuştur. Yeniden şekillendirme (recasts) türü öğrencinin çok az dönüt vermesini sağlarken, meydana çıkarma (elicitation) türü öğrencide en fazla düzeltme sağlayan tür olmuştur. Ardından üst dilbilimsel (metalinguistics feedback) en yüksek ikinci düzeltme oranına sahip olmuştur. Lyster ve Ranta (1997) çalışmalarına ek olarak gerçek düzeltme ve öğrencinin öğretmenin söylediklerini tekrar etmesi durumları arasındaki ayrımı yapmak istediler. Onlara göre kendi kendine onarım ve akran onarımından oluşan “ öğrenci tarafından oluşturulan onarım” adında yeni bir sınıflama oluşturdular. Öte taraftan örtük düzeltme (implicit correction) ve üst dilbilimsel (metalinguistics feedback) geri bildirim türlerinin öğrenci tarafından oluşturulan onarım için en güçlü ikinci geri bildirim türleri olmuştur ve tekrarlama (repetitions) geri bildirim türünün de öğrencinin dönüt vermesinde sürdürülebilir bir başarı gösterdiği de görülmüştür. Araştırmacılar ayrıca çalışma sonucuyla, yeniden şekillendirme (recasts) türünün “yankı” olduğunu ve öğrencilerin yapılan değişikliği fark edemeyeceğini vurgulamak istediler. Araştırmacılar, öğretmenlerin inandıklarının aksine hiçbir SDGB türünün sınıf ortamında öğrencinin konuşma akışını bozmadığını ileri sürdüler. Diğer taraftan, öğrenci dönütleri öğrencilerin tekrar konuşmaya devam ettiğini gösterir.

Öte taraftan Llinaner ve Lyster (2014) öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları SDGB türlerinin dağılımı ve bu türler sayesinde öğrencin tepkisiyle ne kadar öğrenme sağladığını aşağıdaki üç farklı şekilde görmek için bir çalışma yürütmüştür. Birincisi, İspanya’daki içerik ve dil entegre öğrenme (İDEÖ) sınıflarında, İkincisi Kanada’nın Quebec şehrindeki Fransızca derslerinde ve bir diğeri de Amerika’daki Japonca derslerinde yapılmıştır. Bu farklı ortamlarda çalışan tüm öğretmenler, en çok yeniden şekillendirme (recasts) türünü kullanmışlardır. Ardından öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türler ve daha sonrasında da açık düzeltme türü kullanılmıştır.

Lyster ve Mori (2006) yukarıda bahsedilen çalışma üzerine, Fransızca ve Japonca sınıfları arasındaki farka açıklık getirmek istediler. Fransızca ve İngilizcenin çok benzer yazı sistemleri ve söz dizimi açısından benzerlik gösterdiğini ve aynı kökenli diller olduğunu belirtirken, Japonca ve İngilizcenin ortak kökenli diller

olmadığı için öğretmenlerin daha içerik odaklı bir öğretime yönlenmesine sebep olan karşı denge hipotezi üzerinde tartışılar.

Kennedy'nin (2010) çalışmasına göre araştırmacı farklı yeterlilik seviyesine sahip iki farklı öğrenci sınıfında bir öğretmen tarafından kullanılan farklı SDGB türlerini karşılaştırmıştır. Kennedy akademik olarak daha yüksek seviyedeki öğrencilerin düzeltilmenin daha fazla farkında oldukları için akademik olarak daha alt seviyedeki öğrencilere göre daha fazla kavrayış sağladıkları gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak akademik olarak daha düşük seviyedeki öğrenciler diğer sınıftaki öğrencilere göre daha fazla yeniden şekillendirme (recasts) aldılar ve yeniden şekillendirme (recasts) ve tekrarlama (repetitions) türlerinin karıştırılması, öğrencilerde düzeltilme durumunun hissedilmemesine sebep olmuştur. Dolayısıyla öğrencide daha az düzelme sağlanmıştır (Lyster ve Ranta, 1997).

Carpenter, Jeon, MacGregor ve Mackey (2006) yeniden şekillendirme (recasts) türünü tekrarlama (repetitions) türünden ayırmaya çalışan bir çalışma yürüttüler. İlk olarak, öğrencilerin yeniden şekillendirme (recasts) türünden önce orijinal ifadelerle karşılaştıkları zaman yeniden şekillendirme (recasts) türünü tanımlayabildikleri görülmüştür. Düzeltildiklerini, tekrarlanmadıklarını fark etmeleri için önce onu daha sonrasında ilk ifadelerinin yeniden şekillendirilmiş (recasts) halini duymaları gerekiyordu. İkinci olarak ise yapılan çalışmanın sonucuna bakıldığında öğrencilerin biçimbilimsel ve sözcüksel hatalardan ziyade biçim-sözdizimsel hatalar için yeniden şekillendirme (recasts) türünü öğrencilerin tanıyabilmesinin daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Naemi, Saeidi ve Behnam (2018) adlı araştırmacılar, aynı zamanda İngilizce öğrenenlerin öğrenme süreçleri açısından toplama, öğrenme ve akılda tutma konuları üzerine çalışma yürüttüler. Onların çalışmaları göre başarılı bir öğrenmeyi teşvik etmek için yeniden şekillendirme (recasts) türünün daha etkili SDGB türü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat üst dilbilimsel geri bildirimin fonolojik hatalar için öğrenme ve akılda tutmada en etkili geri bildirim türü olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca geri bildirim sonrası oluşan öğrenme eksikliğinin öğrenme olmadığı anlamına gelmeyeceği sonucuna da ulaşılar. Bunun yerine, bu durum öğrencilerin konuşma kısıtlamalarıyla karşılaşması şeklinde ifade edilmiştir.

Nikoopour ve Zoghi (2014) 60 orta seviye öğrenci ile çalışmıştır. Yapılan çalışmaya göre sözcük hatalarına en fazla dönütün öğretmenler tarafından verildiğini görmüşlerdir. Buna ek olarak, en büyük öğrenme oranı ortaya çıkarma (elicitation) türü ile yapılmıştır. Yeniden şekillendirme (recasts) türü ise yüksek oranda tercih edilmesine rağmen öğrencide en az öğrenme sağlayan tür olmuştur.

Loewen (2004) 32 saat boyunca anlam odaklı 12 İngilizce dersini gözlemlemiş ve SDGB sonuçlarını değerlendirmiştir. Loewen yaptığı çalışmada, öğrencilerinin SDGB sonrası öğrenme sürecinde dilin karmaşıklığından, sağlanan geri bildirim türlerinden ve SDGB verme zamanından etkilenebileceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının yaptığı çalışmanın sonucuna göre SDGB sonrası öğrenme oranı %73 olarak belirlenmiştir. Öte taraftan yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin anında ortaya çıkardığı tepkilerin daha yüksek oranda başarılı olmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doughty'e (2001) göre geri bildirim öğrenci hata yaptıktan sonra 40 saniye içinde olmalıdır. Ek olarak, daha uzun süren anlam konusunda anlaşmaların, öğrencinin hatalarını fark etme ve doğru halini sağlayabilme açısından başarılı bir şekilde öğrenme sağlamalarının daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür.

SDGB'nin farklı türleri, verilme zamanları ve sağlayıcıları açısından yapılan araştırmalara rağmen öğretmenlerin öğrencilerinin sözlü çıktılarını nasıl düzeltereklerine karar vermeleri açısından SDGB ile ilgili inançları bu süreçte çok önemli bir yere sahiptir.

2.6. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimi

Yeni kurulan ülkenin ilk yıllarında sadece okuryazarlık üzerine odaklanılmıştır. Bu yüzden 1943 yılına kadar yabancı dil öğrenmek ve öğretmek öncelik olmamıştır. O yıl eğitimle alakalı problemlerle ilgilenen profesyonelleri bir araya getiren Talim Terbiye Kurulu tarafından organize edilen toplantıların gündemine yabancı dil eğitimi getirildi. Bu kurul 1988 yılında bu kurul yabancı dil eğitimi için bir eğitim stratejisi geliştirdi. Yabancı dil ihtiyacı olmadan yabancı dil öğretmenlerine ihtiyaç olmayacaktı. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenliği eğitimi yalnızca yabancı dilin kabulünden sonra kurulabilirdi.

İngilizce dili temel iletişim amacı ve tüm dünyada hayatın her noktasında kullanılan tek dil olmasından dolayı Türkiye'deki eğitim sisteminde de önem kazanmaya başlamıştı. Türkiye uzun zamandır yabancı dil olarak İngilizceye ihtiyaç duymuştur. İngilizceye 2013 yılında farklı bir önem verildi ve ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin haftada iki saatlik İngilizce dersi görmesine karar verildi. Yine ortaokul beşinci sınıftan itibaren lise ve üniversiteye kadar haftada üç saatlik İngilizce dersinin verilmesine karar verildi. Bunlardan dolayı yabancı dil öğretmenlerine olan ihtiyaç sürekli artmaktaydı.

Çapa ve Gazi Üniversiteleri 1944 yılında Öğretmen Eğitimi Enstitüsü adı altında İngilizce öğretmenliği eğitimi başlatarak bu konuda öncü iki üniversite olmuştur. Öğretmen eğitimi 1948 yılında Darül Mualliminde resmi olarak başladığında, Gazi Öğretmen okulu 1926 yılından beri öğretmenlere pedagoji dersleri veren tek enstitüydü (Aydın, 2007). Yabancı dil öğretmenliği eğitiminde Fransızca öğretmenliği eğitimine 1941 yılında, İngilizce öğretmenliği eğitimine 1944 yılında ve Almanca öğretmenliği eğitimine ise 1947 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde başlandı. Bu üç bölümün eğitim süreci iki yıllıktı ve 1967 yılında üç yıla ardından 1978 yılında ise dört yıla Gazi Yüksek Öğretmen Eğitimi Okulu adı altında çıkarıldı (Demirel, 1991). Daha sonra Akyüz'ün (2009) belirttiği gibi bu enstitü Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesine 1982 yılında dönüştürüldü.

Zamanla Türkiye'de ihtiyaç duyulan İngilizce öğretmeni sayısı, özel okulların kreş ve anaokullarından itibaren, devlet okullarında da ikinci sınıftan itibaren İngilizce eğitimi zorunlu yapılmasından dolayı İngilizce öğretmenlerine olan ihtiyaç artmaya başladı. Bu yüzden yeterli sayıda nitelikli İngilizce öğretmenine sahip olmak çok faydalı olacaktı. Bu ihtiyacı karşılamak için, Milli Eğitim Bakanlığı İngiliz Dili Edebiyatı ve Amerikan Dili Edebiyatı mezunlarına yönelik özel bir kursa katıldıktan sonra sertifika almalarını ve İngilizce öğretmeni olarak iş ilanlarına başvurmalarının sağlanmasını mümkün kıldı (Demirel, 1990). Ancak, Eğitim Fakültesindeki İngilizce öğretmenliği programları ve Edebiyat Bölümleri yeterli öğretmen ihtiyacını karşılayamadığından, YÖK (Yükseköğretim Kurulu) 1982 kanunuyla İngilizce öğretmenliği bölümünün öğrenci kabul sayısını 1994 yılında akşam sınıfları açarak arttırmasına izin verdi.

Şuanda da yabancı dil öğretme ve öğrenmenin temel odağı çoğunlukla İngilizce öğretmektir. Milli Eğitim sistemine kabul edilecek olan mezunların dört yıllık İngilizce ile alakalı Lisans eğitimini sürdürmesi gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Talim Terbiye Kurulu 2003 yılındaki 340 kararıyla devlet okullarındaki iş başvurularına bulunabilecekler şu kişilerdir;

- 1.Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği mezunları,
- 2.İngiliz ve Amerikan Dili Edebiyatı mezunlarından gerekli formasyonu tamamlamış olanlar,
- 3.İngilizce Dilbilim bölümü mezunlarından gerekli formasyonu tamamlamış olanlar.

Örneğin, pedagoji eğitimi haftada otuz bir saatlik bir öğretmen eğitim programını içermekteydi ve Türkiye’de toplamda otuz dört özel ya da devlet üniversitesinde bu eğitim verilmekteydi (Bektaş-Altıok, 2007).

Aradaki farktan bahsedecek olursak; İngilizce Öğretmeliği Bölümünün temel amaçları metodoloji ve eğitim pedagojisini okuma, konuşma, akademik yazım ve dilbilgisi gibi beceri dersleriyle beraber vererek İngilizce öğretmenleri yetiştirmektir. Diğer taraftan ise İngilizce Dili ve Edebiyatı bölümündeki amaç, bölümdeki öğrencilere temel olarak edebiyat ve beceri dersleri vermektir, İngilizce öğretmeni yetiştirmek değildir. İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyanlar eğitim fakültesindeki İngilizce öğretmenliği bölümünde bir yıllık metodoloji ve pedagoji derslerini alarak devlet okullarında ya da özel okullarda öğretmenlik yapma hakkına sahip olabilirler. Başka bir fark ise İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyanların İngilizce yeteneklerinin İngilizce öğretmenliği okuyanlardan daha iyi olması ve İngilizce öğretmenliği mezunlarının öğretmenlik becerilerin dört yıllık bir öğretmenlik eğitiminden geçtikleri için İngiliz Edebiyatı mezunlarından daha iyi olmasıdır. Kısacası, her iki bölümün birbiriyle kıyaslandığında avantajları ve dezavantajları vardır fakat gerçek şu ki MEB tarafından atanan birçok İngilizce öğretmeni yeterli niteliklere sahip değildir (Demircan, 1988).

3. METODOLOJİ

Bu çalışmanın amacı, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini, İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim ne zaman vermesi gerektiğini ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirim kim tarafından verilmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini araştırmaktır.

Bu bölüm ise araştırma tasarımını, içerik ve katılımcıları, araştırma yerini ve araştırmanın veri toplama prosedürünü, araştırmada kullanılan materyalleri ve veri analizini açıklamaktadır.

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışmanın amacı, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün İngilizce öğretmenleri tarafından daha çok tercih edildiğini, yabancı dil öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim ne zaman vermesi gerektiği ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirim kim tarafından verilmesi gerektiğine inandıklarını araştırmaktır. Bu çalışmada veri sonuçlarına ulaşmak için nicel araştırma türü olarak anket ve ek olarak ders içi gözlem uygulanmıştır.

Yapılan çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel içerik analizi yöntemi, medya içeriğini incelemek için çeşitli araçlar ve yöntemler kullanır. Alanın geniş doğası, bu yöntemin yıllar içinde çeşitli tanımlara sahip olmasına sebep olmuştur. Berelson (1952) içerik analizini, iletişimin açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel açıklaması için bir araştırma tekniğidir şeklinde ifade etmiştir. Holsti (1969) ise içerik analizinin mesajların belirli özelliklerini sistematik ve nesnel olarak tanımlayarak çıkarımlar yapmak için herhangi bir teknik olduğunu söylemiştir. Kerlinger (1986) içerik analizini değişkenleri ölçmek amacıyla sistematik, nesnel ve nicel bir şekilde iletişimi inceleme ve analiz etme yöntemi olarak tanımlamıştır. Daha modern tanımlar, özellikle sosyal medyaya, duygu analizine ve büyük veri yaklaşımlarına referanslar içermektedir. Genel olarak içerik analizi bu şekilde bulunan kategorilerin gözlemlerini veya anket verilerini istatistiksel verilere dönüştürür.

Öğretmenlerin sınıfta SDGB ile ilgili uygulamalarını öğrenebilmek için anketten yararlanıldı. Veri toplama, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile bir yarıyıllık program sürecinde gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmenleri ile öğretim uygulamaları esnasında SDGB sağlanmasına yönelik tutumlarına yönelik inanç anketi dolduruldu.

Ankete başlayabilmek için çalışmanın yapıldığı ilde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındı. Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 202 İngilizce öğretmeni ile anket doldurulmuştur ve aynı öğretmenlerden 20 tanesi ile de sınıf içi gözlem yapılmıştır. Araştırma amacı çeşitli kademelerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin yaptığı hatalar ile nasıl başa çıktığını araştırmak için anket ve gözlem yardımı ile bu konudaki inançları ve uygulamalarını ortaya çıkartmaktır.

Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri bildirim Hakkındaki Düşünceleri;
 - a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?
 - b) Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türü ya da Türleri Nelerdir?
 - c) Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Kim Tarafından verilmelidir?
 - d) Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Zamanı Ne Zamandır?
2. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Tercihlerinde;
 - a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?
 - b) En Uygun Geri Bildirim Türü Nedir?
 - c) Geri Bildirimi Sağlayıcı Açısından Fark Var Mıdır?
 - d) Bildirim Verme Zamanı Nedir?

3.2. İçerik ve Katılımcılar

Bu çalışma, Türkiye’nin Ağrı ilinde bulunan devlet ve özel okullar olmak üzere ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan, ankete katılan 202 ve gözleme katılan 20 İngilizce öğretmenin SDGB uygulamaları üzerine yapılmıştır.

Veriler 2021-2022 akademik yılın Güz döneminde toplanmıştır. COVID-19 salgınının devam etmesi sebebiyle anket verileri internet üzerinden Google Form formatında hazırlanarak İngilizce öğretmenlerine WhatsApp üzerinden gönderilmiştir.

Yapılan çalışmada, katılımcılar ankette verdikleri tüm bilgilerin kullanılacağı konusunda bilgilendirildikten sonra katılımcıların onayları alınmıştır. Veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak olup katılımcıların isimleri ya da diğer kişisel bilgileri başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Gözlemde ise 20 öğretmenin her biri bir ders saati 40 dk olacak şekilde 2 ders süresi boyunca gözlemlenmiştir.

İngilizceye 2013 yılında farklı bir önem verildi ve ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin haftada iki saatlik İngilizce dersi görmesine karar verildi. Yine ortaokul beşinci sınıftan itibaren lise ve üniversiteye kadar haftada üç saatlik İngilizce dersinin verilmesine karar verildi. Ders saatlerine bakıldığında 2013 yılı itibari ile artış görülmektedir. Ders saatlerinin artmasıyla ve her kademede İngilizce eğitimi verilmesiyle SDGB uygulamasına olan önem de artmıştır. Fakat İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamaları konusunda farklılıklar olduğundan ortaokul ve lise kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin SDGB tercihlerini öğrenmek amacıyla bu çalışmada anket ve ders içi gözlem uygulanmıştır.

Yapılan çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, medya içeriğini incelemek için çeşitli araçlar ve yöntemler kullanır. Alanın geniş doğası, bu yöntemin yıllar içinde çeşitli tanımlara sahip olmasına sebep olmuştur. Berelson (1952) içerik analizini, iletişimin açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel açıklanması için bir araştırma tekniğidir şeklinde ifade etmiştir. Holsti (1968) ise içerik analizini, mesajların belirli özelliklerini sistematik ve nesnel olarak tanımlayarak mesajlar hakkında çıkarımlar yapmak için kullanılan herhangi bir teknik olduğunu söylemiştir. Kerlinger (1986) içerik analizini değişkenleri ölçmek amacıyla sistematik, nesnel ve nicel bir şekilde iletişimi inceleme ve analiz etme yöntemi olarak tanımlamıştır. Daha modern tanımlar, özellikle sosyal medyaya, duygu analizine ve büyük veri yaklaşımlarına referanslar içermektedir. Genel olarak nicel içerik analizi bu şekilde bulunan kategorilerin gözlemlerini veya anket verilerini istatistiksel verilere dönüştürür.

Çalışmaya Ağrı’da görev yapmakta olan 202 İngilizce öğretmeni ankete, 20 İngilizce öğretmeni de ders içi gözleme katılmıştır. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenleri Ağrı merkez ilçenin yanı sıra Eleşkirt, Hamur, Tutak, Patnos, Taşlıçay, Diyadin ve Doğubeyazıt ilçelerinde görev yapmaktadırlar. Gözlemlenen İngilizce öğretmenlerinin 10 tanesi erkek, kalan 10 tanesi ise kadındır. Gözlemlenen öğretmenlerin 15’i ortaokul kademesinde, 5 tanesi ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin %73’ü kadın, %27’si ise erkektir. Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin %65’i 2 ile 5 yıl arasında İngilizce öğretme tecrübesine sahiptir. Katılımcıların %14’ü 6 ile 9 yıl arasında öğretmelik tecrübesine sahipken, %11,7’si ise 10 yıldan fazla İngilizce öğretmenliği tecrübesine sahiptir.

3.3. Yer

Bu araştırma, Türkiye’de Ağrı il ve ilçe sınırlarındaki devlet ve özel kurumlar olmak üzere ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Bu İngilizce öğretmenlerinin üniversite eğitimlerinde dört yıllık bir program ve hem Türkçe hem de İngilizce olarak aldıkları pedagojik dersleri, onların SDGB uygulamalarını etkilemektedir. Diğer taraftan müfredat açısından bakıldığında ortaokulda her bir kademedede dört saat, lisede ise dokuzuncu sınıfta beş ve diğer kademelerinde ise iki saat İngilizce dersi ile İngilizce öğretmenleri derslerini düzenlemektedir.

3.4. Veri Toplama Prosedürü

Araştırma tasarımı nicel bir veri toplama prosedürü ile uygulanmıştır. Tablo 3.1 her bir araştırma sorusunun kaynağını göstermektedir.

Tablo 3.1. Her Bir Araştırma Soruları için Kaynaklar.

Araştırma Soruları	Veri Kaynakları
1. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri bildirim Hakkındaki Düşünceleri;	
a)Geri Bildirimin Önemi Nedir?	Madde (5)
b)Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türü ya da Türleri Nelerdir?	Madde (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)
c)Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Kim Tarafından verilmelidir?	Madde (24, 25, 26)
d)Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Zamanı Ne Zamandır?	Madde(8, 9, 10, 11)
2.Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Tercihlerinde;	
a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?	Madde (3,4, 5)
b) En Uygun Geri Bildirim Türü Nedir?	Madde (3, 4, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)
c) Geri Bildirim Sağlayıcısı Açısından Fark Var Mıdır?	Madde (3, 4, 24, 25, 26)
d) Bildirim Verme Zamanı Nedir?	Madde (3, 4, 8, 9, 10, 11)

3.4.1. Nicel Veri Toplama Prosedürü

Fukuda’nın (2004) yapmış olduğu anket Türk uzmanların da değerlendirmelerinden geçtikten sonra gönüllü olarak ankete katılan 202 ve gözleme katılan 20 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sorularından veri toplamak için Google Form üzerinden İngilizce öğretmenlerine anket gönderilmiştir. Anket uygulanan öğretmenler anlaşılmayan yerlerde araştırmacıyla iletişime geçmesi için teşvik edilmiştir.

3.5. Materyaller

Fukuda’nın (2004) yapmış olduğu anket Türk uzmanların da değerlendirmelerinden geçtikten sonra gönüllü olarak ankete katılan 202 ve gözleme katılan 20 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sorularından veri toplamak için Google Form üzerinden İngilizce öğretmenlerine anket gönderilmiştir. Anket uygulanan öğretmenler anlaşılmayan yerlerde araştırmacıyla iletişime geçmesi için teşvik edilmiştir. Uygulanan ankete bakıldığında, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği, sözlü düzeltici geri

bildirimin ne zaman verilmesi gerektiği ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirimin kim tarafından verilmesi gerektiği üzerine bilgi toplamak için Fukuda (2004) öğretmenler için (Ek-A tablo) bir anket tasarlamıştır. Bu anket Türkçeye uyarlanarak Türk uzman tarafından onaylanmıştır. Bursa Uludağ Üniversitesindeki çalışmasında Yiğit (2019) de kullanmıştır.

Anket, öğretmen tercih ve uygulamalarını ölçen Likert-Ölçekli maddelerden ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Ankette öğretmenler için 26 soru bulunmaktadır. Ankette bulunan ilk soru gönüllü olup olmalaları ile ilgilidir. 2, 3, ve 4. sorular ise katılımcı öğretmenlerin cinsiyet ve çalışma tecrübelerini gösteren demografik sorulardan oluşmaktadır. 5. Soru SDGB'nin önemi üzerinedir. 6. soru SDGB'nin ne sıklıkla olduğu sağlandığı üzerinedir. 7. Soru ise SDGB karşısında öğrencilerin nasıl hissettiği üzerinedir. 8, 9, 10 ve 11. Sorular ise SDGB'nin ne zaman sağlandığı üzerinedir. 12, 13, 14, 15 ve 16. sorular her bir hata türlerinin ne sıklıkla kullanıldığı üzerinedir. 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23. sorular her biri ayrı ayrı değerlendirilmek üzere 6 SDGB türlerine olan tercihler üzerinedir. Son olarak, 24, 25 ve 26. Sorular ise SDGB'nin kim tarafından sağlanması gerektiği üzerinedir.

Anketler Google Formlar üzerinden çevrim içi olarak hazırlanmış ve WhatsApp üzerinden İngilizce öğretmenlerine gönderilerek uygulanmıştır. Öncelikle, katılımcı olan öğretmenlere verilen ankette her bir SDGB türü ile ilgili sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin hata yapmaları durumunda öğretmenlerin hangi SDGB türünün nasıl ve ne zaman uygulanmasının faydalı olduğu durumu öğrenilmeye çalışılmıştır. Ankette verilen bir hataya hangi SDGB türleri seçilebilmesi açısından her biri geri bildirim türü ayrı sorularda sorulmuştur (Ek-A). Veriler 2021-2022 akademik yılın Güz döneminde Ekim- Aralık ayları arasında toplanmıştır.

Bu kontrol listesi, farklı SDGB türleri ve farklı zamanlama ve kaynaklardan oluşmuş ve gözlemler sırasında kullanılmak üzere kullanılmıştır. Gözlem süreci ders esnasında gözlem kontrol listesi (Ek-C) yardımıyla gözlemlenmiştir. Hangi tip SDGB'nin kaç defa, kim tarafından, ne zaman kullanıldığını ve alım sağlayıp sağlamadığını gösterir. Kontrol listesi, gözlemler sırasında meydana gelen her tür geri bildirimin sıklığını ölçebilmek ve bunları birbiriyle, zamanlamaları ve toplama potansiyelleri ile karşılaştırmak için tasarlanmıştır. SDGB'yi sağlayan araçlar, SDGB'nin ne tür hatalar için sağlandığıyla birlikte kontrol listesinde de ele alındı.

Kontrol listesinin tasarımı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın araştırma sorularına dayanarak hazırlandı ve araştırmacı, anket ve gözlem verileri arasında uygun bir karşılaştırma oluşturabilmek için anketteki maddeler üzerine de yansıtmaya çalıştı. Veriler 2021-2022 akademik yılın Güz döneminde Ekim- Aralık ayları arasında toplanmıştır.

3.6. Veri Toplama Süreci

Veriler 2021-2022 akademik yılın Güz döneminde Ekim- Aralık ayları arasında toplanmıştır. Anket, öğretmen tercih ve uygulamalarını ölçen Likert-Ölçekli maddelerden ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Ankette öğretmenler için 26 soru bulunmaktadır.

Anketler Google Formlar üzerinden çevrim içi olarak hazırlanmış ve WhatsApp üzerinden İngilizce öğretmenlerine gönderilerek uygulanmıştır. Öncelikle, katılımcı olan öğretmenlere verilen ankette her bir SDGB türü ile ilgili sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin hata yapmaları durumunda öğretmenlerin hangi SDGB türünün nasıl ve ne zaman uygulanmasının faydalı olduğu durumu öğrenilmeye çalışılmıştır. Ankette verilen bir hataya hangi SDGB türleri seçilebilmesi açısından her biri geri bildirim türü ayrı sorularda sorulmuştur (Ek-A).

Ders içi gözlem için uygulanan gözlem kontrol listesindeki veriler 2021-2022 akademik yılın Güz döneminde Ekim- Aralık ayları arasında toplanmıştır. Gözlem süreci ders süresince gözlem kontrol listesi (Ek-C) yardımıyla gözlemlenmiştir. Dersin içeriği dikkate alınmadığı için konuşma derslerinin gözlemleri rastgele yapılmıştır. Gözlem süreci ise bir öğretmenin 40'ar dakikadan oluşan 2 ders saati olarak belirlenmiştir. Tüm veri toplama prosedürleri, bu süreçlerin mevcut çalışmanın amacına uygun olarak takip edildiğinden emin olmak için araştırmacı tarafından yapılmıştır. Katılımcılara derslerinin analiz amacıyla gözlemlenmesine rıza gösterip göstermeyecekleri sorulmuştur.

3.7. Kodlama ve Verilerin Analizi

Gözlem sonuçlarının analizini, öğrenci hatalarına verilen SDGB'lerin kodlanmasına bizzat bu çalışmanın araştırmacısı yapmıştır. Verilen SDGB'lerin

sınıflandırılması yapılırken, “öğretmen hatalı ifadenin doğru halini verip öğrencinin söylediğinin yanlış olduğunu açıkca belirttiğinde”*açık düzeltme* (1), “Öğretmen, ‘İngilizcede bunu nasıl söyleriz?’ gibi veya öğretmenin ifadesinin geri kalanını tamamlaması için öğretmenin beklemesi gibi ya da öğrencilerden ifadelerini yeniden düzenlemesini istemek gibi yollarla düzeltme sağladığında”*meydana çıkarma* (2), “Öğretmen öğrencilerin hatalı ifadelerinden sonra ‘Pardon’ ve ‘Anlamadım’ gibi ifadeler kullanarak öğrenciye kullandığı ifadenin yanlış olduğunu ve düzeltmesi gerektiğini belirttiğinde”*örtük düzeltme* (3), “Öğretmen öğrencinin ifadesinin tamamını ya da bir kısmını örtük olarak yeniden düzenleyerek söylediğinde”*yeniden şekillendirme* (4), “Öğretmen öğrencinin hatalı ifadesine, ‘İngilizcede biz böyle ifadeler kullanmıyoruz’ gibi ifadeler kullanarak öğrencinin hatalı ifadesinin doğru hali ile ilgili sorular sorar veya yorumlar yaptığında”*üst dilbilimsel geri bildirim* (5), “Öğretmen öğrencinin hatalı ifadesini vurgulamak için hatalı kısmı vurgulayarak tekrar ettiğinde”*tekrarlama* (6) olarak SDGB stratejilerini kodlamıştır. Güvenilirliği artırmak için bu kodlama ikinci bir 16 yıllık İngilizce öğretmene bu sınıflandırmaya yapılmıştır. Bu sınıflandırma sonucu %92 oranında uyumlu olmuştur.

Anket sonucunda elde edilen verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

1. Frekans
2. Yüzde
3. Mann-Whitney U test
4. LSD Bonferroni
5. Cronbach Alfa katsayısı

Anket aracılığıyla toplanan nicel verilerin güvenirlik düzeyini hesaplamak için Cronbach Alpha değeri hesaplandı. Güvenirlik puanı Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ölçek için Cronbach Alpha Değeri.

Scales	Cronbach alfa value	Item number
Part 1: OCF belief scale	,789	26

Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımlarında frekans ve yüzde analizleri, geri dönüt vermenin önemli olup olmadığının belirlenmesinde frekans ve

yüzde, SDGB teknikleri hakkındaki tercihleri frekans ve yüzde, SDGB sağlayıcısı ile ilgili tercihleri konusunda frekans ve yüzde, SDGB tekniklerinin uygulama zamanlaması ile ilgili tercihleri konusunda frekans ve yüzde kullanılmıştır. Tecrübeli ve tecrübesiz öğretmen grupları arasındaki farkları ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilere uygulanan anketler likert tipi beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup aralık sınırlarının hesaplanması aşağıda verilmiştir.

Anketlerin aralık sınırlarının hesaplanması:

Seçenek sayısı=5

Aralık sayısı= $5-1 = 4$

Aralık katsayısı= $4:5=0,80$

4. BULGULAR

4.1. Anket Çalışmasının Bulguları

Araştırma kapsamına alınan, öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile İlgili Bulgular (n=152).

		F	%
Cinsiyet	Kadın	149	73,8
	Erkek	53	26,2
Tecrübe	1 yıl	17	8,4
	2-5 yıl	135	66,8
	6-9 yıl	26	12,9
	10 yıl ve üzeri	24	11,9

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin %73,8’i kadın, %26,2’si erkek ve aynı katılımcıların %8,4’ü 1 yıldır, %66,8’i 2 ile 5 yıldır, %12,9’u 6 ile 9 yıldır ve %11,9’u ise 10 veya 10 yıldan fazla bir süredir görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.1.1. SDGB Tekniklerinin Uygulamasının Önemi

Araştırma sorularından 1.b sorusundaki amaç, İngilizce öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geribildirim tekniklerinin kullanımına verdikleri önemin düzeyini belirlemektir. Bu amaçla 5. Madde ankete eklenmiştir. 5. Maddeye ait tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Tekniklerinin Kullanımına Verdikleri Önem.

Madde	Kesinlikle katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Kesinlikle Katılıyor	Ortalama	Anlamı
5SDG çok önemlidir ve öğrencilerin sözlü hataları SDGB ile düzeltilmelidir.	5	33	46	89	29	3,51	Önemli
	2,5%	16,3%	22,8%	44,1%	14,1%		

Ortalamaya göre, İngilizce öğretmenleri SDGB tekniklerinin kullanımına önem verdikleri anlaşılmaktadır ($X = 3,51$; $SS = 1,00$).

4.1.2. SDGB Teknikleri Hakkında Tercihler

Araştırmanın 1.b sorusunun amacı, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sözlü hatalarını düzeltmede hangi sözlü düzeltici geri bildirim yöntemlerini daha çok tercih ettiklerini ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla, anketin bu bölümü 5’li ölçek aracılığıyla bu amaca uygun olarak düzenlendi. Ölçekteki 5 “çok etkili” anlamına gelirken, 1 “çok etkisiz” anlamına gelmektedir. Bu bölüm, 17-23 maddelerinden oluşmaktadır ve bu maddelerdeki belirtilen durumların her biri bir sözlü düzeltici geri bildirim metodunu temsil etmektedir. Örneğin, 17. madde *tekrarlama* (repetition), 18. madde *örtük düzeltme* (implicit correction), 19. madde *açık düzeltme* (explicit correction) 20. Madde *meydana çıkarma* (elicitation), 21. Madde *düzeltilmeme*, 22. Madde *üst dilbilimsel geri bildirim* (metalinguistic feedback) yönetime ait durum iken, 23. Madde *yeniden şekillendirme* (recasts) metoduna ait bir senaryoyu ortaya koymaktadır. Tablo 4.3 ve 4.4 İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim yöntem konusunda tercihlerine ait frekans, yüzde ve sıralamayı göstermektedir.

Tablo 4.3. İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Teknikleri Konusunda Tercihleri.

No	Katılım Düzeyi	Çok Etkisiz	Etkisiz	Fikrim Yok	Etkili	Çok Etkili
17	2. Tekrarlama	6 (3,0)	12 (5,9)	22 (10,9)	84 (41,6)	78 (38,6)
18	1. Örtük düzeltme	0 (0,0)	13 (6,4)	13 (6,4)	69 (34,2)	107 (53,0)
19	6. Açık düzeltme	13 (6,4)	39 (19,3)	56 (27,7)	81 (40,1)	13 (6,4)
20	3. Meydana çıkarma	2 (1,0)	13 (6,4)	33 (16,3)	111 (55)	43 (21,3)
21	7. Düzeltilmeme	28 (13,9)	72 (35,6)	53 (26,2)	35 (17,3)	14 (6,9)
22	5. Üst dilbilimsel	4 (2,0)	19 (9,4)	47 (23,3)	105 (52,0)	27 (13,4)
23	4. Yeniden şekillendirme	4 (2,0)	21 (10,4)	50 (24,8)	86 (42,6)	41 (20,3)

Not: İlk sayılar sayıyı ve parantez içindeki sayılar ise yüzdeleri göstermektedir.

Tablo 4.4.Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Sıralaması

Öğretmenlerin Sözlü Düzeltici Geribildirim teknikleri hakkındaki tercih sıralaması
Örtük Düzeltme > Tekrarlama > Meydana Çıkarma > Yeniden Şekillendirme > Üst Dilbilimsel > Açıktan Düzeltme > Düzeltilmeme

Ortalamalara göre, *örtük düzeltme* (implicit correction) metodunun ($X = 4,33$; $SS = ,86$) İngilizce öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen yöntem olduğu

anlaşılmaktadır. İngilizce öğretmenleri *örtük düzeltme* (implicit correction) metodundan sonra, *tekrarlama* (repetition) metodunun ($X=4,06$; $SS=1,00$) en çok tercih edilen ikinci yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Sırasıyla, *meydana çıkarma* (elicitation) ($X=3,89$; $SS=,84$) üçüncü, *yeniden şekillendirme* (recasts) dördüncü ($X=3,68$; $SS=,97$), *üst dilbilimsel* (metalinguistic feedback) beşinci olmuştur ($X=3,65$; $SS=,89$). *Açık düzeltme* (eplicit correction) altıncı olurken ($X=3,20$; $SS=1,03$), öğrencilerin sözlü hatalarını *düzeltilme* ($X=3,89$; $SD=,89$) sonuncu olmuştur. Bu bulgular ışığında katılımcıların daha çok öğrencileri konuşmaya teşvik eden ve öğrencilere kendi hatalarını düzeltmeye yönelik teknikleri tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

4.1.3. SDGB Sunucuları Hakkındaki Tercihler

İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin yapmış olduğu sözlü hataların kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğine dair tercihlerini ortaya çıkarmak için üç ankete madde dahil edilmiştir. 24. madde sınıf arkadaşlarının, 25. madde öğretmenlerin ve 26. madde ise hatayı yapan öğrencilerin kendilerinin düzeltilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Maddelere yönelik İngilizce öğretmenlerinin katılım düzeylerini gösteren tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Sağlayıcıları Hakkındaki Tercihleri.

Madde	Katılım Düzeyi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24	3. Sınıf arkadaşları	29 (14,4)	48 (23,8)	49 (24,3)	55 (27,2)	21 (10,4)
25	2. Öğretmenler	2 (1,0)	22 (10,9)	10 (5,0)	125 (61,9)	43 (21,3)
26	1. Hatayı yapan öğrenciler	2 (1,0)	3 (1,5)	13 (6,4)	76 (37,6)	108 (53,5)

Not: İlk sayılar sayısı ve parantez içindeki sayılar ise yüzdeleri göstermektedir.

Ortalamalara göre, İngilizce öğretmenleri hata yapıldığında hatayı yapan öğrencilerin düzeltilmesi düşüncesini birinci sıraya koyarken ($X=4,41$; $SS=0,76$), öğretmenlerin düzeltilmesini ikinci sıraya yerleştirmişlerdir ($X=3,26$; $SS=0,88$). Sözlü hatalarda, hatayı yapan öğrencilerin sınıf arkadaşlarının düzeltilmesini en az tercih etmişlerdir ($X=2,95$; $SS=1,22$). Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin hatayı kendileri düzeltmek yerine, hatayı yapan öğrencinin kendi hatasını düzeltmeye teşvik ettiği

sonucuna varılabilir. Diğer yandan, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını teşvik etmek yerine öğretmen ile öğrenciler arasında iletişim kurulmasını tercih ettikleri söylenebilir.

4.1.4. SDGB Zamanlaması Hakkındaki Tercihler

Anketin bir başka soruları ise İngilizce öğretmenlerinin hata düzeltme zamanlaması ile ilgili tercihlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktaydı. Bu amaçla, ankete 4 madde eklenmiştir. Örneğin, 8. maddede öğrencinin sözünü kesme pahasına hatayı yapar yapmaz hatanın düzeltilmesine, 9. maddede öğrenci konuşmasını bitirir bitirmez hatanın düzeltilmesine, 10. madde konuşma faaliyeti bitince hatanın düzeltilmesine ve 11. maddede ise ders sonunda düzeltilmesine ait durumlar verilmiştir. Öğretmenlerin geri dönüt zamanlamasına ait tercihlerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Uygulamasının Zamanlaması Hakkındaki Tercihleri.

Madde	Katılım Düzeyi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
8	4. Hata yapılır yapılır yapılmaz	54 (26,7)	93 (46,0)	28 (13,9)	17 (8,4)	10 (5,0)
9	1. Konuşma bitince	3 (1,5)	17 (8,4)	21 (10,4)	109 (54,0)	52 (25,7)
10	2. Faaliyet bitince	9 (4,5)	37 (18,3)	42 (20,8)	80 (39,6)	34 (16,8)
11	3. Ders sonunda	33 (16,3)	77 (38,1)	22 (10,9)	53 (26,2)	17 (8,4)

Not: İlk sayılar sayıyı ve parantez içindeki sayılar ise yüzdeleri göstermektedir.

Ortalamalara göre, İngilizce öğretmenleri öğrenci hatalarının en çok öğrenci konuşmasını bitirince düzeltilmesini tercih etmektedir ($X=3,96$; $SS=0,91$). Daha sonra ise sırasıyla ikinci olarak faaliyet sonunda ($X=3,46$; $SS=1,10$), üçüncü olarak ders sonunda düzeltilmesini tercih ederken ($X=2,72$; $SS=1,25$), en az olarak öğrenci hatayı yapar yapmaz seçeneği tercih edilmiştir ($X=2,18$; $SS=1,07$).

4.1.5. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Hakkındaki İnançlarındaki Farklılıklar

Araştırmanın ikinci kısım soruları tecrübeli (3 yıl ve üzeri) ve tecrübesiz (1-2 yıl) öğretmenlerin SDGB uygulamaları hakkında inançları arasında anlamlı bir

şekilde farklılıklar olup olmadığını ortaya çıkarmaktı. Bu amaçla, Mann-Whitney U testleri kullanıldı. Bu bölümde her bir alt konu (SDGB uygulamalarının önemi, yöntemleri, sunucusu ve zamanlaması) için, karşılaştırma analizleri gerçekleştirildi.

4.1.6. SDGB Uygulamasının Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenler Açısından Önemi

Tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamalarının önemi ve gereği hakkında anlamlı bir şekilde farklı düşünüp düşünmediklerini ortaya çıkarma amacıyla yapılan karşılaştırma analizi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Table 4.7. SDGB Uygulamalarının önemine ait Mann Whitney-U Test sonuçları.

Grup Adı	N	S.T.	S.O.	U	Z	P
Tecrübesiz	150	104,79	15718,00	3407,000	-1,434	0,151
Tecrübeli	52	92,02	4785,00			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulamalarının önemi ve gerekliliği hakkında vermiş oldukları puanların öğretmenlerin tecrübeli veya tecrübesiz olması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($U = 3407,000$; $p > 0,05$). Bir başka ifade ile hem tecrübeli hem de tecrübesiz öğretmenler SDGB uygulamalarının neredeyse aynı derecede önemli olduğuna inanmaktadırlar.

4.1.7. SDGB Yöntemleri Hakkında Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Tercihleri

Tecrübesiz ve tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin hata düzeltirken tercih ettikleri SDGB yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla karşılaştırma analizi gerçekleştirildi. Sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. SDGB Yöntemleri Tercihleri Açısından Mann Whitney-U Testi Grup Karşılaştırma Sonuçları.

Grup Adı	N	S.T.	S.O.	U	Z	P
Tecrübesiz-tekrarlama	150	104,00	15600,00	3525,000	-1,107	0,268
Tecrübeli-tekrarlama	52	79,16	4903,00			
Tecrübesiz-örtük düzeltme	150	103,67	15551,00	3574,000	-0,997	0,319
Tecrübeli-örtük düzeltme	52	95,23	4952,00			
Tecrübesiz-açıktan düzeltme	150	101,81	15271,00	3854,000	-0,133	0,894
Tecrübeli-açıktan düzeltme	52	100,62	5232,00			
Tecrübesiz-meydana çıkarma	150	104,42	15663,00	3462,000	-1,332	0,183
Tecrübeli-meydana çıkarma	52	93,08	4840,00			
Tecrübesiz-düzeltilme	150	99,02	14853,50	3528,500	-1,061	0,289
Tecrübeli-düzeltilme	52	108,64	5649,50			
Tecrübesiz-üst dilbilimsel	150	104,92	4148,50	2257,500	-0,818	0,125
Tecrübeli-üst dilbilimsel	52	91,64	7479,50			
Tecrübesiz-yeniden şekillendirme	150	103,38	15506,50	3387,500	-0,818	0,414
Tecrübeli-yeniden şekillendirme	52	96,09	4996,50			

Tablo 4.9. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Yöntemleri Tercih Sıralamaları.

Grup	SDGB yöntemleri tercih sıralamaları
Tecrübesiz	Örtük düzeltme > Tekrarlama > Meydana çıkarma > Üst dilbilimsel > Yeniden şekillendirme > Açık düzeltme > Düzeltilme
Tecrübeli	Örtük düzeltme > Meydana çıkarma > Tekrarlama > Üst dilbilimsel > Yeniden şekillendirme > Açık düzeltme > Düzeltilme

Not: Koyu yazılan yöntemler sıralamadaki farklılıkları göstermektedir.

Tablo 4.8’de de görüldüğü gibi Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB yöntemleri ile ilgili tercihlerine ait sıra numaralarının ortalamaları belli olmuştur. *Tekrarlama* (repetition)(U =3525,000; p>0,05), *örtük düzeltme* (implicit correction)(U =3574,000; p>0,05), *açık düzeltme* (explicit correction) (U =3854,000; p>0,05), *meydana çıkarma* (elicitation) (U =3462,000; p>0,05), *düzeltilme* (U =3528,500; p>0,05), *üst dilbilimsel geri bildirim* (metalinguistic feedback) (U =2257,500; p>0,05) ve *yeniden şekillendirme* (recasts) (U =3387,500; p>0,05) olmak üzere sıralanmıştır. Hiçbiri için anlamlı bir düzeyde farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre, tecrübeli veya tecrübesiz öğretmen olma durumunun onların SDGB yöntemlerini tercih etmeleri üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca Tablo 4.9’da da görüldüğü gibi sıralamanın neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Yalnızca,

tecrübesiz öğretmenler 2. sırada *tekrarlama* (repetition) ve 3.sırada *meydana çıkarma* (elicitation) metotlarını tercih ederken, tecrübeli öğretmenler tam aksine bir şekilde 2. sırada *meydana çıkarma* (elicitation) ve 3. sırada *tekrarlama* (repetition) metotlarını tercih etmişlerdir.

4.1.8. SDGB Sunucuları Hakkında Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Tercihleri

Araştırmanın ikinci sorusu aynı zamanda tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB'yi kimin vermesi verme konusunda farklı düşünüp düşünmediklerini ortaya çıkarmaktı ve yapılan karşılaştırma analizi Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. SDGB Sağlayıcıları ile İlgili Whitney-U Testi Sonuçları.

Grup Adı	N	S.T.	S.O.	U	Z	P
Tecrübesiz-sınıf arkadaşları düzeltmeli	150	98,47	14771,00	3446,000	-1,284	0,199
Tecrübeli-sınıf arkadaşları	52	110,23	5732,00			
Tecrübesiz-öğretmen düzeltmeli	150	103,16	15474,00	3651,000	-0,790	0,429
Tecrübeli-öğretmen düzeltmeli	52	96,09	5029,00			
Tecrübesiz-hata yapan öğrenci düzeltmeli	150	85,63	4453,00	3075,000	-2,549	0,011*
Tecrübeli-hata yapan öğrenci düzeltmeli	52	107,00	16050,00			

*p<0.05

Tablodaki sonuçlardan anlaşılacağı üzere, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB'yi kimin vermesi konusuyla ilgili vermiş oldukları sıra puanlarının ortalamaları sıralanmıştır. Sıralama ise, *sınıf arkadaşları* (U =3446,000; p>0,05), *öğretmen* (U =3651,000; p>0,05) düzeltmeli ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmazken, katılımcıların hatayı *hata yapan öğrenci düzeltmeli* fikrine vermiş oldukları sıra puanlarının ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (U =3075,000; p<0,05). Katılımcıların *hata yapan öğrenci düzeltmeli* konusunda grup ortalamaları açısından, tecrübeli öğretmenlerin ortalamaları (X=4,46; SS=0,75) tecrübesiz öğretmenlerin ortalamalarından (X=4,24; SS=0,75) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bu durum üzerine, tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz

öğretmenlere göre öğretmen-öğrenci etkileşimine imkan tanımanın ve öğrencileri konuşmaya teşvik etmenin gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.1.9. SDGB Zamanlaması İle İlgili Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Tercihleri

Araştırmanın ikinci kısım sorularının amacı aynı zamanda tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenleri arasında SDGB uygulamasının zamanlaması konusunda anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu yüzden karşılaştırma analizi gerçekleştirildi ve sonuçları Tablo 4.11’de de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. SDGB Zamanlaması Hakkında Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Grup Adı	N	S.T.	S.O.	U	Z	P
Tecrübesiz-hata yapılır yapılmaz	150	100,96	15144,50	3819,500	-0,236	0,813
Tecrübeli-hata yapılır yapılmaz	52	103,05	5358,50			
Tecrübesiz-öğrenci konuşması bitince	150	100,61	15091,50	3766,500	-0,405	0,686
Tecrübeli-öğrenci konuşması bitince	52	104,07	5411,50			
Tecrübesiz-faaliyet bitince	150	95,38	14307,00	2982,000	-2,638	0,008*
Tecrübeli- faaliyet bitince	52	119,15	6196,00			
Tecrübesiz-ders sonunda	150	97,75	14662,50	3337,500	-1,614	0,106
Tecrübeli-ders sonunda	52	112,32	5840,50			

*p<0.05

Tablodaki sonuçlardan anlaşılacağı üzere, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB ile hata düzeltme sıra puanlarının ortalamaları; *hata yapılır yapılmaz* ($U = 3819,500$; $p > 0,05$), *öğrenci konuşması bitince* ($U = 3766,500$; $p > 0,05$) ve *ders sonunda* ($U = 3337,500$; $p > 0,05$) maddeleri ile ilgili zamanlamalarda farklılık göstermemiştir. Ancak katılımcıların hatayı *faaliyet bitince* düzeltme konusunda vermiş oldukları sıra puanlarının ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($U = 2982,000$; $p < 0,05$). Katılımcıların *faaliyet bitince* hata düzeltme konusunda grup ortalamaları açısından, tecrübeli öğretmenlerin ortalamaları ($X=3,84$; $SS=0,92$) tecrübesiz öğretmenlerin ortalamalarından ($X=3,32$; $SS=1,13$) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

4.2. Gözlem Bulguları

Tablo4.12.Sınıf Gözlem Sonuçlarına Göre Her Bir SDGB Türünün Kullanılma Sıklığı.

Geri Bildirim Türleri	Sayılar	Yüzdeler
1.Açık Düzeltme (Explicitcorrection)	16	% 80
2.Elicitation (Meydana Çıkarma)	2	% 10
3.Örtük Düzeltme (Implicit Correction)	1	% 5
4.Recasts (Yeniden Şekillendirme)	1	% 5
5.Metalinguistics feedback (Üst Dilbilimsel Geri bildiri)	0	% 0
6.Repetition (Tekrarlama)	0	% 0
Toplam	20	% 100

Sınıf etkileşimine göre 20 İngilizce öğretmeni haftada 40’ar dakiki olmak üzere 2 ders saati gözlemlenmiştir. Yapılan gözlem sonucuna göre sınıf etkileşimi esnasında toplamda 202 defa hata yapılmıştır. Yapılan 202 hatadan 156’sı Sözlü Düzeltici Geri Bildirim türleri ile düzeltilirken, 56’sı ise hiçbir SDGB türü ile düzeltilmemiştir. Diğer bir deyişle, gözlemlenen öğretmenler öğrencilerin hatalı ifadelerinin %77’sine SDGB sağlarken %23’üne SDGB sağlamamıştır.

Tablo 12’den de görüleceği gibi açık düzeltme (Explicit Correction) öğretmenler tarafından çoğunlukla uygulanan geri bildirim türü olmuştur. Açık düzeltme (Explicit Correction) türü kullanılan tüm SDGB türlerinden % 80’ini oluşturarak 16 öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Gözlem sonuçlarına öğretmenlerin uyguladığı ikinci sıradaki SDGB türü ise meydana çıkarma (Elicitation) türü seçilmiştir. Gözlemlenen 20 öğretmenden 2 tanesi %10 oranıyla meydana çıkarma (Elicitation) türünü tercih etmiştir. Örtük düzeltme (Implicit Correction) türü ise, yeniden şekillendirme (Recasts) türü ile aynı oranda %5’lik oranla 1’er öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Geriye kalan türlerden üst dilbilimsel geri bildirim (metalinguistic feedback) ve tekrarlama (Repetitions) türleri ise hiçbir zaman sağlanamadı ve tüm SDGB türleri içinde %0 oranında kaldılar. Yapılan gözlem sonucuna göre açık açık düzeltme (explicit correction) tüm geri bildirim türlerinin %80’nini oluşturduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu teknik dışında kalan diğer tüm tekniklerin çok küçük bir oranı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla açık düzeltmenin (explicit correction) türünün bu çalışmada açık ara baskın olarak kullanılan geri bildirim türü olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Tablo 4.13. Gözlem Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin SDGB Sağlama Zamanı.

Sıralama	Gözlem sonuçları		
	SDGB sağlama zamanı	Hata sayısı	Yüzdelik
1	Hata yapılır yapılmaz	125	%80,13
2	Konuşma bitince	16	%10,26
3	Faaliyet bitince	15	%9,61
4	Ders sonunda	0	%0
	Toplam	156	%100

Tablo 4.13'e bakıldığında gözlem sonuçlarına göre, gözlemlenen ders esnasında 202 hatadan 156'sına SDGB sağlanmıştır. 156 defa yapılan geri bildirim sonucuna göre İngilizce öğretmenlerin çoğu (%80,13) SDGB'yi hata yapılır yapılmaz sağlamıştır. Ardından konuşma bitince seçeneği (%10,26) ve faaliyet bitince seçenekleri aynı oranda tercih edilmiştir (%9,61). Gözlem sonuçlarına göre ders sonunda düzeltme seçeneği hiç gözlemlenmemiştir.

Özetle, gözlem sonuçları incelendiğinde hataların çoğunun (%76) SDGB türleri ile düzeltildiği sonucuna varılabilir. Öğretmen öğrenci etkileşimini artıran bir SDGB türü olmayan açık geribildirim (explicit correction) türü %80 oranıyla en çok tercih edilen SDGB türü olmuştur. Diğer taraftan üst dilbilimsel geri bildirim (metalinguistics feedback) ve tekrarlama (repetitions) türleri hiç kullanılmazken, örtük düzeltme (Implicit Correction) ve tekrarlama (Repetitions) türleri 1'er öğretmen tarafından %5 oranıyla kullanılmıştır. Bu sebeple öğretmen ve öğrencinin etkileşimine izin vermeyen bir tür olan açık düzeltme (explicit correction) türü öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi noktasında gözlem sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok tercih ettiği SDGB türü olmuştur. SDGB verme zamanı açısından ise öğretmenlerin çoğu anlamlı bir farkla (%80) hata yapılır yapılmaz düzeltme sağlamıştır.

5. TARTIŞMA

İngilizce öğretmenleri üzerine yapılan bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin derslerinde Sözlü Düzeltici Geri Bildirim kullanıp kullanmamalarını, kullanıyorlarsa hangi SDGB türünü tercih ettiklerini, SDGB'nin ne zaman ve kim tarafından sağlanması gerektiğine inandıklarına cevap bulmak amacıyla uygulanmıştır. Bu çalışmada, uygulamalı dersler sırasında yapılan sınıf gözlemlerinden ve araştırma sorularına yanıt vermek için anket aracılığıyla nicel verilerden yararlanıldı. Araştırmanın ankete olan katılımcı sayısı 202, gözleme katılan öğretmen sayısı ise 20'dir.

5.1. Sözlü Düzeltici Geri bildirim Uygulanmasının Önemi

Bu çalışmanın amacı, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini, İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim ne zaman vermesi gerektiği ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirimin kim tarafından verilmesi gerektiği hakkındaki görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla bu sorulara yanıt vermeden önce Sözlü Düzeltici Geri Bildirim vermenin öneminden bahsetmek gerekir.

Yapılan bu çalışma, katılımcı öğretmenlerin %58'sinin SDGB sağlamanın etkili olduğu konusunda aynı düşüncede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılan öğretmenlerin %22,8'nin kararsız olduğu, %18,8'nin ise SDGB vermenin etkili olduğunu düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğu SDGB vermenin faydalı olduğunu düşünürken, açık düzeltme (explicit correction) türünde geri bildirimin en az tercih edilerek faydasız olduğu düşünülmüştür. SDGB vermenin önemi açısından hangi türün kullanıldığı da önemlidir çünkü iletişimi olumsuz etkileyebilir.

Davranışçı yaklaşımın Brown (2007) ve Krashen (1985) gibi destekçileri, herhangi bir hatanın düzeltilmesinin önemsiz olduğunu savunmuştur. Diğer taraftan ise Long (1996) ve Swain (1985) gibi bazı araştırmacılar ise öğretmenler ve öğrenciler arası etkileşimi ve öğrencilerin kendileri arasındaki etkileşimi teşvik etmesiyle, İkinci Dili İngilizce (İDİ) ve Yabancı Dili İngilizce (YDİ) öğrencilerine

Sözlü Düzeltici Geri Bildirim (SDGB) sağlanmasının önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Ayrıca, Schmidt (2001) tek bir SDGB türü kullanmanın dil öğrenimini geliştirmek için yeterli olmayacağını savunmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin yaptıkları hatalı ifadeleri fark edebilmeleri açısından mümkün olduğunca çok SDGB türü sağlanmalıdır. Ek olarak, etkileşimci yaklaşımdan Long (1996) ve Schmidt (2001) dil öğrenim sürecinin etkileşim yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre arzu edilen bir etkileşim türü, anlamın anlaşılmasıyla ilgilidir ve bu da öğrencilerin konuşmalarda öğretmenleriyle etkileşime girmesine ve yaptıkları hatalı ifadeleri düzenleyebilmelerine yardımcı olur. Bu etkileşim yaklaşımı öğrencinin dile maruz kalması, dil üretimi ve bu üretime ilişkin geri bildirim yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalışma şeklinde belirtilmiştir (Gass ve Mackey, 2007). Sonuç olarak geçmişte yapılan araştırmalardaki sonuçlara benzer olarak bu çalışmada da öğretmenlerin öğrencilere SDGB sağlanmasının faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öğretmelerin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri

Bu anket çalışmasına katılan öğretmenler Kamiya'nın (2014) çalışmasına katılan öğretmenlerle benzer aynı düşünerek örtük düzeltme (implicit correction) SDGB türünü tercih etmişlerdir. Çünkü açık düzeltme (explicit correction) türünü uygulamanın öğrencilerin kendilerini aşağılanmış hissetmelerine sebep olacağını düşünmektedir. Bu sebeple bu çalışmadaki ankete katılan öğretmenler, öğrencilerde olumsuz etki bırakmaması açısından öğrencilere açık düzeltme (explicit correction) verme konusunda tereddütlü olabilmekte.

Örtük düzeltme (implicit correction) türünden sonra tekrarlama (repetitions) ve meydana çıkarma (elicitation) türleri kullanılmıştır. Long'un (2001) sınıfta yaptığı gözlem verilerine göre örtük düzeltme (implicit correction) ve meydana çıkarma (elicitation) türleri öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik ettiği için en çok tercih edilmiştir ve ardından yeniden şekillendirme (recasts) türü gelmiştir.

Bu çalışmadaki bulgular Dilan (2016), Fu (2016), Öztürk (2016), Panova (2002), Safari (2013) ve Sung (2014) adlı araştırmacıların bulgularından farklılık göstermiştir. Çünkü onların bulgularında yeniden şekillendirme (recasts) baskın olarak kullanılan SDGB türü olarak ortaya çıkmıştır. Ek olarak Lyster'in (2009)

çalışmasıyla da çelişmektedir. Çünkü onun çalışmasına göre yeniden şekillendirme (recasts) türünün konuşma sınıflarında daha uygun olduğu ileri sürülmüştür. Fakat birçok araştırmacıya (Ammar, 2006; Ammar, 2008; Fatemi, 2014; Poorahmadi, 2017; Rahimi, 2016; Tamayo, 2017; Fatemi, 2014) göre öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türlerin yeniden şekillendirme (recasts) türüne göre öğrenciyi daha uygun olduğu ileri sürülmüştür. Bu sebeple, bu çalışmaya katılan öğretmenler, iletişimin akışı kadar öğrencilerin konuşmalarının doğruluğunu da dikkate alıyor olabilirler. Bu sebeple bu çalışmadaki öğretmenler öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türleri (örtük düzeltme gibi) yeniden şekillendirme (recasts) türüne göre daha fazla kullanıyor olabilir. Okuldaki dinleme ve konuşma ders materyalleri ve dersler, öğrencileri hedef dilin yeni dil formlarını öğretmekten çok onları konuşmaya teşvik etmek üzere tasarlandığı için öğretmenler de derslerinde öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türleri (prompts) tercih ediyor olabilir. Ya da Öztürk'ün (2016) de savunduğu gibi iletişim akışını korumak için bazı hatalara SDGB sağlamayabilir.

Bu çalışmanın bulgularını Panova ve Lyster'in (2002) çalışmasıyla karşılaştırdığımızda, şuan ki çalışmada öğretmenlerin çoğu örtük düzeltme (implicit correction) türünü en çok tercih ederken Panova ve Lyster'in (2002) çalışmasında ise yeniden şekillendirme (recasts) türü en çok tercih edilmiştir. Ardından bu çalışmada tekrarlama (repetitions) türü ikinci sırada gelirken, Panova ve Lyster'in çalışmasında ise örtük düzeltme (implicit correction) ikinci sırada tercih edilen tür olmuştur. Bu çalışmanın verdiği bulgulardan söylenebilir ki katılan öğretmenler örtük düzeltmeyi (implicit correction) açık düzeltmeye (explicit correction) tercih etmektedirler. Dolayısıyla bu bulgulara göre söylenebilir ki şuan ki çalışmaya katılan öğretmenlerin altı tane olan Sözlü Düzeltici Geri Bildirim türleri ve uygulamasına dair bir tecrübeye sahip olduğu ve SDGB sağlarken öğrencinin de içinde bulunduğu durumu düşünerek onu zor durumda tutmamak adına kendini düzeltme fırsatı sağlamaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan bu çalışmaya katılan öğretmenlerin açık düzeltme (explicit correction) türünü pek tercih etmeme sebebi olarak ise, bu türün öğrencinin dikkatini kalıcı olarak yanlış biçimli ifadelere yönlendirmesi ve konuşmanın akışını bozması olmuştur.

5.3. Öğretmenlerin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Sağlayıcısı Hakkındaki Tercihleri

Öğretmenlerin SDGB sağlayıcıları hakkındaki tercihlerine bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin %91,1 hata öğrenciler tarafından düzeltilmeli konusunda aynı düşünülmüşlerdir. Yine aynı katılımcıların %83,2'si ise hatanın öğretmenler tarafından düzeltilmesi gerektiğini de düşünmektedirler. Son olarak en düşük oy oranı ile %37,6 oranla aynı öğretmenler hatanın öğrencinin arkadaşları tarafından düzeltilmesinin doğru olduğuna inanmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmesi ilk sırada gelirken ikinci sırada ise öğretmenlerin düzeltmesi ve son olarak da arkadaşlarının düzeltmesi yer almıştır.

Anket sonuçlarına göre katılımcı öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerinin öğrenme süreçleri için daha faydalı olduklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla bu ilk sırada yer almıştır. Ölmezer-Öztürk'ün (2016) araştırmasına katılan öğretmenlerden bir tanesi öğrencilerin sadece kendilerini düzeltmeleri gerektiğini aksi takdirde öğrencilerin gergin olabileceğini düşünüyor. Bu sebepten yapılan bu çalışmadaki öğretmenler de benzer bir endişe sebebiyle ikinci sırada SDGB kaynağı olarak öğretmenleri görmekteler. Akil (2013) ve Ellis'in (2009) yaptığı çalışmaya göre sınıflarda anadil benzeri bir ortam hedefleniyorsa öğretmenlerin en çok öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerini tercih etmeleri gerektiğini ve bu ortamı kolaylaştırmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretmenlerin SDGB kaynağı olması gerektiğini düşününler ayrıca katı ders programı ve müfredattan dolayı bunu seçiyor olabilirler. Fakat bu düşüncenin aksine Zuo'nun (2017) da belirttiği gibi uygun materyallerin seçilmesi ve daha iyi bir planlama yapılması ile kendi kendini düzeltme tekniği daha iyi sağlanabilmektedir.

Katılımcıların çoğu öğrencilerin kendilerinin düzeltme sağlamasının daha faydalı olduğunu söylerken ikinci sırada bulunan öğretmen düzeltmesi ise, uygulama esnasında diğer tekniklerin çok vakit alacağından dolayı öğretmenlerin bu tekniği seçtiği sonuca ulaşılmıştır. Çünkü akademik olarak düşük seviyedeki öğrencilerin hatalarını fark edebilmesi çok zaman alabilmektedir. Diğer taraftan Alhaysony (2016), Mendez (2012), Kaivanpanah (2015), Tomzczyk (2013), Zhang (2010) adlı araştırmacıları göre öğrencilerin öğretmenlerini büyük bir otorite olarak

gördüklerinden dolayı SDGB sağlayıcıların öğretmen olması gerektiğini düşünme sebeplerinden biri olabilir. Öte taraftan Kaivanpanah (2015) akranlardan düzeltme almanın öğrencilerde olumsuz duygular oluşturabileceğinden bu çalışmadaki katılımcılar bu olasılık nedeniyle akran düzeltmesinin pek de etkili olmadığını düşünüyor olabilir.

5.4.Öğretmenlerin Sözlü Düzeltici Geri Bildim Verme Zamanı Açısından Tercihleri

Ankete katılan öğretmenlerin %79,7 SDGB verme zamanı açısından değerlendirildiğinde öğrencinin konuşması bittikten sonra verilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Katılımcıların %56,4'ü ise faaliyet bittikten sonra, %34,6'sı ise ders sonunda düzeltme verme gerektiğini düşünmüştür. Katılımcıların %13,4 oranıyla hata yapılır yapılmaz düzeltme seçeneğini seçmeleri en az tercih edilen zaman olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmanın sonucuna göre birinci sırada öğrencilerin konuşması bittikten sonra düzeltilmesi gelirken ikinci sırada faaliyet bitiminde ardından ders sonunda düzeltilmeli diyenler ve son olarak da en düşük oranla hata yapılır yapılmaz düzeltilmeli sonucu çıkmıştır.

Öğretmenler daha önceden yapılmış olan araştırmaların (Gürbüz, 2017; Willis, 2007; Zhang, 2010; Tomzczyk, 2013) sonucuyla uyumlu olarak öğrencilerin konuşmayı bitirmesinden sonra ya da bir etkinlik varsa bittikten sonra yapılan SDGB'in daha etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ölmezer Öztürk ve Öztürk'ün (2016) araştırmasına göre öğrenciler anlık geri bildirimleri, öğretmenin öğrencinin sözünü kesmesi olarak görmekte ve bundan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Diğer taraftan Shabani (2016) ve arkadaşlarının da desteklediği kendi kendini düzeltme ve kaygıyı azaltma şansı yaratmak için anlık değil de gecikmiş geri bildirimin daha faydalı olduğu ileri sürülmüştür. SDGB'nin zamanlaması üzerine yapılan araştırmaya göre, anında düzeltmenin bazı öğrencilerde yabancı dil konuşma kaygısı yarattığını göstermiştir. Bu durum üzerine daha fazla araştırılması gereken bir durumdur.

Long'un (2007) çalışmasına göre yapılan hataların düzeltilebilmesi ve anında SDGB sağlanması sayesinde öğrencilerin hatalarının farkında olmaları gerektiği düşüncesini savunarak anında düzeltmeyi desteklemiştir. Ancak bu durum bu

çalışmadaki öğretmenlerin çoğunun fikriyle çeliştiğinden, öğretmenlerin neden hemen düzeltme yaptıkları tartışılmalıdır. Bu konu hakkında Debreli (2015) bir sonuca ulaşmıştır. Onun araştırma sonucuna göre, araştırmasına katılan öğretmenler anlık düzeltmeye karşı olup ertelenmiş düzeltilmeyi destekliyor olmalarına rağmen ders esnasında anlık düzeltmeyi tercih etmişlerdir. Bunun sebebini ise konuları yetiştirme endişesi ve ders programının esnek olmayışı şeklinde ifade etmişlerdir. Buna benzer olarak bu çalışmaya katılan öğretmenler de okul programı açısından aynı müfredada bağlı oldukları için bu gibi benzer endişelere sahip olabilirler. Bu çalışmaya katılarak anında düzeltmeyi tercih eden öğretmenler, okul programlarındaki yoğunluktan dolayı ve yetiştirebilmek adına anlık düzeltme yapmayı tercih ediyor olabilir.

5.5. Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin SDGB'ye Verdikleri Önem.

Bu çalışmanın incelediği bir diğer konu da tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin SDGB'ye verdikleri önem, SDGB tercihleri, verme zamanları ve SDGB sağlayıcılarını incelemektir. SDGB'ye deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin verdiği önem ve gerekliliğine bakıldığında öğretmenlerin tecrübeli veya tecrübesiz olması değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer bir deyişle tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenler SDGB uygulamalarının neredeyse aynı derecede önemli olduğuna inanmaktadır. Bu sonuçlar Brown (2007) ve Krashen'in (1985) çalışmalarıyla farklılık göstermiştir. Çünkü onlara göre herhangi bir hatanın düzeltilmesinin gerekli olmadığını ileri sürmüşlerdir. Fakat diğer taraftan, Long (1996) ve Swain (1985) gibi araştırmacılar ise SDGB sağlamanın önemli ve gerekli olduğuna inanarak SDGB'nin öğrenciler arası etkileşimi ve iletişimi artırarak iletişim kurmalarını teşvik etmekte ve aynı zamanda SDGB sağlanması ile öğrencilerin hatalı ifadelerinde düzeltilmelerin olduğunu ileri sürmektedirler. Dolayısıyla bu çalışma da Long (1996) ve Swain (1985) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla aynı fikirde olarak SDGB sağlanmasının öğrenme açısından önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir.

5.6. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Yöntem Tercihleri

Tablo 5.1. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Yöntemleri Tercih Sıralamaları.

Grup	SDGB yöntemleri tercih sıralamaları
Tecrübesiz	Örtük düzeltme > Tekrarlama > Meydana çıkarma > Üst dilbilimsel > Yeniden şekillendirme > Açık düzeltme > Düzeltmeme
Tecrübeli	Örtük düzeltme > Meydana çıkarma > Tekrarlama > Üst dilbilimsel > Yeniden şekillendirme > Açık düzeltme > Düzeltmeme

Not: Koyu yazılan yöntemler sıralamadaki farklılıkları göstermektedir.

Tablo 5.1'e bakıldığında bu iki grup olan tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenler arasında kayda değer bir farklılık görülmemiştir. Yalnızca Tablo 5.1'de de görüldüğü gibi tecrübesiz öğretmenler ikinci sırada tekrarlama (repetitions) ve üçüncü sırada meydana çıkarma (elicitation) yöntemlerini tercih ederken, tecrübeli öğretmenler tam tersi ikinci sırada meydana çıkarma (elicitation) ve üçüncü sırada tekrarlama (repetitions) yöntemlerini tercih etmişlerdir. Bu çalışmanın verdiği sonuca göre tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin SDGB tercihlerinde anlamlı bir fark görülmezken, birinci sırada örtük düzeltmeyi (implicit correction) tercih etmelerinin ise SDGB uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduğu ve öğrenciyi cevaba ulaşması için teşvik etmeye çalıştığı düşüncesine ulaşılabilir. Bu çalışmaya katılan tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenler Kamiya'nın (2014) çalışmasına katılan öğretmenlerle aynı düşünerek örtük düzeltme (implicit correction) türünü tercih etmişlerdir. Açık düzeltme (explicit correction) gibi türlerin öğrencilerin kendilerini rencide edilmiş ve aşağılanmış hissi verebileceği düşüncesiyle açık düzeltme sağlama konusunda tereddütlü hissedebilmekteler. Aynı zamanda Long'un (2001) yapmış olduğu çalışmaya göre örtük düzeltme (implicit correction) öğrenciyi cevabı bulmaya sevk ettiği için en çok tercih edildiği de ileri sürülmüştür.

5.7. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Sağlayıcısı Açısından Tercihleri

Ankete katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlara baktığımızda tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB sağlayıcısı açısından tercihlerinde, sınıf arkadaşları veya öğretmen düzeltmeli konusunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Fakat ankete katılan öğretmenlerden hatayı öğrenci düzeltmeli şeklinde fikrini beyan eden öğretmenler arasında bir farklılık olmuştur. Grup ortalamaları açısından tecrübeli öğretmenlerin ortalamaları, tecrübesiz öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu durum üzerine tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere göre öğretmen öğrenci ilişkine daha hassas yaklaştığı, öğrenciye kendini ifade etme fırsatı sağladığı ve öğrencileri konuşmaya teşvik ettiği için tecrübenin verdiği etkiyle öğrencilere daha fazla imkan verdiği söylenebilir. Tecrübesiz öğretmenlerin ise öğrencilere pek fırsat vermeme sebepleri olarak yoğun ders programı ve yetiştirilmeye çalışılan kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Fakat bu konu hakkında Zuo'nun (2017) yapmış olduğu çalışmadan çıkan sonuçlara göre, iyi bir planlama, kendine güvenme ve uygun materyaller ile ders planlanırsa hedeflenen konuların yetiştirilip kolay bir şekilde öğrenme ortamı sağlanacağı ileri sürülmüştür. Öte taraftan, Akıl (2013) ve Ellis (2009) adlı araştırmacıların öne sunduğu görüşe göre eğer sınıfta hedeflenen dilin öğrenme ortamı oluşturulmak isteniyorsa, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine daha çok kolaylık sağlaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ölmezer Öztürk'ün (2016) çalışmasına katılan bir öğretmen de öğrencilerin kendini düzeltmesi gerektiğini aksi takdirde öğrencilerin kendilerini gergin hissedebileceğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla, tecrübesiz öğretmenlerin göreve yeni başlama heyecanı ve iş kaygılarından dolayı öğrenci hata yaptığında öğrencilerini düzeltmesinin nasıl hissettirdiği üzerine pek durmazken, tecrübeli öğretmenlerin tecrübenin de verdiği güvenle öğrenci psikolojisini de hesaba katarak utanma veya rencide olma gibi durumlar yaşanmaması için öğrencilerine fırsat verdiği söylenebilir.

5.8. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin SDGB Verme Zamanı Açısından Tercihleri

Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin SDGB ile hata düzeltme ile ilgili hata yapılır yapılmaz, öğrenci konuşması bitince ve ders sonunda seçeneklerinde bir farklılık görülmezken, faaliyet bitince düzeltme konusunda ise anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Faaliyet bitince hatayı düzeltme açısından bakıldığında tecrübeli öğretmenlerin grup ortalamaları, tecrübesiz öğretmenlerin grup ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek

bulunmuştur. Ayrıca tablodaki puanların ortalamalarına bakıldığında tecrübesiz öğretmenlerde hata düzeltilirken aceleci davranma ve öğrenci sözünü bitirmeden sözünü bölme eğiliminde olabileceklerini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, tecrübeleri öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içinde zor durumlara düşmemeleri açısından tecrübesiz öğretmenlere göre daha hassas olduklarını göstermektedir. Bu hassasiyet konusunda Demir ve Özmen (2017) tecrübeye ek olarak anadili İngilizce olan öğretmenlerin yapılan hatalara sabır konusunda ciddi farklılık görmüştür ve anadili İngilizce olan öğretmenlerin öğrenci psikolojisini düşünerek daha sabırlı olduğu ve hataları daha gizil bir şekilde çözdüğü ileri sürülmüştür. Yapılan bu çalışma sonucuna benzer olarak Baştürkmen'in (2004) yapmış olduğu çalışmada da bir öğretmenin etkinlikten sonra SDGB verilmesinin doğru olduğunu ileri sürmüştür. Ölmezer-Öztürk'ün (2019) çalışmasında ise katılımcıların çoğu etkinlik sonrasında verilmesinin etkili olduğu ileri sürmüşlerdir.

5.9. Sınıf Gözlem Sonuçları

Gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre gözleme katılan öğretmenlerin % 77'si öğrencinin yapmış olduğu hatayı düzeltirken, %23'ü ise yapılan hataları düzeltmemiştir. Bu hata düzeltme oranı Panova ve Lyster'in (2002) yapmış olduğu çalışma sonucundan çok fazladır. Çünkü onların yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre yapılan hatalara SDGB sağlama oranı %48'tir. Özetle, yoğun ders programı ve konuları yetiştirme telaşı gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin öğrencilerin konuşmasına müdahale ederek düzeltmesi ve öğrenciye kendini düzeltme fırsatı vermeyerek öğretmen öğrenci etkileşimini ortadan kaldırmasına sebep olurken, daha fazla SDGB sağlama oranının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin hedef dile maruz kalmamış olmaları nedeniyle öğrencilerin hatalı ifadelerini her fırsatta düzeltmeyi yeterli bulmuş olabilirler.

Tablo 5.2. Gözlem Sonuçlarına Göre Bu Çalışma ve Panova ve Lyster'in (2002) Çalışmaları Arasındaki SDGB Kullanım Sıklığının Karşılaştırılması.

Sıralama	Bu Çalışma		Panova & Lyster, (2002)	
	SDGB türü	Yüzdelik	SDGB türü	Yüzdelik
1	Açık düzeltme (Explicit correction)	80%	Yeniden Şekillendirme (Recasts)	55%
2	Meydana Çıkarma (Elicitation)	10%	Örtük Düzeltme (Implicit Correction)	11%
3	Örtük Düzeltme (Implicit Correction)	5%	Üst Dilbilimsel Geri Bildirim (Metalinguistic clues)	5%
4	Yeniden Şekillendirme (Recasts)	5%	Meydana Çıkarma (Elicitation)	4%
5	Üst dilbilimsel Geri Bildirim (Metalinguistic clues)	0%	Açık Düzeltme (Explicit correction)	2%
6	Tekrarlama (Repetition)	0%	Tekrarlama (Repetition)	1%
	Toplam	100%	Toplam	100%

Yukarıdaki gözlem sonuçlarının olduğu verilere bakıldığında, bu çalışmanın bulguları, açık düzeltme (explicit correction) türünün %80'lik oranla İngilizce öğretmenleri tarafından en çok uygulanan SDGB türü olarak belirlenmiştir. Veri maddelerinde bu yüzde düzeyine yakın başka bir SDGB türü yer almamıştır. Bu sonuç, Panova ve Lyster'in (2002) %2 oranında beşinci sırada yer alan türü açık düzeltme (explicit correction) ile karşılaştırılabilir. Panova ve Lyster'in (2002) çalışmasında yeniden şekillendirme (recasts) türü en çok tercih edilen ve en kullanışlı tür olduğu belirtilmesine rağmen bu çalışmanın gözlem aşamında açık düzeltme (explicit correction) türü en çok uygulanan tür olmuştur.

Açık düzeltme (Explicit correction) türünün ardından, gözlem sonuçlarına göre meydana çıkarma (elicitation) türü %10 oranıyla en çok gözlenen SDGB türü olmuştur. Lyster ve Ranta'nın (2002) çalışmasında örtük düzeltme (Implicit correction) ikinci sırada en çok kullanılan SDGB türü olmuştur. Bu gözlem sonucuna göre şu anki çalışmada açık düzeltme (explicit correction) çok yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Diğer bir ifade ile gözlemlenen öğretmenler öğrencilerin yaptığı hataları örtük yollardan çok açık bir şekilde belli ederek düzeltme sağlamıştır. Buradan gözlemlenen öğretmenlerin SDGB türlerini uygulama noktasında bilgi eksikliği olduğu ve yoğun ders programını yetiştirmek adına öğrenciye kendini ifade

edebilmesi için pek fırsat verilmeyerek öğretmen öğrenci ilişkisini de sağlamayarak düzeltme sağlanmaya çalışıldığı ileri sürülebilir.

Yukarıdaki tabloda da olduğu gibi örtük düzeltme (Implicit correction) %5 oranla en az kullanılan SDGB türlerinden birisidir. Yine aynı şekilde yeniden şekillendirme (Recasts) türünün de %5 oranla en az kullanılan türlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Üst dilbilimsel geri bildirim (Metalinguistic feedback) ve tekrarlama (repetitions) türlerinin ise hiç kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulguların böyle olmasının sebeplerinden bir tanesi, gözleme katılan öğretmenlerin altı SDGB türlerinin hepsine hakim olmaması olabilir ve dolayısıyla geçmişte öğrenme tecrübeleri esnasında deneyimleri ile birlikte bir SDGB türüne daha fazla hakim olarak onu uygulamak olabilir. Bu sebeple açık düzeltmeyi (explicit correction) daha çok tercih etmiş olabilirler. Ek olarak İngilizce öğretmenlerinin gözlem esnasında açık düzeltme (explicit correction) türünü tercih etmelerinin sebebi, açık düzeltme (explicit correction) türünün SDGB türleriyle ilgili inançlarından kaynaklı değil okul ortamında ders süreci boyunca dersin süresi ve yetiştirilmeye çalışılan ders kazanımlarından dolayı en çok tercih edilen SDGB türü olduğu sonucuna da ulaşılabilir. Çünkü gözlemlenen öğretmenlerin ankette verdiği yanıtlara bakıldığında örtük düzeltme (Implicit correction) türünü tercih ederken gözlem esnasında açık düzeltmeyi tercih etmelerinin sebebi olarak bu söylenebilir. Örtük düzeltme (Implicit correction) türü öğretmen öğrenci etkileşimi sağlayan ve öğrenciye kendini düzeltme fırsatı veren bir SDGB türüdür. Dolayısıyla daha fazla zaman alabilmektedir. Bu da öğretmenlerin konuları yetiştirmesinde bir engel olarak görülebilmektedir. Açık düzeltme (explicit correction) türü ile hataların düzeltilmesinde, öğrenciler hata yaptığında, öğretmenler devamlı olarak hatalı yapıyı düzeltirken, öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türler (örn. Örtük düzeltme) öğrencinin öğretmeniyle ve akranlarıyla iletişime geçmesini ve cevaba ulaşmak için kendisinin çaba sağlamasını sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin yaptıkları hataları fark edip düzeltmelerini sağlamaktadır (Lyster ve Ranta, 1997). Öte taraftan açık düzeltme (explicit correction) kullanan öğretmenler öğrencilerin dikkatini kalıcı olarak hatalı ifadeye odaklamakta ve konuşmanın akışını engellemektedir. Bu yöntem Mackey, Oliver ve Leeman'a (2003) göre yeniden şekillendirme (recasts) ve meydana çıkarma (elicitation) kadar tercih edilmediğini söylese de, açık düzeltme

(explicit correction) türünün özellikle yetişkinler arasında hedef dilin kurallarını öğretme noktasında çok iyi bir SDGB türü olduğu ileri sürülmüştür. Yalnızca bir SDGB türünü (açık düzeltme) kullanmaya sıkıca bağlı kalmanın, bölümdeki alanın yetersiz eğitiminden kaynaklı olduğu ileri sürülmüştür. Bu sebeple, öğretmenin tek bir SDGB yöntemine bağlı kalmasını aynı zamanda öğrenciyken ona öğretileni sergilemesi olduğu ileri sürülmüştür. Aynı zamanda, Kagimoto ve Rogers (2008), Katayama (2007) ve Szulz (2001) adlı araştırmacılar da öğretmenin belli stratejileri tercih etmelerinin genel olarak öğrenciyken elde ettikleri deneyimlerine bağlanabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Tablo 5.3. Gözlem ve Anket Sonuçlarının Karşılaştırılması.

Sıralama	Gözlem Sonuçları		Anket Sonuçları	
	SDGB türü	Yüzdelik	SDGB türü	Oran
1	Açık düzeltme (Explicit correction)	%80	Örtük düzeltme (Implicit correction)	4,33
2	Meydana Çıkarma (Elicitation)	%10	Tekrarlama (Repetition)	4,06
3	Örtük düzeltme (Implicit correction)	%5	Meydana çıkarma (Elicitation)	3,89
4	Yeniden şekillendirme (Recasts)	%5	Yeniden şekillendirme (Recasts)	3,68
5	Üst dilbilimsel geri bildirim (Metalinguistics feedback)	0%	Üst dilbilimsel geri bildirim (Metalinguistics feedback)	3,65
6	Tekrarlama (Repetition)	0%	Açık düzeltme (Explicit correction)	3,20
	Toplam	100%	Toplam	N/A

Yukarıdaki bilgilere baktığımızda öğretmenlere uygulanan anket ve ders esnasında yapılan gözlem sonuçları arasında farklılık oluşmuştur. Örneğin yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin %80'i öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi engelleyen ve öğrenciye kendini düzeltme fırsatı sağlamayan açık düzeltme (explicit correction) türünü tercih etmiştir. Öte taraftan anket bulgularına göre ise öğretmenler öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden (prompts) türleri (örn. örtük düzeltme, meydana çıkarma, tekrarlar, üst dilbilimsel geri bildirim) öğretmenle etkileşimi artırması ya da iletişimi artırması açısından tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin SDGB tercihleri ve uygulamaları arasındaki bu farklılığın sebebinin ise, yetiştirilmeye çalışılan yoğun programda yeterli sürenin olmaması, kalabalık sınıflarda fazla öğrenci olması ve her öğrenci için yeterli sürenin olmaması gibi

etkenlerdir. Ankette örtük düzeltme (Implicit correction) türü tercih edilse de uygulamada belirtilen sebeplerden dolayı öğrenciye hatalı kısmın direkt doğru halini vererek zaman kaybı yaşanmasını engellemeye çalışmak için açık düzeltme (explicit correction) türü uygulanmıştır. Buradan aynı zamanda tek bir SDGB türünün açık ara farklı tercih edilmesinde ise öğrencilerin öğrenme sürecindeki tecrübelerinin etkisi de söz konusu olabilir. Bu konuyla alakalı olarak Kagimoto ve Rodgers (2007), Katayama (2007) ve Schulz (2001) öğretmenlerin SDGB türü konusundaki seçimi onların öğrenim zamanlarındaki tecrübelerine dayandığını söylemiştir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin zaman yönetimi hakkındaki endişeleri ve hedeflenen kazanımların öğretilmesi için kaybedecek zamanın olmaması durumları gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında farklılıklar göstererek eski tecrübelerine göre tercih yapmış oldukları düşünülmektedir.

Tablo 5.4. Gözlem Sonuçları ve Anket Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin SDGB Sağlama Zamanlarının Karşılaştırılması.

Sıralama	Gözlem sonuçları		Anket sonuçları	
	SDGB sağlayıcısı	Yüzdelik	SDGB sağlayıcısı	Oran
1	Hata yapılır yapılmaz	%80	Konuşma bitince	3,96
2	Konuşma bitince	%10	Faaliyet bitince	3,46
3	Faaliyet bitince	%10	Ders sonunda	2,72
4	Ders sonunda	%0	Hata yapılır yapılmaz	2,18
	Toplam	%100	Toplam	N/A

Tablo 5.4'e bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin SDGB sağlama zamanı açısından anket verileri ve gözlem sonucunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra SDGB sağlanmıştır. Ardından öğretmenler ikinci sırada ise faaliyet bittikten sonra öğrenci hatasını düzeltmenin uygun olduğunu tercih etmişlerdir. Üçüncü sırada ders sonunda düzeltilmeli seçeneği gelirken son sırada ise hata yapılır yapılmaz düzeltilmeli seçeneği gelmiştir. Diğer taraftan gözlem sonuçlarına bakıldığında sıralama neredeyse tamamen değişmiştir. Birinci sırada anlamlı bir çoğunlukla hata yapılır yapılmaz seçeneği gelirken (%80) ikinci sırada konuşma bitince ve faaliyet bitince seçenekleri %10 oranlarında yer almıştır. Ders sonunda düzeltilmeli seçeneği hiç gözlemlenmemiştir. Gözlem sonucunun anketten farklı çıkma sebebi, seçilen SDGB yöntemi ile de doğru orantılı olmasıdır. Gözlem sonucuna göre en çok tercih

edilen SDGB türü açık düzeltme (explicit correction) türü olmuştur. Bu çalışmadaki gözlem verileri Köroğlu'nun (2021) gözlem verileri ile aynıdır. Bu düzeltme yönteminin çoğunlukla tercih edilmesinin sebebi öğrencilere zaman kaygısından dolayı konuşma hakkı verilmemesi veya konuları yetiştirememe endişesi olmaması sebebiyle bir an evvel öğrencinin hatasının düzeltilmesi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin konuları yetiştirme konusundaki zaman kaygı ve endişeleri bu türü seçmelerine sebep olmuştur. Aynı duruma doğru orantılı olarak öğretmenlerin yine SDGB uygulanması konusunda yeterince bilgili olmamaları, ders konularının yetiştirilememesi ve zaman endişeleri sebebiyle öğrencinin hatasını bir an evvel düzeltme yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenlerin gözlem esnasında farklı yanıtlar vermeleri, öğretmenlerin SDGB uygulanması ve SDGB'ye olan inançları arasında farklılıkların olduğu sonucunu göstermiştir.

6.SONUÇ

6.1. Sonuç

Bugüne kadar Sözlü Düzeltici Geri Bildirim hakkında pek çok çalışma yürütülmüştür. Fakat Türkiye’de Türkçe olarak öğretmenlerin SDGB uygulamaları üzerine pek çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, hangi sözlü düzeltici geri bildirim türünün İngilizce öğretmenleri tarafından daha çok tercih edildiğini, İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirimini ne zaman vermesi gerektiği ve aynı zamanda sözlü düzeltici geri bildirim kim tarafından verilmesi gerektiği hakkındaki görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB uygulamaları arasında farkın olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

İngilizce öğretmenlerinin farklı SDGB türleri konusunda tercihleri, SDGB sağlayıcısının kim olması gerektiği, SDGB’yi kimin sağlaması gerektiği konularını açıklamaya çalışırken tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin uygulamaları arasındaki farkın olup olmadığını da açıklamaya çalışmıştır. Çalışmada anket uygulanırken ek olarak da gözlem yapılarak anket ve gözlem bulguları arasındaki farklar açıklanmaya çalışılmıştır. Genel anlamda öğretmenler SDGB sağlanması konusunda hemfikir olarak SDGB uygulanması gerektiği konusunda anlaşılmıştır. Çalışma aşağıdaki sekiz araştırma sorularını ele almıştır:

1. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri bildirim Hakkındaki Düşünceleri;
 - a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?
 - b) Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Türü ya da Türleri Nelerdir?
 - c) Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Kim Tarafından verilmelidir?
 - d) Öğretmenlerin En Verimli Olduğunu Düşündüğü Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Zamanı Ne Zamandır?
2. Tecrübeli ve Tecrübesiz İngilizce Öğretmenlerinin Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Tercihlerinde;

- a) Geri Bildirimin Önemi Nedir?
- b) En Uygun Geri Bildirim Türü Nedir?
- c) Geri Bildirimi Sağlayıcı Açısından Fark Var Mıdır?
- d) Bildirim Verme Zamanı Nedir?

1.a) Araştırma sorusu, İngilizce öğretmenlerinin SDGB uygulanmasının önemi hakkında sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu SDGB sağlanması gerektiği yönünde hemfikir olmuşlardır.

1.b) Araştırma sorusu, öğretmenlerin en verimli olduğunu düşündüğü SDGB türü üzerinedir. Elde edilen verilere göre sırasıyla örtük düzeltme (Implicit correction), tekrarlama (repetition), meydana çıkarma (elicitation), yeniden şekillendirme (recasts), üst dilbilimsel geri bildirim (metalinguistics feedback) ve son olarak da açık düzeltme (explicit correction) şeklinde olmuştur. Buradan çıkan sonuç şu şekildedir ki ankete katılan öğretmenler öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türleri (prompts), direkt cevabın öğretmen tarafında verildiği SDGB türlerine göre tercih etmektedirler. Öğretmenler bu türleri seçerek öğrenci öğretmen iletişimi ve etkileşimi artırmak istediği ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan, gözlemde ise bu sıralamada farklılık olmuştur. Gözlem sonucuna göre ise öğretmenlerde konuları yetiştirmek için zamanı boşa harcamama endişesi olduğundan dolayı öğrencilere pek söz hakkı vermeyerek açık düzeltme (explicit correction) yöntemini tercih etmişlerdir. Buradan ek olarak öğretmenlerin SDGB hakkındaki düşünceleri ve uygulamaları arasında farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.c) Araştırma sorusu, İngilizce öğretmenlerinin SDGB sağlayıcısı hakkındaki düşünceleri üzerinedir. Elde edilen bulgulara baktığımızda ankete katılan öğretmenlerin %91,1'inin görüşü hatanın öğrenci tarafından düzeltilmesi gerektiği düşüncesi yönünde olmuştur. Aynı katılımcıların %83,2'si ise hatanın öğretmen tarafından düzeltilmesi gerektiğini de desteklemiştir. Aynı katılımcıların %37,6'sı ise hatanın öğrencinin arkadaşları tarafından düzeltilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Verilere bakıldığında birinci sırada hatanın öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesi gerektiği seçilmiştir. Sonuçların böyle gelmesi manidar olmuştur çünkü aynı katılımcılar SDGB türü tercihi konusunda ise örtük düzeltme (Implicit correction) türünü tercih etmişlerdir. Yani öğrenciyi merkeze alan ve öğrenciye

kendini düzeltme fırsatı sağlamayı tercih ettikleri için SDGB sağlama konusunda da tekrar öğrencinin aktif olup kendisini düzeltmesinin uygun olduğunu düşünmüşlerdir. Durumun böyle olmasının sebepleri arasında öğrencinin öğretmen ya da arkadaşı tarafından düzeltmeye maruz kaldığında kendini kötü hissedebilme durumuna karşın öğrenciye kendini ifade edilmesi için fırsat verilmesini desteklemişlerdir.

1.d) Araştırma sorusu, İngilizce öğretmenlerinin SDGB verme zamanı üzerine bir sorudur. Elde edilen bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin %79,7'si SDGB'in öğrencinin konuşması bittikten sonra verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı katılımcıların %56,4'ü faaliyet bittikten sonra derken, %34,6'sı ise ders sonunda düzeltilmesini de desteklemişlerdir. Katılımcıların %13,4'ü ise hata yapılır yapılmaz düzeltilmesi gerektiğini savunarak en az oy oranına sahip olmuştur. Şu anki çalışmanın bulguları daha önceki araştırmacıların (Gürbüz, 2017; Willis, 2007; Zhang, 2010 ve Tomczyk, 2013) çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermiştir. Daha önceki çalışmalarda da öğrencilerin konuşması bittikten sonra düzeltmenin daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü bu durumda Ölmezer-Öztürk'ün (2016) de belirttiği gibi anlık verilen SDGB uygulamaları öğrencinin sözünün kesilmesine ve öğrencinin hedef dili öğrenmeye karşı kaygı duymasına sebep olabilmektedir. Yine Shabani'ye (2016) göre anlık bildirim öğrencide kaygı oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla o da anlık değil de gecikmeli verilen SDGB uygulamasını desteklemektedir. Dolayısıyla anlık verilen SDGB'nin öğrencide hedef dile karşı endişe ve kaygı oluşturmaması açısından gecikmeli yani konuşması bittikten sonra verilmesi ankete katılan çoğu öğretmenin ortak fikri olmuştur.

2.a) Araştırma sorusu, İngilizce öğretmenlerin tecrübeli ve tecrübesiz olması SDGB uygulaması açısından farklılık gösterip göstermemesi ile ilgili bir durumdur. Elde edilen bulgulara bakıldığında tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB'ye verikleri önem arasında bir fark görülmemiştir ve her iki grup da SDGB verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenleri SDGB verilmesini desteklediği için Long (1996) ve Swain'in (1985) çalışmalarıyla benzer çıkmıştır. Onlara göre SDGB sağlanmasının öğrenme açısından önemli bir rol oynadığı ileri sürülmüştür. Bu çalışma sonucuna göre de SDGB sağlanmasının öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.b) Araştırma sorusu, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB türlerini tercih etmeleri üzerinedir. Elde edilen bulgulara göre, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB tercihleri konusunda anlamlı bir farklılık oluşmayarak her iki grup da öğrenci hata yaptığında örtük düzeltme (Implicit correction) türünü seçmişlerdir. Buradan her iki grup öğretmen de öğrenciyi cevabı bulamaya teşvik eden, öğretmen öğrenci etkileşimini artıran ve öğrenciye kendini ifade etmesini için fırsat sağlanan SDGB türünü tercih etmişlerdir. Bu SDGB türünü tercih etmelerindeki sebep ise öğrencinin aşağılanmış ve rencide olmuş hissedebileceğinden dolayı açık düzeltmeye (explicit correction) tercih etmeyip örtük düzeltmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmadan çıkan sonuç Kamiya'nın (2014) çalışma sonucuyla da benzerlik göstermiştir. Aynı sebeplerden dolayı öğretmenler örtük düzeltmeyi (Implicit correction) açık düzeltmeye (explicit correction) tercih etmişlerdir.

2.c) Araştırma sorusu, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin SDGB sağlayıcıları açısından tercihleri üzerinedir. Elde edilen verilere bakıldığında ankete katılan tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenleri, sınıf arkadaşları düzeltmeli veya öğretmen düzeltmeli seçenekleri hakkında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak ankete katılan tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenleri arasında öğrenci hatayı düzeltmeli seçeneği hakkında bir farklılık görülmüştür. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin ortalamaları tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu veriler tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin iletişim kurmasına fırsat vererek öğrenci öğretmen etkileşimine önem vererek bu konuda hassas davrandıkları sonucunu doğururken, tecrübesiz İngilizce öğretmenleri öğrenci açısından pek değerlendirme yapmayarak öğrencinin nasıl hissedeceği konusunu görmezden geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin ise tecrübesiz İngilizce öğretmenlerin ders kazanımlarını yetiştiremem endişesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Zuo'nun (2017) çalışmasına göre iyi bir ders planlaması, kendine güvenme ve uygun materyal seçimleri ile hedeflenen ders kazanımlarının öğretimi noktasında istenilen seviyeye ulaşmanın mümkün olduğunu ileri sürmüştür.

2.d) Araştırma sorusu, tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB verme zamanı açısından tercihleri üzerinedir. Elde edilen verilere göre,

tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin SDGB verme zamanı açısından öğrenci hata yapar yapmaz, öğrencinin konuşması biter bitmez ve dersin sonunda seçenekleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, faaliyet bittikten sonra konusunda ise anlamlı bir fark görülmüştür. Faaliyet bitince hatanın düzeltilmesi açısından bakıldığında tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin ortalamaları tecrübesiz öğretmenlerin ortalamalarından fazla bulunmuştur. Bulgulara bakıldığında tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinde hatayı düzeltirken acelece davranma ve öğrencinin konuşmasını bölme eğilimi olabildiğini göstermiştir. Dolayısıyla tecrübeli İngilizce öğretmenlerin öğrencilerinin psikolojisini de dikkate alarak tecrübesiz öğretmenlere göre daha hassas davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki tecrübeli öğretmenlerden elde edilen bulgular Ölmezer Öztürk'ün (2019) çalışmasındaki sonuçlarla da benzerlik göstererek katılımcıların çoğunun etkinlik ya da faaliyet bittikten sonra verilmesinin daha verimli olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Gözlem sonuçlarına bakıldığında ise gözleme katılan İngilizce öğretmenlerinin %77'si SDGB uygulamanın faydalı olduğunu belirtmiştir. Buradan hem ankete hem de gözleme katılan öğretmenlerin SDGB uygulanması açısından aynı fikirde olduğu ve sağlanması gerektiği çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu tarafından anlamlı bir şekilde desteklenmiştir. Diğer taraftan gözlem sonucuna göre öğretmenlerin SDGB tercihleri konusunda ise açık düzeltme (explicit correction) türü büyük farkla (%80) çoğu öğretmen tarafından uygulandığı gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenleri ankette örtük düzeltme (Implicit correction) türünü tercih ederken aynı öğretmenler gözlem esnasında tam tersi olan açık düzeltme (Explicit correction) türünü tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Buradan çalışmaya katılan öğretmenlerle ilgili olarak altı SDGB türünün hepsine yeterince hakim olmadıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. Ek olarak sınıf ortamları öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında da farklılık göstermesine sebep olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çünkü öğretmenlerin verilen ders süresi içinde kazanımları yetiştirememesi endişesi sebebiyle öğrenci ve öğretmen iletişimi, etkileşimini en az kullandıran ve daha az vakit alan açık düzeltme (Explicit correction) türünü tercih etmelerine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü öğrenciyi cevabı bulmaya teşvik eden türler öğrenciye kendini düzeltmesi için fırsat verdiğinden dolayı daha fazla vakit almaktadır. Dolayısıyla bu durum da

öğretmenlerin zaman kavramı konusunda endişeli hissetmesine sebebiyet verdiğinden dolayı tercihlerini etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçlarına katılan öğretmenler öğrenciye fırsat sağlamanın etkili olduğunu söylerken aynı öğretmenler gözlem esnasında öğrenciye fırsat vermeyerek kendileri düzeltme sağlamıştır. Dolayısıyla anket ve gözlem sonuçları karşılaştırıldığında öğretmenler inançları ve uygulamaları arasında farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetlemek gerekirse, Bu çalışmaların bulguları, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerin yeterince SDGB uygulaması hakkında bilinçli olmadıkları ve müfredat konularını ve kazanımları zamanında yetiştirme endişesinin SDGB inanç ve uygulamaları konusunda tercihlerini etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili Kennedy (1997) öğretmenlerin inançlarının eğitim sürecine başlamadan önce kendi öğrenme deneyimleri yoluyla oluştuğunu ve bu durumun da onların SDGB hakkındaki inançları ve uygulamaları arasında farklılıklar gösterebileceğini ileri sürmüştür. Ek olarak öğretmenlerin SDGB hakkındaki inançları ve uygulamaları arasında farklılıkların oluşmasında, SDGB'ye yönelik tercihler konusunda öğrencilerle de görüşme sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Araştırmayı Daha da İlerletmek İçin Öneriler

Araştırma, Ağrı merkez ve ilçelerdeki ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan ankete katılan 202 ve gözlemlenen 20 İngilizce öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin ders uygulamaları esnasında başvurdukları sözlü düzeltici geri bildirim türleri ve uygulamalarını araştırmak üzerine yapılmıştır. Fakat çalışma sadece öğretmenlerin SDGB uygulamaları ve inançları üzerine yapılmıştır. Öğrencilerin SDGB uygulamaları hakkındaki tercihlerine yer verilmemiştir. Öğrencilerin SDGB açısından tercihleri konusundaki boşluğu doldurmak için daha ileri çalışmalar yapılabilir. Ek olarak öğrencilerin tercihlerine göre sınıf ortamlarına da uygun ve verimli olan yeni yöntemler de denenerek öğrenci üzerindeki etkilerini öğrenmek için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem.
- Al-Faki, I. M. ve Siddiek, A. G. (2013). Techniques Used by Teachers in Correcting Students' Oral Errors in an Omani Boys School. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(10).
- Alhaysony, M. (2016). Saudi EFL Preparatory Year Students' Perception about Corrective Feedback in Oral Communication. *English Language Teaching*, 9(12), 47-61.
- Ammar, A. (2008), Prompts and Recasts: Differential Effects on Second Language Morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210. doi:10.1177/1362168807086287
- Ammar, A. ve Spada, N. (2006). One Size Fits All: Recasts, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi(1980–2004)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TürkDilKurumu Yayınları.
- Bao, R. (2019). Oral Corrective Feedback in L2 Chinese Classes: Teachers’ Beliefs versus Their Practices. *System* 82, 140-150.
- Basturkmen, H. (2012). Review of Research into the Correspondence Between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Basturkmen, H., Loewen, S. ve Ellis, R. (2004). Teachers’ Stated Belief About Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.
- Basturkmen, H., Loewen, S. ve Ellis, R. (2004). Teachers’ Stated Beliefs About Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243–272.
- Bektaş-Altıok, G. R. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Etkili Yabancı Dil Öğretimi: Tarihsel Gelişim ve Açılımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe University.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Bitchener, J. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. doi:10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on

- What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Boyno, M., Akil, E. ve Dolaş, F. (2013). Oral Error Treatment in EFL Classes with Native-like Interactions. *Düşed*, 5(9), 61-83.
- Brown, D. (2016). The Type and Linguistic Foci of Oral Corrective Feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436-458.
- Brown, H. (1994). *Principles of language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5.bs.). New York: Pearson Education.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpenter, H., Jeon, K.S., MacGregor, D. ve Mackey, A. (2006). Learners' Interpretations of Recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 209-236.
- Carroll, S.E. (1999). Putting "Input" in Its Proper Place. *Second Language Research*, 15 (4), 337-388.
- Cheatham, G. A., Jimenez-Silva, M. ve Park, H. (2015). Teacher Feedback to Support Oral Language Learning for Young Dual Language Learners. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1452-1463.
- Communication (2021). *Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster*. Erişim Adresi: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication>. (Erişim Tarihi: 12.12.2021).
- Cushing, L. S. ve Kennedy, C. H. (1997). Academic Effects of Providing Peer Support in General Education Classrooms on Students Without Disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 139-151.
- De Bot, K. 1996. The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, 46, 529-555.
- Debreli, E. ve Onuk, N. (2015). The Influence of Educational Programme on Teachers' Error Correction Preferences in the Speaking Skill: Insights from English as a Foreign Language Context. *International Education Studies*, 9(6), 76-85.
- Demir, Y. ve Özmen, K. S. (2018). The Effects of a Suggested Online Course on Developing ELT Student Teachers' Competences Regarding Oral Corrective Feedback: Evidence from Peer Reflections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 1-11.
- Demir, Y. ve Özmen, K. (2017). Exploring Native and Non-native EFL Teachers' Oral corrective Feedback Practices: An Observational Study. *Brock Education Journal*, 26(2), 111-129.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler- Yöntemler- Teknikler*, Ankara: UsemYayımları.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 25-39.
- Dilān, G. (2016). Corrective Feedback in L2 Latvian Classrooms: Teacher Perceptions VersustheObserveDactualitiesof Practice. *Language Teaching Research*, 20(4), 479-497.
- Dong, Z. (2012). *Beliefs and Practices: A Case Study on Oral Corrective Feedback inthe Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL) Classroom*(Yüksek Lisans Tezi). US.: ArizonaStateUniversity,
- Doughty, C. (2001). Cognitive Under Pinnings of Focuson Form. P.Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* içinde (206-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: OxfordUniversityPress.
- Ellis, (2008). *The Study of Second Language Acquisition*(2. bs.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006).Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.
- Ellis, R. (2007). The Differential Effects of Corrective Feedback on Two Grammatical Structures. A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* içinde (339-360). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 3-18.
- Ellis, R. (2010). Cognitive, Social, and Psychological Dimensions of CorrectiveFeedback. R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language useandLanguageLearning* içinde (151-165). Oxford: Oxford UniversityPress.
- Ellis, R. (2013). Corrective Feedback in Teacher Guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1-18.
- Ellis, R.ve He, X. (1999). TheRoles of Modified InputandOutput in theIncidentalAcquisitionofWordMeanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.
- Ellis, R. ve Sheen, Y. (2006). Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 575-600.
- Ellis, R., Loewen, S. ve Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- Ergin, M.(1990).*Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Farrell, T. S. ve Mom, V. (2015). Exploring teacher Questions Through Reflective Practice. *Reflective Practice*, 16(6), 849-

865.doi:10.1080/14623943.2015.1095734.

- Farrell, T. S. ve Mom, V. (2015). Exploring Teacher Questions Through Reflective Practice. *Reflective Practice*, 16(6), 849-865.
- Fatemi, A. H. ve Harati, N. A. (2014). The Impact of Recast Versus Prompts on the Grammatical Accuracy of Iranian EFL Learners' Speech. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(3).
- Fu, T. ve Nassaji, H. (2016). Corrective Feedback, Learner Uptake, and Feedback Perception in a Chinese as a Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 159-181.
- Fukuda, Y. (2004). *Treatment of Spoken Errors in Japanese High School Oral Communication Classes* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). San Francisco: California State University.
- Gass, S. M., ve Mackey, A. (2007). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. B. VanPatten ve J. Williams (Ed.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* içinde (175-199). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, Susan M. and Varonis, Evangeline M. (1994), Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Belen Yayınları.
- Ghariblaki, Z. ve Poorahmadi, M. (2017). The Effect of Recast vs. Clarification Request as Two types of Corrective Feedback on Iranian Intermediate EFL Learners' Structural Knowledge. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 87-96.
- Gürbüz, A. ve Yalçın-Tilfarlioğlu, F. (2017). Proposing a Syllabus Design for Oral Classes on Teachers' and Students' Perceptions of Modified Output. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2209-2216.
- Han, Z. (2008). *On the Role of Meaning in Focus on Form: Understanding Second Language Process*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harmer, J. R. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3. bs.). London: Longman.
- Hawkes, L. ve Nassaji, H. (2016). The Role of Extensive Recasts in Error Detection and Correction by Adult ESL Students. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 19-41.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ishida, M. (2004). Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual form of -tei (ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning*,

54(2), 311–394.

- Ishida, M. (2004). Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual form of –te i (ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning*, 54 (2), 311–394.
- Junqueira, L. ve Kim, Y. (2013). Exploring the Relationship Between Training, Beliefs, and Teachers' Corrective Feedback Practices: A Case Study of a Novice and Anexperienced ESL Teacher. *Canadian Modern Language Review*, 69(2), 181–206.
- Kagimoto, E. ve Rodgers, M. P. H. (2007). *Students' Perception of Corrective Feedback*. JALT, Conference Proceeding. K. Bradord Watts, T. Muller ve M. Swanson (Ed.), JALT 2007 Conference Proceedings (868-879). Tokyo JAL.: References - Scientific Research Publishing.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S. M. ve Sepehrinia, S. (2015). Preferences for Interactional Feedback: Differences Between Learners and Teachers. *The Language Learning Journal*, 43(1), 1–20.
- Kamiya, N. (2014). The Relationship Between Stated Beliefs and Classroom Practices of Oral Corrective Feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 206–219.
- Kamiya, N. (2018). An Analysis of the Meaning of "Natural" Concerning Oral Corrective Feedback. *Tesl-Ej*, 22(1), n1.
- Kartchava, E. (2006). Corrective Feedback: Novice ESL Teachers' Beliefs And practices. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Canada: Concordia University.
- Katayama, A. (2007). Students' Perceptions of Oral Error Correction'. *Japanese Language and Literature*, 61-92.
- Kennedy, S. (2010). Corrective Feedback for Learners of Varied Proficiency Levels: A Teacher's Choices. *TESL Canada Journal*, 31.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3. bs.). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Köroğlu, H. (2021) *Elt and non elt pre-service language teachers' stance on oral corrective feedback provision: A Turkish context* (yayınlanmamış doktora tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Lee, E. J. (2016). Advanced ESL Students' Prior EFL Education and Their Perceptions of Oral Corrective Feedback. *Journal of International Students*, 6(3), 798-816.
- Leeman, J. (2003). Recasts and Second Language Development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 37-63.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis.

Language Learning, 60,309-365.

- Llinares, A. ve Lyster, R. (2014). The Influence of Context on Patterns of Corrective Feedback and Learner Uptake: A Comparison of CLIL and Immersion Classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194.
- Loewen, S. (2004). Uptake in Incidental Focus on form in Meaning-focused ESL Lessons. *Language Learning*, 54(1), 153-188.
- Loewen, S. ve Philp, J. (2006). Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90(4), 536-556.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. W.C. Ritchie ve T.K. Bhatia (Ed.), *Handbook of Language Acquisition: Second Language Acquisition* içinde (413-468). New York: Academic Press.
- Long, M. (2006). Recasts in SLA: The Story so Far. M. Long (Ed.), *Problems in SLA* içinde (75-116). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Long, M.H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lyster, R. (1998). Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51-81.
- Lyster, R. (2004). Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. ve Izquierdo, J. (2009). Prompts Versus Recasts in Dyadic Interaction. *Language Learning*, 59(2), 453-498.
- Lyster, R. ve Mori, H. (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269-300.
- Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback And Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms*. Cambridge University Press.
- Lyster, R. ve Saito, K. (2010). Oral Feedback in Classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Lyster, R., Lightbown, P. ve Spada, N. (1999). A Response to Truscott's 'What's Wrong with Oral Grammar Correction'. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 457-467.
- Lyster, R., Saito, K. ve Sato, M. (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Mackey, A. ve Goo, J. (2007). Interaction Research in SLA: A Meta-analysis and Research Synthesis. A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* içinde (407-452).
- Mackey, A., & Oliver, R. (2002). Interactional Feedback and Children's L2 Development. *System*, 30(4), 459-477.
- Mackey, A., Gass, S. ve McDonough, K. (2000). How do Learners Perceive

- Interactional Feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- McDonough, K. (2006). Action Research and The Professional Development of Graduate Teaching Assistants. *The Modern Language Journal*, 90(1), 33-47. doi:10.1111/J.1540-4781.2006.00383.X
- McDonough, K. ve Mackey, A. (2006). Responses to Recasts: Repetitions, Primed Production, and Linguistic Development. *Language Learning*, 56, 4. 693-720.
- Méndez, E. ve Cruz, M. (2012). Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 63-75.
- Milla, R. ve Mayo, M. P. G. (2014). Corrective Feedback Episodes in Oral Interaction: A comparison of a CLIL and an EFL Classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1-20.
- Mori, R. (2002). Teachers' Beliefs and Corrective Feedback. *JALT Journal*, 24(1), 48-69
- Naeimi, A., Saeidi, M. ve Behnam, B. (2018). Immediate Uptake of Phonological Corrective Feedback in Language Learning and Retention. *Education Research International*, 2018.
- Nassaji, H. 2007. Elicitation and Reformulation and Their Relationship with Learner Repair in Dyadic Interaction. *Language Learning*, 57, 511-48.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning*, 51(4), 719-758.
- Nikoopour, J. ve Zoghi, A. (2014). Analyzing EFL Learners' Errors: The Plausibility of Teachers' Feedbacks and Students' Uptakes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 226.
- Oliver, R. ve Mackey, A. (2003). Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms. *Modern Language Journal*, 87, 519 – 533.
- Ozmen, K. S. ve Aydın, H. Ü. (2015). Examining Student Teachers' Beliefs about Oral corrective Feedback: Insights from a Teacher Education Program in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 10.
- Ölmezer-Öztürk, E. (2016). Beliefs and Practices of Turkish EFL Teachers Regarding Oral Corrective Feedback: A Small-scale Classroom Research Study. *The Language Learning Journal*, 1–10.
- Ölmezer-Öztürk, E. ve Aydın, B. (2019). Investigating Language Assessment Knowledge of EFL Teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 602-620. doi:10.16986/HUJE.2018043465
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Panova, I. ve Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.

- Rahimi, M. ve Zhang, L. J. (2015). Exploring Non-native English-speaking Teachers' cognitions About Corrective Feedback in Teaching English Oral Communication. *System*, 55, 111-122.
- Rahimi, M. ve Zhang, L. J. (2016). The Role of Incidental Unfocused Prompts and Recasts in Improving English as a Foreign Language Learners' Accuracy. *The Language Learning Journal*, 44(2), 257-268.
- Ranta, L. ve R. Lyster (2007). A Cognitive Approach to Improving Immersion students' Oral Language Abilities: The Awareness–Practice–Feedback sequence. R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* içinde (141-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Révész, A. (2012). Working memory and the observed effectiveness of recasts on different L2 outcome measures. *Language Learning*, 62(1), 93-132.
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 65-79.
- Russell, J. ve Spada, N. (2006), The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar. J. Norris ve L. Ortega (Ed.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* içinde (133-164). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Safari, P. (2013). A Descriptive Study on Corrective Feedback and Learners' Uptake during Interactions in a Communicative EFL Class. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(7).
- Schmidt, R. (2001). Attention. P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Acquisition* içinde (3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, R. A. (2001), Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Teaching and Corrective Feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Seferoğlu, G. (2004). A Study of Alternative English Teacher Certification Practices in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 30(2), 151-159.
- Shabani, K. ve Safari, F. (2016). Immediate vs Delayed Correction Feedback (CF) and Accuracy of Oral Production: The Role of Anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2222-2230.
- Sheen, Y. (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms Across Instructional Settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Sheen, Y. (2007). The Effects of Corrective Feedback, Language Aptitude, and Learner attitudes on the Acquisition of English Articles. In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection Of Empirical Studies* içinde (301-322). Oxford: Oxford University Press.
- Sung, K. Y. ve Tsai, H. M. (2014). Exploring Student Errors, Teachers' Corrective Feedback (CF), Learner Uptake and Repair, and Learners' Preferences of CF. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 4(1), 37-54.

- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. G. Cook ve B. Seidlhofer (Eds.), ***Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*** içinde (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. E. Hinkel (Ed.), ***Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*** içinde (495–508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. S. Gass ve C. Madden (Ed.), ***Input in Second Language Acquisition*** içinde (235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tamayo, M. R. ve Cajas, D. (2017). Strategies of Metalinguistic and Recast Feedback During Oral Interactions. ***Colombian Applied Linguistics Journal***, 19(2), 165-176.
- Tomczyk, E. (2013). Perceptions of Oral Errors and Their Corrective Feedback: Teachers vs. Students. ***Journal of Language Teaching and Research***, 4(5), 924.
- Willis, D., ve Willis, J. (2007). ***Doing Task-based Teaching***. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, Y., ve Lyster, R. (2010). Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms. ***Studies in Second Language Acquisition***, 32(2), 235-263.
- Yiğit, T. (2019) *Beliefs and practices of efl instructors on oral corrective feedback and students' perceptions* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi
- Yilmaz, Y. (2013). The Relative Effectiveness of Mixed, Explicit and Implicit Feedback in the Acquisition of English Articles. ***System***, 41(3), 691-705.
- Zeichner, K. M. ve Tabachnick, B. R. (1981) Are the Effects of University Teacher Education "Washed Out" by School Experience? ***Journal of Teacher Education***, 32, 7-11.
- Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral fluency. ***English Language Teaching***, 2(4), 91-100.
- Zhang, Y., Zhang, L. ve Ma, L. (2010). A Brief Analysis of Corrective Feedback in oral Interaction. ***Journal of Language Teaching and Research***, 1(3), 306-308.
- Zhao, Y. (2013). Working Memory and Corrective Recasts in L2 oral Production. ***Asian Journal of English Language Teaching***, 23(1), 57-82.
- Zuo, W. (2017). Teachers' Role in Dealing with Errors in Students' Second Language Learning. ***Theory and Practice in Language Studies***, 7(8), 644.

EKLER

EK-1: Sözlü Düzeltici Geri Bildim Hakkında Öğretmenlerin Konuya İlişkin İnançlarını Ölçme Aracı (Türkçe)

ÖĞRETMEN ANKETİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin hata düzeltme konusundaki görüşlerini incelemektir. Bu araştırmaya katılmanın sizin için herhangi bir riski veya faydası yoktur.

1. Ankete gönüllü olarak mı katılıyorsunuz?

Evet	Hayır
------	-------

Demografik Veri

***Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Sadece bir seçeneği işaretlediğinizden emin olunuz.**

2.Cinsiyetiniz

Erkek	Kadın
-------	-------

3.Ne kadar süredir İngilizce öğretmektесiniz?

1 yıl	2-5 yıl arası	6-9 yıl arası	10 yıldan daha fazla
-------	---------------	---------------	----------------------

4.Ne kadar süredir konuşma becerisi dersleri vermektесiniz?

1 yıl	2-5 yıl arası	6-9 yıl arası	10 yıldan daha fazla
-------	---------------	---------------	----------------------

***Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Sadece bir seçeneği işaretlediğinizden emin olunuz.**

5.Öğrencilerin sözlü hataları düzeltilmelidir.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

6.Öğrencilerin sözlü hatalarına ne sıklıkla düzeltici geri bildirim verirsiniz?

Daima (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Ara sıra (%20)	Asla (%0)
--------------	------------------	-------------	----------------	-----------

7.Öğrencilerin hataları düzeldiğinde onların ne hissettiğini düşünürsünüz?

A-Öfke B-Utanç C-Memnuniyet D-İlgilenmeme

***Öğrencilerin sözlü hataları aşağıdaki hangi uygun zamanlara göre düzeltilmelidir?**

8.Öğrencinin konuşmasını bölse bile hata yapılır yapılmaz düzeltilir.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

9. Öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra düzeltilmelidir.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

10. Aktiviteler bittikten sonra düzeltilmelidir.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

11.Ders bittikten sonra düzeltilmelidir.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

***Konuşma derslerinde aşağıdaki her bir hata türlerini ne sıklıkla düzeltirsiniz?**

12. Dinleyicinin söylenenlerin anlamını anlamakta güçlük çekmesine neden olan ciddi sözlü hatalar.

Daima (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Ara sıra (%20)	Asla (%0)
--------------	------------------	-------------	----------------	-----------

13. Dinleyicinin söylenenlerin anlamını anlamakta güçlük çekmesine neden olmayan daha önemsiz konuşma hataları.

Daima (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Ara sıra (%20)	Asla (%0)
--------------	------------------	-------------	----------------	-----------

14. Sık sık yapılan konuşma hataları.

Daima (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Ara sıra (%20)	Asla (%0)
--------------	------------------	-------------	----------------	-----------

15. Nadir yapılan konuşma hataları.

Daima (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Ara sıra (%20)	Asla (%0)
--------------	------------------	-------------	----------------	-----------

16. Sadece bir öğrenci tarafından yapılan bireysel hatalar.

Daima (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Ara sıra (%20)	Asla (%0)
--------------	------------------	-------------	----------------	-----------

***Aşağıdaki sözlü hata düzeltme türlerinin her birini nasıl değerlendirirsiniz?**

Öğretmen:Dün nereye gittin? Öğrenci: Parka giderim.
--

17. Ben giderim? (“Tekrar geri bildirimi:” Öğretmen, ses tonunu değiştirerek öğrencinin gramer hatasını vurgular.)

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

18. Dün parka gittin mi? (“Açıklama talepleri geri bildirim”: Öğretmen, öğrencinin hatasını doğrudan işaret etmez, dolaylı olarak düzeltir.)

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

19. "git" fiili geniş zamanlıdır. Burada "gitti" geçmiş zaman kipini kullanmalısın. (“Açık düzeltme geri bildirimi”: Öğretmen, öğrenciye dilbilgisi ile ilgili bir açıklama ile doğru formu verir.)

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

20. “dün, ben ...” (Meydana çıkarma geri bildirimi”: öğretmen öğrenciden cümleyi düzeltmesini ve tamamlamasını ister.

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

21. “Gerçekten mi? Orada ne yaptın? “(Düzeltilici geribildirim yok: öğretmen, öğrencinin

hataları hakkında düzeltici geribildirim vermez.

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

22. “Geçmiş hakkında konuştuğumuzda fiil nasıl değişir?” (“Üstbilimsel geribildirim”: öğretmen hatayı özellikle belirtmeden bir ipucu verir.)

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

23. “Parka gittim. “ (Yeniden düzenleme geri bildirim”: öğretmen, öğrencinin söylediklerini hataya işaret etmeden doğru biçimde tekrar eder.)

Çok etkili	Etkili	Nötr	Etkisiz	Çok etkisiz
------------	--------	------	---------	-------------

***Aşağıdaki verilen kişi öğrencinin hatasını düzeltmeli.**

24.Sınıf arkadaşları

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

25.Öğretmenler

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

26.Öğrenciler kendilerini

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

EK-2: The instrument for Measuring the Beliefs of Teachers regarding Oral Corrective Feedback (English)

Questionnaire for Teachers

The purpose of this study is to investigate the opinions of teachers and students about error correction. There are no risks or benefits to you from participating in this research.

1. Are you volunteer?

Yes	No
-----	----

Demographics

***Please circle the information that applies to you. Make sure to mark only one.**

2. Gender

Male	Female
------	--------

3. How long have you been teaching English?

1 year	2-5 years	6-9 years	More than 10 years
--------	-----------	-----------	--------------------

4. How long have you been teaching oral skill classes?

1 year	2-5 years	6-9 years	More than 10 years
--------	-----------	-----------	--------------------

***Please circle the information that applies to you. Make sure to mark only one.**

5. Students' spoken errors should be treated.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

6. How often do you give corrective feedback on students' spoken errors?

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

7. What do you think your students feel when their errors are corrected in general?

A) Anger B) Shame C) Contentment D) Indifference

***Students' spoken errors should be treated at the following time.**

8. As soon as errors are made even if it interrupts the student's speaking.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

9. After the student finishes speaking.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

10. After the activities.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

11. At the end of class.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

***How often do you treat each of the following types of errors in oral communication classes?**

12. Serious spoken errors that cause that cause a listener to have difficulty understanding the meaning of what is being said.

Always (100%)	Usually (80%)	Sometimes (50%)	Occasionally (20%)	Never (0%)
---------------	---------------	-----------------	--------------------	------------

13. Less serious spoken errors that do not cause a listener to have difficulty understanding the meaning of what is being said.

Always (100%)	Usually (80%)	Sometimes (50%)	Occasionally (20%)	Never (0%)
---------------	---------------	-----------------	--------------------	------------

14. Frequent spoken errors.

Always (100%)	Usually (80%)	Sometimes (50%)	Occasionally (20%)	Never (0%)
---------------	---------------	-----------------	--------------------	------------

15. Infrequent spoken errors.

Always (100%)	Usually (80%)	Sometimes (50%)	Occasionally (20%)	Never (0%)
---------------	---------------	-----------------	--------------------	------------

16. Individual errors made by only one student.

Always (100%)	Usually (80%)	Sometimes (50%)	Occasionally (20%)	Never (0%)
---------------	---------------	-----------------	--------------------	------------

***How do you rate each type of spoken error correction below?**

Teacher: Where did you go yesterday? Student: I go to the park.
--

17. I go? (Repetition: The teacher emphasizes the student's grammatical error by changing his/her tone of voice.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

18. You went to the park yesterday? (Implicit feedback: The teacher does not directly point out the student's error but indirectly corrects it.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

19. "Go" is in the present tense. You need to use the past tense "went" here. (Explicit feedback: The teacher gives the correct form to the student with a grammatical explanation.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

20. Yesterday, I....(Elicitation: The teacher asks the student to correct and complete the sentence.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

21. Really? What did you do there? (No corrective feedback: The teacher does not give corrective feedback on the student's errors.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

22. How does the verb change when we talk about the past? (Metalinguistic feedback: The teacher gives a hint or a clue without specifically pointing out the mistake.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

23. I went to the park. (Recast: The teacher repeats the student's utterance in the correct form without pointing out the student's error.)

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

***The following person should treat students' errors.**

24. Classmates.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

25. Teachers.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

26. Students themselves.

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
----------------	-------	---------	----------	-------------------

EK-3: Sınıf İçi Gözlem Formu

Öğretmen:.....Okul:.....
..... Tarih:.....

SDGB Türleri (OCF Types)

1. Açık düzeltme (Explicit correction)
.....
2. Meydana çıkarma (Elicitation)
.....
3. Tekrarlama (Repetition)
.....
4. Üst dilbilimsel geri bildirim (Metalinguistics Feedback)
.....
5. Yeniden şekillendirme (Recast)
.....
6. Örtük düzeltme (Implicit correction)
.....

SDGB Sağlama Zamanı (Timing of Treatment)

1. Hemen (Immediately)
2. Aktivite sonunda (At the end of the activity)
3. Ders sonunda (At the end of the class)

SDGB Sağlayıcısı (OCF Provider)

1. Öğretmen düzeltmesi (Teacher correction)
2. Öğrencinin kendisinin düzeltmesi (Self-correction)
3. Akran düzeltmesi (Peer correction)

EK-4: Lyster ve Saito'nun (2010) Sözlü Düzeltici Geri Bildirim Sınıflandırması

SDGB Türleri	Tanımlar	Örnek
Açık Düzeltme (Explicit Correction)	Öğretmen hatalı ifadenin doğru halini verir ve öğrencinin söylediğinin yanlış olduğunu açıkça belirtir.	Öğrenci: The dog run fastly. Öğretmen: Fastly şeklinde bir ifade yok. Fast kelimesi -ly eki almaz. O yüzden onun yerine “quickly” kelimesini seçiyorum.
Yeniden Şekillendirme (Recasts)	Öğretmen öğrencinin ifadesinin tamamını ya da bir kısmını örtük olarak yeniden düzenleyerek söyler.	Öğrenci: Why you don't like Marc? Öğretmen: Why don't you like Marc?
Meydana Çıkarma (Elicitation)	Öğretmen, “İngilizcede bunu nasıl söyleriz?” gibi veya öğretmenin ifadesinin geri kalanını tamamlaması için öğretmenin beklemesi gibi ya da öğrencilerden ifadelerini yeniden düzenlemesini istemek gibi yollarla düzeltme sağlanması.	Öğrenci: My father cleans the plate. Öğretmen: Excuse me, he cleans the ? (Afedersin baban temizliyor..?)
Üst Dilbilimsel Geri bildirim (Metalinguistics Feedback)	Öğretmen öğrencinin hatalı ifadesine, “İngilizcede biz böyle ifadeler kullanmıyoruz” gibi ifadeler kullanarak öğrencinin hatalı ifadesinin doğru hali ile ilgili sorular sorar veya yorumlar yapılır.	Öğrenci: We look at the people yesterday. Öğretmen: Geçmiş zamandan bahsederken fiilin sonuna ne ekliyoruz?
Örtük Düzeltme (Implicit Correction)	Öğretmen öğrencilerin hatalı ifadelerinden sonra “Pardon”ve “Anlamadım” gibi ifadeler kullanarak öğrenciye kullandığı ifadenin yanlış olduğunu ve düzeltilmesi gerektiğini belirtir.	Öğretmen: How often do you wash the dishes? (Ne sıklıkla arabayı yıkarsın?) Öğrenci: fourteen (ondört). Öğretmen: Excuse me? (afedersin?)
Tekrarlama (Repetitions)	Öğretmen öğrencinin hatalı ifadesini vurgulamak için hatalı kısmı vurgulayarak tekrar eder.	Öğrenci: Biz... Öğretmen: Biz mi? Ama tek kişi, değil mi?

EK-5: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.06.2021-2731

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİYAYIN ETİK KURULBAŞKANLIĞI ETİK KURULKARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 21.06.2021 OTURUMSAYISI:2021/08 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI:31	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 21/06/2021 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2021/08-31 Danışmanlığını Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Metin BARLIK'ın yaptığı yüksek lisans öğrencisi Suat BAYRAM'a ait "Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretmenlerinin Başvurduğu Düzeltici Sözlü Dönüt Türleri ve Uygulama Alanları" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Ferit İZCİ İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ Eğitim Fakültesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4575&eD=BSL63J3FNT&eS=2731> adresinden yapılabilir.

EK-6: Uygulanan Anket İzin Belgesi

22.01.2021

Sayın Suat BAYRAM,

Danışmanlığını yürüttüğüm Tansu YİĞİT'in "Beliefs and practices of EFL instructors on oral corrective feedback and students' perceptions" adlı yüksek lisans tezinde kullandığı

ölçeği adı geçen teze atıfta bulunma kaydıyla lisansüstü tez çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Digitally signed by
AYŞEGÜL AMANDA JANE
AUDREY YEŞİLBURSA
Date: 2021.01.22 11:42:26
+03'00'

Prof. Dr. A. Amanda

YEŞİL BURSA BUÜ Yabancı Diller

Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

EK-7: Milli Eğitim Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-20-27823377
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Suat BAYRAM)

06/07/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Ağrı Valiliğinin 24655694 sayılı ve 25/06/2021 tarihli yazısı

İlgi yazıya istinaden Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı ikinci öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Suat BAYRAM'ın "**Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretmenlerinin Başvurduğu Düzeltici Sözlü Dönüt Türleri ve Uygulama Alanları**" konulu yüksek lisans tezi kapsamında uygulayacağı anket çalışması yazımız ekinde sunulmuş olup kontrolü okul müdürlerinde olmak şartıyla kurumumuza bağlı resmi-özel tüm ortaokullar ve liselerde çalışma yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet Vezir BAYCAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekler:
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

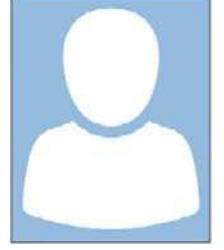
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4e02-58e7-3385-a310-e075 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı. Adı : Bayram, Suat
Uyruğu : T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri :
E-mail :
ORCID :



Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Doktora	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi -ELL	
Yüksek Lisans	Erzurum Atatürk Üniversitesi -ELT	13.06.2017
Lisans		

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2017-2018	Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2018	Bulancak İmam Hatip Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2018	Bulancak Öz Er Yabancı Dil Kusu	İngilizce Öğretmeni
2018- halen	Ağrı Merkez 100. Yıl Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni

Yabancı Dil

İngilizce, Fransızca

Yayınlar

Barlık M. M. (2017). **Look Back in Anger: Jimmy Porter'in Öz Yaşamsal Takıntısı** International Journal of Social Science, sa.56, ss.161-170 (Diğer Kurumların Hakemli Dergileri)

Barlık M. M. (2017) **Bir Bayan Beat Şairi Olmak; Diane Di Prima**

Uluslararası Sosyala Araştırmalar Dergisi, cilt.10, sa.49, ss.27-33 (Diğer Kurumların Hakemli Dergileri)

Görmez A. , Barlık M. M. , Edis Z. (2016) **Communication Problem in Sam Shepards's Plays** Akademik Bakış Uluslar arası Hakemli sosyal Bilimler E-Dergisi İktisat ve girişimcilik üniversitesi Türk Sosyal bilimler Enstitüsü Celalabat KIRGIZISTAN, sa.53, ss.79-84, 2016 (Hakemli Üniversite Dergisi)

Barlık M.M. (1986) **“The Intensive English Language Summer Course”**

Diğer, ss.79

Barlık M. M. (1991) **“II. Dilbilim Kongresi”**

Diğer, 1991



TEZ ORJİNALLİK RAPORU



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

16/05/2022

Tez Başlığı / Konusu:

“Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretmenlerinin başvurduğu Sözlü Düzeltici Geri Bildim Türleri ve Uygulamaları”

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 114 sayfalık kısmına ilişkin, 16/05/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8 (sekiz) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

16/05/2022
Suat BAYRAM

Adı Soyadı : Suat BAYRAM

Öğrenci No : 19920016009

Anabilim Dalı : İngiliz Dili ve Edebiyatı

Programı : İngiliz Dili ve Edebiyatı Tezli Yüksek Lisans Programı

Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

DANIŞMAN

Doç. Dr. M. Metin BARLIK

16/05/2022

ENSTİTÜ ONAYI

U Y G U N D U R

16/05/2022