



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNDE SÖZEL DÜZELTME GERİBİLDİRİMLERİ: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ YEĞLEYİŞLERİ*

Gökhan ÇETİNKAYA**

Ergün HAMZADAYI***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sözel iletişim sürecinde yaptıkları yanlışlara yönelik düzeltme geribildirimi alma, öte yandan öğretmenlerin de düzeltme geribildirimi verme tercihlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada, araştırma yöntemlerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Gaziantep Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesi TÖMER’de 2014-2015 öğretim yılında B1, B2 ve C1 düzeyinde öğrenimlerini sürdüren 96 öğrenci ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten 65 öğretim elemanı yer almıştır. Öğrencilerin sözel iletişim sürecinde yaptıkları yanlışlara yönelik düzeltme geribildirimi alma ve öğretmenlerin de süreçte düzeltme geribildirimi verme tercihleri için Fukuda (2003) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Sormacada yer alan maddelerin zorluk düzeyi ve anlaşılabilirliği için on öğrenci ve on öğretmen üzerinde ön uygulama yapıp geçerliliği test edilmiştir. Yapılan ön uygulama sonucunda sormacada yer alan maddelerin güçlük düzeyinin hedef gruba uygun ve anlaşılabilir olduğu saptanmıştır. Öte yandan sormacanın güvenilirliğini test etmek için aynı gruba aynı form ikinci defa uygulanmış ve maddelere %90 oranında aynı yanıtların verildiği tespit edilmiştir. Sormacada yer alan sorulara verilen yanıtlara 1 ile 5 arasında puan verilmiştir. Merkezi eğilimin belirlenmesi için ortalamalar alınmıştır. Veriler, frekans ve yüzdeler olarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının düzeltilmesine tamamen katılmakta ve öğrenciler düzeltmenin her zaman yapılmasını, öğretmenler ise genellikle yapılmasını yeğlemektedir. Ayrıca, öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışının konuşma bittikten sonra ve dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlışlarının düzeltilmesini yeğlemektedir. Düzeltme sürecinde kullanılan stratejiler bakımından hem öğrenciler hem de

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: gokhancetinkaya76@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: ehamzadayi@mynet.com

öğretmenler en çok düzeltme sorusu biçimini yeğlemektedir. Son olarak, öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından düzeltilmesini yeğlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, geribildirim

ORAL CORRECTIVE FEEDBACKS IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS: TEACHERS' AND STUDENTS' PREFERENCES

STRUCTURED ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the preferences of the students related to getting corrective feedback aimed at the errors doing during the oral communication; moreover, the preferences of the teachers related to giving feedback for correction comparatively. According to the obtained data, the students and the teachers totally agree on correction of verbal communication errors and the students choose that the correction which is done every time, but the teachers choose the correction which is done generally. In addition, both the teachers and students prefer correction of speech errors after the end of the speech and correction of the important speech errors preventing the comprehension of the audience. In terms of the strategies used the process of correction, both the teachers and students prefers mostly corrective question. Finally, the students and the teachers prefer the correction of communication errors done by the native Turkish teachers.

Introduction and Purpose of Study: Feedback is an important source of knowledge for evaluating students' linguistic development characteristics, anxiety levels and self-confidence, as well as types of errors, their systemic nature and communicative role. These variables need to be effectively evaluated to obtain the intended outcomes of feedback and to make feedback part of students' learning. This study aims to analyze comparatively students who receive corrective oral feedback on their speaking errors and teachers who give corrective feedback. Accordingly, this study asks the following questions:

1. Do students and teachers prefer to correct speaking errors?
2. How often do students and teachers prefer to correct speaking errors?
3. When do students and teachers prefer to correct speaking errors?
4. How often do students and teachers prefer to correct speaking errors according to types of error?
5. How do students and teachers prefer to correct speaking errors?

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



6. Who do students and teachers prefer to correct their speaking errors?

Conceptual Framework: There are many descriptive and experimental studies of corrective feedback for speaking. Descriptive studies mostly focus on the distribution of the types of oral feedback given by foreign language teachers (Lyster and Ranta 1997, Panova and Lyster 2002, Fidan and Inan 2012, Safari 2013). According to these studies, reformulation is the most commonly used form of feedback (Doughty 1994; Lyster ve Rant, 1997; Panova and Lyster 2002; Suzuki 2005; Jabbari and Fazilatfar, 2012; Fidan and Inan, 2012; Safari, 2013; Esmaeili and Behnam, 2014). There are also studies that examine the effect of corrective oral feedback given by teachers on students' performative inferences. They indicate that the lowest levels of inference were obtained using reformulation (Fidan and Inan 2012, Safari 2013). Studies about the effect of corrective oral feedback on students' speaking abilities emphasize that the frequency, timing and the person who gives feedback are important variables for the intended outcomes (Li 2010). It is claimed that teachers should seldom correct errors which are either related to attention deficit, infrequent or do not cause communication breakdown. Moreover, research results show that feedback is most effective when it is given after students complete their sentences (Li 2010). They also show that students prefer to receive feedback from their teachers rather than their peers (Agudo 2013, Petterson 2014). Most studies emphasize the negative effects of peer feedback on students' communication.

Method: A survey was used for this research. The research population included 96 students from Gaziantep University, Nigde University, Ankara University and 19 Mayis University. The research was done in the 2014-2015 academic year. A Turkish version of 5-point Likert scale with 24 items developed by Fukuda (2003) to analyze students' preferences about receiving corrective feedback for their verbal communication errors and teachers' preferences about giving feedback.

Findings and Discussion: The participating students and teachers favored the correction of speaking errors. However, students wanted their all errors to be corrected, whereas teachers preferred to correct them most of the time. This indicates that students always expect teachers to give feedback for their errors. However, students' answers to the question of how often do they prefer to receive feedback for their speaking errors indicate that they want the speaking errors they often make to be corrected always, and those which are not often repeated to be corrected most of the time. They preferred individual errors made by one student to be occasionally corrected. With regard to the timing of corrections, it is remarkable that they agreed on the item, "errors need to be corrected as soon as they are made, even if this interrupts the speaker." Most students preferred to receive a clarification request, whereas teachers preferred repetition as feedback. Student were indecisive about repetition as a type of feedback. The types of feedback that both teachers and students find effective include implicit correction, explicit correction, metalinguistic clues, elicitation and recasting. The students and teachers completely agreed on

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



correction of speaking errors by teachers whose native language is Turkish, and disagreed on their correction by teachers whose native language is the same as that of the students. In teaching and learning Turkish as a foreign language, students do not expect explanation in their native language, and teachers find it more useful to give explanations in the target language.

Conclusion and Recommendations: To conclude, students and teachers agreed completely about the correction of speaking errors, while students wanted speaking errors to be always corrected, whereas teachers wanted them to be corrected most of the time. Students and teachers had different attitudes towards correction according to the different types of errors. They both agreed that errors which are often repeated need to be corrected always. They did not much care about speaking errors that prevent comprehension. Students think that individual errors need to be corrected occasionally. Teachers think that speaking errors which are not often repeated only need to be corrected occasionally. Implicit correction, explicit correction, clarification request, elicitation and recasting were the preferred strategies for both students and teachers. Students and teachers wanted speaking errors to be corrected by teachers whose native language is Turkish. The teachers' views about effectiveness of different types of feedback did not correspond to their practices in class (Forrokhi 2007). According to Lyster and Saito (2010), teachers should be flexible and determine which corrective feedback strategies should be used according to students' cognitive and affective needs, and their personal characteristics. Gömleksiz and Elaldı (2011) pointed out that problems stemming from teachers have taken place at the forefront of teaching a foreign language. In Sallabaş'es study, it was determined that anxiety levels of learners who think that Turkish is not a difficult language were significant lower than those of learners who think that it is a difficult language. In Şavlı and Kalafats'work it was observed that the use of native language and several proposals were suggested in order to establish a relation between two languages in this process.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, speaking skill, feedback

Giriş

Davranışçı yaklaşımda, dil öğrenme uyaran-tepki-pekiştirme yoluyla dilsel alışkanlıkların biçimlendirilmesidir. Öğrencinin yabancı dil edincinin (competence) kalıcı bir parçası olabileceği düşüncesinden hareketle dil öğretim sürecinde yanlışların mutlaka düzeltilmesi amaçlanır (Pettersen, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, yanlışlar dil öğrenim sürecinin doğal bir parçasıdır. Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmen öğrencilerin hedef dili konuşmasına olabildiğince olanak tanımalı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için onları konuşmaya güdülemelidir. Bu yüzden, öğrenciler yabancı dilde konuşma sürecinde bozuk sözceler ürettiklerinde öğretmen her bozuk sözceye düzeltme geribildirimini vermemelidir.

Düzeltilme geribildirimini, öğrencinin kullanımında var olan yanlışlara yönelik öğretmen tepkilerini kapsar. Bu tepkiler, (a) yapılan yanlış gösterme, (b) hedef dildeki doğru biçimi gösterme ya da (c) yanlışın niteliği konusunda üst-dilsel bilgi verme vb. gibi geribildirimleri içerir

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



(Ellis, Loewen ve Erlam, 2006:340). Bu yönleriyle, düzeltme geribildirim, bilişsel, sosyal ve ruhsal boyutları olan bilgilendirici, etkileşimsel ve oldukça karmaşık bir olgudur (Ellis, 2009).

Lightbown ve Spada (1999) düzeltme geribildirimini, öğrencilerin hedef dildeki kullanım yanlışlarına yönelik bildirimler olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil eğitimi sürecinde sözel düzeltme geribildirimini öğrencinin konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemli bir etmendir. Geleneksel dil öğretiminde öğrencinin yaptığı yanlışların her zaman ve yanlış yapılar yapılmaz düzeltilmesi amaçlanır. Bu durumun öğrencinin konuşmayı sürdürme güdüsü üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Öte yandan, hedef dilde konuşma derslerinde öğretmen öğrenciye geribildirim vermeden önce sapmanın türü, kaynağı, karmaşıklığı vb. değişkenleri, bunun yanında öğrencinin duyuşsal ve dilsel durumu, ayrıca eğitimsel odak ve iletişimsel bağlam göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun sonucunda da öğretmen geribildirim verip vermemesi gerektiğine, eğer vermesi gerekiyorsa nasıl vermesi gerektiğine karar vermelidir.

Brown'un (2000) aşağıda Şekil (1)'de yer alan "sınıf içi konuşma geliştirim modeli" öğretmen tarafından sözel düzeltme geribildirimini verme sürecindeki etmenleri on ayrı ulamda aşamalı olarak betimler. Bu modele göre, öğrenci tarafından kabul edilemez bir sözce üretilir. Bir dizi eş zamanlı aşamadan sonra öğretmen bu söz eyleme yönelir. (1) Önce, sapmanın türü (sözlüksel, sesbilimsel, vb.), ve (2) kaynağı belirlenir (3) Sonra, sapmanın karmaşıklık düzeyine göre düzeltilmesi ya da göz ardı edilmesi gerektiğine karar verilir. Bazı durumlarda, bir sapma çok fazla açıklama gerektirebilir ya da düzeltmeye değmeyebilir. (4) Bu on etmen içinde belki de verilmesi gereken karar sözcenin –bölümsel ya da bütünsel- yorumlanabilir olup olmadığıdır. Çünkü, bölümsel yanlışlar iletişimin akışını sürdürmek açısından göz ardı edilebilir. Bütünsel yanlışlar ise bazı düzeltmelerin yapılmasını gerektirir. Öğrencinin durumuna ilişkin ön bilgilerden hareketle (5) bunun anlık bir kullanım hatası mı yoksa bilgi eksikliğinden kaynaklı bir dizgesel yanlış mı olduğu kestirilir. Bunu yapmak her ne kadar kolay olmasa da öğretmenin bu etmene ilişkin sezgileri genellikle doğru çıkar. Yanlışlar daha sıklıkla öğretmenin müdahalesini gerektirirken, hatalar nadiren düzeltme gerektirir. Bu bilgiler öğretmen tarafından işlemlendikten sonra eş zamanlı olarak sonraki olası beş etmene geçilir. (6) Öğrenciye ilişkin var olan bilgiden hareketle, öğrencinin dil benliğinin kırılganlığı, kaygı düzeyi, özgüveni ve düzeltmeyi kabul etme istekliliği hakkında bir dizi anlık değerlendirmeler yapılır. Örneğin, eğer öğrenci nadiren bir şeyler söylüyorsa, konuşma girişiminde bulunduğu yüksek kaygı ve düşük özgüven sergiliyorsa bozuk sözce göz ardı edilebilir. (7) Sonra, öğretmen öğrencinin dilsel gelişim aşamasını göz önünde bulundurarak sapmayı nasıl geliştireceğine karar vermelidir. (8) Dersin öğretimsel odağını da göz önüne alarak öğretmen sapmayı düzeltip düzeltmeyeceğine tekrar karar vermelidir. (Bu öncelikle yapı odaklı bir konu mudur?, Bu ders bozuk sözcelerdeki yapıya odaklı mıdır?, Dersin genel hedefleri nedir?) (9) Sapmanın iletişimsel bağlamı da dikkate alınmalıdır (Öğrenci dilsel üretim akışının ortasında mıdır?, Öğrencinin sözünü rahatlıkla kesebilir misiniz?) (10) Bu aşamalı ve etkileşimsel işlemlerde öğretmenin müdahaleci olup olmaması da önemli bir değişkendir. Bu on değişkenin birbiriyle olan ilişkisi aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Safari, 2013). Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimleri türlerine göre dağılımları açısından inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise en sık kullanılan geribildirim “yeniden biçimlendirme”dir (Doughty, 1994; Lyster ve Ranta, 1997; Panova ve Lyster, 2002; Suzuki, 2005; Jabbari ve Fazilatfar, 2012; Fidan ve İnan, 2012; Safari, 2013; Esmaili ve Behnam, 2014). Öte yandan, bazı çalışmalarda öğretmenlerin verdikleri sözel düzeltme geribildirimlerinin öğrencilerin edimsel çıkarımlarına etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları, en düşük çıkarımın yine “yeniden biçimlendirme” geribildiriminde sağlandığı yönündedir (Fidan ve İnan, 2012; Safari, 2013). Sözel düzeltme geribildiriminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalar geribildirim sıklığı, zamanı ve kim tarafından sağlandığı gibi değişkenlerin de geribildirim amaçlanan etkiyi yaratmasında önemli olduğunu göstermektedir (Li, 2010). Öğrencilerin dikkat eksikliğinden kaynaklanan, sık tekrarlanmayan ya da iletişimin sağlanmasında engel oluşturmayan yanlışların öğretmenler tarafından sıklıkla düzeltilmesine gerek olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların sonuçları, geribildirim öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra verilmesinin etkili olduğu yönündedir (Li, 2010). Bunun yanında, ilgili çalışmaların öğrencilerin tercihlerinin akranlarına oranla daha çok öğretmenlerinden geribildirim almayı yeğlediklerini göstermektedir (Agudo, 2013; Petterson, 2014). Çoğu araştırmada da akran geribildirim öğrencilerin iletişimlerini üzerinde olumsuz etkileri olduğu vurgulanmaktadır.

Geribildirim, öğrencinin dilsel gelişim özelliklerinin, kaygı düzeyinin, özgüveninin, bunun yanında sapmanın türünün, dizgesel olup olmadığının, iletişimsel rolünün birlikte değerlendirilmesi sonucunda biçimlenen önemli bir bilgi kaynağıdır. Geribildirim amaçlanan etkiyi yaratması, öğrencinin öğrenmesini destekleyebilmesi belirtilen değişkenlerin ne derece yetkin bir biçimde değerlendirildiğine bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sözel iletişim sürecinde yaptıkları yanlışlara yönelik düzeltme geribildirimi alma, öte yandan öğretmenlerin de düzeltme geribildirimi verme tercihlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının düzeltilmesini ne düzeyde yeğlemektedir?
2. Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının ne sıklıkla düzeltilmesini yeğlemektedir?
3. Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesini yeğlemektedir?
4. Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesini yeğlemektedir?
5. Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışının nasıl düzeltilmesini yeğlemektedir?
6. Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesini yeğlemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırma yöntemlerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Gaziantep, Niğde Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezleri'nde 2014-2015 öğretim yılında öğrenimlerini sürdüren 96 öğrenci yer almıştır. Katılımcı öğrencilerin 70'i (% 72,9) kadın, 26'sı (%27,1) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 59'u (%61,5) B1, 17'si (%17,7) B2 ve 20'si (%20,8) C1 düzeyinde dil öğrenimlerini sürdürmektedir. Öte yandan, araştırmanın çalışma grubunda Gaziantep, Niğde Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezleri'nde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 65 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 51'i (%78,5) kadın, 14'ü (%21,5) erkektir. Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları ay/yıla göre dağılımına bakıldığında 4'ü (%6,2) 7-12 ay, 6'sı (%9,2) 1-2 yıl, 21'i (%32,3) 3-4 yıl ve 34'ü (%52,3) 5 yıl ve üstü deneyime sahiptirler.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin sözel iletişim sürecinde yaptıkları yanlışlara karşılık düzeltme geribildirimini alma ve öğretmenlerin de süreçte düzeltme geribildirimini verme tercihleri için Fukuda (2003) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır.

Sormacada yer alan maddelerin zorluk düzeyi ve anlaşılabilirliği için on öğrenci ve on öğretmen üzerinde ön uygulama yapıp geçerliliği test edilmiştir. Yapılan ön uygulama sonucunda sormacada yer alan maddelerin güçlük düzeyinin hedef gruba uygun ve anlaşılabilir olduğu saptanmıştır. Öte yandan sormacanın güvenilirliğini test etmek için aynı gruba aynı form ikinci defa uygulanmış ve maddelere %90 oranında aynı yanıtların verildiği tespit edilmiştir.

Veriler, Spss paket programına aktarılarak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

Öğrenciler ve öğretmenler için geliştirilen anket formundan birer örnek aşağıda verilmiştir.

Örnek (1): Öğrenciler için

Öğretmeninizin konuşma yanlışlarınızı ne sıklıkla düzeltmesini istersiniz? Lütfen size uygun gelen bir harfi işaretleyiniz.

	Her zaman (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Nadiren (%20)	Hiçbir zaman (%0)
2	A	B	C	D	E

Örnek (2): Öğretmenler için

Öğrencilerinizin konuşma yanlışlarını ne sıklıkla düzeltirsiniz? Lütfen size uygun gelen bir harfi işaretleyiniz.

	Her zaman (%100)	Genellikle (%80)	Bazen (%50)	Nadiren (%20)	Hiçbir zaman (%0)
2	A	B	C	D	E

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın soruları çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının düzeltilmesini yeğlemekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci ve Öğretmenlerin Konuşma Yanlışlarının Düzeltilmesine İlişkin Yeğleyişleri

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Ortalama
		5	4	3	2	1	
Öğrenci	Sayı	64	32	0	0	0	4,67
	Yüzde	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	
Öğretmen	Sayı	26	35	4	0	0	4,34
	Yüzde	40,0	53,8	6,2	0,0	0,0	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Öğrenci ve öğretmenlerin konuşma yanlışlarının düzeltilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin 4,67 ve öğretmenlerin de 4,34 ortalama puanla konuşma yanlışlarının düzeltilmesine tamamen katıldıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının ne sıklıkla düzeltilmesini yeğlemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci ve Öğretmenlerin Konuşma Yanlışlarının Düzeltilme Sıklığına İlişkin Yeğleyişleri

		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ortalama
		5	4	3	2	1	
Öğrenci	Sayı	48	38	6	4	0	4,35
	Yüzde	50,0	39,6	6,3	4,2	0,0	
Öğretmen	Sayı	17	34	14	0	0	4,05
	Yüzde	26,2	52,3	21,5	0,0	0,0	

Öğrenci ve öğretmenlerin konuşma yanlışlarının düzeltilme sıklığına ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin 4,35 ortalama puanla konuşma yanlışlarının her zaman düzeltilmesi gerektiğini, öte yandan öğretmenlerin 4,05 puanla konuşma yanlışlarının genellikle düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesini yeğlemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 3. Konuşma Yanlışlarının Ne Zaman Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Yeğleyişleri

			Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Ortalama
			5	4	3	2	1	
Konuşmayı durdursa bile, yanlış yapılır yapılmaz.	Öğrenci	f	16	44	6	24	6	3,42
		%	16,7	45,8	6,3	25,0	6,3	
	Öğretmen	f	13	21	5	18	8	3,2
		%	20,0	32,3	7,7	27,7	12,3	
Konuşma bittikten sonra	Öğrenci	f	28	18	32	6	12	3,46
		%	29,2	18,8	33,3	6,3	12,5	
	Öğretmen	f	12	30	6	13	4	3,51
		%	18,5	46,2	9,2	20,0	6,2	
İletişim etkinlikleri bittikten sonra	Öğrenci	f	6	20	36	18	16	2,81
		%	6,3	20,8	37,5	18,8	16,7	
	Öğretmen	f	0	28	4	25	8	2,8
		%	0,0	43,1	6,2	38,5	12,3	
Dersin sonunda	Öğrenci	f	4	12	18	26	36	2,19
		%	4,2	12,5	18,8	27,1	37,5	
	Öğretmen	f	0	6	5	32	22	1,92
		%	0,0	9,2	7,7	49,2	33,8	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Tablo 3'te konuşma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili dört ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. “Konuşmayı durdursa bile yanlış yapılır yapılmaz” maddesine öğrenciler 3,42 ortalama ile katıldıklarını, öğretmenler ise 3,2 ortalama ile kararsız olduklarını bildirmişlerdir. İkinci sırada yer alan “konuşma bittikten sonra” maddesine öğrenciler 3,46, öğretmenler de 3,51 ortalama puanla katıldıklarını bildirmişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “iletişim etkinlikleri bittikten sonra” maddesine öğrenciler 2,81, öğretmenler de 2,8 ortalama ile “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. Son olarak “dersin sonunda” maddesine öğrenciler 2,19, öğretmenler de 1,92 ortalama puanla “kararsız” oldukları yanıtını vermişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesini yeğlemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 4. Konuşma Yanlışlarının Türlerine Göre Ne Sıklıkla Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Yeğleyişleri

		f	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Ortalama
			5	4	3	2	1	
Dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlışları	Öğrenci	44	24	20	8	0	4,03	
	%	45,8	25,0	20,8	8,3	0,0		
	Öğretmen	50	13	2	0	0	4,74	
	%	76,9	20,0	3,1	0,0	0,0		
Dinleyicinin anlamasını engellemeyen daha az önemli konuşma yanlışları	Öğrenci	8	46	20	22	0	3,42	
	%	8,3	47,9	20,8	22,9	0,0		
	Öğretmen	6	37	18	4	0	3,69	
	%	9,2	56,9	27,7	6,2	0,0		
Sık tekrarlanan konuşma yanlışları	Öğrenci	44	32	16	4	0	4,21	
	%	45,8	33,3	16,7	4,2	0,0		
	Öğretmen	39	24	2	0	0	4,57	
	%	60,0	36,9	3,1	0,0	0,0		
Sık tekrarlanmayan konuşma yanlışları	Öğrenci	18	38	30	10	0	3,66	
	%	18,8	39,6	31,3	10,4	0,0		
	Öğretmen	0	33	23	9	0	3,37	
	%	0,0	50,8	35,4	13,8	0,0		
Yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanlışlar	Öğrenci	14	30	38	14	0	3,46	
	%	14,6	31,3	39,6	14,6	0,0		
	Öğretmen	15	34	12	2	2	3,89	
	%	23,1	52,3	18,5	3,1	3,1		

Tablo 4'te konuşma yanlışlarının ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. “Dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlışları” maddesine öğrenciler 4,03 ortalama ile “genellikle”, öğretmenler ise 4,74 ortalama ile “her zaman” yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “dinleyicinin anlamasını engellemeyen daha az önemli konuşma yanlışları” maddesine öğrenciler 3,42, öğretmenler de 3,69 ortalama puanla “genellikle” biçiminde yanıt vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “sık tekrarlanan konuşma yanlışları” maddesine öğrenciler 4,21, öğretmenler de 4,57 ortalama ile “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “sık tekrarlanmayan konuşma yanlışları” maddesine öğrenciler 3,66 ortalama puanla “genellikle”, öğretmenler ise 3,37 ortalama ile “bazen” yanıtını vermişlerdir. Son olarak, öğrencilerin 3,46 ortalama puanla “yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan”

Turkish Studies

bireysel yanışlar”ın “bazen” düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri, öğretmenlerin ise 3,89 ortalama punla “genellikle” düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri görölmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanışının nasıl düzeltilmesini yeğlemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 5. Konuşma Yanışlarının Nasıl Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Yeğleşişleri

Öğretmen: Dün nereye gittin? Öğrenci: Parka giderim*. Öğretmenin yanışı düzeltme yaklaşımı			Çok etkili	Etkili	Karsızım	Etkisiz	Çok etkisiz	Ortalama
			5	4	3	2	1	
Açıklığa kavuşturma: Öğretmen öğrenciye tekrar sorar.	Öğrenci	f	34	40	4	18	0	3,94
		%	35,4	41,7	4,2	18,8	0,0	
	Öğretmen	f	17	34	5	9	0	3,91
		%	26,2	52,3	7,7	13,8	0,0	
Tekrar etme: Öğretmen öğrencinin zaman kullanımıyla ilgili yanışını tonlamayı kullanarak vurgular.	Öğrenci	f	14	28	22	30	2	3,23
		%	14,6	29,2	22,9	31,3	2,1	
	Öğretmen	f	22	37	2	4	0	4,18
		%	33,8	56,9	3,1	6,2	0,0	
Örtük düzeltme: Öğretmen öğrencinin sözüne müdahale etmez fakat dolaylı olarak öğrencinin yanışını düzeltir.	Öğrenci	f	38	36	10	12	0	4,04
		%	39,6	37,5	10,4	12,5	0,0	
	Öğretmen	f	11	36	10	4	4	3,71
		%	16,9	55,4	15,4	6,2	6,2	
Açık düzeltme: Öğretmen dilbilgisel açıklama yapar. Yanışın doğru biçimini söyler.	Öğrenci	f	36	42	2	12	4	3,98
		%	37,5	43,8	2,1	12,5	4,2	
	Öğretmen	f	12	27	16	10	0	3,63
		%	18,5	41,5	24,6	15,4	0,0	
Düzeltilme sorusu: Öğretmen öğrencinin kullanımındaki yanışı soru yönelterek düzeltir.	Öğrenci	f	36	36	22	2	0	4,10
		%	37,5	37,5	22,9	2,1	0,0	
	Öğretmen	f	19	38	4	4	0	4,10
		%	29,2	58,5	6,2	6,2	0,0	
Söyletirme: Öğretmen, yapının doğru biçimini öğrenciden bekler ve söyler.	Öğrenci	f	26	28	30	10	2	3,68
		%	27,1	29,2	31,3	10,4	2,1	
	Öğretmen	f	7	42	10	2	4	3,71
		%	10,8	64,6	15,4	3,1	6,2	
Düzeltilme yapılmaz: Öğretmen öğrencinin yanışını düzeltmez.	Öğrenci	f	6	18	12	34	26	2,42
		%	6,3	18,8	12,5	35,4	27,1	
	Öğretmen	f	3	8	10	21	23	2,18
		%	4,6	12,3	15,4	32,3	35,4	
Üst-dil geribildirimi: Öğretmen belirli bir biçimde yanışı belirtmeden işaret veya ipucu verir.	Öğrenci	f	20	40	8	22	6	3,48
		%	20,8	41,7	8,3	22,9	6,3	
	Öğretmen	f	6	30	14	11	4	3,35
		%	9,2	46,2	21,5	16,9	6,2	
Yeniden biçimlendirme: Öğretmen öğrencinin kullanımını bölümsel ya da bütönsel olarak yeniden düzenler.	Öğrenci	f	10	62	12	12	0	3,73
		%	10,4	64,6	12,5	12,5	0,0	
	Öğretmen	f	8	34	16	7	0	3,66
		%	12,3	52,3	24,6	10,8	0,0	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Tablo 5’te konuşma yanlışlarının nasıl düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili dokuz ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğrenciler, “açıklığa kavuşturma” (3,94), “örtük düzeltme” (4,04), “açık düzeltme” (3,98), düzeltme sorusu (4,10), “söylettirme” (3,68), “üst dil geribildirim” (3,48) ve “yeniden biçimlendirme” (3,73) stratejilerinin konuşma yanlışlarının düzeltilmesi sürecinde “etkili” olduğunu bildirmişlerdir. Öte yandan, öğrenciler “tekrar etme” (3,23) maddesine “kararsız” oldukları, “düzeltme yapılmaz” (2,42) maddesine ise “etkisiz” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde ise, “açıklığa kavuşturma” (3,91), “tekrar etme” (4,18), “örtük düzeltme” (3,71), “açık düzeltme” (3,63), “düzeltme sorusu” (4,10), “söylettirme” (3,71) ve “yeniden biçimlendirme” (3,66) stratejilerini konuşma yanlışlarının düzeltilmesi sürecinde “etkili” buldukları görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin “düzeltme yapılmaz” maddesine “etkisiz” biçiminde, “üst-dil geribildirim” maddesine ise kararsız oldukları biçiminde yanıt verdikleri görülmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğrenci ve öğretmenler konuşma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesini yeğlemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 6. Konuşma Yanlışlarının Kimler Tarafından Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Yeğleyişleri

			Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Ortalama
			5	4	3	2	1	
Öğrencinin anadilini konuşan öğretmenler	Öğrenci	f	10	22	10	20	34	2,52
		%	10,4	22,9	10,4	20,8	35,4	
	Öğretmen	f	10	0	12	31	12	2,46
		%	15,4	0,0	18,5	47,7	18,5	
Anadili Türkçe olan öğretmenler	Öğrenci	f	56	28	6	4	2	4,38
		%	58,3	29,2	6,3	4,2	2,1	
	Öğretmen	f	39	24	0	0	2	4,51
		%	60,0	36,9	0,0	0,0	3,1	
Öğrencinin akranları	Öğrenci	f	24	20	22	20	10	3,29
		%	25,0	20,8	22,9	20,8	10,4	
	Öğretmen	f	4	20	11	18	12	2,78
		%	6,2	30,8	16,9	27,7	18,5	
Öğrencinin kendisi	Öğrenci	f	16	44	14	4	18	3,37
		%	16,7	45,8	14,6	4,2	18,8	
	Öğretmen	f	13	27	11	6	8	3,48
		%	20,0	41,5	16,9	9,2	12,3	

Tablo 6’da konuşma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili dört ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğrenciler (2,52) ve öğretmenler (2,46) konuşma yanlışlarının öğrencinin anadilini konuşan öğretmenler tarafından düzeltilmesine “katılmadıklarını”, öte yandan anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından düzeltilmesine hem öğrencilerin (4,38) hem de öğretmenlerin (4,51) tamamen katıldıkları görülmektedir. Bunun yanında, konuşma yanlışlarının öğrencinin akranları tarafından düzeltilmesi gerektiğine öğrencilerin (3,29) ve öğretmenlerin (2,78) kararsız olduklarını bildirdikleri görülmektedir. Konuşma yanlışlarını öğrencinin kendisinin düzeltilmesi gerektiği konusuna ise öğrenciler (3,37) yine kararsız olduklarını, öğretmenler ise (3,48) katıldıklarını bildirmişlerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere sundukları geribildirimlerin sıklığı ve niteliğinin öğrencilerin öğrenmeleri, kaygıları ve tutumları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri söz konusudur. Yapılan çalışmalar, yerinde, zamanında ve doğru kişi tarafından verilen nitelikli geribildirim öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündedir. Örneğin, Chu'nun (2011) sözel düzeltme geribildirimlerinin İngilizce öğrenen yetişkin öğrencilerin doğru sözel metin oluşturma becerileri üzerine etkisini sorguladığı çalışmasının sonuçları, nitelikli sözel düzeltme geribildirimlerinin sürece olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, aşırı düzeltme, öğrenci daha sözünü bitirmeden konuşmayı kesintiye uğratıp yapılan yanlış düzeltmenin ise olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Kuramsal bölümde ayrıntılı olarak açıklanan Brown'un (2000) konuşma geliştirim modeli temelinde duruma bakıldığında öğrencinin bozuk sözcük üretmesiyle birlikte öğretmen yanlışın türü, kaynağı vb. gibi özellikleri saniyenin binde biri gibi bir sürede değerlendirip geribildirim verip vermeyeceğine, ayrıca geribildirim verecekse nasıl vereceğine karar vermelidir. Daha önceden de belirtildiği gibi, sözel düzeltme geribildirimi çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen yeğleyişleri konusundaki bir betimleme, geribildirim alma konusundaki beklentiler ve geribildirim verme konusundaki eğilimler konusunda önemli ipuçları verebilir. Bu önemden hareketle, öğrencilerin sözel iletişim sürecinde yaptıkları yanlışlara yönelik düzeltme geribildirimi alma tercihlerini ve öğretmenlerin de düzeltme geribildirimi verme tercihlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, konuşma yanlışlarının düzeltilip düzeltilmemesi, ne sıklıkla, ne zaman, türlerine göre ne sıklıkla, nasıl ve kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğine ilişkin katılımcıların yeğleyişleri incelenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlerin konuşma yanlışlarının düzeltilmesine tamamen katıldıkları görülmüştür. Fakat, öğrenciler konuşma yanlışlarının her zaman düzeltilmesini, öğretmenler ise genellikle düzeltilmesini yeğlemiştir. Bu durum, öğrencilerin yaptıkları yanlışlara karşılık öğretmenlerinden her zaman geribildirim bekledikleri biçiminde yorumlanabilir. Fakat, konuşma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiğine ilişkin öğrenci yeğleyişleri, sık tekrarlanan konuşma yanlışlarının her zaman, sık tekrarlanmayan konuşma yanlışlarının ise genellikle düzeltilmesi gerektiği yönündedir. Bunun yanında, öğrenciler bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanlışların ise bazen düzeltilmesini yeğlemiştir. Bu durum, yapılan yanlışların türlerinin öğrencilerin düzeltme geribildirimi alma tercihleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Benzer olarak öğretmenlerin de konuşma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiğine ilişkin yeğleyişleri farklılık göstermiştir. Katılımcı öğretmenler, dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlışlarının ve sık tekrarlanan konuşma yanlışlarının her zaman düzeltilmesini, dinleyicinin anlamasını engellemeyen daha az önemli konuşma yanlışlarının genellikle, sık tekrarlanmayan konuşma yanlışlarının ise bazen düzeltilmesini yeğlemişlerdir. Hedge (2000), öğretmenlerin yorgunluk ya da dikkat eksikliğinden kaynaklı dizgesel olmayan hatalardan çok, öğrencilerin bilgi eksikliğinden kaynaklı dizgesel yanlışlara geribildirim sunması gerektiğini belirtir. Agudo'nun (2013) öğretmenlerin sözel düzeltme geribildirimlerine karşılık öğrencilerin duygusal tepkilerinin incelendiği çalışmasının bulguları sürece ilişkin ayrıntılı bir görünüm sunmaktadır. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin yarıdan fazlası (%85,15) sözel geribildirim öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, katılımcıların büyük bir bölümü sınıf ortamında sözel yanlış/hata yapmaktan dolayı kaygı duyduklarını, fakat öğretmenleri tarafından sözel olarak düzeltilmekten rahatsızlık duymadıklarını belirtmektedir. Mendez ve Cruz'un (2012), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin sözel düzeltme geribildirimlerine ilişkin algı ve deneyimlerinin sormaca yoluyla incelendiği çalışmasının sonuçları öğretmenlerin %80 oranla öğrenci yanlışlarının düzeltilmesi gerektiğini, böylece akıcı ve doğru bir kullanımın

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



sağlanabileceğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarında öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%87,7) sözel düzeltme geribildirimlerinin yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirtilmektedir. Geribildirim vermeden önce öğretmen öğrencinin kaygı düzeyi, özgüveni, düzeltmeyi kabul etme istekliliğini ve bunun yanında konunun odağını değerlendirmelidir. Ayrıca öğretmenler üretilen sözcedeki bozukluğun iletişimi yani alımlayıcının sözcüyü anlamlandırmasını engelleyip engellemediğini göz önünde bulundurmalıdır. İletişimi engellemeyen, öğrencinin bilgi eksikliğinden kaynaklanmayan edimsel hataların gözardı edilmesinin ise amaçtan uzaklaşmaması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Norrish, 1987; Ellis, 1997; James, 1998)

Konuşma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesi gerektiği konusunda öğrencilerin “konuşmayı durdursa bile yanlış yapılır yapılmaz” maddesine katıldıkları dikkati çekmektedir. Oysaki, ilgili alan yazında, öğrencinin konuşmasını kesintiye uğratan sözel düzeltme geribildirimlerinin öğrencilerin konuşma isteği, kaygısı ve becerileri üzerinde olumsuz etkisinin olduğuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Willis ve Willis (2007) yapı-odaklı açıklamanın bağlaştıırılabilmesi için düzeltme geribildirimlerinin etkinlik sonrası aşamada verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece, öğrenciler etkinlik sırasında belli bir dilsel yapıya odaklanma eğilimi göstermeyecektir. Ayrıca, araştırmacılara göre dilsel yapıların etkinlik öncesi verilmesi öğrencilerin biçime takılıp, anlama odaklanmalarının önüne geçebilir. Katılımcı öğretmenler ise bu maddede “kararsız” olduklarını bildirmişlerdir. Konuşma yanlışlarının öğrencinin konuşması bittikten sonra düzeltilmesine hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin katılmışlardır. Konuşma yanlışlarının dersin sonunda düzeltilmesine ise öğrenci ve öğretmenler katılmamışlardır. Mendez ve Cruz’un (2012) çalışmasında, katılımcı öğretmenlerin %40’ı öğrenci yanışı yaptıktan hemen sonra, fakat konuşmasını kesmeden sözel düzeltme geribildirimlerinin verilmesi gerektiğini düşünürken; %53’ü bu görüşe kısmen katılmaktadır.

Konuşma yanlışlarının düzeltilmesinde öğrenciler en çok düzeltme sorusu biçiminde geribildirim almayı yeğlemişlerdir. Buna karşılık, öğretmenler ise en çok tekrar etme biçiminde geribildirim vermeyi yeğlemişlerdir. Fakat, öğrenciler tekrar etme biçiminde sağlanan geribildirim konusunda kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Bunların dışında hem öğrenci hem öğretmenlerin etkili olduğunu düşündüğü geribildirimler örtük düzeltme, açık düzeltme, düzeltme sorusu, söyletirme ve yeniden biçimlendirme stratejileri olmuştur. Fidan ve İnan’ın (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere verdikleri sözel düzeltme geribildirimlerini inceledikleri çalışmanın sonuçlarında, tür açısından %56,6 oranla en fazla yeniden biçimlendirme geribildirimlerinin kullanıldığı, bunu sırasıyla doğrudan düzeltme, üst-dilsel, söyletim, açıklığa kavuşturma talebi ve tekrarlama geribildirimlerinin izlediği belirtilmektedir. Fakat, Forrokhi’nin (2007) çalışmasında öğretmenlerin düzeltme geribildirimi türlerinin işlevselliğine ilişkin görüşleri ile sınıf içindeki uygulamalarının koşut olmadığı görülmektedir. Jabbari ve Fazilatfar’ın (2012) çalışmasının sonuçlarına bakıldığında %50 oranla en fazla yeniden biçimlendirmenin kullanıldığı, bunu sırasıyla söyletim, üstdilsel, açıklığa kavuşturma talebi, tekrarlama ve doğrudan düzeltme geribildirimlerinin izlediği görülmektedir. Safari’nin (2013) çalışmasının sonuçları da “yeniden biçimlendirme” geribildirimlerinin öğretmenler tarafından en sık kullanıldığı yönündedir. Fakat, öğrencilerin edimsel çıkarımlarına etkisi açısından yapılan değerlendirme sonuçları bu geribildirimlerin etkisiz olduğu yönündedir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimleri türlerine göre dağılımları açısından inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında en sık kullanılan geribildirim “yeniden biçimlendirme” olduğu görülmektedir (Fidan ve İnan, 2012; Lyster ve Ranta, 1997; Panova ve Lyster, 2002; Doughty, 1994; Jabbari ve Fazilatfar, 2012; Safari, 2013). Öte yandan, öğretmen tarafından verilen geribildirime karşılık öğrencilerin yanlışlarına yönelik edimsel çıkarımlarına (uptake) bakıldığında en düşük çıkarımın yine “yeniden biçimlendirme” geribildiriminde

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



sağlandığı görülmektedir (Fidan ve İnan, 2012; Safari, 2013). Mendez ve Cruz'un (2012) çalışmasında, katılımcı öğretmenlerin düzeltme stratejilerine ilişkin algıları incelendiğinde, açıklama geribildirimlerinin sürece katkıları açısından en olumlu bulunduğu ve en sık kullanıldığı belirtilmektedir. İkinci olarak ise yeniden biçimlendirme geribildirimlerinin en sık kullanıldığı ve olumlu bulunduğu görülmektedir. Chaudron (1977) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin sözel çıktıklarına dönük verdikleri geribildirimlerin türlerine göre öğrenciler tarafından dikkate alınma durumlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen düzeltme geribildirimlerinin pek çoğunun öğrenciler tarafından dikkate alınmadığını, ayrıca vurgulu tekrarların, vurgusuz tekrarlara oranla daha etkili olduğu yönündedir. Lyster ve Saito'ya (2010) göre, öğretmenler düzeltme geribildirim stratejilerini öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gereksinimleri doğrultusunda esnek bir biçimde belirlemelidir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin konuşma yanlışlarının anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından düzeltilmesine tamamen katıldıkları, öğrencilerin anadilini konuşan öğretmenler tarafından düzeltilmesine ise katılmadıkları görülmüştür. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğrenim ve öğretim sürecinde öğrencilerin kendi anadillerinde açıklama beklemediği, öğretmenlerin de hedef dilde açıklama yapmanın daha doğru olduğunu düşündüğü biçimde yorumlanabilir. Öğrenci ve öğretmenlerin konuşma yanlışlarının öğrencinin akranları tarafından düzeltilmesi konusunda kararsız oldukları görülmüştür. Bu sonucun temelinde, akran tarafından verilen geribildirim öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyebileceği yatabilir. Konuşma yanlışlarının öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesi düşüncesine öğrenciler yine kararsız kalmışken, öğretmenler katıldıklarını bildirmiştir. Lyster'a (2004) göre, öğretmenin yönlendirmesiyle birlikte öğrencinin yanlışı kendisinin düzeltilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenin öğrencinin yanlışının bir bölümünü ya da bütünü yeniden biçimlendirmesi çok etkili değildir. Çünkü, yeniden biçimlendirme geribildirimi öğrenciler tarafından ürettikleri dilsel biçimde varolan sorundan çok bildirilen iletiye ilişkin algılanmaktadır. Mendez ve Cruz'un (2012) çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların %86,7'si yanlışların düzeltilmesi sürecinde tek sorumluluğun öğretmen üzerinde olmadığını düşünmektedir. Bunun yanında, katılımcıların %73,3'ü, öğrencinin yanlışı öğretmen yardımıyla kendisinin düzeltilmesi gerektiğine inanmaktadır. Öte yandan, akran değerlendirmesinin katılımcıların %86,7'si tarafından olumsuz olarak algılandığı belirtilmektedir. Akran değerlendirmesinin öğrenciler arasındaki iletişim açısından olumsuz olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğrenci ve öğretmenlerin konuşma yanlışlarının düzeltilmesine tamamen katıldıkları görülmüştür. Fakat, öğrenciler yanlışların her zaman düzeltilmesini yeğlerken, öğretmenler genellikle düzeltilmesini yeğlemiştir. Bu durum türler açısından yanlışların düzeltilmesi konusunda ise farklı görünüm ortaya koymuştur. Öğrenciler ve öğretmenler sık tekrarlanan konuşma yanlışlarının her zaman düzeltilmesi yönünde ortak bir görüşe sahiptir. Bunu yanında, öğrenci ve öğretmenlerin dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlışlarını çok önemsemedikleri, öğrencilerin yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanlışların, öğretmenlerin ise sık tekrarlanmayan konuşma yanlışlarının bazen düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Sözel düzeltme geribildirimi alma ve verme sürecinde örtük düzeltme, açık düzeltme, düzeltme sorusu, söyletirme ve yeniden biçimlendirme stratejileri öğrenci ve öğretmenler tarafından en çok yeğlenen stratejiler olmuştur. Son olarak, öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri konuşma yanlışlarının anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından düzeltilmesi yönündedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



KAYNAKÇA

- AGUDO, J. D. M. (2013). An Investigation into How Efl Learners Emotionally Respond to Teachers' Oral Corrective Feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 265-278.
- BALCI, A.(2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4th ed.)*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- CHAUDRON, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in The Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- CHU, R. (2011). Effects Of Teacher's Corrective Feedback On Accuracy in The Oral English Of English-Majors College Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 454-459.
- DOUGHTY, C. (1994). Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. E. Atalis (Ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice and research*. (GURT 1993) (pp. 96-108). Washington DC:Georgetown University Press.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- ELLIS, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1 (1), 3-18.
- ELLIS, R., LOEWEN, S., & ERLAM, R. (2006). Implicit And Explicit Corrective Feedback and The Acquisition of L2 Grammar. *Studies of Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- ESMAEILI, F. & BEHNAM, B. (2014). A Study of Corrective Feedback and Learners Uptake in Classroom Interactions. *International Journal of Applied Linguistics&English Literature*, 3(4), 204-212.
- FARROKHI, F. (2007). Teachers' Stated Beliefs About Corrective Feedback in Relation To Their Practices in Efl Classes. *Research on Foreign Languages Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 49(2),91- 131.
- FİDAN, D. & İNAN, B. (2012). Oral Corrective Feedback Patterns in Turkish As A Foreign Language (TFL) Classes. M. Aksan-A. Uçar (Eds.) içinde, 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi KurultayıBildiriler Kitabı* (ss. 119-127). Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- FUKUDA, Y. (2003). Error Treatment in Oral Communication Classes in Japanese High Schools. Unpublished Master's Thesis, San Francisco State University, San Francisco.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri-ELALDI, Şenel (2011). "Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi/Foreign Language Teaching in the Context of Constructivist Approach", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*,Volume 6/2 Spring 2011, www.turkishstudies.net, p. 443-454.
- HEDGE, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- JABBARI, A. A. & FAZILATFAR, A. M. (2012). The Role Of Error Types And Feedback in Iranian Efl Classrooms. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 135-148.
- JAMES, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London & New York: Longman.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



- LI, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1999). *How Language Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LYSTER, R. 2004. Differential Effects of Prompts And Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26(3), 399-432.
- LYSTER, R.& RANTA, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- LYSTER, R., & SAITO, K. (2010). Oral Feedback in SLA Classroom Research: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 265-302.
- MENDEZ, E. H. & CRUZ, M. R. R. (2012). Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in Efl Classrooms. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 63-75.
- NORRISH, J. (1987). *Language Learning and Their Errors*. London: Macmillan Publisher Ltd.
- PANOVA, I. & LYSTER, R. (2002). Patterns Of Corrective Feedback and Uptake in An Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- PETTERSEN, J. M. (2014). *Students' Perceptions of Corrective Feedback in an ESP Setting*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Oslo:Hogskolen i Ostfold
- SAFARI, P. (2013). A Descriptive Study On Corrective Feedback and Learners' Uptake During Interactions in A Communicative EFL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1165-1175.
- SALLABAŞ, Muhammed Eyüp (2012). "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi / An Evaluation Of Speaking Anxiety For Learners Of Turkish As A Foreign Language", *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, Volume 7/3 Summer 2012, www.turkishstudies.net, p. 2199-2218.
- SUZUKI, M. (2005). Corrective Feedback and Learner Uptake in Adult ESL Classrooms. *TESOL&Applied Linguistics*. Columbia: Columbia University Press.
- ŞAVLI, Fusun-KALAFAT, Semiha (2014). "Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri / Opinions of Teachers and Students About The Use of Mother Tongue in Foreign Language Classes", *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, Volume 9/3 Winter 2014, www.turkishstudies.net, p. 1367-1385.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

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

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

