

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE C1 DÜZEYİNDE  
YAZILI AKRAN GERİBİLDİRİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜNÜMLER****WRITTEN PEER FEEDBACK APPERANCES OF C1 LEVEL  
TURKISH LEARNING FOREIGN STUDENTS***Ergün HAMZADAYI\****Özet:**

Bu araştırmanın amacı, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri çeşitli açılardan betimlemek ve bu betimlenmeye dayanarak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulamaktır. Araştırmada C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 32 öğrencinin akranlarına verdiği geribildirimler üzerinde içerik çözümlemesi yapılmış, yazımsal ulamlar da dikkate alınarak geribildirimler doğru yazımlara yönelik olup olmamalarına, doğru-yanlış oluşlarına ve türlerine göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenciler tarafından metinlere toplam 404 geribildirim verildiğini, bu geribildirimlerin %5.69'unun (23 geribildirim) metinlerdeki doğru yazımlara yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise metinlerdeki toplam yanlış sayısının 381 olduğunu ve öğrencilerin bu 381 yanlışın %78.48'ine (299 geribildirim) geribildirim sağlayabildiklerini göstermiştir. Öte yandan öğrenciler metinlerdeki yanlışlara %88.96 oranında doğrudan düzeltici, % 11.04 oranında dolaylı düzeltici geribildirim sağlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, akran değerlendirme etkinliklerinin metinlerindeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yazılı Anlatım, Akran Değerlendirme, Akran Geribildirimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi.

**Abstract:**

The purpose of this research to describe various aspects of the process of writing foreign students learning Turkish in C1 level and the regulations that they provide feedback to their peers and to question the basis of the functionality of the peer review activities. Research was done with 32 students learning Turkish in the level of C1 and conducted content analysis on the feedback given by their peers. Feedbacks were classified according to their correct spelling consideration, types and wrightness with consideration of textual properties. The results were presented

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

as percent and frequency. According to the findings total of 404 feedback given by students to the text and 5.69 % (23 feedback ) of the feedbacks were given to the correct spelling in the text. Another findings in the research there were 381 errors in texts and students gave feedbacks for 78.48 (299 feedbacks) for them. On the other hand students gave %88.96 direct or corrective and 11.4 % indirect feedback. as a general according to the results peer review techniques could be effective activities in defining and correcting textual mistaken and advised to be used.

**Key words:** Written Expression, Peer Assessment, Peer Feedback, Teaching Turkish to Foreigners

## GİRİŞ

Avrupa Dil Portfolyosu'nda dil düzeylerinden A1 ve A2 temel düzey, B1 ve B2 bağımsız düzey, C1 ve C2 yetkin düzey olarak tanımlanır. C1 düzeyine gelen bir dil öğrencisinin hedef dilde karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilmesi (MEB, 2009) beklenir. Dolayısıyla C1 düzeyinde öğrenim görmekte olan bir dil öğrencisi hedef dilin kural ve işleyişine ilişkin önemli düzeyde bilgi birikimine sahiptir. Ancak, dilin kurallarını bilmek ile bu kuralları doğru bir biçimde işletilebilmek bilişsel işleme basamağı açısından farklı düzeyleri temsil ederler. Nitekim, farklı dil düzeylerinde yapılan yanlış çözümlenmeleri (Bölükbaş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Şahin, 2013; Çetinkaya, 2015) öğrencilerin birçok dilsel kuralı uygulamaya geçiremediklerini ve içinde buldukları dil düzeyiyle örtüşmeyecek nitelikte dilsel yanlışlar yapabildiklerini göstermektedir.

Bir dil öğrencisi metin oluştururken diller arası girişimden ya da diliçi ve gelişimsel etkenlerden kaynaklanan yanlışlar yapabilmektedir. Diller arası girişimden kaynaklanan yanlışlar anadilinin etkisiyle ortaya çıkarken diliçi ve gelişimsel etkenlere bağlı yanlışlar ise hedef dilin zorluklarından kaynaklanır. Çetinkaya (2015); Keshavarz (1997) ve Bargezar'ın (2013) çalışmalarından yararlanarak dil öğrencilerinin hedef dilde yaptıkları yanlışları dilsel açıdan beş ulamda tanımlamıştır:

1. Yazımsal yanlışlar (Orthographic errors)
2. Sesbilimsel yanlışlar (Phonological errors)
3. Sözlüksel-Anlamsal yanlışlar (Lexico-Semantic errors)
4. Sözdizimsel yanlışlar (Syntactic errors)
5. Biçimbilimsel yanlışlar (Morphological errors)

Yazımsal yanlışlar özellikle konuşmadaki sesleri yazılı dilde karşılayan sembollerin yanlış kodlanmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, yabancı öğrenciler Türkçedeki ç harfi yerine c harfini, b harfi yerine p harfini kullanabilmektedirler (Çetinkaya, Hamzadayı, 2014). Ses kodlamalarındaki yanlışların yanında küçük harf-büyük harf kullanım yanlışları, özel isim-cins isim yazım yanlışları vb. bu ulamda değerlendirilir.

Sözlüksel-anlamsal yanlışlar ise sözcüklerin bağlamsal anlama uygun kullanılmamasından ya da bağlama uygun sözcük seçimi yapılamamasından kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğrencilerinin bu yanlışlara düşmelerine neden olarak sözcüklerin birden çok gösterilene, bir başka deyişle birden çok anlama sahip olması gösterilebilir. Özellikle Türkçedeki eylemler kullanıldıkları bağlama göre çok farklı anlamlar alabilmekte, bu durum bağlama uygun eylem seçimini zorlaştırmaktadır.

Sözdizimsel yanlışlar tümcenin öğelerinin ya da söz öbeklerinin doğru biçimde sıralanamamasının yol açtığı yanlışlardır. Türkçe sözdizimsel açıdan oldukça esnek bir dil olmasına karşın bazı sözdizimsel yanlışlar iletişim sorunu doğurabilecek nitelikler taşıyabilmektedir.

Türkçe zengin biçimbilimsel yapıya sahip dillerden biridir. Sözcükler sonlarına art arda ekler konularak yüzlerce farklı sözcüğe dönüştürülebilirler. Kişi, yardımcı eylem, zaman gibi öğeler, birçok dilde ayrı birer sözcük olarak yazılırken Türkçede ekler aracılığıyla ifade edilirler (Eryiğit, 2013). Ancak, Türkçenin sözdizimsel alandaki esnekliği biçimbilimsel alanda bulunmamaktadır. Sözcüğe eklenen her bir biçimbirim belirli kurallara bağlı kalınarak eklenmektedir. Bir başka deyişle biçimbirimlerin eklenmesi matematiksel formüllerde olduğu gibi katı kurallara dayalıdır. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatımlarında biçimbilimsel yanlışları sıklıkla yapmalarına yol açabilmektedir.

Öğrencilere metinleştirme sürecinde yaptıkları dilsel yanlışları fark edebilmeleri ve gereken düzeltmeleri yapabilmeleri için geribildirim verilmelidir. Yapılan araştırmalar da yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin, gerçekleştirdikleri öğretimsel uygulamalara ilişkin geribildirim beklentisi içinde olduklarını ortaya koymaktadır (Alavi ve Kaivanpanah, 2007). Geribildirim kaynağı açısından öğrenciler, akranlarından ziyade öğretmenlerinden geribildirim almak istemektedirler (Saito, 1994; Zhang, 1995; Jacobs vd., 1998; Alavi ve Kaivanpanah, 2007; Lange, 2011). Bu durum öğretmene yönelik güvenin daha çok olmasından kaynaklanabilir. Ancak, öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin tamamına öğretmenlerin yeterince ayrıntılı geribildirim verebilmesi oldukça zaman alıcı bir süreçtir. Bu durumda, öğrencileri eşleştirerek onların birbirlerinin metinlerini değerlendirmelerini sağlamak geribildirim alma gereksinimlerini karşılayabilmek açısından iyi bir seçenek olabilir. Nitekim, yeni öğrenme

paradigmasında da akran etkileşimine dayalı strateji ve yöntemlerle zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarına vurgu yapılmaktadır.

Vygotsky (1978) ve Piaget'in (2001) görüşleri doğrultusunda biçimlenen ve geleneksel öğretim paradigmasının karşısında yer alan yeni öğrenme paradigmasında öğrenciler öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif, özerk ve kendi bilgi yapılarını deneyimlerine bağlı olarak yapılandırma olanağına sahiptirler. Geleneksel öğretimde öğrenme öğretmenin anlattıkları ile sınırlı iken yeni paradigmada öğrencinin deneyimleri önem kazanmıştır. Özellikle bilginin yapılandırılması sürecinde sosyal görüşme, işbirlikli öğrenme gibi öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde çalışabilecekleri öğrenme ortamları büyük önem kazanmıştır. Akran değerlendirme de bu anlayışın bir sonucu olarak öğrenme süreçlerine uyarlanan ve öğrencilerin etkileşim içinde çalışabilmelerine olanak sağlayan bir öğretim etkinliğidir (Kern, Saraiva ve Pacheco, 2003, s. 38).

Akran değerlendirme sürecinde akranları tarafından ortaya konan geribildirimler öğrenciler için önemli bilgi edinme kaynaklarıdır. Rollinson'a (2005, s. 25) göre öğretim uygulamalarında akran geribildirimi kullanmak şu açılardan yararlıdır:

1. Öğretmen geribildirimleri akran geribildirimlerinden daha otoriterdir. Çünkü öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla daha rahattırlar. Bu yüzden kendi arkadaşından gelen düzeltmeler öğrencide daha az kaygıya yol açar.
2. Öğretmeden düzeltme geldiğinde bu düzeltme aynı zamanda öğretmenin otoritesini de güçlendirir. Geleneksel dil sınıflarında öğretmen otoriter bir figür ve bilginin kaynağı olarak düşünülür. Öğrenciler bilginin pasif birer alıcısı konumundadırlar. Fakat akran geribildirimi uygulamalarında sınıftaki öğretmen otoritesi daha az duyumsanır.
3. Düzeltme sürecinde yaşanan akran etkileşimi sınıf atmosferini daha dayanışmacı kılar ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirir.

Öğrencilerin yaptığı dilsel yanlışlar öğretmen ya da akranı tarafından iki biçimde düzeltilebilir: 1. Doğrudan düzeltici geribildirimle, 2. Dolaylı düzeltici geribildirimle. Doğrudan düzeltici geribildirim, metindeki dilsel yanlışın altına ya da yakınına doğru biçiminin verildiği (Bitchener, 2008); dolaylı düzeltici geribildirim ise yanlışın belirtildiği ancak doğru biçiminin verilmeyeceği geribildirim türüdür (Ferris ve Roberts, 2001). Yapılan araştırmalar her iki geribildirim türünün de öğrencilerin yazma becerilerini farklı yönlerden geliştirdiğini ortaya koysa da kimi araştırmalar (Frantzen, 1995; Ferris, 2002) doğrudan düzeltici geribildirimlerin öğrenciler için daha uygun olduğunu ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Erel ve Bulut (2007) çalışmalarında doğrudan ve dolaylı geribildirimlerin etkileri üzerinde durmuşlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, doğrudan ve dolaylı geribildirim alan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak kayda değer bulunmamış, ancak dolaylı geribildirim alan grubun doğrudan geribildirim alan gruba göre dönem boyunca daha az hata yaptığı gözlenmiştir. Öte yandan aynı çalışmada zaman aralıklı ölçümlerde dolaylı geribildirim alan grubun yanlış oranlarının doğrudan geribildirim alan gruba göre azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Liu (2008) araştırmasında doğrudan ve dolaylı geribildirimlerin yazılı metinlerdeki yanlışları azaltmada etkisinin olup olmadığını sınıamıştır. Araştırma sonuçları her iki geribildirim türünün de metin düzenleme sürecinde öğrencilere katkı sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmada doğrudan geribildirimler metinlerindeki yanlışların azalmasını sağlamış; ancak, öğrencilerin yazma konusunda yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlamamıştır. Dolaylı geribildirimler ise anlamsal yanlışlardan çok biçimbilimsel yanlışların azalmasını sağlamıştır.

Kahraman (2013), yazma sürecinde dolaylı öğretmen geribildirimlerinin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisini sınıadığı araştırmasında öğrencilerin özellikle öğretmenler tarafından sağlanan altı çizili, kodlanmış fakat düzeltilmemiş geribildirim türünü (dolaylı geribildirim) tercih ettiklerini belirlemiştir. Araştırmada doğrudan öğretmen geribildiriminin gerekli olduğu ve ayrıca yabancı dil yazma kaygısını düşürmede etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Hashemnezhad ve Mohammadnejad (2012) doğrudan ve dolaylı geribildirimlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini sınıadıkları çalışmalarında her iki geribildirim türünün de öğrencilerin yanlışlarına yönelik farkındalık oluşturmada etkili olduğunu saptamışlardır. Öte yandan art alan bilgisi iyi olan öğrenciler için doğrudan düzeltici geribildirimlerin dolaylı düzeltici geribildirimlerden daha yararlı olduğu sonucuna varmışlardır.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Akran geribildirimleri üzerine yapılan çalışmaların çoğu geribildirimlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine yöneliktir. Akran geribildirimlerini yanlışlık doğruluk açısından ya da metinlerdeki yanlışları karşılama düzeyi açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimlerin doğru-yanlış oluşlarına, metinlerdeki yanlışları karşılama oranlarına ve türlerine (doğrudan düzeltici ve dolaylı düzeltici geribildirim) göre betimlenmesi yabancı dil öğrenme sınıflarında uygulanacak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin ortaya konması açısından önem taşımaktadır.

Bu önem doğrultusunda çalışmanın amacı, C1 düzeyinde bulunan yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri betimlemektir. Belirtilen temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1) Metinlerdeki doğru yazımlara verilen yanlış geribildirimlerin yazımsal ulamlara göre dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?
- 2) Yazımsal ulamlara göre metinlerdeki yanlışlara verilen geribildirimlerin doğruluk-yanlışlık dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?
- 3) Yazımsal ulamlara göre metinlerdeki yanlışlara verilen geribildirimlerin türüne (doğrudan-düzeltici) göre dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?

## 1. YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir araştırma olup verilerin toplanmasında öğrencilere yazdırılan ve üzerinde akran dönütlerini de içeren yazılı dökümanlar kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240).

### Araştırma Grubu

Araştırma 2014-2015 öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyinde öğrenim görmekte olan 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşları 18-23 aralığındadır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerini toplamada öğrencilere yazdırılan ve üzerinde akran dönütlerini de içeren yazılı dökümanlar kullanılmıştır. Bu süreçte ilk olarak öğrencilerden bir ders saatini içeren bir zaman diliminde “Kendi çocukluğunuz ile şimdiki çocukların yaşantıları arasındaki farklar ve benzerlikler nelerdir?” konulu 200-250 sözcük uzunluğunda bir metin oluşturmaları istenmiştir. Konu belirlenirken -her öğrencinin rahatlıkla düşünce üretebilmesini sağlamak amacıyla- konunun çok özgül (spesifik) olmamasına ve öğrencilerin daha önce kafa yormuş olabilecekleri evrensel bir konu olmasına dikkat edilmiştir.

Daha sonra öğrencilerin yazdıkları metinleri akranlarıyla değiştirmeleri sağlanmış ve onlardan birbirlerinin metinlerindeki yanlışlara yönelik bir ders saati boyunca yazılı geribildirim vermeleri istenmiştir. Bir ders saati sonunda geribildirimleri de içeren yazılı metinler öğrencilerden toplanmıştır.

Veri çözümleme sürecinde ilk olarak öğrencilerin akranlarına toplamda ne kadar geribildirim sağladıkları belirlenmiştir. Daha sonra bu

geribildirimlerin ne kadarının metinlerdeki doğru yazımlara yönelik olduğu yazımsal ulamlar da dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada metinlerdeki yanlışlara sağlanan geribildirimlerin doğru olup olmadıkları metinlerle karşılaştırılarak saptanmış ve yazımsal ulamlara göre sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrenciler tarafından sağlanan geribildirimler tür açısından (doğrudan düzeltici geribildirim ve dolaylı düzeltici geribildirim) incelenmiş ve yazımsal ulamlara göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansı sunulmuştur.

## 2. BULGULAR

Araştırmanın birinci sorusu “*Metinlerdeki doğru yazımlara verilen yanlış geribildirimlerin yazımsal ulamlara göre dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Yazımsal ulamlar açısından metinlerdeki doğru yazımlara verilen yanlış geribildirimler

	Toplam Geribildirim Sayısı	Metinlerdeki Doğru Yazımlara Verilen Yanlış Geribildirim Sayısı ve Oranı	Doğru Yazımlara Verilen Yanlış Geribildirimlerin Toplam Geribildirime Oranı
1. Yazımsal-Dilbilgisel	62	4 (%6.45)	% 5.69
2. Sözlüksel-Anlamsal	67	3 (%4.48)	
3. Sözdizimsel	58	3 (%5.17)	
4. Biçimbilimsel	217	13 (%5.99)	
Toplam	404	23	

Tablo 1’e bakıldığında öğrencilerin toplamda metinlere 404 geribildirim verdikleri, bu geribildirimlerin 23’ünün (%5.69) metinlerdeki doğru yazımlara verildiği görülmektedir. Doğru yazımlara verilen yanlış geribildirimlerin yazımsal ulamlara dağılımına bakıldığında, öğrencilerin yazımsal-dilbilgisel açıdan 4 (%6.45), sözlüksel-anlamsal açıdan 3 (%4.48) sözdizimsel açıdan 3 (%5.17), biçimbilimsel açıdan 13 (%5.99) yanlış geribildirim verdikleri görülmektedir. Doğru yazımlara toplamda 25 yanlış geribildirim verilirken bu geribildirimlerin toplam geribildirime oranı %5.69 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu “*Yazımsal ulamlara göre metinlerdeki yanlışlara verilen geribildirimlerin doğruluk-yanlışlık dağılımı nasıl*

*gerçekleşmiştir?” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.*

**Tablo 2:** Yazımsal ulamlara göre metinlerdeki yanıtlara verilen geribildirimlerin doğruluk-yanlışlık oranı

	Metinlerdeki Yanlış Sayısı	Metinlerdeki Yanlılara Verilen Geribildirimlerin Sayısı ve Oranı	Doğru Geribildirimlerin Sayısı ve Bu Geribildirimlerin Verilen Geribildirimlere Oranı	Yanlış Geribildirimlerin Sayısı ve Bu Geribildirimlerin Verilen Geribildirimlere Oranı
1. Yazımsal-Dilbilgisel	58	45 (%77.59)	43 (%95.56)	2 (%4.44)
2. Sözlüksel-Anlamsal	64	51 (%79.69)	42 (%82.35)	9 (%17.65)
3. Sözdizimsel	55	40 (%72.73)	37 (%92.50)	3 (%7.50)
4. Biçimbilimsel	204	163 (%79.90)	154 (%94.48)	9 (%5.52)
<b>Toplam</b>	381	299 (%78.48)	276 (%92.31)	23 (%7.69)

Tablo 2’ye bakıldığında metinlerdeki toplam yanlış sayısının 381 olduğu, öğrencilerin bu yanlışların 299’una (%78.48) geribildirim sağladıkları görülmektedir. Yazımsal ulamlar açısından bakıldığında yazımsal-dilbilgisel ulamdaki 58 yanışa 45 geribildirim (%77.59), sözlüksel-anlamsal ulamdaki 64 yanışa 51 geribildirim (%79.69), sözdizimsel ulamdaki 55 yanışa 40 geribildirim (%72.73), biçimbilimsel ulamdaki 204 yanışa 163 geribildirim (%79.90) sağlandığı anlaşılmaktadır.

Metinlerdeki yanıtlara sağlanan geribildirimlere doğruluk-yanlışlık açısından bakıldığında metinlerdeki yazımsal-dilbilgisel ulamdaki geribildirimlerin %95.56’sının (43 geribildirim) doğru, %4.44’ünün (2 geribildirim) yanlış; sözlüksel-anlamsal ulamdaki geribildirimlerin %82.35’inin (42 geribildirim) doğru, %17.65’inin (9 geribildirim) yanlış; sözdizimsel ulamdaki geribildirimlerin %92.5’ine (37 geribildirim) doğru, %7.5’ine (3 geribildirim) yanlış; biçimbilimsel ulamdaki geribildirimlerin %94.48’inin (154 geribildirim) doğru, %5.52’sinin (9 geribildirim) yanlış olduğu görülmektedir. Metinlerdeki yanıtlara verilen 299 geribildirim



toplamda %92.31'inin (276 geribildirim) doğru, %7.69'unun (23 geribildirim) ise yanlış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Yazımsal ulamlara göre metinlerdeki yanlışlara hangi türde geribildirim verilmiştir?” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırma soruna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Yazımsal ulamlara göre metinlerdeki yanlışlara verilen geribildirimlerin niteliği

	Metinlerdeki Yanlışlara Verilen Geribildirim Sayısı	Doğrudan düzeltici Geribildirimlerin Sayısı	Doğrudan düzeltici Geribildirimlerin Oranı	Dolaylı Düzeltici Geribildirimlerin Sayısı	Dolaylı Düzeltici Geribildirimlerin Oranı
1. Yazımsal-Dilbilgisel	45	45	%100	0	
2. Sözlüksel-Anlamsal	51	44	%86.28	7	%13.72
3. Sözdizimsel	40	32	%80	8	%20
4. Biçimbilimsel	163	145	%88.96	18	11.04
Toplam	299	266	%88.96	33	11.04

Tablo 3’e bakıldığında metinlerdeki yanlışlara verilen geribildirim sayısının 299 olduğu, bu geribildirimlerin toplamda %88.96’sının (266 geribildirim) doğrudan düzeltici, % 11.04’ünün (33 geribildirim) dolaylı düzeltici geribildirimlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Yazımsal ulamlar açısından bakıldığında metindeki yanlışlara verilen geribildirimlerin yazımsal-dilbilgisel ulamda tamamının (%100’ünün) doğrudan düzeltici geribildirim, sözlüksel-anlamsal ulamda %86.28’inin doğrudan düzeltici, %13.72’sinin dolaylı düzeltici geribildirim; sözdizimsel ulamda %80’inin doğrudan düzeltici, % 20’sinin dolaylı düzeltici geribildirim; biçimbilimsel ulamda %88.96’sının doğrudan düzeltici geribildirim, % 11.04’ünün dolaylı düzeltici geribildirim olduğu görülmektedir.

### 3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları geribildirimler çeşitli açılardan betimlenmiş ve bu betimlenmeye dayanarak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliği sorgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenciler tarafından metinlere toplam 404 geribildirim verildiğini, bu geribildirimlerin %5.69’unun (23 geribildirim) metinlerdeki doğru yazımlara yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç öğrencilerin

metinlerdeki doğru ve yanlış dil kullanımlarını çok büyük ölçüde sezinleyebildiklerini göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç metinlerdeki toplam yanlış sayısının 381 olduğu ve bu yanlışların yazımsal ulamlara göre sırasıyla biçimbilimsel (204 yanlış), sözlüksel-anlamsal (64 yanlış), yazımsal-dilbilgisel (58 yanlış), sözdizimsel (55 yanlış) ulamlarda görülmüş olmasıdır. Bu sonuç Çetinkaya'nın (2015) B2 düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin metinleri üzerinde gerçekleştirdiği yanlış çözümlemesinden elde edilen bulgulara koşuttur. Öğrenciler metinlerdeki bu 381 yanlışın %78.48'ini (299 geribildirim) sezinlemiş ve bu yanlışlara geribildirim sağlamışlardır. Öğrencilerin metinlerdeki bu yanlışlara geribildirim sağlama oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan, yanlışlara sağlanan geribildirimlerin büyük ölçüde (%92.31) doğru olması öğrencilerin yanlışları sezinlemekle kalmayıp akranlarına düzeltme uyarısında bulunabildiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç metinlerdeki yanlışlara verilen geribildirimlerin % 88.96'sının doğrudan düzeltici, % 11.04'ünün ise dolaylı düzeltici geribildirimler olmasıdır. Bu sonuç öğrencilerin metinlerdeki yanlışlara çözüm önerileri sunabildiklerini göstermiştir. Yazımsal ulamlar açısından değerlendirildiğinde de verilen geribildirimlerin niteliğinin oran olarak çok değişmediği, öğrencilerin yazımsal ulamların tamamına %80 ve üzerinde bir oranla doğrudan düzeltici geribildirimler sağlayabildiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç Hashemnezhad ve Mohammadnejad'ın (2012) doğrudan ve dolaylı geribildirimlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini sınıadıkları çalışmalarında vurguladıkları, art alan bilgisi iyi olan öğrenciler için doğrudan düzeltici geribildirimlerin dolaylı düzeltici geribildirimlerden daha yararlı olduğu yönündeki yargıyla uyumludur.

Yapılan araştırmalar doğrudan ve dolaylı geribildirim türlerinin öğrencilerin yazma becerilerini farklı yönlerden geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yanlışları düzeltmeye çalışarak geribildirim vereni art alan bilgisini etkin bir biçimde kullanmaya zorlayacaktır. Geribildirim alan açısından düşünüldüğünde ise dolaylı geribildirim daha işlevsel olduğu söylenebilir. Çünkü dolaylı geribildirim bir bilgi taşımamaktadır. Dolayısıyla dolaylı geribildirim alan öğrenci yanlışın nedenini bilmediğinden yanlışla daha çok odaklanacak ve konu ile ilgili art alan bilgilerini gözden geçirmek durumunda kalacaktır.

Yapılan araştırmalar (Jacops vd. 1998; Hansen ve Liu, 2005; Mangelsdorf, 1992) akran değerlendirme sürecinde geribildirim alma ve verme işlemlerinin öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarına yönelik farkındalıklarını artırdığını, böylelikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Nitekim, akran değerlendirme sürecinde

geribildirim veren öğrenci sadece akranının eksileri veya artıları üzerine yorumlar yapmamakta, aynı zamanda kendi öğrenme çıktıları üzerine de kafa yormaktadır (Brock, 2005; Lundstrom ve Baker, 2009; Phielix, Prins ve Kirschner, 2010). Dolayısıyla, akran değerlendirme sürecinde geribildirim alma ve verme işlemleri öğrencilerin hem kendi hem de akranlarının performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Lundstrom ve Baker, 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi sürecinde C1 düzeyinde uygulanan akran değerlendirme etkinliklerinin işlevsel olabileceği yönündedir. Akran değerlendirme etkinlikleri üzerine karşılaştırmalı ve farklı veri kaynaklarının kullanıldığı çalışmaların yapılması çalışmadan elde edilen bulguların doğrulanması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

- Akran geribildirimlerinin yararlılığına ilişkin öğrencilerin görüşlerini yansıtan çalışmalar yapılabilir.
- Akran geribildirimleriyle öğretmen geribildirimlerini çeşitli açılardan karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
- Akran değerlendirme sürecinde geribildirim vermenin yararlılığını sorgulayan çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Alavi, S. M., & Kaivanpanah, S. (2007). Feedback Expectancy and EFL Learners' Achievement in English. *Online Submission*, 3(2), 181-196.
- Barzegar, M. (2013). Persian EFL Students' Error Analysis. *Asian Journal of Social Sciences&Humanities*, 2(4), 322-334.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Brock, Russ. (2005). How Todeign a Successful Peer Evaluation Process for Elearning. Paper presented at the ASTD Tech Knowledge Conference on Peer Evaluation, Las Vegas, NV.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış Çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Çetinkaya, G., ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(49).

- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Frantzen, D. (1995) The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in an Intermediate Spanish Content Course. *Modern Language Journal*, 79: 244-329.
- Gülşen Eryiğit. (2013). Biçimbilimsel Çözümleme. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 6:33-55.
- Hansen, J. & Liu, J. (2005). Guiding Principles for Effective Peer Response. *ELT Journal*, 59, 31-38.
- Hashemnezhad, H. & Mohammadnejad, S. (2012). A Case for Direct and Indirect Feedback: The Other Side of Coin. *English Language Teaching*, 5(3), 230-239.
- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S-Y. (1998). Feedback on Student Writing: Taking the Middle Path. *Journal of Second Language Writing*, 7, 307-317.
- Kahraman, A. (2013). Affective and Cognitive Effects of Coded Teacher Feedback on FL Writing Students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Kardeş, O., Güngör, T. ve Kipman, E. (2003). Bir Uygulama Alanında Türkçe Metnin Anlambilimsel Gösterimi. Akademik Bilişim.
- Keshavarz, M. H.(1997). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Tehran: Rahnama Press.
- Lange, K. (2011). *Scientific Explanations: Peer Feedback or Teacher Feedback*. An unpublished thesis. Arizona State University.
- Liu, Y. (2008). The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15, 65-79.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To Give is Better Than to Receive: The Benefits of Peer Review to The Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer Reviews in the ESL Composition Classroom: What do the students think? *ELT Journals*, 46, 274-284.
- MEB. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Ankara: MEB.
- Phielix, C., Prins, F. J. & Kirschner, P. A. (2010). Awareness of Group Performance in a CSCL-Environment: Effect of Peer Feedback and Reflection. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 151-161.
- Rollinson, P. (2005). Using Peer Feedback in The ESL Writing Class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- Saito, H. (1994) Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners. *TESL Canada Journal*, 11, 246-270.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (XV), 433-449.
- Zhang, S. (1995) Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.