International Journal of Language Academy
E-ISSN: 2342-0251
DOI Number: http://dx.doi.org/10.29228/ijla.71087
Research Article

Moralı, G. & Göçer, A. (2023). Öğreticilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde düzeltici dönüt stratejilerini kullanımları: Nitel bir araştırma. *International Journal of Language Academy*, 11 (3), 101-115.

Volume 11/5 December 2023
p. 101-115

Article History:
Received
15/07/2023

Accepted
01/11/2023

Available online
25/12/2023

ÖĞRETİCİLERİN TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DÜZELTİCİ DÖNÜT STRATEJİLERİNİ KULLANIMLARI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA[1]

Teachers' Use of Corrective Feedback Strategies in Teaching Turkish as a Second Language: A Qualitative Research

Gürkan MORALI[2]

Ali GÖÇER[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğreticilerin düzeltici dönüt kullanım durumlarını incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Veriler katılımcılarla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğreticilerin genel olarak konuşma ve yazma yanlışlarını düzeltmeye eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Öğreticilerin düzeltme kaynağı olarak ya öğretici düzeltmesi ya öz düzeltme ya da akran düzeltmesini benimsedikleri görülmüştür. Öğreticilerin düzeltme odaklarının ise öğrenicilerin dil düzeyleri, pedagojik ajanda, akıcılığa ve forma odaklanma durumlarından etkilendiği görülmüştür. Öğreticiler, yazma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre düzeltme biçimine ve kazanımlara odaklanmaktadır. Öğreticilerin düzeltme biçimleri dil düzeyi geliştikçe genel olarak doğrudan düzeltmeden dolaylı düzeltmeye doğru değişmektedir. Öğreticilerin temel seviyelerde ağırlıklı olarak doğrudan, orta ve ileri seviyelerde dolaylı düzeltmeye başvurdukları belirlenmiştir. Öğreticilerin yazma yanlışlarını düzeltme sıklıkları; temelde dil düzeylerine, yazma görevlerine ve yanlışı fark etme durumlarına göre değişkenlik göstermektedir. Öğreticilerin yazma yanlışlarını dil düzeylerine göre düzeltme sıklıkları temel düzeyden orta ve ileri düzeylere göre azalmaktadır. Öğreticilerin konuşma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre dikkat ettikleri

[1] Bu makale, 31 Ekim 2021 tarihinde gerçekleştirilen "6th AATT Conference: Teaching Turkish and Turkic Languages During the Pandemic: Past, Present and Future Directions" adlı sempozyumda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş hâlidir.

[2] Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, gurkanmorali@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-8539-7507

[3] Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, gocerali@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-6880-2611

unsurlar öğrenici profili, pedagojik hedefler ve düzeltme biçimine göre şekillenmektedir. Öğreticilerin yarısının telaffuz yanlışlarını doğrudan ağırlıklı olarak yeniden biçimlendirerek düzelttikleri tespit edilmiştir. Öğreticilerin konuşma yanlışlarını düzeltme sıklıklarını belirleyen unsurlar; öğrenicinin duyuşsal durumu, yanlışı fark etme, fosilleşmeyi ve yanlış kullanımı engellemedir.

Anahtar Sözcükler: Düzeltici dönüt, ikinci dil öğretimi, öğrenici yanlışları, strateji kullanımı.

Abstract

The aim of this study is to examine the use of corrective feedback strategies by teachers in teaching Turkish as a second language. The study was designed within the framework of a qualitative research approach. The data were obtained as a result of face-to-face interviews with the participants and analyzed by content analysis. As a result of the data obtained, it has been determined that teachers generally tend to correct their students' speaking and writing mistakes. It was observed that the teachers adopted either teacher correction, self-correction, or peer correction as the source of correction. It was seen that the focus of the teacher's correction was affected by the language levels of the learners, the pedagogical agenda, and focusing on fluency and form. While correcting spelling mistakes, the teachers focus on the way of correcting according to language levels and learning outcomes. In general, the correction styles of the teachers change from direct correction to indirect correction as the language level develops. It was determined that the teachers mainly applied direct correction at the basic levels, and indirect correction at the intermediate and advanced levels. The frequency of correcting types by the teachers varies according to language levels, writing tasks, and noticing mistakes. The frequency of correcting spelling mistakes according to the language levels of the teachers decreases from the basic level to the intermediate and advanced levels. The elements that teachers pay attention to according to their language level while correcting their speaking mistakes are shaped according to the learner profile, pedagogical goals, and the way of correction. It was determined that half of the teachers corrected their pronunciation mistakes directly, mainly by reformatting. The frequency with which the teachers correct speech mistakes varies according to the learner's affective status, recognizing the mistake, and preventing fossilization and misuse.

Keywords: Corrective feedback, learner mistake, second language teaching, use of strategy.

GİRİŞ

Yanlış yapma, hayatın olağan akışında olduğu gibi dil öğrenim sürecinde de bireylerin sıkça deneyimlediği bir durumdur. Bireyler hem ana dilini edinirken hem de ikinci/yabancı dil öğrenirken çeşitli yanlışlar yaparak dil sistemlerini geliştirirler. Yanlış yapma, dil öğreniminde kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2005; Elturan, 2019; Fakazlı, 2018; Hıtalany, 2021). Corder (1967), yanlış yapmayı hem ana dili ediniminde hem de ikinci dil öğreniminde kullanılan bir strateji olarak değerlendirir. Öğreniciler tarafından yapılan yanlışlar, aslında dil gelişiminin doğal bir göstergesidir. Yanlışlar, ilk bakışta dil öğreniminde karşılaşılan olumsuz bir durum gibi gözükse de eğitsel anlamda fırsatlar barındırmaktadır. Öğreniciler tarafından yapılan yanlışlar, dil edinmenin veya öğrenmenin sistematik bir biçimde nasıl gerçekleştiğini gösteren kanıtlar sunmaktadır (Corder, 1967). Elturan (2019) yanlışlar konusunda bakış açısının değiştiğini, yanlışların bir eksiklik veya kusur olarak algılanmadığını aksine öğrenicilerin dile ait yeni kazanımlar elde ettiğinin kanıtı olduğunu belirtmektedir.

Dil öğreniminde yanlış konusunda farklı bakış açıları söz konusudur (Kanık, 2006). Örneğin işitsel dilsel yöntemde dil bir alışkanlık olarak görüldüğü için yanlışlar kesinlikle düzeltilir ancak iletişimsel yaklaşımda dil, deneme yanılma yoluyla birey tarafından inşa edilen bir olgu olarak algılandığı için yanlışlar tabulaştırılmaz (Finocchiaro & Brumfit, 1983'den akt. Richards & Rodgers, 2001). 1950'lerden 1990'lara gelene kadar dil öğretim alanında yanlış konusuna bakışta değişim yaşanmıştır (Can, 2021). Bu değişim davranışçılığın hâkimiyetini yitirmesiyle ortaya çıkmıştır. Çünkü davranışçı yaklaşımda yanlışlara karşı katı bir tutum sergilenmiştir. Günümüzde yanlışlar, bir öğrenme fırsatı

olarak algılanmakta ve düzeltimi konusunda çeşitli stratejilerin işe koşulması önem kazanmaktadır.

Yanlışların düzeltilmesi konusunda süreçte etkisi olabilecek birçok değişken bulunmaktadır. Elturan'a (2019) göre "yanlışların ele alınması konusunda önceki öğrenmeler, yaş, durum, dersin amacı, yanlışın türü, önemi gibi birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır ve bir yanlış düzeltilmeye karar verildiğinde de dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır" (s. 186). Örnek olarak Hendrickson (1978) yanlışların düzeltilmesi konusunda beş temel soruya işaret etmiştir. Bunlar "(1) Öğrenici yanlışları düzeltilmeli mi?, (2) Öyleyse öğrenici yanlışları ne zaman düzeltilmeli?, (3) Hangi öğrenici yanlışları düzeltilmeli?, (4) Öğrenici yanlışları nasıl düzeltilmeli? ve (5) Öğrenici yanlışlarını kim düzeltmeli?" sorularıdır (Hendrickson, 1978, s. 389). Elturan (2019), hâlâ bu sorulara dilbilimcilerin cevap aradığını belirtmektedir. Bu bakımdan yanlışların düzeltilmesi konusu dil öğretiminde üzerinde dikkatle durulması gereken konulardan biri olmaya devam etmektedir. Örnek olarak Hendrickson'un (1978) işaret ettiği sorular konuşma becerisi özelinde düşünülebilir. Öğreniciler konuşma esnasında da yanlış yapabilirler ve bu durum hemen hemen her dil sınıfında yaşanabilecek bir durumdur. Ancak konuşma esnasında yanlış yapma düşüncesi, Nacakçıoğlu'na (2021) göre öğrencileri duyuşsal olarak olumsuz etkilemektedir. Öğrenicileri olumsuz olarak etkileyen bu durumda yanlışlar düzeltilmeli mi yoksa görmezden gelinmeli mi? "Konuya ilişkin bakış açısına bağlı olarak bazı öğretmenler hiçbir şey yapmayarak, bazıları çok şiddetli bir şekilde bazıları ise sakin bir şekilde yanlışları düzelterek bilinçli veya farkında olmadan tepkisini göstermektedir" (Elturan, 2019, s. 167).

Kendi içerisinde birçok soruyu barındıran yanlış düzeltimi konusunda, ikinci/yabancı dil Türkçe öğretimi bağlamında birtakım araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğrenicilerinin dil düzeyleri farklılaşsa dahi yanlış yaptıkları gözlenmiştir (Bayazıt, 2019; Bölükbaş, 2011; Büyükikiz & Hasırcı, 2013; Çetinkaya, 2015; Çerçi, Derman & Bardakçı, 2016; Özkan, 2021; Şahin, 2019; Uzdu Yıldız & Çetin, 2020). Tespit edilen yanlışların, ağırlıklı olarak dilsel kaynaklı olduğu rapor edilmiştir. Her ne kadar yanlışlara karşı kayıtsız kalabilme gibi bir seçenek bulunsa da dil öğretim sürecinde bu yanlışlara gerekli görülürse dönütler verilmesi ve böylelikle yanlışların düzeltilmesi beklenir. Çünkü öğrenicinin yanlışları, dili nasıl öğrendiğinin ve kullandığının kanıtlarıdır (Nacakçıoğlu, 2021). Ayrıca öğrenicilerin de yanlışlarının düzeltilmesini tercih ettikleri bilinmektedir (Fidan, 2015). Verilen dönütler sayesinde öğrenicilerin yanlışları düzeltilirken aynı zamanda öğrenme de gerçekleşir (Hıtalany, 2021). Öğreniciler, kendi yanlışlarının düzeltimi ve doğru kullanımı öğrenme için düzeltici dönütlere gereksinim duymaktadır.

"İkinci dil ediniminde düzeltici dönüt, bir öğrenicinin hedeflenmeyen ikinci dil üretimine yönelik tepkileri ifade eder" (Li, 2010, s. 309). Lightbown & Spada (2013) tarafından ise düzeltici dönüt, "öğreniciye hedef dil kullanımının yanlış olduğunun bir göstergesi" (s. 216) olarak tanımlanmaktadır. Düzeltici dönütler, dil becerilerine göre değişik biçimlerde olabilmektedir. Örneğin öğrencilerin yazılı ürünlerine yönelik düzeltici dönüt, doğrudan ve dolaylı olmak üzere temelde iki biçimde gerçekleşir (Çetinkaya, Bayat & Alaca, 2016). Öğrenicilere sözlü olarak ise yeniden biçimlendirme, tekrar etme, açıklık getirme talebi, açıktan düzeltme, söyletim, dilötesi işaretler stratejilerine başvurularak düzeltme yapılabilmektedir (Ellis, 2009).

Yanlışlara yönelik kim tarafından düzeltici dönüt verileceği de ayrı bir konudur. Yanlışlar ya akran ya da öğretici tarafından düzeltilmektedir. Bunlar akran ve öğretmen dönütü şeklinde adlandırılmaktadır. Öğreticiler, pedagojik ajandalarına göre dönütlerin kim tarafından nasıl verileceğini ve gerçekleştirileceğini belirleyebilmektedir. Ancak "bu durum

öğrenici hata yaptığında öğreticinin çok hızlı bir şekilde karar vermesi gereken karmaşık bir süreçtir" (Çelik, 2019, s. 13). Öğreticilerin düzeltici dönütler verebilmesi için yanlışın özelliklerini bilmesi gerekir (Çetinkaya, 2015).

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yanlışların ele alındığı ancak bu çalışmaların genellikle öğrenicilerin yazılı veya sözlü metindeki yanlışlarının analizine yoğunlaştığı görülmektedir (Elturan, 2019). Hem yazmaya hem de konuşmaya yönelik düzeltici dönüt konusundaki çalışmalar ise sınırlı kalmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Elturan (2019) yanlışların düzeltilmesine yönelik kuramsal bilgiler sunmuş; Çetinkaya, Bayat & Alaca (2016), Hıtalany (2021) öğretmen-öğrenci, (Kılıç, 2017) öğrenci, Hamzadayı (2015) ise akran perspektifinden yazılı düzeltici dönüt kullanımını incelemiş; Fidan (2015) öğrenicilerin sözlü düzeltici dönüt alma tercihlerini, Ülper & Çetinkaya (2016) ise öğrenicilerin taslak metinlerine yönelik dönüt alma beklentilerini araştırmıştır. Düzeltici dönütlerin ağırlıklı olarak yazılı etkinliklerde verildiği, sınırlı sayıda sözlü etkinlikte ele alındığı görülmüştür. Hıtalany (2021), yanlışları düzeltme konusunda öğreticilerin farklı eğilimlere sahip olduklarını belirtmekte ve bu bağlamda bazı öğreticilerin tüm yanlışları düzelttiklerini, bazılarının yanlışlara karşı ılımlı bir yaklaşım sergilediğini, bazılarınınsa düzeltmediklerini belirtmektedir. Bu açıdan öğreticilerin düzeltici dönüt stratejilerini kullanım durumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın, Elturan'ın (2019) işaret ettiği konuşma becerisine yönelik yanlış çalışmalarındaki boşluğu doldurması ve öğreticiler perspektifinden hem yazma hem de konuşma becerisine yönelik düzeltici dönüt stratejilerini kullanım durumlarını ele alması bakımından literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

METODOLOJİ

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen temel nitel bir araştırmadır (Merriam, 2013). Araştırmada öğreticilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde düzeltici dönüt stratejilerini kullanım durumları görüşlerine dayalı olarak incelendiği için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Çünkü öğreticilerin düzeltici dönüt stratejilerini kullanım durumlarının arka planını oluşturan anlama ve bu anlamın nasıl yapılandırıldığına ulaşılması hedeflenmiştir. Merriam'a (2013) göre, "temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktadır" (s. 24).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER'de aktif olarak çalışan öğreticilerden oluşmaktadır. Katılımcıların dördü erkek, üçü kadındır. Katılımcılardan dördü Türk Dili ve Edebiyatı, diğer üçü sırasıyla Almanca, İngilizce ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden mezundur. Katılımcılar seçilirken mezuniyet alanlarına göre maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmuştur. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi, Türkçe, Almanca, İngilizce Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğreticilerin yanlışlara yönelik düzeltici dönüt stratejilerini kullanım durumları arasındaki benzerlikleri tespit edebilmektir. Katılımcıların üçü TÖMER'de tam zamanlı, diğerleri ise yarı zamanlı çalışmaktadır. Katılımcıların deneyimleri 5 ile 12 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Erkek katılımcılar EK1, EK2,

EK3, EK4, kadın katılımcılar ise KK1, KK2, KK3 şeklinde kodlanarak anonimleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Mezuniyet	Çalışma Şekli	Deneyim
EK1	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Tam zamanlı	5 yıl
EK2	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Yarı zamanlı	12 yıl
EK3	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Yarı zamanlı	12 yıl
EK4	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Tam zamanlı	11 yıl
KK1	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Yarı zamanlı	6 yıl
KK2	Kadın	Almanca Öğretmenliği	Yarı zamanlı	7 yıl
KK3	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Tam zamanlı	10 yıl

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Türkçe öğreticileriyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğreten araştırmacılar arasından belirlenmiştir. Uzmanlardan biri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında doktora eğitimini tamamlamış, diğeri ise doktora eğitimine başlamış ve her ikisi de TÖMER'de aktif olarak çalışan öğretim görevlisidir. Uzmanlar formda yer alan 5 görüşme sorusunu incelemiş, soruların içeriğini araştırmanın kapsamına uygun bulmuş ve soruların içeriğinin zenginleştirilmesine yönelik ifadeler eklemişlerdir.

Verilerin Analizi

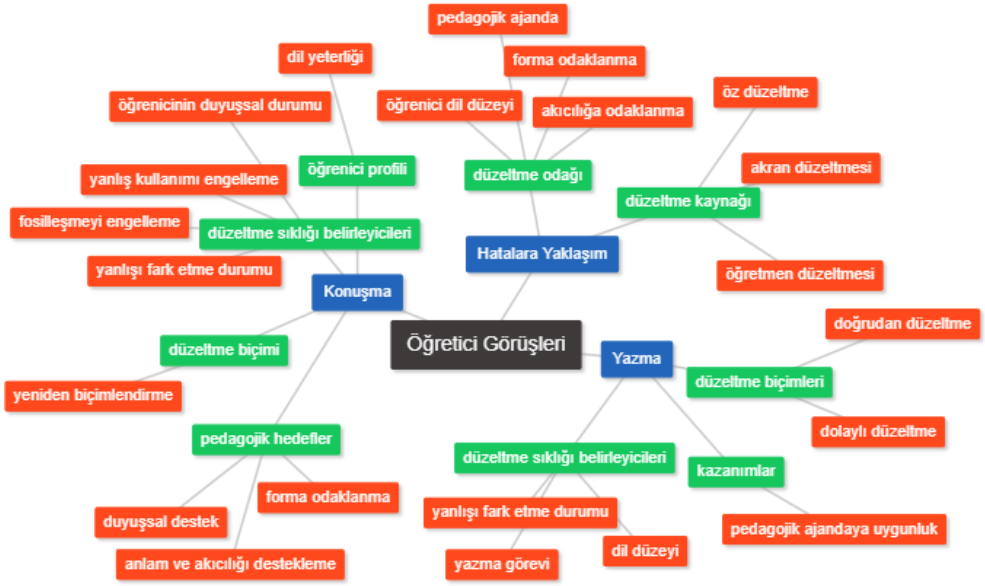
Türkçe öğreticilerinin görüşleri tematik analizle incelenmiştir. "Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir" (Braun ve Clarke, 2019, s. 875). Braun ve Clarke (2019) tarafından sıralanan "araştırmacının veriye aşina olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi, raporun hazırlanması" aşamalar takip edilerek tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ilk olarak elde ettikleri verileri defalarca okumuş, ardından kodlar çıkarılmıştır, kodlar arasındaki anlam ilişkisine dayalı olarak temaların oluşturulmasına geçilmiş, oluşturulan temalarla kodların uyumuna bakılmış ve temalara tam isimleri verilerek araştırma raporlaştırılmıştır. "Raporda temalara ilişkin yeterince kanıt, yani temanın geçerliliğini kanıtlayacak yeterince doğrudan alıntı sunulmalıdır" (Braun ve Clarke, 2019, s. 890). Bu yüzden veriler paylaşılırken temaların geçerliğini güçlendirme adına katılımcılara ait doğrudan ifadelere de yer verilmiştir.

Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere ayrıntılı betimleme ve ayrıntılı alıntılar yapmaya çalışılmıştır (Yıldırım, 2010). "Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282). Ayrıntılı alıntılar yapma hem temaların geçerliğini hem de inandırıcılığı sağlamaktadır. Böylelikle okuyucular, katılımcıların görüşlerini olduğu gibi

keşfedebilecekler ve onların yükledikleri anlamı en yalın hâliyle göreceklerdir. Ayrıca araştırmada ele alınan durumların daha iyi betimlenebilmesi için ayrıntılı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen veriler, dokuz tema ve bu temaların altında yer alan 22 kod üzerinden incelenmiştir. Araştırmada öğreticilerin konuşma ve yazma yanlışlarına yaklaşımı düzeltme odağı ve düzeltme kaynağı olmak üzere 2 tema altında forma odaklanma, akıcılığa odaklanma, öz düzeltme, akran düzeltmesi, öğretmen düzeltmesi, öğrenici dil düzeyi ve pedagojik ajandadan oluşan 7 kod üzerinden çözümlenmiştir. Yazmaya yönelik düzeltme biçimleri, düzeltme sıklığı belirleyicileri ve kazanımlar şeklinde 3 tema belirlenmiş ve doğrudan düzeltme, dolaylı düzeltme, pedagojik ajandaya uygunluk, dil düzeyi, yazma görevi ve yanlışı fark etme durumu olmak üzere 6 kod oluşturulmuştur. Konuşmaya yönelik veriler öğrenici profili, pedagojik hedefler, düzeltme biçimi ve düzeltme sıklığı belirleyicilerinden oluşan 4 tema altında incelenmiş; kodlar ise dil yeterliği, anlam ve akıcılığı destekleme, forma odaklanma, duyuşsal destek, yeniden biçimlendirme, öğrenicinin duyuşsal durumu, yanlışı fark etme durumu, fosilleşmeyi engelleme ve yanlış kullanımı engelleme olmak üzere 9 başlık altında ele alınmıştır.



Şekil 1. Temalar ve Kodlar

Tablo 2. Öğreticilerin Konuşma ve Yazma Yanlışlarına Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

GS1: Öğrencilerinizin yazma ve konuşma yanlışlarına yaklaşımınız nasıldır?	***Kodlar***	***Tema***
EK1: Konuşma becerisine genellikle B1 düzeyinden itibaren önem vermekteyim. A1 ve A2 düzeylerinde yazma becerisi ağırlıklı olarak derslerimi gerçekleştirmekteyim. Konuşmadaki yanlışları genellikle konuşma konusu bittikten sonra düzeltirim. Nadiren de olsa -öğrencinin özel durumları da göz önünde bulundurularak- konuşma anında düzeltme yaparım. Konuşmaları genellikle sınıf ortamında, tahta önünde belirli bir konu altında yaptırmaktayım. Konuşan	***forma odaklanma*** ***akıcılığa odaklanma*** ***öz düzeltme***	***düzeltme kaynağı*** ***düzeltme odağı***

öğrencinin yanlışlarını konuşma sonunda akranlarına sorarak düzelttiriyorum. Düzeltmeler genellikle dil bilgisi ağırlıklıdır.	***akran düzeltmesi***
EK2: A1 ve A2'de her şeyi düzeltmiyorum. Üst kurlarda her şeyi düzeltiyorum.	
EK3: Anında müdahale ediyorum ve yanlışını düzeltiyorum.	***öğretmen düzeltmesi***
EK4: Birincisi öğrencinin kendi düzeltmesini beklemek. Bunun için bir olanak sağlamak ve yahut bu sırada mesela kendiniz örnekler verebiliyorsunuz. Öğretmen olarak başka benzer kalıplardan örneklerle öğrencinin kendi düzeltmesi, öz düzeltme diyebiliriz. Sonra sınıfla beraber yani akran düzeltmesi bekliyoruz. Arkasından da tabii ki şey yapıyoruz… Zamanla zaten öğrenciyi tanıdığınız için eğer öğrencide fosilleşmiş çok sıkıntılı yani sürekli sistematik olarak yaptığı bir yanlış varsa hem konuşmada hem yazmada. Bunu özellikle mekanik alıştırmalarla yapıyoruz yani sözlü ve yazılı olarak düzeltmesi için alıştırma egzersiz veriyoruz.	***öğrenici dil düzeyi*** ***pedagojik ajanda***
KK1: Yazma yanlışlarını genellikle ben düzeltiyorum. Metin üzerinde işaretleyerek. Ödevlerdeki genel yanlışları belirleyip sınıfta açıklıyorum. Konuşma yanlışlarını konuşma esnasında düzeltmem. Eğer öğrenci sunum yapmışsa yanlışları akranlarının düzeltmesini isterim.	
KK2: Benim pedagojik hedefim neyse bir öğretmen olarak sınıfta ona göre yanlış düzeltme stratejilerini uyguluyorum. Mesela benim o dersteki odağım ya da pedagojik hedefim anlam ve akıcılık üzerine ise… Bu pragmatik açıdan da baktığımızda iletişimsel yaklaşıma göre bizim öğrencinin diyaloglarını ya da konuşmalarını eğer akıcılık anlamında ya da bağlamdan anlama durumu söz konusuysa çok fazla bölmeden aralara girmeden o akıcılığı bozmayacak şekilde yapmaya özen gösteriyorum. Ama mesela telaffuzla ilgili çok bariz bir yanlış ise… Ya da işte A1'in ilk safhalarından itibaren biz telaffuzları mümkün olduğunca düzeltmeye çalışıyoruz. Çünkü artık bütün hayatı boyunca o dilde etki edecek bir şey hemen araya girip kısa düzeltip devam etmek.	
KK3: Konuşma yanlışlarını konuşma sırasında düzeltiyorum. Yazma yanlışlarını ise eğer yazma etkinliğini sınıfta yapıyor isek yazdıktan sonra eğer ödev vermiş isem kâğıt üzerinde düzeltip tekrar öğrenciye veriyorum. Hatalı kelimeleri veya dil bilgisini yeniden yazmasını istiyorum. Yanlışlarını öğretmenin göstermesi önemlidir. Ama yazma düzeltmesini öğretmen gösterdikten sonra öğrenci mutlaka kendisi o kelimeyi veya dil bilgisi yapısını tekrar yazmalıdır. Öğrenciye dönüt verilerek öğrenci tekrar yanlışlarını düzelterek yazmışsa artık o yanlışı sık yapmamaktadır.	

Öğreticilerin konuşma ve yazma yanlışlarına yaklaşımlarında düzeltme odağı ve kaynağı olmak üzere iki unsurun belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Tüm öğreticilerin yanlışları düzeltmeye eğilimli oldukları görülmüştür. Genel olarak çoğu öğreticinin (EK1, EK2, EK3, KK1, KK3) yanlışları kendilerinin düzelttiği ve düzeltmenin form (biçim) odaklı olduğu görülmüştür. Ancak yaklaşımlarında bireysel yönelimlerinden dolayı farklılıklara rastlanmıştır. EK1 yanlışları düzeltme odağına formu almakta ve düzeltmelerin hem kendisi hem de öğrenicin akranları tarafından yapıldığını ifade etmiştir. EK2 dil düzeyine göre yanlışları düzelttiğini özellikle ileri seviyelerde tüm yanlışları düzeltme yaklaşımını sergilediğini ifade etmiştir. EK3 de benzer şekilde tüm yanlışları anında müdahale ile düzeltme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. EK4 ise farklı stratejiler işe koşarak öğrencinin kendisinin veya akranlarının düzeltmesine olanak tanıdığını, ayrıca öğrenicileri desteklemek için ek alıştırmalar verdiğini paylaşmıştır. KK1 metin üzerinde işaretlemeler yaptığını ve genel yanlışları sınıfa açıkladığını ifade etmiştir. KK2 ise değişik stratejiler işe koşarak düzeltmeleri pedagojik hedeflerine uyacak biçimde yaptığını ifade etmiştir. KK3 ise öğrenicilerin konuşma yanlışlarını eş zamanlı yazma yanlışlarını ise yazma etkinliğinden

sonra düzelttiğini; yazmadaki yanlışları kendisinin göstererek öğrenicilere geri verdiğini ve öğrenicilerden tekrar yazmalarını sağlayarak yanlışların düzeltimini sağladığını belirtmiştir.

Tablo 3. Öğreticilerin Yazma Yanlışlarını Düzeltirken Dil Düzeylerine Göre Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri

GS2: Öğrencilerinizin yazma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre nelere dikkat ediyorsunuz?	***Kodlar***	***Tema***
EK1: A1 ve A2 düzeylerinde cümle içerisindeki en ufak bir yanlışın olduğu kelimeyi silip yeniden farklı bir kalemle yazıyorum, ileri düzeylerde ise genellikle yuvarlak içine alarak yanlışlarını göstermekteyim. **EK2:** Temel seviyede kâğıt üzerinde doğruyu yazarak, üst kurlarda genel değerlendirme yoluyla düzeltiyorum. **EK3:** Doğrudan düzeltme yapıyorum. (İleri seviyelerde) Hatalı kelimeyi renkli kalemle çiziyorum öğrenciye gösteriyorum yanlışını düzeltip tekrar yazmasını istiyorum. **EK4:** Avrupa Dil Portfolyosu'na göre edinilmesi gereken kazanımlara göre belirlenmiş şeyler var. Yani verdiğimiz yazma görevleri ve şeyler ödevler yazma ödevi olsun, diyalog oluşturma gibi sözel beceriye yönelik alıştırmalar. Bunlarda beklenen zaten sınıf içerisindeki müfredata uygun olup olmadığı ve tabii ki seviyesine dikkat ediyoruz **KK1:** Temel düzeylerde doğrudan. İleri düzeylerde dolaylı. B1'den sonra altını çizerek ve kodlayarak öğrencinin yanlışını kendisinin bulmasını sağlamaya çalışıyorum. **KK2:** Yazma ile ilgili yaklaşımım… Özellikle verdiğim yazma aktivitesinin amacına göre ilerliyorum. Yine aynı konuşmada olduğu gibi pedagojik hedefim neyse benim o derste amacım neyse ona göre yapıyorum. **KK3:** Yazma yanlışlarını düzeltirken yanlış kelime, dil bilgisi veya yanlış ifadelerin altını renkli kalemle çiziyorum. Üzerine doğrusunu yazıyorum. Bunu her dil düzeyinde aynı şekilde uyguluyorum.	***doğrudan düzeltme*** ***dolaylı düzeltme*** ***pedagojik ajandaya uygunluk***	***düzeltme biçimleri*** ***kazanımlar***

Öğreticiler, yazma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre düzeltme biçimine ve kazanımlara odaklanmaktadır. Bu bakımdan beş katılımcı (EK1, EK2, EK3, KK1, KK3) düzeltme biçimine iki katılımcı (EK4, KK2) ise kazanımlara vurgu yapmıştır. Öğreticilerin dil düzeylerine göre hem doğrudan hem de dolaylı düzeltmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğreticilerin düzeltme biçimlerinin şekillenmesinde öğrenicilerin dil düzeylerinin etkili olduğu görülmüştür. Özellikle öğreticiler temel seviyelerde doğrudan düzeltmeye (EK1, EK2, EK3, KK1), ileri seviyelerde ise dolaylı düzeltmeye başvurduklarını (EK1, EK3, KK1) ifade etmiştir. KK3 ise her dil düzeyinde doğrudan düzeltmeyi temel aldığını belirtmiştir. Öğreticiler dolaylı düzeltmede ise yuvarlak içine alma (EK1), altını çizme (KK1), renkli kalemle çizme (EK3) ve kodlama (KK1) yoluyla öğrenicilerin yanlışlarını düzeltmesini tercih etmektedir. EK4 ve KK2 kodlu öğreticilerse dil düzeylerine göre yanlışları düzeltirken kazanımları dikkate aldıklarını ve pedagojik ajandalarına göre hareket ettiklerini belirtmiştir. KK2 yazmaya yönelik yanlışların düzeltiminde pedagojik ajandası doğrultusunda uyguladığı bir stratejiyi şu şekilde açıklamıştır: "*… şöyle ilerliyor süreç. Kendi yazdığı ilk metin var. Onun üzerine ben düzeltmeleri veriyorum farklı renkte bir kalemle. Bazılarını düzeltilebileceğini düşündüğüm, kendi düşündüklerimi yuvarlak içerisine alıp üzerine soru işareti koyuyorum. Bunu düzelt bunu sen biliyorsun demek. Mesela bazılarını da mesela çizip altını alternatif olanı yazıyorum. Doğru olanı ve en sonunda diyorum ki benim verdiğim düzeltmeleri dikkate alarak metnin son hâlini tekrardan oluşturmanı istiyorum diyorum. Aksi takdirde öğrenci bunu yapmadığı zaman benim verdiğim düzeltmelerin hepsi havada kalabiliyor, amacına ulaşmayabiliyor.*" Bu bakımdan

EK4 ve KK2'nin düzeltme biçimlerinin dersteki pedagojik hedeflerine göre şekillendiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Öğreticilerin Yazma Yanlışlarını Düzeltme Sıklıklarına Yönelik Görüşleri

GS3: Öğrencilerinizin yazma yanlışlarını hangi sıklıkla düzeltiyorsunuz? Dil düzeylerine göre düzeltme sıklıklarınızda bir farklılık oluyor mu?	***Kodlar***	***Tema***
EK1: A1 ve A2 düzeylerinde sık sık düzeltme yapmaktayım. B1 ve B2 düzeylerinde yanlış sayısı azaldığı için orantılı olarak düzelme sıklığım da azalmaktadır. C1 düzeyinde ise hayatı fark edince "Tekrar bak, kontrol et, dikkatli bak..." gibi ifadelerle öğrencinin, yanlışını kendisinin görmesini sağlamaya çalışıyorum. **EK2:** Temel seviyede her yazmada haftada iki defa, üst seviyelerde haftada bir (düzeltiyorum). **EK3:** Her an diyebilirim. Konuşma çalışmalarımızda yazma çalışmalarımızda okuma çalışmalarımızda. Yani hatayı fark ettiğim anda düzeltme yoluna gidiyorum. **EK4:** A1, A2'de biraz daha katıyız yazmada. Yani başlangıçta sık sık düzeltirken tabi sonrasında azalıyor, azalıyor. **KK1:** Ödev sıklığına göre değişiyor. Haftada bir mutlaka bir ödev yazmış oluyorlar. (Bu yüzden) Her zaman düzeltiyorum. **KK2:** Aslında benim düzeltme sıklığım, yazma ve ödevi verme sıklığımla doğru orantılı. Her kurda muhakkak yazma ödevi oluyor. **KK3:** Öğrencilerin yazma yanlışlarını her düzeyde düzeltiyoruz ama en çok düzelttiğimiz bölüm tabii ki temel seviye A1 ve A2 seviyesidir. A1-A2 seviyesinde ne kadar çok düzeltme verir isek yüksek seviyelerde öğrencinin düzeltmeye ihtiyacı o kadar azalmaktadır. Temel seviyede sıkıntılı gelen öğrenci yüksek seviyede düzeltme sıklığı fazla olsa dâhi yeterli düzeyde kendini geliştirmekte zorlanmaktadır.	***dil düzeyi*** ***yazma görevi*** ***yanlışı fark etme durumu***	***düzeltme sıklığı belirleyicileri***

Öğreticilerin yazma yanlışlarını düzeltme sıklıkları, temele alınan ölçütlere göre değişkenlik göstermektedir. EK1, EK4 ve KK3, düzeltme sıklığının dil düzeylerine göre farklılaştığını, temel düzeylerde sık sık orta ve ileri düzeylerde ise bu sıklığın azaldığını belirtmiştir. KK3 kodlu katılımcı bu duruma örnek olarak "*Temel seviyede sık sık yüksek seviyede genellikle düzeltmekteyim.*" görüşünü paylaşmıştır. EK2, KK1, KK2 ise düzeltme sıklığının yazma görevine (ödevine) göre değiştiğini ifade etmiştir. Örnek olarak EK2 temel düzeyde her hafta iki yazma ödevi verdiği için haftada iki kere, KK1 her hafta mutlaka bir yazma ödevi olduğu için hafta bazında her zaman düzelttiğini ifade etmiştir. Öğreticilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde yazma yanlışlarını düzeltme sıklıklarının öğrenicilerin dil düzeyleri geliştikçe azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan öğreticilerin yazma yanlışlarını düzeltme sıklıkları ile öğrencilerin dil gelişim düzeyleri arasında ters bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. EK3 ise yazma yanlışlarını fark ettiği anda her zaman düzelttiğini paylaşmıştır. Düzeltme sıklığının yanlışı fark etme durumuna göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. KK2 bu konuda ayrıca sıklıkla beraber dönütün şeklinin de değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir. " *…Yazma sürekli iyileştirilebilir bir süreç ve yazma yine öznel kalabiliyor. Her birimiz o cümleyi farklı şekilde ifade edebiliyoruz ve öğrencinin düzeyi arttıkça yazma becerisi anlamında ondan beklentimiz de artıyor. Beklenti arttıkça öğrenci; hani bizim beklentimiz hep bir tık üstte, öğrenci bir altta kalıyor zaten. Dil edinimi sürecinde de girdi artı 1 olayı hem konuşma hem yazma için geçerli aslında ve orada şeye dikkat ediyorum ben. Bir üsttekini istiyorsam zaten oraya erişene kadar yine yanlışlar olacak. Ve az önce bahsettiğim gibi gelişme bölümünü yazıyor. Mesela kompozisyonda fark ediyorum. Öğrenci kopuk kopuk yazmış. Aradaki bağlaç işte ya da bir iki cümle gerekiyor. Mesela oraya gelene kadar o, bir şeyler yazıyor işte şu şu boyutları vardır diyor. O boyutlarla ilgili örnek verecek ama pat örneklere geçiyor. Orada bir açıklama yapıp bağlantılı olması gerekirken. Bağlantı olmadığını*

fark ettiğinde onunla ilgili bu sefer dönüş veriyorum. Yani dönütlerin şekli değişiyor düzey geliştikçe."

Tablo 5. Öğreticilerin Konuşma Yanlışlarını Düzeltirken Dil Düzeylerine Göre Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri

GS4: Öğrencilerinizin konuşma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre nelere dikkat ediyorsunuz?	***Kodlar***	***Tema***
EK1: Öncelikle öğrencinin kendi kullandığı ifadenin doğru olup olmadığını sorarak kendi yanlışını sezmesini sağlıyorum. Bu sağlama gerçekleşmezse ifadenin doğru şeklini telaffuz ediyorum. Bazen de dil bilgisinden kaynaklı yanlışlar olduğunda tahtaya yazma yöntemini tercih ediyorum. **EK2:** Temel seviyede her yanlışı belirtmiyorum. Orta seviyeden sonra belirtiyorum. **EK3:** Daha çok telaffuz yanlışları ile karşılaşıyorum. Kendim kelimeyi doğru telaffuz ederek yanlışı düzeltmeye çalışıyorum. **EK4:** A1, A2'de mümkün olduğunca öğrencinin kaygı düzeyini azaltmak adına çok fazla kesmiyorum ben. Yani öğrenci serbest konuşsun önce. Akıcılığını ve konuşma becerisine kendilerine güvenini edinmesi gerekiyor. O yüzden mesela anında düzeltmenin taraftarı değilim. **KK1:** Temel düzeylerde anlamı etkileyecek bir yanlış yoksa çok fazla düzeltme yapmıyorum. Konuşma isteğini kırmamak için. Üst düzeylerde temel gramer ve telaffuz yanlışlarını düzeltiyorum. Tekrarlayan yanlışları vs. Her yanlışı düzeltmiyorum. **KK2:** Dil düzeyine göre ilerliyorum. Mesela telaffuzla ilgili doğrudan düzeltmeleri çok fazla yaparken düzeyi ilerledikçe bunların artık düşmesi bekleniyor. Eğer düşmüşse birkaç hataya, mümkün olduğunca müdahale etmemeye çalışıyorum. **KK3:** Öğrencilerin dil düzeyine göre bildiği kelimeler ve bildiği yapılar ile düzeltiyorum. Örneğin A1 seviyesinde bir öğrenciye "Bir kadın geliyor", "O kadın benim annem" gibi bir cümle kurarken B2 seviyesinde "Gelen kadın benim annem." cümlesini kuruyorum. Öğrencinin bildiği kalıpları, özellikle de bildiği dil bilgisi ve kelimeye göre dönüt veriyorum.	***anlam ve akıcılığı destekleme*** ***forma odaklanma*** ***duyuşsal destek*** ***yeniden biçimlendirme*** ***dil yeterliği***	**öğrenici profili** **pedagojik hedefler** **düzeltme biçimi**

Öğreticilerin konuşma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre dikkat ettikleri unsurlar öğrenici profili, pedagojik hedefler ve düzeltme biçimine göre şekillenmektedir. EK1, EK3, EK4, KK2 öğrenicilerin telaffuz yanlışlarını doğrudan ağırlıklı olarak yeniden biçimlendirerek düzelttiklerini ifade etmiştir. EK1 öğrenicinin telaffuz yanlışını düzeltmeden öğrencilere sezdirmeye çalıştığını da belirtmiştir. Konuşma yanlışlarına yönelik düzeltmelerde hareket noktasının temelinde dil düzeyi olduğu ortaya çıkmıştır. Örnek olarak KK2 görüşünü şu şekilde örneklendirmiştir: "*Mesela A1'deki tanıdığım öğrenci B1, B2 olduğunda mümkün olduğunca yanlışlar zaten yapılmıyor ama yapıyorsa da anlık gelişen bir şey olabiliyor. O anki heyecanından, ağzından yanlış da çıkabiliyor. Öğrencinin, ben önceki öğrenmelerinde onu normal bir şekilde telaffuz edebildiğini gördüysem öğrenciyi tanıyorsam yeterince orada düzeltmiyorum. Benim amacım anlam ve akıcılıksa… Doğru olması değilse yani bizzat dilbilgisi odaklı gitmiyorsam yapı odaklı değilsem o zaman mümkün olduğunca müdahale etmeyip içeriğe odaklanarak beni doğru anlamış mı? Kendisini bu anlamda düşünüp kendini ifade etmeye çalışıyor. Evet, ne kadar ifade edildi? Ona odaklanıyorum.*" EK4 ve KK1 konuşmanın anlam ve akıcılık yönünü dikkate almakta ve öğrenicilerin kaygı düzeyini veya isteksizliğini artırmamak için temel seviyelerde düzeltmelerden kaçındıklarını ifade etmiştir. Her iki katılımcı da öğrenicilerin akıcılığını geliştirmek üzere duyuşsal destek sağlama eğilimindedir. İlave olarak KK1 ileri seviyelerde biçim odaklı düzeltmeler yaptığını ancak her yanlışı düzeltmediğini, bu konuda

seçici olduğunu ifade etmiştir. KK3 ise öğrenici profilini dikkate aldığını öğrenicilerin dilsel yeterliğe ve kullanıma göre düzeltmeler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Tablo 6. Öğreticilerin Konuşma Yanlışlarını Düzeltme Sıklıklarına Yönelik Görüşleri

GS5: Öğrencilerinizin konuşma yanlışlarını hangi sıklıkla düzeltiyorsunuz? Dil düzeylerine göre düzeltme sıklıklarınızda bir farklılık oluyor mu?	**Kodlar**	***Tema***
EK1: Genellikle düzeltiyorum. Özellikle A1 ve A2 düzeylerinde bu durum daha çok olmaktadır. İlerleyen düzeylerde düzeltme durumu azalmaktadır. Bunun sebebi tamamen öğrenci merkezlidir. Öğrencide oluşan isteksizlik, devamsızlık, bıkkınlık gibi durumlar düzeltme yapma durumunuzu engellemektedir. **EK2:** Dil düzeylerine göre düzeltme sıklığımda farklılık oluyor. Düzeltme sıklığım git gide artıyor. **EK3:** Burada da bir sıklık zamanı söz konusu değil. Yani yanlışı fark ettiğim an müdahale ediyorum. **EK4:** Sıklığında… Bence B1 ve B2'de artık sık düzeltilmesi gerekir ama A1, A2'de çok sık düzeltilmesi taraftarı değilim. Ben yine kaygıdan dolayı diyorum. Kendine, öz güven çok önemli. **KK1:** Nadiren (düzeltiyorum). Gerçekten yanlış öğrenilmiş kullanımlar ve anlamı etkileyen telaffuzlar dışında çok fazla düzeltme yapmıyorum. **KK2:** Düzelttiğim şeyler değişiyor gibi hissediyorum. Yani sıklık değil içerik değişiyor. Evet, düzeltme verdiğim içerik değişiyor ama sıklıkla da şöyle bir düşündüğümüz zaman… Sanki A1'de daha sık yapıyorum onu, düzeltmeleri. Çünkü A1'de başta o fosilleşme olmasın niyetiyle mümkün olduğunca bağlama uygun şekilde düzeltmeleri o kontekstin içerisine bağlama yerleştiriyorum. **KK3:** Konuşma yanlışlarını temel seviyede sık sık düzeltirken yüksek seviyede nadiren düzeltiyorum. Yüksek seviyelerde öğrenciler temel seviyelere göre daha az yanlış yapmaktalar.	***öğrenicinin duyuşsal durumu*** ***yanlışı fark etme durumu*** ***fosilleşmeyi engelleme*** ***yanlış kullanımı engelleme***	***düzeltme sıklığı belirleyicileri***

Öğreticilerin konuşma yanlışlarını düzeltme sıklıklarının belirlenmesinde rol oynayan belirleyici unsurların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. EK1, KK2, KK3 başlangıçta daha sık konuşma yanlışlarını düzeltirken EK2, EK4 orta ve ileri düzeylerdeki yanlışları daha sık düzeltmektedir. EK1 ilerleyen düzeylerde düzeltme sıklığının azalmasına neden olarak öğrencilerin duyuşsal durumlarını göstermiştir: "*Öğrencide oluşan isteksizlik, devamsızlık, bıkkınlık gibi durumlar düzeltme yapma durumunuzu engellemektedir.*" KK2'nin başlangıçta daha sık konuşma yanlışlarını düzeltmesinin arka planında fosilleşmeyi engelleme düşüncesi olduğu görülmüştür. KK3 ise ileri seviyelerde öğrenicilerin yanlışları azaldığı için başlangıçta daha sık düzeltme yaptığını belirtmiştir. EK4 ise tam tersine başlangıçta öğrenicilerin düzeltilmesi taraftarı olmadığına çünkü öğrenicilerin duyuşsal durumunun öğrenme sürecindeki rolünü vurgulamıştır: "*Bence B1 ve B2'de artık sık düzeltilmesi gerekir ama A1, A2'de çok sık düzeltilmesi taraftarı değilim. Çünkü kendine öz güven çok önemli.*" B1, B2 kurlarından ise "*öğrencinin sözlü yanlışlarının bağlamsal anlamdaki ciddi sorunlara yol açabileceği için*" sık düzeltilmesi gerektiğini çünkü bunun dilin soyut ve bağlamsal yönünün ağırlık kazanmasından kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Böylece yanlış kullanımların engellenebileceğini de ifade etmiştir. KK1 ise genel olarak nadiren düzelttiğini, buna gerekçe olarak da "*Gerçekten yanlış öğrenilmiş kullanımlar ve anlamı etkileyen telaffuzlar dışında çok fazla düzeltme yapmıyorum.*" görüşünü sunmuştur. EK2 ise düzeltme sıklığının dil düzeylerine göre giderek arttığını belirtmiştir. EK3 ise tüm öğreticilerden farklı olarak düzeltme sıklığında bir zamansallığın olmadığını yanlışı fark etme durumuna göre anlık müdahale ettiğini aktarmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, öğreticilerin genel olarak konuşma ve yazma yanlışlarını düzeltmeye eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, öğreticilerin yanlışları önemsediği ve bu konuda düzeltici dönüt stratejilerini kullanmaya açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Fidan (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrenicilerin de yanlışlarının düzeltilmesi konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Çetinkaya ve Hamzadayı (2015) ise hem öğrenicilerin hem de öğreticilerin düzeltmeyi tercih ettiklerini belirlemiştir. Ulaşılan sonuçlar, öğreticilerin düzeltmeye eğilimlerinde, öğrenicilerin beklentilerinin de etkisi bulunabileceğini düşündürmekle beraber hem öğreticilerin hem de öğrenicilerin düzeltmeye açık olduklarını destekler niteliktedir. Öğreticilerin konuşma ve yazma yanlışlarını düzeltmeye yönelik yaklaşımlarının düzeltme odağı ve kaynağı bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin düzeltme kaynağı olarak ya öğretici düzeltmesi ya öz düzeltme ya da akran düzeltmesini benimsedikleri görülmüştür. Ancak ağırlığın öğretici düzeltmesi üzerinde olduğu görülmüştür. Fidan (2015) da benzer bir sonucu, öğrenicilerin sözlü düzeltici dönütte öncelikle öğretici tarafından düzeltilmeyi bekledikleri şeklinde tespit etmiştir. Katayama (2007) da öğrenicilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmen tarafından düzeltilmeyi istediği sonucuna ulaşmıştır. Öğreticilerin düzeltme odaklarının ise öğrenicilerin dil düzeyleri, pedagojik ajanda, akıcılığa ve forma odaklanma durumlarından etkilendiği görülmüştür. Öğreticilerin düzeltme odağı ve kaynağı bakımından farklılıklar sergilemesinde mezun oldukları alanlar bağlamında şekillenen pedagojik profillerinin ve mesleki deneyimlerinin etkisi olduğu düşünülebilir.

Öğreticiler, yazma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre düzeltme biçimine ve kazanımlara odaklanmaktadır. Öğreticilerin genel olarak düzeltme biçimleri dil düzeyi geliştikçe doğrudan düzeltmeden dolaylı düzeltmeye doğru değişmektedir. Öğreticilerin temel seviyelerde ağırlıklı olarak doğrudan, orta ve ileri seviyelerde dolaylı düzeltmeye başvurdukları belirlenmiştir. Hıtalany (2021), en çok doğrudan dönütün tercih edildiğini bulmuştur. Bu durum, öğreticilerin yazma yanlışlarını dil düzeylerine göre düzeltirken gelenekselleşmiş bir tutuma ve temel seviyelerde doğrudan ileri seviyelerde dolaylı düzeltme şeklinde kalıplaşmış stratejilere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bazı öğreticilerin, yazma yanlışlarını düzeltirken kazanımlara dayalı olarak belirledikleri pedagojik ajandalarına göre hareket ettikleri de ortaya çıkmıştır. Bu öğreticiler, dil seviyesi fark etmeksizin pedagojik hedeflerine göre doğrudan ve dolaylı düzeltmeye başvurmaktadır. Bu bakımdan yazma yanlışlarını dil düzeylerine göre düzeltme biçimlerinin dersteki pedagojik hedeflerine göre şekillendiğini ve esnek bir tutuma sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Öğreticilerin yazma yanlışlarını düzeltme sıklıkları; temelde dil düzeylerine, yazma görevlerine ve yanlışı fark etme durumlarına göre değişkenlik göstermektedir. Öğreticilerin yazma yanlışlarını dil düzeylerine göre düzeltme sıklıkları temel düzeyden orta ve ileri düzeylere göre azalmaktadır. Öğreticilerin yazma yanlışlarını A1 ve A2'de daha sık düzelttikleri görülmüştür. Öğreticilerden bazıları ise düzeltme sıklıklarının görevlere, yazma ödevlerine göre değiştiğini belirtmiştir. Bu bakımdan öğreticilerin yazma yanlışlarını düzeltme sıklıklarının yazma görevi/ödeviyle uyumlu olduğu görülmüştür. Öğreticilerin düzeltme sıklıklarının, yazma görevine/ödevine göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğreticilerin yazmaya yönelik düzeltme sıklıklarının yanlışı fark etme durumuna göre şekillendiği de görülmüştür. Bu öğreticilerin düzeltme sıklıklarını somut bir şekilde betimlemek zorlaşmaktadır. Ancak yazma yanlışlarını düzeltme sıklıklarının, yazma yanlışlarının fark edilmesiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Öğreticilerin konuşma yanlışlarını düzeltirken dil düzeylerine göre dikkat ettikleri unsurlar öğrenici profili, pedagojik hedefler ve düzeltme biçimine göre şekillenmektedir. Öğreticilerin yarısı telaffuz yanlışlarını doğrudan ağırlıklı olarak yeniden biçimlendirerek düzelttiklerini ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuç, Nacakçıoğlu'nun (2021) A2 ve B1 düzeyinde öğreticilerin sözlü düzeltici dönütlerine yönelik elde ettiği sonuçla benzerlik göstermektedir. Nacakçıoğlu (2021) da öğreticilerin sınıf içi sözlü düzeltmede en çok yeniden biçimlendirmeye başvurduklarını gözlemlemiştir. Çelik (2019) ise öğreticilerin orta düzeyde yeniden biçimlendirmeyi uyguladıklarını tespit etmiştir. Fidan (2015) da öğrenicilerin, ağırlıklı olarak öğreticilerin anında doğru biçimi vermesini tercih ettiklerini aktarmıştır. Çetinkaya & Hamzadayı (2015) hem öğrenicilerin hem de öğreticilerin yeniden biçimlendirmeyi etkili bulduklarını tespit etmiştir. Öğreticilerin yanlışların düzeltiminde telaffuza odaklanmaları öğrenicilerin ses bilgisel yanlışları sıkça yapmalarından kaynaklanabilir. Çünkü Nacakçıoğlu (2021) ve Çelik (2019) öğrenicilerin sınıfta en çok ses bilgisel yanlışlar yaptıklarını da tespit etmişlerdir. Ayrıca bir öğreticinin yanlışı düzeltmeden öğreniciye sezdirmeye çalıştığı da görülmüştür. Konuşma yanlışlarına yönelik düzeltmelerde hareket noktasının temelinde dil düzeyi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğreticilerin konuşma yanlışlarının düzeltiminde ağırlıklı olarak forma odaklandıkları görülmüştür. Fidan (2015) da benzer bir şekilde öğrenicilerin öncelikle dil bilgilsel yanlışlarının düzeltilmesini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Ancak iki öğreticinin bilinçli bir şekilde akıcılığı desteklediği ve öğrenicilerin konuşma kaygılarını azaltma taraftarı olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların temel seviyelerde anlam ve akıcılığı desteklemek için özellikle konuşma yanlışlarını düzeltmekten kaçındıkları tespit edilmiştir. Çelik (2019) de konuşma akıcılığını bozmamak ve güdülemeyi sağlamak üzere her hataya düzeltici dönüt verilmemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğreticilerin konuşma yanlışlarını düzeltme sıklıklarını belirleyen unsurlar; öğrenicinin duyuşsal durumu, yanlışı fark etme, fosilleşmeyi ve yanlış kullanımı engellemedir. Bazı öğreticilerin temel seviyelerde daha sık, bazılarının ise ileri seviyelerde daha sık konuşma yanlışlarını düzelttikleri belirlenmiştir. Bir öğreticinin ise nadiren düzeltmeye başvurduğu da ortaya çıkmıştır. Temel seviyelerde düzeltmeye başvuran öğreticilerde fosilleşmeyi engelleme, öğrenicilerin ileri seviyelerde sergiledikleri olumsuz duyuşsal özellikler, ileri seviyelerde yanlışlarının azalması ve dil düzeyinin gelişmesi unsurları etkili olmuştur. Temel düzeylerde sık düzeltme yapma taraftarı olmayan bir öğreticinin ise öğrenicilerin kaygı düzeyini dikkate aldığı görülmüştür. Bir öğretici de düzeltme sıklığında bir zamansallığın olmadığını yanlışı fark etme durumuna göre anlık müdahale ettiğini aktarmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:

Öğreticiler düzeltici dönüt sağlama konusunda teşvik edilmelidir. Bu bakımdan düzeltme kaynaklarının ve odağının; dil becerisine, öğretici yeterliklerine, öğrenici ihtiyaçlarına ve pedagojik ajandaya göre gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Öğreticilerin, öğrenicilerin dil düzeylerinin gelişimiyle orantılı olarak doğrudan düzeltmeden dolaylı düzeltmeye geçmesi önerilmektedir. Doğrudan düzeltici dönütler daha çok temel seviyede tercih edilmelidir. Ancak düzeltici dönüt sağlama noktasında öğreticilerin pedagojik hedeflerinin etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda öğreticiler hem doğrudan hem de dolaylı düzeltmeye her dil seviyesinde başvurabilir.

Öğreticiler, yanlışları düzeltme sıklıklarını dil düzeyinin gelişimine göre azaltmalıdır. Başlangıçta yanlışlar daha sık düzeltilirken ileri seviyelerde bu sıklık azaltılmalıdır. Özellikle konuşma yanlışlarının düzeltiminde her yanlışın anında düzeltilmemesi önerilmektedir. Ancak bu öğreticilerin, öğrenicilerin sözlü yanlışlarına kayıtsız kaldıkları anlamını taşımamakta aksine konuşma becerisinin gelişimini desteklemek için pedagojik hedefleri olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Öğreticiler, anlam ve akıcılığı desteklemek, öğrencilere duyuşsal destek sağlamak ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak için konuşma yanlışlarını her zaman anında düzeltmekten kaçınabilir. Düzeltici dönüt sağlarken çeşitli yollar benimsenebilir. Bu bağlamda temel seviye konuşma yanlışlarının düzeltiminde, öğrencilere anında doğru biçimi göstermek için yeniden biçimlendirmeye başvurulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 130-140.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *6*(3), 1357-1367.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Büyükikiz, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(4), 51-62.

Can, S. (2021). *Oral corrective feedback on grammatical errors: An analysis of learner beliefs, teacher beliefs, and classroom practices* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5*(4), 161-170.

Çelik, A. (2019). *İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözel hatalarına ilişkin öğretici tercihleri ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.

Çerçi, A., Derman, S. & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *15*(2), 695-715.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*(1), 164-178.

Çetinkaya, G. & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3), 285-302. doi: 10.7827/TurkishStudies.7906

Çetinkaya, G., Bayat, N. & Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities, 6*(1), 85-98. doi: 10.13114/MJH.2016119291

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal, 1*, 3-18.

Elturan, B. (2019). Yabancı dil öğretiminde yanlışların düzeltilmesi (Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 2*(2), 165-188.

Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 261-270.

Fakazlı, Ö. (2018). Exploring the use of oral corrective feedback in Turkish EFL classrooms: A case study at a state university. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(6), 2177-2187. doi: 10.24106/kefdergi.2971

Fidan, D. (2015). Learners' preferences of oral corrective feedback: An example of Turkish as a foreign language learners. *Educational Research and Reviews, 10*(9), 1311-1317. doi: 10.5897/ERR2015.2162

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7*(2), 287-298.

Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal, 62*(8), 387–398. doi:10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x

Hıtalany, Z. H. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: Öğretmen ve öğrenci tercihleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.

Kanık, M. (2006). Çok kültürlü sınıflarda hata düzeltme şekilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 105-121.

Katayama, A. (2007). Students' perceptions of oral error correction. *Japanese Language and Literature, 41*(1), 61-92.

Kılıç, İ. (2017). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirimin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Türkiye.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language learning, 60*(2), 309-365. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. ed., S. Turan). Nobel.

Nacakçıoğlu, A. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözel hataları ve düzeltici geri bildirimlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.

Özkan, H. İ. (2021). Ruandalı öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yöntemine göre incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(1), 201-211.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Şahin, E. Y. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin fiil çekimi becerilerine yönelik bir yanlış çözümlemesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(30), 217-229.

Uzdu Yıldız, F. ve Çetin, B. (2020). Errors in written expressions of learners of Turkish as a foreign language: A systematic review. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(2), 612-625.

Ülper, H. & Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(33), 1-17.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmada niteliği artırma. *İlköğretim Online, 9*(1), 79-92.