



A Comparative Study on Iraqi EFL Teachers' and Learners' Preferences of Corrective Feedback in Oral Communication*

Ali Weli HASSAN ^{a**}, Fadime YALCIN ARSLAN ^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.378117

Article History:

Received 12.01.2018
Accepted 12.09.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Corrective feedback,
Teacher feedback,
Feedback preference.

Article Type:

Research Article

Abstract

This study aims to investigate oral corrective feedback in an Iraqi English as a Foreign Language (EFL) setting by comparing learners' preferences with those of their teachers. This is a descriptive study and it is based on mixed methods research where the researchers use both quantitative and qualitative research. A parallel questionnaire including 36 items was administrated to 100 EFL learners and 52 EFL teachers. For further study, interviews were also conducted with 10 teachers and 10 learners. Quantitative and qualitative methods were used to analyze the collected data. The findings revealed that teachers and learners preferred teacher feedback, self-correction, immediate feedback, and students' responsibility for correction. Moreover, the most preferable type of corrective feedback among learners was elicitation. The results also confirmed that there exists a difference between teachers' and learners' preferences of corrective feedback in oral communication skills as well as a difference between learners' preferences based on gender.

Iraklı İngilizce Öğretmenleri ve İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sözlü İletişimde Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.378117

Makale Geçmişi:

Geliş 12.01.2018
Kabul 12.09.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Düzeltilme geribildirimi,
Öğretmen geri bildirim,
Geribildirim tercihi.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Irak'taki İngilizce dersleri bağlamında öğrencilerin ve öğretmenlerin sözlü düzeltme geribildirim tercihlerini karşılaştırmaktır. İngilizce eğitimi alan 100 öğrenciye ve 52 İngilizce öğretmenine 36 madde içeren bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, 10 öğretmen ve 10 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Toplanan verileri analiz etmek için nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin; öğretmen geri bildirim, kendi kendini düzeltme, anlık geribildirim ve düzeltme sorumluluğunun öğrencilerde olması gibi tercihleri olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasında en çok tercih edilen geribildirim türünün "söylettirme" olduğu görüldü ortaya çıkardı. Sonuçlar aynı zamanda, öğretmenlerin ve öğrencilerin sözlü iletişim becerileri açısından düzeltici geribildirim tercihleri arasında farklar olduğunu ve ayrıca öğrenciler arasında cinsiyete bağlı bir fark olduğunu göstermiştir.

* This article was generated from a thesis written by the first author and supervised by the second author.

**Corresponding Author: fyalcin80@gmail.com

^a Mr., Gaziantep University, Gaziantep/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-9835-7344>

^b Dr., Gaziantep University, Gaziantep/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-0644-5636>

Introduction

Oral corrective feedback (OCF) has been viewed by several researchers as a vital aspect of language pedagogy because it encourages learners to acquire additional knowledge of the target language form (Lightbown & Spada, 1999; Schmidt, 1990). Nevertheless, other scholars have negatively regarded this technique, arguing that it should not take place in language-learning classrooms as it has no benefits for learners (Krashen, 1981; Truscott, 1996). Despite these differing opinions, oral corrective feedback continues to be widely utilized in language-learning classrooms. However, some teachers have wondered about the use of corrective feedback, inquiring why learners continue to make the same mistakes after receiving feedback several times. This questioning has led to further investigation by researchers of the corrective feedback process, including variables potentially impacting its effectiveness. The current study focuses on preference as an influential variable so as to understand the influence of corrective feedback from individual perspectives and investigates Iraqi EFL teachers' and learners' preferences of oral corrective feedback.

Literature review

Different factors encourage and enable students to succeed in acquiring a foreign language (FL). One of the most important factors is the provision of guidance to learners on how to correct their oral mistakes. According to Horwitz (1988), teachers must be attentive of learners' beliefs regarding language teaching and learning, and there should be a match between the beliefs and realities that students encounter in a language-learning classroom. Similarly, Nunan (1987) emphasized that if teachers are unaware of students' learning expectations, the language-learning process is hindered. Such mutual understanding between teachers and learners is crucial especially during the feedback process, a time in which students pay particular attention to the behavior and words of their teachers.

According to Chaudron (1988), the concept of corrective feedback has various segments of meaning. Firstly, the term "treatment of error" refers to "any teacher behavior following an error that minimally attempts to inform the learner of the fact of error". Secondly, the treatment of error may not be sufficient or obvious to students, so that it might mean "to elicit a revised student response". Finally, there follows "the true correction which succeeds in modifying the learner's interlanguage rule so that the error is eliminated from further production" (p.150).

Furthermore, corrective feedback (CF) is divided into the following six types: explicit correction, recasts, clarification requests, meta-linguistic cues, elicitation and repetition (Lyster & Ranta, 1997). CF has been elaborated for teachers in order that they may effectively evaluate learners' efforts and provide guidance regarding errors that have been uttered by the learners.

Corrective feedback has been the focus of some studies in the literature of second language learning. For example, a study conducted by Katayama (2007) pertaining learners' perceptions of OCF involved 588 Japanese EFL learners at some Japanese universities. The results demonstrated that the students strongly preferred teacher correction, and they preferred their pragmatic errors rather than other kinds of errors to be corrected. Moreover, they preferred to be given hints and prompted by their teachers in order to realize the errors for self-correction. Another study has been conducted by Park (2010), concerning which CF methods were preferred by native English instructors and learners. Participants included 24 male and female English teachers, all of whom were native speakers of English, and 51 male and female Korean university EFL students. Qualitative and quantitative data was collected via a Questionnaire for Corrective Feedback Approaches and a Test of English for International Communication. The findings of the quantitative data revealed that recast was the most preferred among the other five CF techniques suggested by Lyster and Ranta (1997), and this was uniform among all the participant group—teachers, learners, high-proficiency students, and low-proficiency students. The results of the qualitative data revealed that instructors and learners differed both individually and as groups concerning their preferences of CF. Moreover, clarification request, elicitation, and repetition were perceived by some teachers and students to have the same construct as implicit correction.

In addition, Ok and Ustaci (2013) conducted a study exploring students' views of the policies used by their teachers when correcting oral grammatical errors in an English Language Teaching (ELT) setting at a Turkish university. Participants included 213 Turkish ELT students, both males and females from four levels (freshmen, sophomore, junior, and senior). The findings demonstrated that teachers must select the techniques they use for providing CF in oral grammatical errors. Firstly, ELT learners preferred their frequent verbal

grammatical errors to be corrected. Particularly, senior learners were more positive and sensitive regarding the instant correction of recurring errors. Furthermore, most learners favored the correction of common errors among their peers rather than individual correction in class. Secondly, most students preferred their instructors' helps in realizing their errors while correcting them by themselves, and they preferred being given choices to correct their errors. Thirdly, freshmen students preferred being warned about grammar mistakes and being corrected by repeating the correct form. They needed more feedback in grammar use than the other levels of learners did.

Furthermore, a study was conducted by Kaivanpanah, Alavi and Sepehrinia (2015) to examine Iranian language learners' attitudes towards different types of OCF and to determine its relation to these learners' proficiency. The study also compared students' attitudes with those of teachers. Participants included 154 second-language learners at three various levels of proficiency as well as 25 EFL instructors. Both quantitative and qualitative methods were used to analyze collected data from the questionnaires and interviews. The findings of the study revealed that more capable students preferred more elicitive types of CF requiring self-correction. Moreover, learners strongly supported teacher feedback, but they were also generally positive about peer feedback at all levels of proficiency. The findings also revealed that teachers' attitudes were negative towards the outcomes of their CF.

In addition to these studies, a study conducted by Fidan (2015) investigated students' attitudes towards OCF among Turkish EFL students. Participants included 165 students from two different levels (141 C1-level students and 24 B2-level students). The results indicated that almost all participants preferred their errors to be corrected, and most preferred to be corrected instantly. Over half of the participants preferred their grammatical errors to be corrected. The first most preferable correction strategy was teachers' instant provision of the correct form, and the second one was instructors' repetition of the inaccurate parts of the speech.

Regarding the error-making process, researchers claim not only that it is impossible to ignore making errors in foreign language learning and that it is a natural process, but also that error-making is advantageous (Edge, 1986). Richards (1974) has explained that making errors is helpful for learners, teachers, and researchers alike. Error-making helps teachers understand learners' achievement in the second language and also aids them in understanding the extent of learners' improvement. Additionally, error-making assists researchers in analyzing the language-learning process as well as exposing the effectiveness of learning strategies and pedagogical methods. Regarding students, making mistakes during the language-learning process is inevitable. For learning English as a second language, there are English language departments at almost all universities in Iraq. Speaking, considered to be the most important skill, is emphasized in these departments. Investigating teachers' and learners' preferences of corrective feedback in speaking skills may supplement existing research concerning learner feedback because to the best of our knowledge, there is no study comparing learners' and teachers' preferences of corrective feedback for oral communication in Iraqi EFL context. Moreover, this study may fill a small gap in relevant literature by considering oral communication feedback, in particular. It may, thus, inspire future research pertaining to how corrective feedback may be made more effective in enhancing students' speaking skills. Most immediately, this study may have a practical use for English departments at universities in the Northern Iraq. Specifically, it may be useful for teachers in their provision of feedback regarding students' speaking skills, thus potentially improving these students' speaking skills. The following research questions guide this study:

1. What are Iraqi EFL teachers' preferences of corrective feedback for their students' oral errors?
2. What are Iraqi EFL learners' preferences of corrective feedback for their oral errors?
3. Is there a difference between Iraqi EFL teachers' and learners' preferences of corrective feedback in oral communication?
4. Is there a difference between Iraqi EFL learners' preferences of corrective feedback in oral communication based on gender?

Method

Research Design

This study is a descriptive research study investigating teachers' and learners' preferences of CF in oral communication, and mixed method was used in the study, both quantitative and qualitative. Participants consisted of Iraqi EFL teachers and students. Data collection tools were a parallel questionnaire and a semi-structured interview. A parallel questionnaire was administered to subjects, which included 36 items in the form of a five-point Likert scale. Semi-structured interviews were conducted with both teachers and learners and they included six open-ended questions to learn more about their preferences of OCF. The questionnaires were distributed to the learners by paper, while they were administered to teachers via email. The teachers and learners were interviewed in-person, and the interviews were recorded and then transcribed for analysis.

Participants

Participants included 100 Iraqi students (43 males and 57 female) whose ages ranged from 20 to 25 years. The questionnaire was applied to 120 students but some of them were excluded because of being incomplete. Therefore, data obtained from 100 students were analyzed. Though all students were Iraqi, their mother tongues differed and included such languages as Kurdish, Arabic, Turkish, Persian, and Assyrian. They had at least one year of experience in studying English, but none of the learners had ever visited an English-speaking country. The participants were selected from two sophomore classes at Salahaddin University, College of Languages, English Department. Since oral communication course was obligatory for sophomore students in Salahaddin University, the whole sophomore students composed the study group of the research. Therefore, we aimed at reaching the whole universe instead of selecting a sample (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017)

The number of the teachers who participated in this research was 52, including 31 males and 21 females whose ages ranged from 28 to 50 years. All possessed at least one year of teaching experience and possessed experience in teaching speaking skills, particularly. Most held a PhD in TEFL, Applied Linguistics, or English Literature.

Data Collection and Analysis

A two-part parallel questionnaire was utilized to collect data. On the first part of the questionnaire, teachers and students were asked to provide demographic information, and on the second part of the questionnaire, they were asked to specify their support for various types of OCF including 36 items, utilizing a five-point Likert scale, and to rate the items from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (5). The survey instruments (Student and Teacher Questionnaires) previously had been used in a study comparing learners' and teachers' preferences of interactional feedback (Kaivanpanah, Alavi & Sepehrnia, 2015). Consent was taken from the authors in order to use the questionnaire for the current study. As the questionnaire was appropriate for course content, the researchers did not feel to make any changes. These questionnaires were used to obtain information about teachers' and learners' preferences of CP in oral communication. Therefore, we did not apply advanced statistical techniques in the analysis of the data.

The parallel questionnaire included the following six sub-dimensions preferences for peer feedback (1,5,6,12,17,18,19,22,28,31 items), preferences for teacher feedback (2,7,8,10,26,30,34,35,36 items), preferences for different types of feedback (3,4,9,13,14,15,16,20,21,23,25,29 items), immediate or delayed feedback (11,24,32), preferences for self-correction (27), and student responsibility for correction (33). All items on the student questionnaire were translated into Kurdish and Arabic. Two experts having their PhDs in TEFL translated the questionnaires into Kurdish and Arabic. After the initial translation was completed, the equivalence of the each questionnaire's two versions were ensured by reverse translation. Afterwards, the back-translated forms were compared and approved. A pilot study was conducted with teachers and students and the results indicated that the questionnaires were reliable, with a Cronbach's Alpha value of .80 for teachers and .76 for students. Since the values obtained from Shapiro-Wilk test were not significant ($p > 0.05$, *asympt. sig.* = 0,270), the data indicated normality. To determine whether any statistically significant difference existed between teachers' and learners' preferences of OCF and whether there any statistically significant difference existed between learners' preferences based on gender, an Independent-Samples T-Test was used to analyze data in terms of the Mean, Standard Deviation, and P-value.

After completing the questionnaires, semi-structured interviews were also conducted with a number of participants. 10 teachers and 10 students were interviewed in order to elicit more information regarding their views of OCF. They were asked to clarify their reasons for choosing peer feedback and teacher feedback as well as to discuss the different types of CF along with preferences of immediate and delayed feedback, self-correction, and students' responsibility for correction. The interviews included six open-ended questions for both teachers and learners. All items in student's interview were translated into Kurdish and Arabic. The interviews lasted 10 to 20 minutes. They were all recorded and then transcribed for later analysis. The data collected from the interviews was analyzed by means of content analysis. Content analysis is a systematic approach for coding and categorizing the textual information to explore the words, the patterns, their frequency and relationship (Pope, Ziebland & Mays, 2006). The data collected read and reread by the researchers in order to determine emerging themes. A coding frame was used after reading several times. During the coding, similar codes were combined into bigger units. To ensure the results of content analysis, the findings were shared with two EFL experts holding PhDs. Based on their suggestions, the necessary changes were made.

Findings

Independent-Samples T-Test was used to determine whether a difference exists between teachers' and learners' preferences of OCF. Table 1 below indicates teachers' and learners' preferences of corrective feedback.

Table 1. Comparison of Teachers' and Learners' Preferences for Corrective Feedback

Sub-dimensions of OCF scale	Teacher		Learner		p
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	
Preference for peer feedback	32.25	5.11	36.58	4.90	.001
Preference for teacher feedback	27.10	5.41	31.95	5.22	.001
Preference for different types of feedback	43.38	4.65	46.54	5.69	.001
Immediate or delayed feedback	10.21	1.91	11.49	2.15	.001
Preference for self-correction	3.48	0.90	3.90	1.03	.014
Student responsibility for correction	4.15	0.70	3.92	1.00	.132

As presented in Table 1, teachers and learners' preferences of corrective feedback above differ in terms of peer feedback. The results demonstrate that a statistically significant difference exists between the scores of teachers ($\bar{x} = 32.25$, $sd = 5.11$) and learners ($\bar{x} = 36.58$, $sd = 4.90$), ($p < .05$). In addition, to compare learners' preferences for teacher feedback with those of teachers, scores were calculated and it was found that there is a statistically significant difference between the scores of teachers ($\bar{x} = 27.10$, $sd = 5.41$) and learners ($\bar{x} = 31.95$, $sd = 5.22$), ($p < .05$). It can be inferred that teachers and learners have different opinions related to teacher feedback provided for learners.

Furthermore, as for the preference for different types of feedback, the findings show a statistically significant difference to exist between the scores of teachers ($\bar{x} = 43.38$, $sd = 4.65$) and learners ($\bar{x} = 46.54$, $sd = 5.69$), ($p < .05$). Moreover, regarding whether oral feedback should be immediate or delayed, we found that teachers and learners have different opinions. The results show that a statistically significant difference exists between the scores of teachers ($\bar{x} = 10.21$, $sd = 1.91$) and learners ($\bar{x} = 11.49$, $sd = 2.15$), ($p < .05$).

To compare learners' and teachers' preferences for self-correction, scores were calculated and the results also indicate a statistically significant difference to exist between the scores of teachers ($\bar{x} = 3.481$, $sd = 0.90$) and

learners ($\bar{x} = 3.90$, $SD = 1.03$), ($p < .05$). It can be interpreted that teachers and learners' beliefs related to self-correction differ. However, teachers' and learners' preferences concerning students' responsibility for correction were similar. Unlike the other constructs, the findings show that no statistically significant difference exists between the scores of teachers ($\bar{x} = 4.15$, $sd = 0.70$) and learners ($\bar{x} = 3.92$, $sd = 1.00$), ($p > .05$).

Difference between learners' feedback preferences based on gender

An independent-sample *t*-test was conducted to compare male and female learners' preferences of OCF, and responses were calculated for all questionnaire items. Table 4 below indicates the results in terms of mean, standard deviation, and *p*-value.

Table 2. Difference between Male and Female Learners' Preferences for Corrective Feedback

Sub-dimensions of OCF scale	Male		Female		p
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	
Preference for peer feedback	38.33	4.80	35.26	4.58	.002
Preference for teacher feedback	32.79	5.22	31.32	5.18	.163
Preference for different types of feedback	47.05	5.07	46.16	6.13	.442
Immediate or delayed feedback	11.63	2.10	11.39	2.23	.580
Preference for self-correction	4.07	0.89	3.77	1.12	.153
Student responsibility for correction	3.95	0.98	3.90	1.01	.771

As seen above, learners' preferences for peer feedback in terms of gender are different. The findings show a statistically significant difference to exist between the scores of males ($\bar{x} = 38.33$, $sd = 4.80$) and females ($\bar{x} = 35.26$, $sd = 4.58$), ($p < .05$). However, there is no statistically significant difference between the scores of males ($\bar{x} = 32.79$, $sd = 5.22$) and females ($\bar{x} = 31.32$, $sd = 5.18$); ($p > .05$) in terms of preference for teacher feedback.

Furthermore, for different types of feedback, it is seen that there is no statistically significant difference between males and females ($\bar{x} = 47.05$, $sd = 5.07$; ($\bar{x} = 46.16$, $sd = 6.13$, respectively and $p > .05$). Moreover, regarding whether oral feedback should be immediate or delayed, we found that male and female learners have similar preferences ($\bar{x} = 11.63$, $sd = 2.10$; ($\bar{x} = 11.39$, $sd = 2.23$, respectively and $p > .05$). Similarly, the results show that there is no statistically significant difference between the scores of male ($\bar{x} = 4.07$, $sd = 0.89$) and female students' ($\bar{x} = 3.77$, $sd = 1.12$) preferences of self-correction ($p > .05$). Regarding students' responsibility for correction in terms of gender, the findings indicate no statistically significant difference between the scores of males ($\bar{x} = 3.95$, $sd = 0.98$) and females ($\bar{x} = 3.90$, $sd = 1.01$), ($p > .05$).

Teachers' Interviews

In order to elicit more information about teachers' preferences of OCF, 10 teachers were interviewed. The data collected from the interviews was analyzed by means of content analysis. Table 2 illustrates the themes and topics mentioned during the interviews. The teachers were asked to clarify their preferences for (a) peer feedback, (b) teacher feedback, (c) types of corrective feedback, (d) immediate or delayed feedback, (e) self-correction, and (f) student's responsibility for correction.

Table 3. Results of Teachers' Interviews

Constructs	Themes	F
Teacher feedback	Teacher as source of information	5
	Negative effect	1
	Peer's lack of knowledge	2
	Teachers' confirmation	2

Peer feedback	Encouraging learners to be active	3
Different types of feedback & self-correction	Depending on learners' language level	10
Immediate or delayed feedback	Being helpful	10
	Being forgetful	4
Students' responsibility	Improving learners' performance	6
	Encouraging learners to have self-confidence	3

As demonstrated in Table 3, It is seen that 5 teachers felt that teacher feedback was important because teacher was seen as source of information (N=5). The analysis revealed that three teachers did not support peer feedback (N=3). They believed that peer feedback might have a negative effect on learners and the learning environment, and they believed that learners do not trust their friends' abilities or knowledge for correction, so they need expert knowledge to correct them as a teacher stated that:

"Learners want to be corrected by their teachers because they do not believe their peers have ability for correction"(T4).

For this reason, the teachers felt that the learners consider their teacher as the sole source of correction (N=5). Furthermore, they believed that better learning outcomes result from teacher feedback because usually learners prefer to be corrected by their teachers (N=5). In addition, one teacher stated that learners may have a negative feeling when they are corrected by their peers and that they may feel that their peers are showing off their abilities when they correct each other (N=1). According to the teachers, when learners are corrected by their peers, they turn to their teachers for confirmation (N=2). Additionally, they believed that teacher feedback is more effective than peer feedback. None of the instructors believed a particular type of feedback to correct learners' errors. They believed the type of feedback used depends on the learning environment and level of learners (N=10). For example, one teacher stated that:

"Elicitation is primarily supportive of advanced students, who have the capability for self-correction, while recasts and metalinguistic feedback are helpful for those who do not have the ability for self-correction" (T5).

Another teacher commented that:

"No specific type of corrective feedback is better than others, it depends on learners' language (T7).

Moreover, the analysis showed that all teachers preferred to provide immediate feedback (N=10). They believed that immediate feedback is better and more helpful than delayed feedback as they felt that delayed feedback may be easily forgotten. A teacher believed that:

"When a language learner makes errors or utters an utterance erroneously, he/she needs to be corrected immediately;, otherwise, the feedback cannot have its effectiveness (T1)".

The analysis of the interviews also proved that all the teachers strongly supported learners to improve their performance and pay attention to their own errors as well as to repeat correctly what they think they have uttered erroneously(N=6). They believed that every single learner of a language is responsible for correcting his/her own errors, and they stated that learners need to be encouraged to have self-confidence, accept responsibility for correction, and adjust themselves to the nature of the classroom(N=6). For example, a teacher stated that:

"Learners are responsible for improving their performance, they have to take care of what they have been told, and they have to concentrate on their correction in order not to repeat the same mistake again and again (T10)".

Learners' Interviews

In order to get more detailed information related to learners' preferences of corrective feedback, 10 students were asked to express their preferences for (a) peer feedback, (b) teacher feedback, (c) types of

corrective feedback, (d) immediate or delayed feedback, (e) self-correction, and (f) student's responsibility for correction. Table 3 illustrates the themes and topics mentioned during the interviews.

Table 4. Results of Students' Interviews

Constructs	Themes	F
Teacher feedback	Teacher as the sole source of knowledge	5
	Learners' lack of knowledge	3
Peer feedback	Encouraging learners to be active	1
	Source of exchanging information	1
	Friendly classroom atmosphere	1
Different types of feedback	Preferring elicitation	6
	Preferring repetition	4
Immediate	Not feeling ashamed	7
Delayed feedback	Negative feeling about classmates' comments	3
Self-correction	Self-dependence	10
Students' responsibility	Learning from errors	10

As demonstrated in Table 4, the analysis revealed that some students did not support peer feedback as is the case with teachers (N=3). They stated that their peers do not have the required ability and knowledge for correcting vocabulary, grammar, and pronunciation, so an expert knowledge is required to correct their errors. According to learners, teachers are the sole source of knowledge of correction (N=5) as a learner stated that:

"Teachers are the sole source of knowledge, they have required ability to correct the learners, but the learners have not" (S2).

Furthermore, the analysis showed that the students are more interested in teacher feedback than in peer feedback (N=8; N=3, respectively). The findings indicate that learners are generally favour different types of CF (N=10). Among the majority of the learners, the most preferable type of feedback was elicitation. For example, one of the learners commented that:

"I prefer all the types of corrective feedback, but the one which the teacher asks me to reformulate my utterance and tries to correct me by myself is my favorite one" (S3).

Furthermore, the majority of learners preferred to be corrected immediately (N=7). They believed that immediate feedback is better and they do not feel ashamed when they are corrected by their teacher or peers in front of classmates. Moreover, all the learners agreed to be corrected by themselves (N=10). They preferred their teacher to identify the errors and to be prompted for self-correction. As for students' responsibility for correction, all learners believed that they have a responsibility for correction (N=10). One of the learners stated as:

"If we do not make errors, we cannot learn" (S10).

They felt that they must improve their performances and pay more attention to their own errors so that they do not make the same errors again. They also believed that every single language learner is responsible for correcting his/her own errors.

Discussion and Conclusion

Based on the data from teachers' responses, it can be stated that the majority of teachers rejected peer feedback because they felt that peer feedback can cause learners to feel humiliated, and it might create a negative sense for learners. They generally had positive views of teacher feedback. They preferred no specific type of corrective feedback, and they tended to believe that the use of different types of corrective feedback depends on learners' language levels. The teachers supported immediate feedback. Regarding self-correction, teachers believed that learners make more language gains / acquisitions when they correct themselves. They also think that students need to be motivated to get feedback from their teachers in order to receive maximum benefit.

These results of the this study are consistent with those of Kaivanpanah, et al.'s (2015) study investigating Iranian EFL teachers' and learners' views on different types of corrective feedback. They found that teachers were less convinced by peer feedback because they stated that it can cause students to experience humiliation. They found that better learning outcomes in the language-learning classroom are produced by teacher feedback. Other studies are also somewhat consistent with the results of this study regarding the types of CF preferred. However, all the instructors in this study preferred no specific type of CF because they thought that the type of CF utilized depends on the situation and the environment of the classroom. Moreover, it depends on the type of error and the students' capacity. According to Fungula (2013), recasts were the most commonly used type of CF for grammatical errors in a Chinese EFL context and in that study, meta-linguistics was given priority for correcting vocabulary errors.

Regarding the data from learners' responses, the findings revealed that the majority of the learners rejected peer feedback because they believed that peers do not have the required ability and knowledge for correcting the errors. They generally had positive views concerning teacher feedback. They preferred all types of corrective feedback, but the most preferable ones were elicitation and repetition. In a study conducted in Turkish EFL context by Coskun (2010), repetition was the most frequently used type of feedback for grammatical errors. Regarding whether feedback should be immediate or delayed, the learners strongly supported immediate feedback, and they tended to believe that they do not feel ashamed when they are corrected by their peers. The results contradict with those previous studies investigating influence of immediate and delayed feedback correction on EFL students' speaking skills, since they found that delayed error correction positively affects learners' oral production (Rahimi & Dastjerdi, 2012). These findings can be supported by Kazemi, Araghi, and Davatgari (2013)'s study which investigated Iranian EFL student' attitudes towards classroom OCF. In their study, the learners strongly preferred their oral errors to be corrected, and they preferred to be corrected immediately as well. Additionally, most of the learners preferred repetition as the most effective technique of feedback. They also preferred to be prompted for self-correction. Learners also think that they need to be given chances to think about their erroneous utterances and attempt to self-correct. Moreover, in a study by Yoshida (2008) in Japan, teachers believe that self-correction is an effective CF method.

It can be asserted that the findings of this study regarding students' preferences of OCF are consistent with a study (Fidan, 2015) conducted in Turkey, which proposes that instructors must pay more attention to the strategies they use while providing corrective feedback and learners prefer to be corrected immediately by their teachers. That study also has demonstrated that teacher feedback is most preferable among learners (Fidan, 2015). The results of this study concerning self-correction suggest that learners benefit more when they correct themselves. The findings of this study are also consistent with a study conducted in Japan by Yoshida (2008). In that study, learners more specifically preferred self-correction. The findings can be supported by another study in Japanese context (Katayama, 2007). It was found that the students strongly preferred teacher correction, and they preferred their pragmatic errors rather than other kinds of errors to be corrected. Moreover, they preferred to be given hints and prompted by their teachers in order to realize the errors for self-correction. The findings are also align with a study conducted by Ok and Ustacı (2013) in Turkey, which found that most students preferred their instructors' helps in realizing their errors while correcting them by themselves, and they preferred to be given choices to correct their errors. According to a study conducted by Kaivanpanah, Alavi and Sepehrinia (2015) in Iran, learners strongly supported teacher feedback, but they were also generally positive about peer feedback.

Based on the data from teachers' and learners' responses on both questionnaires, a statistically significant difference was determined between Iraqi EFL teachers' and learners' preferences of OCF. The findings are

consistent with the study conducted by Park (2010) on the preferences of CF perceived by native English instructors and learners. There was a statistically significant difference between teachers' and learners' preferences of OCF concerning explicit correction.

The results also indicated that male and female learners' preferences for corrective feedback were also different, which is also a significant result of the present study. These results are consistent with a study conducted by Zarei (2011) in Iran, examining the relationship between gender and CF. The study revealed that there is a statistically significant difference between the preferences of male and female learners for CF. However, the findings conflict with the results of a previous research by Khorshidi and Rassaei (2013). They investigated Iranian learners' preferences for CF based on gender. In their study, they did not find a significant difference between male and female learners regarding their preferences for CF.

To sum up, the results generally revealed that teacher feedback was determined to be important to the learners and preferred to be provided immediately. Moreover, all types of CF were regarded as important, and instructors should be aware of different types of CF in order to address students' oral errors. Thus, teachers should be more conscious in choosing the most effective type of feedback in the appropriate manner. Teachers also should create a learning atmosphere to help their students to self-correct and to be responsible for correcting their errors. They need to enhance their learners' ability and encourage them to be more confident in achieving their learning goals. Furthermore, learners need to be encouraged to self-correct and accept responsibility for correcting their errors.

Implications

The findings of the present study hold pedagogical implications for EFL teachers and learners. The present study demonstrated that, EFL teachers and learners have their own preferences toward OCF. Such findings may encourage teachers to continue seeking effective ways to provide CF to their students. Although most learners in this study preferred all types of CF, the most valuable type preferred was elicitation. Regarding types of CF, teachers should find ways to give feedback that is comprehensible and beneficial to learners. In addition, OCF should be given without embarrassing students. It should help them to understand that oral feedback is part of the learning process. A further pedagogical implication is that the teacher is the sole source of knowledge for giving corrective feedback. Students need to be aware that learning a language is a process that involves interactions not only with teachers but also peers. In this context, teachers should enable students to understand that each of them is responsible for their own language learning and that feedback from peers might also be helpful. This study has some suggestions for the future studies. Further research might include more participants (teacher and learners). More universities can also be included in order to have more general results.

Iraklı İngilizce Öğretmenleri ve İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sözlü İletişimde Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Giriş

Sözel düzeltici geri bildirim (SDG), öğrencileri hedef dilin yapısı hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik ettiğinden, birçok araştırmacı tarafından dil eğitiminin hayati bir unsuru olarak görülmüştür (Lightbown & Spada, 1999; Schmidt, 1990). Ancak yine de diğer bilim insanları bu tekniği olumsuz bir çerçevede değerlendirmiş olup, öğrenciler için hiçbir yararı olmadığı için dil öğrenim sınıflarında bu tekniğin kullanılmaması gerektiğini iddia etmişlerdir (Krashen, 1981; Truscott, 1996). Her ne kadar farklı görüşler olsa da, sözel düzeltici geri bildirim, dil öğrenim sınıflarında yaygın biçimde kullanılmaya devam etmektedir. Ancak bazı öğretmenler, düzeltici geri bildirim nasıl kullanılacağını merak etmekte olup, bazı öğrencilerin birkaç kez geri bildirim aldıktan sonra neden hala aynı hataları tekrarladığını sorgulamaktadır. Bu sorgulama, geri bildirim verimliliğini etkileyen değişkenler de dâhil olmak üzere, araştırmacıları düzeltici geri bildirim süreci hakkında daha fazla araştırma yapmaya itmektedir. Mevcut çalışmada, bireysel bakış açılarından yola çıkarak düzeltici geri bildirim etkisini anlamak amacıyla, duyuşsal bir değişken olan tercih üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada, Iraklı İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihleri incelenmektedir.

Literatür taraması

Çeşitli faktörler, öğrencileri yabancı dil (YD) öğreniminde başarıya teşvik ve sevk etmektedir. Öğrencilere sözlü hatalarını nasıl düzelterekleri konusunda yol göstermek, en önemli faktörlerden biridir. Horwitz (1988), öğretmenlerin öğrencilerde dil öğretimi ve öğrenimi hakkında yer etmiş düşüncelerine dikkat etmesi gerektiğini ve öğrencilerin bir dil sınıfında karşılaştıkları gerçekler ile düşünceleri arasında bir uyum sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Nunan (1987), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim beklentilerini bilmedikleri takdirde dil öğrenme sürecinin sekteye uğrayacağını vurgulamaktadır. Öğretmenler ile öğrenciler arasında böylesi bir karşılıklı anlayış, öğrencilerin özellikle öğretmenlerinin davranışlarına ve kelimelerine dikkat ettiği geri bildirim sürecinde hayati bir önem taşır.

Chaudron'a göre (1988), düzeltici geri bildirim kavramı farklı anlamlara sahiptir. İlk olarak "hata düzeltme" ifadesi, "yapılan bir hatanın ardından öğrenciyi hata hakkında minimum düzeyde bilgilendirmeyi amaçlayan öğretmen davranışı" olarak tanımlanır. İkinci olarak hata düzeltme, öğrenciler için yeterli ya da belirgin olmayabilir; bu nedenle "gözden geçirilen bir öğrenci yanıtını ortaya çıkarmak" şeklinde tanımlanabilir. Son olarak, "hatanın gelecekte tekrarlanmasını önlemek amacıyla öğrencilerinin ana dil kuralını değiştirmeyi sağlayan gerçek düzeltme" tanımı yapılır (s. 150).

Ayrıca düzeltici geri bildirim (DG) altı farklı türe ayrılır: açık düzeltme, yeniden biçimlendirme, açıklık getirme talepleri, üst dil ipuçları, çıkartım ve tekrarlama (Lyster & Ranta, 1997). Öğretmenlerin, öğrencilerin çabalarını etkin biçimde değerlendirebilmeleri ve öğrencilerin dile getirdiği hatalarla ilgili yol gösterebilmeleri için, öğretmenler açısından DG üzerinde detaylı olarak durulmuştur.

Düzeltilici geri bildirim, ikinci dil öğrenimi alan yazınında bazı çalışmaların odağında yer almıştır. Örneğin, öğrencilerin SDG algularıyla ilgili olarak Katayama (2007) tarafından yürütülen bir çalışmaya, çeşitli Japon üniversitelerinden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 588 Japon öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmen düzeltmesini yoğun bir şekilde tercih ettiğini ve diğer hata türlerinin düzeltilmesi yerine edimsel hataların düzeltilmesini tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler hataları kendi başlarına düzelterek için öğretmenleri tarafından yönlendirilmeyi ve ipuçları almayı tercih etmişlerdir.

Anadili İngilizce olan öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettiği DG yöntemleriyle ilgili olarak, Park (2010) tarafından bir başka çalışma daha yürütülmüştür. Katılımcılar, anadili İngilizce olan 24 erkek ve kadın İngilizce öğretmeninden ve bir Kore üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği okuyan 51 erkek ve kadın öğrenciden oluşmaktaydı. Düzeltici Geri Bildirim Yaklaşımları Anketi (DGYA) ve Uluslararası İletişim için İngilizce Testi (TOEIC) ile nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veri bulguları, yeniden biçimlendirmenin, Lyster ve Ranta (1997) tarafından önerilen diğer beş DG tekniği arasında en çok tercih edilen teknik olduğunu ortaya koymuş olup, katılımcı grubunun tamamında (öğretmenler, öğrenciler, yüksek becerili öğrenciler (YBÖ) ve düşük becerili öğrenciler (DBÖ)) aynı sonuç elde edilmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı tek değişken, açık düzeltme

olmuştur. Nitel verilerin sonuçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem bireysel olarak hem de grup olarak DG tercihleriyle ilgili farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca açıklık getirme talebi, çıkarım ve tekrarlama, bazı öğretmenler ve öğrenciler tarafından aynı örtülü düzeltme yapısına sahip olarak algılanmıştır.

Ayrıca Ok ve Ustacı (2013), Türkiye'deki bir üniversitede, İngilizce dilinin öğretildiği ortamda öğretmenlerin sözlü dil bilgisi hatalarını düzeltirken uyguladığı ilkeler hakkında öğrencilerin görüşlerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar dört farklı dönemde (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) okuyan erkek ve kız olmak üzere, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 213 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sözlü dil bilgisi hatalarında DG sağlamada kullandıkları teknikleri dikkatli seçmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. İlk olarak, İngilizce öğrencileri sık yaptıkları sözlü dil bilgisi hatalarının düzeltilmesini tercih etmiştir. Özellikle dördüncü sınıftaki öğrenciler, tekrar eden hataların hemen düzeltilmesiyle ilgili daha olumlu ve hassas davranmıştır. Ayrıca çoğu öğrenci, sınıfta bireysel düzeltme yerine kendi akranları arasında yaygın olarak yapılan hataların düzeltilmesini istemiştir. İkinci olarak çoğu öğrenci, hataları kendi başlarına düzeltirken öğretmenlerinin hatalarını anlamalarına yardımcı olmasını ve hatalarının düzeltilmesi için kendilerine seçenekler sunulmasını tercih etmiştir. Üçüncü olarak, birinci sınıf öğrencileri yaptıkları dil bilgisi hataları konusunda uyarılmayı ve doğrusunu tekrar ederek bu hataların düzeltilmesini tercih etmiştir. Dil bilgisi kullanımıyla ilgili olarak, diğer seviyedeki öğrencilere kıyasla daha fazla geri bildirim ihtiyacı duymuşlardır.

Ayrıca Kaivanpanah, Alavi ve Sepehrinia (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, İranlı dil öğrencilerinin farklı SDG türlerine yönelik tutumları incelenmiş ve bunun öğrencilerin yeterliği ile olan ilişkisi belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmada, öğrencilerin tutumları ile öğretmenlerin tutumları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar, üç farklı yeterlik düzeyindeki 154 ikinci dil öğrencisinden ve 25 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Anketlerden ve görüşmelerden toplanan verileri analiz etmek için hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, daha yetenekli öğrencilerin kendi kendini düzeltmeyi gerektiren daha çıkartıma dayalı DG türlerini tercih ettiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler öğretmen geri bildirimini güçlü bir biçimde desteklemiş olup, tüm yetkinlik düzeylerinde akran geri bildirimini konusunda da genellikle olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Bulgular, öğretmenlerin DG sonuçlarına yönelik tutumlarının da olumsuz olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmalar dışında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin SDG tutumlarına ilişkin olarak, Fidan (2015) tarafından başka bir çalışma daha yapılmıştır. Çalışmaya iki farklı seviyeden (141 C1 seviyesi öğrenci ve 24 B2 seviyesi öğrenci) 165 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, neredeyse tüm katılımcıların hatalarının düzeltilmesini tercih ettiğini ve çoğunun hemen düzeltilmesini tercih ettiğini göstermiştir. Katılımcıların yarısından fazlası, dil bilgisi hatalarının düzeltilmesini tercih etmiştir. En çok tercih edilen ilk düzeltme stratejisi, öğretmenlerin doğru yapıyı anında vermesi, ikincisi ise öğretmenlerin konuşmadaki hatalı kısımları tekrarlamasıdır.

Hata yapma süreciyle ilgili olarak araştırmacılar, yabancı dil öğreniminde yapılan hataların görmezden gelinemeyeceğini ve bunun doğal bir süreç olduğunu (Edge, 1989), ayrıca hata yapmanın avantaj sağladığını da öne sürmektedir. Richards (1974), hata yapmanın öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar için de yararlı olduğunu açıklamıştır. Hata yapmak, öğretmenlerin öğrencilerin ikinci dil öğreniminde ne denli başarılı olduklarını anlamalarına yardımcı olur ve ayrıca öğrencilerin gelişim seviyelerini anlamalarına da katkı sağlar. Hata yapmak, aynı zamanda araştırmacıların dil öğrenme sürecini analiz etmesine ve öğrenme stratejileri ile pedagojik yöntemlerin verimliliğini ortaya çıkarmasına da yardımcı olur. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hata yapması kaçınılmazdır. İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenimi için Irak'ta neredeyse tüm üniversitelerde İngilizce bölümleri bulunmaktadır. En önemli beceri olarak görülen konuşmanın önemi bu bölümlerde vurgulanmaktadır. Konuşma becerilerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihlerini sorgulamak, öğrenci geri bildirimleriyle ilgili mevcut araştırmaya katkı sağlayabilir, çünkü bilindiği kadarıyla Irak'ta İngilizce öğretimi bağlamında öğrencilerin ve öğretmenlerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihlerinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca bu çalışma, özellikle sözlü iletişim geri bildirimini değerlendirerek ilgili alanyazınında küçük bir boşluğu da doldurabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin konuşma becerilerinin artırılması açısından düzeltici geri bildirim nasıl daha verimli hale getirilebileceği konusunda gelecekteki araştırmalar için de ilham verebilir. En kısa vadede bu çalışma, Kuzey Irak'taki üniversitelerde bulunan İngilizce bölümlerinde kullanım pratikliği sağlayabilir. Özellikle öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili geri bildirimde bulunurken fayda sağlayabilir ve bu sayede bu öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir. Bu çalışmaya aşağıdaki araştırma soruları yön vermektedir:

5. Iraklı İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sözlü hatalarıyla ilgili düzeltici geri bildirim tercihleri nelerdir?

6. İngilizce öğrenen Iraklı öğrencilerin sözlü hatalarıyla ilgili düzeltici geri bildirim tercihleri nelerdir?
7. Iraklı İngilizce öğretmenleri ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihleri arasında bir fark var mıdır?
8. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihleri arasında cinsiyete bağlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğrencilerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihlerini inceleyen betimleyici bir araştırma olup, araştırmada nicel ve nitel olmak üzere karma yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrenciler ve İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak paralel anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. 36 maddeden oluşan ve beşli Likert ölçeğinin kullanıldığı paralel anket uygulanmıştır. SDG tercihleri hakkında daha fazla bilgi edinmek için altı adet açık uçlu soru da dâhil olmak üzere, öğretmenlerle ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anketler öğrencilere kâğıt üzerinde, öğretmenlere ise e-posta ile dağıtılmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerle bizzat görüşmüş ve görüşmeler kaydedilip daha sonra analiz için kâğıda dökülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmaya yaşları 20 ile 25 arasında değişen 100 Iraklı öğrenci (43 erkek ve 57 kadın) katılmıştır. Anket 120 öğrenciye uygulandı fakat anketlerin 20 tanesi eksik doldurulduğu için çalışmadan çıkarıldı. Bu nedenle anket toplam 100 kişiye uygulandı. Tüm öğrenciler Iraklı olmasına rağmen, öğrencilerin ana dilleri farklıdır; bu diller arasında Kürtçe, Arapça, Farsça ve Süryanice gibi diller yer almaktadır. Öğrencilerin en az bir yıl İngilizce öğrenme deneyimi olmuştur, ancak hiçbiri İngilizce konuşulan bir ülkeyi ziyaret etmemiştir. Katılımcılar, Salahaddin Üniversitesi, Diller Fakültesi, İngilizce Bölümündeki iki farklı ikinci sınıftan seçilmiştir. Sözlü iletişim becerileri dersi Salahaddin Üniversitesi'nin ikinci sınıf müfredatında zorunlu bir ders olduğu için, ikinci sınıf öğrencileri katılımcı olarak alınmıştır. Bu nedenle bu çalışmada örneklem almak yerine tüm evrene ulaşmayı hedefledik (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, (2017) .

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı, 28-50 yaş aralığında 31 erkek ve 21 kadın olmak üzere toplamda 52'dir. Öğretmenlerin tamamı, konuşma becerilerinin öğretimi konusu başta olmak üzere en az bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Çoğu, İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Uygulamalı Dilbilim ve İngiliz Edebiyatı alanlarında doktora derecesine sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplarken iki kısımlı paralel anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerden ve öğrencilerden demografik bilgilerini vermeleri istenmiştir; ikinci bölümde ise 36 maddelik beşli Likert ölçeği kullanılarak farklı SDG türlerine ilişkin desteklerini belirtmeleri ve maddeleri "kesinlikle katılmıyorum" (1) ile "kesinlikle katılıyorum" (5) arasında puanlamaları istenmiştir. Araştırma araçları (Öğrenci ve Öğretmen Anketleri), öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimsel geri bildirim tercihlerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada kullanılmıştır (Kaivanpanah & Alavi & Sepehrinia, 2015). Anketleri bu çalışmada kullanmak için araştırmacılar tarafından, anketin yazarlarıyla iletişime geçilip izin alındı. Anketin içeriği, ders içeriğiyle uyumlu olduğu için ankette herhangi bir değişiklik yapılmadı. Bu anketler, öğretmen ve öğrencilerin SDG türleri konusundaki tercihlerini öğrenmek için kullanıldı. Bu nedenle, veri analizinde üst düzey istatistiksel hesaplamalar kullanılmadı.

Paralel anket, aşağıdaki altı farklı alt yapıdan oluşmaktadır: akran geri bildirim tercihleri (1,5,6,12,17,18,19,22,28,31 maddeleri), , öğretmen geri bildirim tercihleri (2,7,8,10,26,30,34,35,36 maddeleri), farklı geri bildirim türlerine ilişkin tercihler (3,4,9,13,14,15,16,20,21,23,25,29 maddeleri), , anında ya da geç geri bildirim (11,24,32 maddeleri), , kendi kendini düzeltme tercihleri (madde 27) ve öğrencinin düzeltme sorumluluğu (madde 33). Öğrenci anketindeki tüm maddeler Kürtçe ve Arapçaya tercüme edilmiştir. Anketler İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretme alanında doktora olan iki uzman tarafından Kürtçe ve Arapça'ya çevrildi. İlk çeviri tamamlandıktan sonra, çevrilen anketlerin eşitliği tekrar orijinal diline de çevrilerle kıyalaması yapıldı ve onaylandı. Öğretmenlerle ve öğrencilerle pilot çalışma yapılmış olup, elde edilen sonuçlar, anketlerin güvenilir olduğunu ve öğretmenler için Cronbach Alpha değerinin .80, öğrenciler için ise .76 olduğunu göstermiştir. Shapiro-Wilk testinden elde edilen değerler anlamlı olmadığı için ($p > 0.05$, asymp. sig. = 0,270), dağılımın normal olduğu kabul edildi. Öğretmen ve öğrencilerin SDG arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını bulmak için ve cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin SDG arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için, ortalama, standart sapma ve anlamlılık değeri açısından Bağımsız Örneklem T-testi yapıldı.

Anketler tamamlandıktan sonra bazı katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. SDG hakkındaki görüşlere yönelik daha fazla bilgi edinebilmek amacıyla, 10 öğretmen ve 10 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Akran geri bildirimini ve öğretmen geri bildirimini neden seçtiklerini açıklamaları, aynı zamanda anında ve geç geri bildirim, kendi kendini düzeltme ve öğrencilerin düzeltme sorumluluğu tercihleriyle birlikte farklı DG türlerini tartışmaları istenmiştir. Görüşmeler, öğretmenler ve öğrenciler için altı adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrenci görüşmesindeki tüm maddeler Kürtçe ve Arapçaya tercüme edilmiştir. Görüşmeler 10 ila 20 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler kaydedilmiş ve sonradan analiz edilmek üzere yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden toplanan veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin bilgisini, kelimeleri, kalıpların sıklığını ve ilişkisini kodlamak ve sınıflamak için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Pope, Ziebland & Mays, 2006). Toplanan veriler, sınıflama yapabilmek için araştırmacı tarafından tekrar tekrar okundu. Birçok kez okunduktan sonra, bir sınıflama çerçevesi oluşturuldu. Sınıflama esnasında, benzer temalar daha büyük kategoriler altında toplandı. İçerik analizinin sonuçlarını doğrulamak amacıyla bulgular, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında doktora derecesi olan iki farklı uzmanla paylaşıldı. Uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin ve öğrencilerin SDG tercihleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak için İlişkisiz Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Düzeltici Geribildirim Tercihleri

SDG alt boyutları	Öğretmen		Öğrenci		p
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	
AkranGeribildirim	32.25	5.11	36.58	4.90	.001
ÖğretmenGeribildirim	27.10	5.41	31.95	5.22	.001
FarklıGeribildirimTürleri	43.38	4.65	46.54	5.69	.001
AnlıkveyaGecikmeliGeribildirim	10.21	1.91	11.49	2.15	.001
KendiKendiniDüzeltilme	3.48	0.90	3.90	1.03	.014
DüzeltilmeiçinÖğrenciSorumluluğu	4.15	0.70	3.92	1.00	.132

Tablo 1’de gösterildiği gibi, öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihleri, akran geri bildirimi yönünden farklılık göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin puanlarıyla ($\bar{x} = 32.25$, $sd = 5.11$) öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 36.58$, $sd = 4.90$) arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. ($p < .05$)

Ayrıca, öğrencilerin öğretmen geri bildirim tercihleri ile öğretmenlerin öğretmen geri bildirim tercihlerini karşılaştırmak amacıyla puanlar hesaplanmış ve bunun sonucunda, öğretmenler ($\bar{x} = 27.10$, $sd = 5.41$) ile öğrenciler ($\bar{x} = 31.95$, $sd = 5.22$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buradan, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrencilere yönelik öğretmen geri bildirimleriyle ilgili farklı tercihlerinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca farklı geri bildirim türlerine yönelik tercihlerle ilgili olarak, elde edilen bulgular, öğretmenlerin puanları ile ($\bar{x} = 43.38$, $sd = 4.65$) ile öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 46.54$, $sd = 5.69$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bunun yanı sıra, sözlü geri bildirim hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi gerektiğiyle ilgili olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar öğretmenlerin puanları ($\bar{x} = 10.21$, $sd = 1.91$) ile öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 11.49$, $sd = 2.15$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi kendini düzeltme tercihlerini karşılaştırmak amacıyla puanlar hesaplanmış olup, ortaya çıkan sonuçlar, öğretmenlerin puanlarıyla ($\bar{x} = 3.481$, $sd = 0.90$) öğrencilerin puanları ($= 3.90$, $sd = 1.03$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir. $p < .05$. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi kendini düzeltmeyle ilgili farklı görüşlere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrencilerin düzeltme sorumluluğuna ilişkin tercihleri benzerlik göstermiştir. Diğer yapıların aksine, elde edilen bulgular öğretmenlerin puanları ($\bar{x} = 4.15$, $sd = 0.70$) ile öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 3.92$, $SD = 1.00$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p < .05$).

Cinsiyete göre öğrencilerin geri bildirim tercihleri arasındaki fark

Erkek ve kadın öğrencilerin SDG tercihlerini karşılaştırmak için bir ilişkisiz örneklem *t*-testi gerçekleştirilmiş ve alınan yanıtlar tüm anket maddeleri için hesaplanmıştır. Tablo 4'te, sonuçlar ortalama, standart sapma ve *p*-değeri olarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Erkek ve Kız Öğrencilerin Düzeltici Geribildirim Tercihleri arasındaki Fark

Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri	Erkek \bar{x}	sd	Kız \bar{x}	sd	p
Akran Dönütü	38.33	4.80	35.26	4.58	.002
Öğretmen Dönütü	32.79	5.22	31.32	5.18	.163
Farklı Dönüt Türleri	47.05	5.07	46.16	6.13	.442
Anlık veya Gecikmeli Dönüt	11.63	2.10	11.39	2.23	.580
Öz-Düzeltilme	4.07	0.89	3.77	1.12	.153
Düzeltilme için Öğrenci Sorumluluğu	3.95	0.98	3.90	1.01	.771

Yukarıda görüldüğü üzere, öğrencilerin cinsiyet anlamında akran geri bildirim tercihleri farklıdır. Bulgular, erkeklerin puanları ($\bar{x} = 38.33$, $sd = 4.80$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 35.26$, $sd = 4.58$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Ancak, öğretmen geri bildirim tercihi yönünden erkeklerin puanları ($\bar{x} = 32.79$, $SD = 5.22$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 31.32$, $sd = 5.18$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

Ayrıca farklı geri bildirim türlerinde, erkeklerin ve kızların tercihlerinin farklı olduğu görülmektedir (sırasıyla ($\bar{x} = 47.05$, $sd = 5.07$; ($\bar{x} = 46.16$, $sd = 6.13$ ve $p > .05$). Bunun yanı sıra, sözlü geri bildirim hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi konusunda erkek ve kız öğrencilerin benzer tercihlere sahip olduğu görülmüştür (sırasıyla ($\bar{x} = 11.63$, $sd = 2.10$; ($\bar{x} = 11.39$, $sd = 2.23$ ve $p > .05$). Benzer şekilde, elde edilen sonuçlar, kendi kendini düzeltme tercihleri yönünden erkeklerin puanları ($\bar{x} = 4.07$, $sd = 0.89$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 3.77$, $sd = 1.12$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Öğrencilerin cinsiyet yönünden düzeltme sorumluluğuyla ilgili olarak, elde edilen bulgular, erkeklerin puanları ($\bar{x} = 3.95$, $sd = 0.98$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 3.90$, $sd = 1.01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. ($p > .05$).

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler

Öğretmenlerin SDG tercihleri hakkında daha fazla bilgi almak için 10 ayrı öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmelerden toplanan veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Tablo 2'de, görüşmelerde kullanılan temalar ve konular gösterilmektedir. Öğretmenlerden (a) akran geri bildirim, (b) öğretmen geri bildirim, (c) düzeltici geri bildirim türleri, (d) hemen ya da geç geri bildirim, (e) kendi kendini düzeltme ve (f) öğrencinin düzeltme sorumluluğuna ilişkin tercihlerini açıklığa kavuşturmaları istenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşmelerinin Sonuçları

Konu	Temalar	F
Öğretmen Geribildirim	Bilgi kaynağı olarak öğretmen	5
	Olumsuz etki	1
	Öğrencilerin bilgi eksikliği	2
	Öğretmenin doğrulaması	2
Akran Geribildirim	Öğrencileri aktif olmaya yöneltmek	3

Farklı Geribildirim Türleri & Öz Düzeltme	Öğrencilerin dil seviyesine bağlı	10
Anlık ve Gecikmeli Geribildirim	Yardım sever olmak Unutmak	10 4
Öğrenci Sorumluluğu	Öğrencilerin performanslarını iyileştirme Öğrencilere özgüven sahibi olmaya yönlendirme	6 3

Tablo 3'te gösterildiği gibi, analizde öğretmenlerin çoğunluğunun akran geri bildirimini desteklemediği görülmüştür (N=3). Öğretmenler, akran geri bildiriminin öğrenciler ve öğrenme ortamı üzerinde olumsuz etki bırakabileceğini ve ayrıca öğrencilerin kendi arkadaşlarının düzeltme yeteneklerine veya bilgilerini güvenmediklerini, bu nedenle bir öğretmenin de ifade ettiği gibi onları düzeltmek için uzman bilgisine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler:

"Öğrenciler, akranlarının düzeltme kabiliyetleri olduğuna inanmadığı için kendi öğretmenlerinin onları düzeltmelerini istemektedir" (T4).

Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin kendi öğretmenlerini tek düzeltme kaynağı olarak gördüklerini düşünmüştür (N=5). Ayrıca genellikle öğrenciler, kendilerini öğretmenlerinin düzeltmesini istedikleri için öğretmen geri bildiriminden daha iyi bir öğrenim sonucu alınacağını düşünmüşlerdir (N=5). Buna ek olarak bir öğretmen, akranları kendilerini düzelttiğinde öğrencilerin olumsuz düşünceye kapılabileceklerini ve akranlarının birbirlerini düzeltirken kendi kabiliyetlerini öne çıkarmaya çalışabileceğini belirtmiştir (N=1). Öğretmenlere göre, öğrencilerin hataları akranları tarafından düzeltildiği takdirde öğrenciler onay için öğretmenlerine dönmektedir (N=2). Bunun yanı sıra öğretmen geri bildiriminin akran geri bildiriminden daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin hiçbiri, öğrencilerin hatalarını düzeltmek için belirli bir geri bildirim türünün önemine inanmamaktadır. Kullanılan geri bildirim türünün öğrenim ortamına ve öğrencilerin seviyesine bağlı olduğunu düşünmektedirler (N=10). Örneğin, bir öğretmen şunu ifade etmiştir:

"Çıkartım, özellikle kendi kendini düzeltme kabiliyetine sahip olan ileri düzeydeki öğrenciler için destekleyicidir; yeniden biçimlendirme ve dil üstü geri bildirimler ise, kendi kendini düzeltemeyen öğrenciler için faydalıdır" (T5).

Bir başka öğretmen de şunu ifade etmiştir:

"Hiçbir düzeltici geri bildirim türü diğerlerinden daha iyi değildir; bu, öğrencilerin kullandığı dile bağlıdır (T7).

Ayrıca analizde, tüm öğretmenlerin anında geri bildirim sunmayı tercih ettikleri görülmektedir (N=10). Anında geri bildirim geç geri bildirimden daha iyi ve daha kullanışlı olduğunu, geç geri bildirim ise kolaylıkla unutulabileceğini düşünmektedirler. Bir başka öğretmen ise şunu ifade etmiştir:

"Bir dil öğrencisi hata yaptığında ya da hatalı bir ifade söylediğinde, öğrencinin hatasının anında düzeltilmesi gerekir, aksi takdirde geri bildirim verimli olmayacaktır (T1)".

Görüşmelere ilişkin yapılan analizin sonucunda tüm öğretmenlerin, performanslarını geliştirmeleri, kendi hatalarına dikkat etmeleri ve yanlış söylediklerini düşündükleri şeyleri doğru şekilde tekrarlamaları için öğrencileri güçlü bir şekilde desteklediği görülmüştür (N=6). Her dil öğrencisinin kendi hatalarından sorumlu olduğunu düşünmüşler ve öğrencilerin öz güven kazanması konusunda cesaretlendirilmesi, düzeltme sorumluluğunu kabul etmeleri ve kendilerini sınıfın yapısına göre düzenlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (N=6). Örneğin, bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğrenciler kendi performanslarını geliştirmekten sorumludurlar; kendilerine söylenene dikkat etmek ve aynı hatayı tekrar tekrar yapmamak için kendilerini düzeltmeye odaklanmak zorundadırlar (T10)".

Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler

Öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihleri konusunda daha detaylı bilgi almak için, 10 öğrenciden (a) akran geri bildirim, (b) öğretmen geri bildirim, (c) düzeltici geri bildirim türleri, (d) hemen ya da geç geri bildirim, (e) kendi kendini düzeltme ve (f) öğrencinin düzeltme sorumluluğuna ilişkin tercihlerini açıklığa kavuşturması istenmiştir. Tablo 3'te, görüşmelerde kullanılan temalar ve konular gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrenci Görüşmelerinin Sonuçları

Konular	Temalar	F
Öğretmen Geribildirimi	Tek bilgi kaynağı olarak öğretmen	5
	Öğrencilerin bilgi eksikliği	3
Akran Geribildirim	Öğrencileri aktif olmak için teşvik etmek	1
	Bilgi değişim kaynağı	1
Farklı Geribildirim Türleri	Sıcak sınıf ortamı	1
	Söylettirme dönütü	6
	Tekrar geribildirim	4
Anlık Geribildirim	Utanmış hissetmemek	7
	Sınıf arkadaşlarının yorumları hakkında olumsuz hisler	3
Gecikmeli Geribildirim		
Kendikendini-düzeltilme	Bağımsız olma	10
Öğrenci sorumluluğu	Hatalardan öğrenme	10

Tablo 4'te gösterildiği gibi, analizde bazı öğrencilerin öğretmenlerle paralel olarak akran geri bildirimini desteklemediği görülmüştür (N=3). Akranlarının kelime, dil bilgisi ve telaffuzu düzelterek kabiliyete ve bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir, bu nedenle hatalarını düzeltmek için bir uzman bilgisi gereklidir. Bir öğrencinin de belirttiği gibi, öğrencilere göre öğretmenler düzeltmeye yönelik tek bilgi kaynağıdır (N=5):

"Öğretmenler tek bilgi kaynağıdır, öğrencileri düzeltmek için gereken yeteneğe sahiptirler, ancak öğrencilerde bu yoktur" (S2).

Ayrıca yapılan analiz, öğrencilerin öğretmen geri bildirimine akran geri bildiriminden daha fazla önem verdiklerini göstermiştir (sırasıyla N=8; N=3). Bulgular, öğrencilerin genellikle farklı DG türlerine uygun olduğunu göstermektedir (N=10). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda en çok tercih edilen geri bildirim türü çıkartımdır. Örneğin, öğrencilerden biri şu yorumda bulunmuştur:

"Tüm düzeltici geri bildirim türlerini tercih ediyorum, ancak öğretmenin söylediklerimi yeniden ifade etmemi istemesi ve kendi kendimi düzeltmeye yardım etmesi en sevdiğim tür" (S3).

Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu, hatalarının hemen düzeltilmesini tercih etmiştir (N=7). Anında geri bildirim daha iyi olduğunu ve öğretmenleri ya da akranları onların hatalarını sınıf arkadaşlarının karşısında düzelttiğinde utanç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tüm öğrenciler, kendi kendilerini düzeltmeyi kabul etmişlerdir (N=10). Öğretmenlerinin hatalarını saptamasını ve kendi kendilerini düzeltmeleri için uyarılmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin düzeltme sorumluluğuyla ilgili olarak, tüm öğrenciler düzeltme sorumluluğuna sahip olduklarını düşünmüşlerdir (N=10). Öğrencilerden biri şunu belirtmiştir:

"Hata yapmazsak öğrenemeyiz" (S10).

Performanslarını artırmaları ve aynı hataları tekrarlamamaları için kendi hatalarına odaklanmaları gerektiğini düşünmüşlerdir. Ayrıca her bir dil öğrencisinin kendi hatalarını düzeltmekle yükümlü olduğunu da ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yanıtlarından alınan verilerden yola çıkarak, akran geri bildirim öğrencilerin kendilerini aşağılanmış hissetmelerine neden olabileceği ve öğrencilerde olumsuz bir algı yaratabileceği için, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun akran geri bildirimini reddettiği ifade edilebilir. Öğretmen geri bildiriyle ilgili genellikle olumlu görüşlere sahiptirler. Belirli bir düzeltici geri bildirim türünü tercih etmemiş olup, farklı düzeltici geri bildirim türlerini kullanmanın öğrencilerin dil seviyelerine bağlı olduğuna inanma eğilimi taşımaktadırlar. Öğretmenler, anında geri bildirim desteklemiştir. Kendi kendini düzeltmeyle ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini düzelttiklerinde daha fazla dil kazanımı elde ettiklerine inanmaktadır. Aynı zamanda, maksimum fayda sağlamak için öğrencilerin motive edilerek öğretmenlerinden geri bildirim almaları gerektiğini düşünmektedirler.

Bu çalışmanın sonuçları, farklı düzeltici geri bildirim türleri hakkında İranlı İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerini irdeleyen Kaivanpanah, ve diğerleri'nin (2015) çalışması ile de örtüşmektedir. Öğretmenlerin akran geri bildirimini çok işe yaramadığını, çünkü öğrencilerin aşağılanmasına neden olabileceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Dil öğrenim sınıfında öğretmenin geri bildiriyle daha iyi bir öğrenim elde edilebileceği anlaşılmıştır. Ayrıca diğer çalışmalar da, tercih edilen DG türleriyle ilgili mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmadaki hiçbir öğretmen belirli bir DG türünü tercih etmemiştir, çünkü kullanılan DG türünün duruma ve sınıfın atmosferine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca bu, hatanın türüne ve öğrencilerin kapasitesine de bağlıdır. Fungula (2013), yeniden biçimlendirmelerin Çin'deki bir İngilizce öğrenim ortamında dil bilgisi hataları açısından en yaygın kullanılan DG türü olduğunu ve bu çalışmada dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi için dil üstü konulara öncelik verildiğini ifade etmiştir.

Öğrenci yanıtlarından elde edilen verilerle ilgili olarak, elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun akran geri bildirimini reddettiğini, çünkü akranlarının hataları düzelterek yeteneğe ve bilgiye sahip olmadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen geri bildiriyle ilgili genellikle olumlu görüşlere sahiptirler. Tüm düzeltici geri bildirim türlerini tercih etmişler, ancak en tercih edilebilir olanların çıkartım ve tekrarlama olduğunu belirtmişlerdir. Coşkun (2010) tarafından yapılan bir Türkçe çalışmasında, tekrarlama, dil bilgisi hataları açısından en sık kullanılan geri bildirim türü olarak ön plana çıkmıştır. Geri bildirim hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi gerektiği konusunda, öğrenciler hemen geri bildirim almayı desteklemiş olup, akranları kendilerini düzelttiğinde utanç duymayacaklarını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, geç hata düzeltilmesinin öğrencilerin sözlü üretim kabiliyetini olumlu etkilediği saptanmış olduğu için, anında ve geç geri bildirim düzeltilmesinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini irdeleyen önceki çalışmalarla çalışmaktadır (Rahimi & Dastjerdi, 2012). Bu bulgular Kazemi, Araghi ve Davatgari'nin (2013) çalışması ile desteklenebilir; söz konusu çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin sınıf SDG'sine karşı tutumları irdelenmiştir. Çalışmada, öğrenciler sözlü hatalarının hemen düzeltilmesini tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu, en etkili geri bildirim tekniği olarak tekrarlama yöntemini tercih etmiştir. Aynı zamanda kendi kendileri düzeltmek için yönlendirme yapılmasını da tercih etmişlerdir. Öğrenciler, hatalı ifadelerinin üzerinde düşünme ve kendi kendilerini düzeltme fırsatının tanınması gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda Yoshida (2008) tarafından Japonya'da yapılan bir çalışmada öğretmenler, kendi kendini düzeltmenin önemli bir DG yöntemi olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin SDG tercihleriyle ilgili bu çalışmanın bulgularının, Türkiye'de yürütülen bir çalışmayla örtüştüğü ileri sürülebilir; söz konusu çalışmada, öğretmenlerin düzeltici geri bildirim sunarken kullandıkları stratejilere dikkat etmeleri gerektiği ve bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından düzeltilmeyi tercih ettikleri ortaya konulmaktadır. Söz konusu çalışma, öğretmen geri bildirimini öğrenciler arasında en çok tercih edilen yaklaşım olduğunu göstermiştir (Fidan, 2015). Kendi kendini düzeltmeyle ilgili bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin birbirlerini düzelttiklerinde daha fazla avantaj elde ettiklerini öne sürmektedir. Bu çalışmanın bulguları, Japonya'da Yoshida (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmayla da tutarlıdır. Bu çalışmada,

öğrenciler özellikle kendi kendini düzeltme yöntemini tercih etmişlerdir. Bulgular, Japonca bağlamındaki başka bir çalışmayla desteklenebilir (Katayama, 2007). Öğrencilerin öğretmen düzeltmesini yoğun bir şekilde tercih ettiği ve diğer hata türlerinin düzeltilmesi yerine edimsel hataların düzeltilmesini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca hataları kendi başlarına düzeltebilmek için öğretmenleri tarafından yönlendirilmeyi ve ipuçları almayı tercih etmişlerdir. Bulgular aynı zamanda Türkiye'de Ok ve Ustacı (2013) tarafından yapılan çalışmayla da uyumludur; bu çalışmada çoğu öğrenci, hataları kendi başlarına düzeltirken öğretmenlerinin hatalarını anlamaya yardım etmesini ve hatalarının düzeltilmesi için kendilerine seçenekler sunulmasını tercih etmişlerdir. İran'da Kaivanpanah, Alavi ve Sephehrinia (2015) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, öğrenciler öğretmen geri bildirimini güçlü bir biçimde desteklemiş olup, akran geri bildirimini konusunda da genellikle olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin her iki anketteki yanıtlarından alınan veriler doğrultusunda, Iraklı İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerin SDG tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, anadili İngilizce olan öğretmenlerin ve öğrencilerin algıladığı DG tercihlerine ilişkin Park (2010) Park (2010) tarafından yapılan çalışma ile de tutarlıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin açık düzeltmeyle ilgili SDG tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark mevcuttur.

Ayrıca sonuçlar, mevcut çalışmanın anlamlı bir bulgusu olarak, erkek ve kız öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihlerinin de farklı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, İran'da Zarei (2011) tarafından yapılan ve cinsiyet ile DG arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmayla da tutarlıdır. Çalışmada, erkek ve kız öğrenciler arasında DG ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gösterilmiştir. Aynı zamanda, cinsiyet ve düzeltici geri bildirim arasında olumsuz bir ilişki olduğu da görülmüştür. Ancak bulgular, Khorshidi ve Rassaei (2013) tarafından daha önce yapılan çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmada, İranlı öğrencilerin cinsiyete göre DG tercihleri araştırılmıştır. Çalışmada, erkek ve kız öğrencilerin DG tercihleriyle ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özet olarak, sonuçlar genel anlamda öğretmen geri bildiriminin öğrenciler için önemli olduğunu ve bu geri bildirim hemen verilmesinin tercih edildiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra, tüm DG türleri önemli olarak kabul edilmiş olup, öğretmenlerin öğrencilerin sözlü hatalarını düzeltebilmeleri için farklı DG türlerini bilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, en etkili geri bildirim türünü uygun biçimde seçerken daha bilinçli davranmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini düzeltmelerini sağlamaya ve hatalarının düzeltilmesinden sorumlu olmalarına yardımcı olmaya yönelik bir öğrenme atmosferi yaratmalıdır. Öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmeli ve onları öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede daha öz güvenli hareket etmeye teşvik etmelidirler. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini düzeltmeleri teşvik edilmeli ve hatalarını düzeltme sorumluluğunu kabul etmeleri sağlanmalıdır.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Iraklı İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri açısından pedagojik sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışma, genel anlamda Iraklı İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin SDG'yi tercih etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenleri kendi öğrencilerine DG sunmanın etkili yollarını aramaya devam etmeye teşvik edebilir. Bu çalışmadaki çoğu öğrenci tüm DG türlerini tercih etmiş olmasına rağmen, tercih edilen değerli tür çıkarımdır. DG türleriyle ilgili olarak, öğretmenlerin öğrenciler için yararlı ve kapsamlı geri bildirim sunmanın yollarını bulmaları gerekmektedir. Ayrıca SDG, öğrencileri mahcup etmeden verilmelidir. Bu, sözlü geri bildirim öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmenin düzeltici geri bildirim konusunda tek bilgi kaynağı olduğunu ifade eden başka bir pedagojik çıkarım da mevcuttur. Öğrencilerin, bir dili öğrenmenin hem öğretmenlerle hem de akranlarıyla etkileşim içeren bir süreç olduğunu anlamaları gerekmektedir. Bu koşullarda öğretmenler, öğrencilerin kendi dil öğreniminden sorumlu olduğunu ve akranların geri bildirimlerinin de yararlı olabileceğini anlamalarını sağlamalıdır. Bu çalışma, gelecekteki çalışmalara yönelik bazı tavsiyeler ortaya koymaktadır. Diğer araştırmalara daha fazla kişi katılabilir (öğretmen ve öğrenciler). Daha genel sonuçlar elde etmek için daha fazla üniversite eklenebilir.

References

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coskun, A. (2010). A Classroom Research Study on Oral Error Correction. *Humanizing Language Teaching Magazine*, 12(3), 1–12.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. New York: Longman.
- 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.
- Fungula, B. (2013). Oral Corrective Feedback in the Chinese EFL Classroom. (Independent thesis Advanced level, professional degree). Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A693017&dsid=-4491>.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S., & Sepehrinia, S. (2015). Preferences for interactional feedback: differences between learners and teachers. *The Language Learning Journal*, 43(1), 74–93.
- Katayama, A. (2007). Learners' perceptions toward oral error correction. In K. Bradford-Watts, 284–299.
- Kazemi, R., Araghi, S. M., & Davatgari, H. (2013). Iranian EFL Learners' Preferences toward Classroom Oral Error Correction: With a Main Focus on Their Proficiency Level. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 1996–2003.
- Khorshidi, E., & Rassaei, E. (2013). The Effects of Learners' Gender on Their Preferences for Corrective Feedback. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 1(4), 71–83.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Nunan, D. (1987). *Communicative language teaching: The learner's view*. Singapore. SEAMEO Regional Language Centre.
- Ok, S., & Ustacı, H. (2013). Preferences of ELT Students on the Strategies Instructors Use in the Correction of Oral Grammar Errors. *International Journal of Business and Social Science*, 4(8), 244–254.
- Park, G. (2010). Preference of Corrective Feedback Approaches Perceived by active English Teachers and Students. *The Journal of Asia TEFL*, 7(4), 29–52.
- Pope C, Ziebland S, Mays N. Analysing qualitative data. In: Pope C, Mays N (eds). *Qualitative Research in Health Care* (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing, 2006; 63–81.
- Rahimi, A., & Dastjerdi, H. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45–54.
- Richards, J. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomczyk, E. (2013). Perceptions of Oral Errors and Their Corrective Feedback: Teachers vs. Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 924–931.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness*, 17(September 2014), 78–93.
- Zarei, N. (2011). The Relationship Between Gender and Corrective Feedback. *Online Journal of ICT for Lanaguage Learning*, 59–79.