

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARINA DAYALI
GERİBİLDİRİMİN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Ali Osman DURMUŞ

Ankara – 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARINA DAYALI
GERİBİLDİRİMİN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Ali Osman DURMUŞ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sıla AY

Ankara – 2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DERECELİ PUANLAMA ANAHTARINA DAYALI
GERİBİLDİRİMİN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sıla Ay

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- 1- Doç. Dr. Sıla AY**
- 2- Prof. Dr. Dilek PEÇENEK**
- 3- Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL**
- 4- Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUTLU**
- 5- Dr. Öğr. Üyesi Özgür Şen BARTAN**

Tez Savunması Tarihi: 21/12/2022

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Doç. Dr. Sıla AY danışmanlığında hazırladığım **“Dereceli Puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirim Türkünün Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi (Ankara 2022)”** adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Ali Osman DURMUŞ

17.01.2023

ÖNSÖZ

Yabancı dilde veya ikinci dilde öğrencilerin öğrenme ve gelişim göstermeleri açısından “en zorlandıkları beceri” olarak nitelendirilen yazılı anlatım becerisi, gerçekte sınıf içi uygulamalar, öğretime yönelik akademik çalışmalar açısından diğer becerilere göre daha çok ihmal edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçede de durum pek farklı değildir. Yazma etkinliklerini veya görevlerini sınıfta yapmak zaman kaybı olarak değerlendirilir ve çoğu zaman ev ödevi olarak verilir. Yabancı dil olarak Türkçede yazma becerisiyle ilgili materyaller ve yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalar ne yazık ki hala son derece kısıtlıdır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe ölçme ve değerlendirme çalışmaları için de geçerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde çoğu zaman geleneksel yöntemlere başvurulmakta, yeni yaklaşımlara yer verilmemektedir. Bu konuyu seçmemde bu eksiklik önemli bir etmendi. Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde izlemeye dayalı durum belirleme, dereceli puanlama anahtarı kullanılarak geribildirim verilmesi ve bu yolla yazma becerisinin geliştirilmesi görece yeni kavramlar ve yaklaşımlardır. Yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi ile ölçme ve değerlendirme alanındaki yeni yaklaşımları ele alması açısından alandaki ilk çalışma olması nedeniyle tezin bazı eksiklikleri olacağı muhakkaktır. Bununla birlikte, bu çalışmanın bu alan(lar)da yapılacak yeni tezlere ve çalışmalara katkı sağlayacağını umuyorum.

Bu tezin her aşamasında bilgi ve birikimiyle bana yön veren, katkı sağlayan ve bu tezi yazmamda beni sürekli destekleyen, motive eden çok değerli danışmanım Doç. Dr. Sıla Ay’a ne kadar teşekkür etsem azdır. Sıla Hocam’ın hem yüksek lisansta hem de doktorada beni sürekli motive etmesi sanırım bu erişide başat unsurdur. Çok değerli hocam Dr. Ömer Kutlu’ya da özel olarak değinmek ve teşekkür etmek isterim: Kendisinden hem lisans öğrenimimde hem de doktora düzeyinde ders almış olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum. Çok değerli bilgilerini ve düşüncelerini paylaştı. Onca işinin arasında zaman ayırıp bana katkıda ve destekte bulundu. Çok değerli hocam Prof. Dr. Dilek Peçenek’e çok değerli görüşleri ve katkıları, beni her zaman desteklediği ve motive ettiği için çok teşekkür

ederim. Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Gülhanım Ünsal'a ve Dr. Özgür Şen Bartan'a değerli görüşleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Tezin uygulanma süreci için Ankara Üniversitesi TÖMER idarecilerine ve öğretim görevlilerine, özellikle Taksim ve Kadıköy TÖMER'deki çalışma arkadaşlarıma katkıları, destekleri ve yardımları için çok teşekkür ederim. Öğrencilerin yazılı kağıtlarının DPA ile değerlendirilip puanlayan değerli meslektaşım Kemal Mutlu'ya ve eşim Zeynep Durmuş'a ayrıca teşekkür ederim.

Tez yazmak, aynı zamanda sevdiklerimize yeterince zaman ayıramamak demektir. Sevgili eşim Zeynep'e ve henüz 2 yaşındaki dünyalar tatlısı kızım Alize'ye bu süreçte gösterdikleri anlayış ve özveriden dolayı minnettarım. İyi ki varlar...

Ali Osman Durmuş

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiv
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Tezin Konusu	1
1.2. Amaç ve Önem	1
1.3. Araştırma Soruları	2
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar	4
II. BÖLÜM: KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Düzey Belirlemeye Dayalı Durum Belirleme	5
2.2. İzlemeye Dayalı Durum Belirleme	7
2.3. Geribildirim	12
2.3.1. İzlemeye Dayalı Durum Belirlemede Geribildirim.....	17
2.4. Dereceli Puanlama Anahtarı	20
2.4.1. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirmek.....	22
2.5. Yazılı Anlatım Becerisinin Değerlendirilmesinde DPA Kullanımı.....	24
2.5.1. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı.....	24
2.5.2. Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı.....	25
2.5.3. Bütünsel ve Çözümleyici DPA'ların Karşılaştırılması.....	27
2.6. Yazı, Yazma ve Yazılı Anlatım Becerisi Kavramları.....	27

2.6.1. Yazılı Anlatım Becerisinin Fiziksel, Zihinsel, Bilişsel ve Sosyal Boyutları.....	29
2.6.2. Yabancı Dilde Yazılı Anlatım Becerisi.....	34
2.6.3. Yazma Yaklaşımları.....	35
2.6.3.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	36
2.6.3.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı	38
2.6.4. Yazılı Anlatım Becerisinin Önemi.....	44
2.6.5. Yazılı Anlatım Becerisinin Değerlendirme Açısından Metinsel ve Dilsel Bileşenleri	48
2.6.5.1. Yazılı Anlatım Becerisinde Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Bütünsellik	51
2.6.5.1.1. Bağdaşıklık	52
2.6.5.1.2. Tutarlılık	53
2.6.5.1.3. Bütünlük	53
2.6.5.2. Yazılı Anlatım Becerisinin Dereceli Puanlama Anahtarındaki Bileşenleri.....	54
2.6.5.2.1. Düzenleme.....	54
2.6.5.2.2. İçerik.....	55
2.6.5.2.3. Sözcük Bilgisi.....	56
2.6.5.2.4. Dilbilgisi.....	57
2.6.5.2.5. Yazım ve Noktalama İşaretleri.....	58
III. BÖLÜM: YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırma Modeli.....	60
3.2. Deney ve Kontrol Grupları.....	62

3.3. Uygulama Süreci.....	63
3.3.1 Deney Grubundaki Uygulamalar.....	63
3.3.2. Kontrol Grubundaki Uygulamalar.....	65
3.4. Geribildirim Verilme Süreci.....	66
3.4.1. Deney Grubunda Geribildirim Verilmesi.....	66
3.4.2. Deney Grubunda Geribildirim Verilmesi.....	69
3.5. Veri Toplama Araçları.....	70
3.5.1. Yazma Görevleri.....	70
3.5.2. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	71
3.6. Puanlayıcıların Profili.....	73
3.7. Puanlama Güvenirliği.....	74
3.8.Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarındaki (DPA) Ölçütlerin (Düzenleme, İçerik, Sözcük Bilgisi, Dilbilgisi, Yazım ve Noktalama) Puanlayıcı Tutarlılığı.....	78
3.8.1. Düzenleme Ölçütü.....	78
3.8.2. İçerik Ölçütü.....	80
3.8.3. Sözcük Bilgisi Ölçütü.....	83
3.8.4. Dilbilgisi Ölçütü.....	85
3.8.5. Yazım ve Noktalama Ölçütü.....	87
3.9. Verilerin Çözümlemesi.....	89
IV. BÖLÜM: BULGULAR	92
4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması.....	92
4.2. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
4.3. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	94

4.4. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.5. Araştırmanın 3.1. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	103
4.6. Araştırmanın 3.2. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	105
4.7. Araştırmanın 3.3. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.8. Araştırmanın 3.4. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	110
4.9. Araştırmanın 3.5. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
5.1. Tartışma ve Sonuç	115
5.2. Ardıl Çalışmalar İçin Öneriler.....	124
KAYNAKÇA.....	128
Ek 1 : Puanlama Amaçlı Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA).....	140
Ek 2 : Geribildirim Amaçlı Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA).....	142
Ek 3 : İkinci Dil İngilizce Yazılı Anlatım Becerisi Çözümleyici DPA.....	143
Ek 4 : Bahçeşehir Üniversitesinin Kullandığı Çözümleyici DPA.....	144
Ek 5 : TOEFL Yazılı Anlatım Becerisi Bütünsel DPA (Bağımsız Düzey).....	145
Ek 6 : Taslak Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı.....	146
Ek 7 : Taslak Çözümleyici DPA'nın Uzman Görüşleri.....	148
Ek 8 : Yeni Hitit 2, B1 Düzeyi Konu Deseni/ Ünite Tablosu.....	150
Ek 9 : Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Yazma Görevi.....	151
Ek 10 : Deney ve Kontrol Grubu B1.2 Yazma Görevi.....	152
Ek 11 : Deney ve Kontrol Grubu B1.3 Yazma Görevi.....	153
Ek 12 : Deney ve Kontrol Grubu B1.4 Yazma Görevi.....	154
Ek 13: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Yazma Görevi.....	155
Ek 14: Avrupa Ortak Başvuru Metni B1 Düzeyi Yazma Yeterliği.....	156

Ek 15 : DPA'ya Dayalı Geribildirim ve Yazma Dersleri Planları ve Kazanımları.....	157
Ek 16 : Yazım ve Noktalama İşaretleri Dersi Slaytları.....	163
Ek 17 : Büyük Harf, Küçük Harf Dersi Slaytları.....	166
Ek 18 : Yazım ve Noktalama İşaretleri Uygulama Etkinliği Metni.....	170
Ek 19 : Deneme Yazısı Şematik Yapı Örnekleri.....	171
Ek 20 : Deneme Yazısı Şematik Yapı, Düzenleme Bölümü ile İlgili Slaytlar.....	173
Ek 21 : Bağlantı Ögeleri (I) Slaytları.....	177
Ek 22 : Bağlantı Ögeleri (II) Slaytları.....	180
Ek 23 : Bağlantı Ögeleri ile İlgili Etkinlikler.....	182
Ek 24 : Örnek Tümcelerle Bağlantı Ögeleri.....	185
Ek 25: Deney Grubu Öğrencisi Ön Test – Son Test Yazma Görevi Örnekleri.....	189
Ek 26: Kontrol Grubu Öğrencisi Ön Test – Son Test Yazma Görevi Örnekleri.....	191
ÖZET.....	193
ABSTRACT.....	195

KISALTMALAR

DPA	: Dereceli Puanlama Anahtarı
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
ÜOYY	: Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı
SOYY	: Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
ÖNE	: Özne-Nesne-Eylem
TDK	: Türk Dil Kurumu
DG	: Deney grubu
KG	: Kontrol grubu
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
U1,2,3...	: Uzman 1,2,3...
P1,2,3	: Puanlayıcı 1,2,3
ICC	: Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient)
SPSS	: Statistical Packages of Social Sciences

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 : Alanyazındaki Bazı Kaynaklara Göre Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının Aşamaları	40
Tablo 2 : Ön test-Son test Statik Grup Deseni.....	61
Tablo 3 : Puanlayıcıların Profili.....	73
Tablo 4 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test -Son Test İstatistiksel Analizleri.....	93
Tablo 5 : Yazma Bileşenlerinin Kontrol ve Deney Grubu Ön Test- Son Test Gelişim Düzeyleri.....	102



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 : Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama Çizelgesi	23
Şekil 2 : Flower, L. ve Hayes, J. (1980)	31
Şekil 3 : Yazma Süreci	42
Şekil 4 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Türkçe Yazma Görevi Puan Ortalamaları (100 puan üzerinden).....	95
Şekil 5 : Toplam Ortalama Puanların Kontrol ve Deney Grubu Arasında İncelenmesi..	96
Şekil 6 : Düzenleme Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi.....	98
Şekil 7 : Farklı Zamanda İçerik Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi.	99
Şekil 8 : Sözcük bilgisi Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi.....	100
Şekil 9 : Dilbilgisi Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi.....	101
Şekil 10:Yazım ve Noktalama Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi	102
Şekil 11 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Düzenleme Bölümü Puan Ortalamaları (20 puan üzerinden).....	104
Şekil 12 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test İçerik Puan Ortalamaları.....	107
Şekil 13 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Sözcük Bilgisi Puan Ortalamaları.....	109
Şekil 14 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Dilbilgisi Puan Ortalamaları.....	111
Şekil 15 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Yazım ve Noktalama Puan Ortalamaları.....	113

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1 : Düzenleme Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması.....	79
Çizelge 2 : Düzenleme Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı.....	80
Çizelge 3 : İçerik Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması.....	81
Çizelge 4 : İçerik Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı.....	82
Çizelge 5 : Sözcük Bilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması.....	83
Çizelge 6 : Sözcük Bilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı.....	84
Çizelge 7 : Dilbilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması.....	85
Çizelge 8 : Dilbilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı.....	86
Çizelge 9 : Yazım ve Noktalama Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması.....	87
Çizelge 10 : Yazım ve Noktalama Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı.....	88
Çizelge 11 : Kontrol ve Deney Gruplarında Ön Test Puanlarının İncelenmesi.....	92
Çizelge 12 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Puan Ortalamaları ve Verilerin Analizi	94
Çizelge 13 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Türkçe Yazma Görevi Düzenleme Bölümü Verilerinin Analizi.....	103
Çizelge 14 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test İçerik Bölümü Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi.....	106
Çizelge 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Sözcük Bilgisi Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi.....	108
Çizelge 16 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Dilbilgisi Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi.....	110
Çizelge 17 : Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Yazım ve Noktalama Bölümü Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi.....	112

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusuna, amacına, önemine, araştırma sorularına, kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Tezin Konusu

Yazılı anlatım çalışmalarındaki başarının belirlenmesinde, dereceli puanlama anahtarına (DPA) dayalı geribildirim yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine etkisi bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, dereceli puanlama anahtarına dayalı durum belirleme (assessment) yaklaşımıyla öğrenciye verilen geribildirim yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde DPA'ya dayalı değerlendirme ve geribildirim çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine nasıl bir etkisi olduğuna yönelik araştırmaların olmadığı görülmektedir. Yapılacak bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin gelişmesinde DPA'ya dayalı geribildirimlerin etkisini ortaya koyacaktır.

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinde geribildirim çoğunlukla öğretim süreci sonunda kullanılan sınavlara dayalı puanlardır. Günümüzde kullanılan durum belirleme yöntemlerinde ise, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içinde öğrencilerin çalışmaları hakkındaki yorumlarıdır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencinin başarı düzeyi hakkında bilgi verirken, durum belirleme yaklaşımları öğrencinin başarı gelişiminin izlenmesine yardımcı olur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Yazılı

anlatım becerisinin yalnızca ürün değil aynı zamanda süreç olduğu, ürünün yazma sürecinin sonucunda ortaya çıktığı dikkate alınırsa, yabancı dilde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde izlemeye dayalı durum belirlemenin ve DPA'ya dayalı geribildirim katkısının olacağı düşünülmektedir.

Geleneksel olarak sözlü ve yazılı yapılan, belirli bir sistematığı olmayan izlemeye dayalı durum belirleme yaklaşımı, öğrenme eksikliklerine vurgu yapan bir geribildirim anlayışından farklı olarak, öğretmeni ve öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinin içine alan, karşılıklı etkileşime temel oluşturan, değerlendirme araç ve ölçütlerinin her iki taraf için de açık olduğu bir geribildirimi içermektedir. Bu nedenle, DPA'ya dayalı değerlendirme ve geribildirim, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerini geliştirici bilgiler verecek, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacaktır. Tüm bu bilgiler öğrenme gelişiminde etkili olacaktır. Burada belirtildiği yönüyle, çalışma yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde yapılacak ilk çalışmalardan biri olması, geribildirim aracı olarak DPA kullanılması özelliğiyle de önemlidir.

Çalışma sonucundan elde edilecek verilerin, dil becerilerinin ölçülmesi, Türkçenin öğretimi, öğretim programı geliştirme, ölçme ve değerlendirme alanlarına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

1. Yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test, izleme testleri ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, yazma becerisinin “*içerik, düzenleme, sözcük, dilbilgisi, yazım ve noktalama*” ölçütlerinin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.1. DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test, izleme testleri ve son test *düzenleme* puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test, izleme testleri ve son test *içerik* puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.3. DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test, izleme testleri ve son test *sözcük bilgisi* puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.4. DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test, izleme testleri ve son test *dilbilgisi* puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.5. DPA kullanılarak geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, ön test, izleme testleri

ve son test *yazım ve noktalama işaretleri* puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Yazılı anlatım becerisinin bazı temel özellikleri dikkate alındığında, anadili edinimi ve yabancı dil öğrenimi farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışma yalnızca *yabancı dilde* yazılı anlatım becerisini kapsamaktadır. Ayrıca, çalışma *yetişkinlere* yönelik yabancı dil yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesiyle sınırlıdır. Öğretim sürecinde yazılı ve sözlü birçok geribildirim türü bulunmaktadır. Bu çalışma, DPA ile yapılan geribildirimle ve bu çalışmada kullanılan DPA ölçütleri, başarı düzeyleri ve düzey tanımlamaları ile sınırlıdır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise yazılı anlatım becerisi düzeyidir. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (AOBM) belirlediği *ortak yetenek düzeyleri*, *öz değerlendirme çizelgesine* göre metin oluşturma becerisinin başlangıcını işaret eden B1 düzeyi tercih edilmiştir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Tezin bu bölümünde ilk olarak düzey belirlemeye dayalı durum belirleme, izlemeye dayalı durum belirleme ve geribildirim konusunda kavramsal ve kuramsal tartışmalara yer verilecektir. Tez konusunun diğer önemli bileşeni dereceli puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarının tanımı, kullanım yerleri, amaçları, türleri, özellikleri, eğitim-öğretim sürecindeki ve yazılı anlatım becerisinin ölçülmesindeki yeri ve önemi ele alınmıştır. Özellikle yazılı anlatım becerisinin izlenmesinde kullanılan çözümleyici (analitical rubric) ve bütünsel (holistic rubric) dereceli puanlama anahtarına ve DPA geliştirilmesi süreçlerine yer verilmiştir.

Tezin bir diğer ana konusu yazılı anlatım becerisi olduğundan yazılı anlatım becerisi, yabancı dilde yazılı anlatım becerisi, yazma yaklaşımlarından süreç odaklı ve ürün odaklı yazma yaklaşımları, yazılı anlatım becerisinin önemi, yazılı anlatım becerisinin metinsel ve dilsel bileşenleri (bağdaşıklık, tutarlılık ve bütünsellik, düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri) hakkında tartışmalara da yer verilmiştir.

2.1. Düzey Belirlemeye Dayalı Değerlendirme

Değerlendirme (evaluation) kavramını Turgut (1984), “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma” olarak tanımlamaktadır. Lin ve Gronlund (1995), durum belirlemeyi (assessment), “ölçme sonuçlarının bireylerin performansları hakkında bilgi verecek biçimde kullanılması ve bir yargı içermekten daha çok bireylerin öğrenmeleri hakkında var olan durumu göstermesi anlamında kullanılmaktadır (akt. Kutlu vd., 2010: 5). Değerlendirme ve durum belirleme kavramları arasındaki fark,

değerlendirmenin gözlem (ölçme) sonuçlarına dayanarak bir yargılama ve karar verme süreci olduğu, durum belirlemenin ise sonuçlarla ilgili var olan durumu betimlediği ve yargılamaktan çok yönlendirme amacı güttüğü görülmektedir. Eğitim-öğretim süreci sonunda (bir dersin bitiminde, bir program tamamlandığında ya da bir yarı yılının bitiminde) öğrenci öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu belirlemenin yapılmasında çoğunlukla testler kullanılmaktadır. Testlerden elde edilen puanların geçti-kaldı, başarılı-başarısız, öğrendi-öğrenemedi amaçlarıyla kullanılması daha çok değerlendirmeye; bir yargı içermeyen var olan öğrenme durumunu nesnel biçimde ortaya koyması ve başarının izlenmesine odaklanması ise daha çok durum belirlemeye vurgu yapmaktadır.

Düzy belirlmeye dayalı durum belirleme, öğrenmenin belirli bir zamanda ulaştığı düzye dair bilgi vermektir (Dolin vd., 2018). Taras (2005), düzy belirlmeye dayalı durum belirlemenin, tüm verileri belirli bir sürede bir puana indirgeyen bir yargı olduğunu ifade ederken öğrenci performansının belirli bir süredeki bir sınava dayalı olarak değerlendirilmesinden söz etmektedir. Cizek (2010:3), şu iki ölçütü karşılayan tüm test, sınav veya bilgi edinme amaçlı ölçmelerin düzy belirlmeye dayalı durum belirleme olduğunu belirtmektedir. Birinci ölçüt, bir öğretim döneminin (yarı yıl veya dönem sonu) sonunda yapılmış olması, ikinci ölçüt ise öncelikli amacının öğrenci veya sistem performansının sınıflandırmasıdır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere düzy belirlmeye dayalı durum belirleme, eğitim programı veya sistemi, öğrenci ve öğrenme konusunda bir yargıda bulunmak için bilgi vermektir.

Düzy belirlmeye dayalı durum belirlemede bulguların elde edilmesinde sınavlar, testler, gözlem notları, sesli kayıtlar ve portfolyo gibi araçlar kullanılabilir. Elde edilen verilerin kullanma amacı ise değişiklik göstermektedir: Öğrenci erişilerinin

ailelerine, diğer öğretmenlere ve öğrencinin kendisine iletilmesi; öğrenci grubu performanslarının yaş, cinsiyet gibi özelliklere göre sınıflandırılarak kayıt altına alınması ve sonrasında öğretmen, okul ve yöneticiler tarafından sıralama, yerleştirme amaçlı bir yargıda bulunmak üzere kullanılması olabilir. (Dolin vd., 2018: 62).

Cizek (2010:3), Düzey belirlemeye dayalı durum belirlemenin ana amacının bir başarı ölçümü elde etmek olduğunu belirtmektedir. Bu ölçümler karar almada, not vermede, bir diploma, lisans veya yeterlilik belgesi verip vermemede, terfi ettirme/durdurma kararlarında veya sınava girenleri performans ulamlarına göre sınıflandırmak için kullanılmaktadır. Düzey belirlemeye dayalı durum belirlemenin bir diğer amacı da, öğrenme bulgularının toplanması, belgelenmesi, yorumlanması ve raporlanmasıdır. Öğrencinin yarıyıl veya dönem sonu gibi belli bir noktada ulaşması beklenen hedeflere ne kadar ulaştığıyla ilgili bulgular verebilir (Dolin vd., 2018: 62).

2.2. İzlemeye Dayalı Durum Belirleme

Değerlendirme çalışmalarındaki reform hareketi öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu gelişimin sağlanması için de iki ilkeye başvurmuştur: öğrenme amaçlı durum belirleme ve izlemeye dayalı durum belirleme (Noonan ve Randy, 2005).

Scriven'in 1967 yılında kullandığı *izlemeye dayalı değerlendirme (formative evaluation)* kavramı, daha sonra Bloom, Hastings ve Madaus'un (1971) *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning* eserinde ele aldığı düzey belirlemeye dayalı değerlendirme (summative evaluation) ve izlemeye dayalı değerlendirme (formative evaluation) kavramları, düzey belirlemeye ve izlemeye dayalı durum belirleme kavramlarının da temelini oluşturmaktadır. Bloom'un betimlediği

izlemeye dayalı değerlendirme kavramıyla günümüzde kullanılan izlemeye dayalı durum belirleme kavramları arasında kuşkusuz önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Bloom vd. (1971)'e göre izlemeye dayalı değerlendirme: “Bizim için program geliştirme, öğretim ve öğrenim süreçlerinden herhangi birisinin geliştirilmesi amacıyla bu alanlarla ilgili süreçte sistematik değerlendirmenin kullanılmasıdır... Bu şu anlama geliyor; izleme amaçlı değerlendirmede herhangi biri, süreçte en faydalı olacak bulgu türlerini geliştirmeye çabalamalı, bulguları raporlamanın en iyi yöntemini bulmaya çalışmalı, belki değerlendirmenin bulgusal yönlerini azaltarak veya en azından yargıda bulunmak için izleme amaçlı değerlendirme kullanıcılarına (öğretmenler, öğrenciler, program yapıcılar) başvurarak, değerlendirmeye dair olumsuz etkiyi azaltma yollarını araştırmalıdır” (akt. Cizek, 2010: 6).

Black ve Wiliam (1998a, 1998b), Cizek (2010:6-7), izlemeye dayalı durum belirlemenin yukarıda Bloom ve arkadaşlarının 1971’de tanımladıkları izlemeye dayalı değerlendirmeden daha geniş bir kavramı ifade ettiğini belirtmektedirler. İzlemeye dayalı durum belirleme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerinde, geliştirmeleri gereken yönlerini saptamalarında öğretmenleriyle beraber hareket ettikleri işbirlikçi bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte elde edilen bilgiler, öğretmenler için öğretimin planlamasında, öğrenciler içinse anlamalarını derinleştirmede ve başarılarını artırmada kullanılmaya yöneliktir.

İzlemeye dayalı durum belirleme için bilgi, klasik sınıf içi testleri gibi bilgi edinme amaçlı etkinliklerden elde edilebileceği gibi, gözlem, sözel sorgulama, sınıf içi tartışmalar, projeler, portfolyolar, ev ödevleri, performansa dayalı durum belirleme,

akran geribildirimli grup çalışmaları, öğrenci öz değerlendirme ve diğer kaynaklardan da edinilebilir (Cizek, 2010).

Tüm bu tanımlar ve açıklamalardan, izlemeye dayalı durum belirlemenin sınıf düzlemindeki değerlendirme etkinliklerine odaklandığı, bu yüzden öğretmenlerin ve öğrencilerin sürecin odağında olduğu anlaşılmaktadır. Black ve Wiliam (1986b), Cizek (2010), izlemeye dayalı durum belirlemenin ana amacına yönelik, bir taraftan öğretmenlerin ders izlencelerini geliştirmede kullanacakları bilgiye erişimlerinin önemini vurgularken, diğer taraftan da öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum, sorumluluk, öz değerlendirme ve öz yönlendirme yönlerine vurgu yapmaktadırlar.

İzlemeye dayalı durum belirleme, öğretmen ve sınıf tabanlı değerlendirme olarak ele alınmaktadır. İzlemeye dayalı durum belirleme, öğrenme gelişim düzeyi boyunca, öğrenci öğrenmelerinin çıktısını kontrol etmek amacıyla öğretmenler tarafından sağlanan geribildirimle işaret etmektedir. Düzey belirlemeye dayalı durum belirleme kavramı ise sınıf dışı, üst düzey veya terfi amaçlı değerlendirmeler için kullanılır (Noonan ve Randy, 2005).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki gelişimlerini ve karşılaştıkları sorunları bilmeliler, çünkü çalışmalarını öğrencilerinin gereksinimlerine göre uyarlamalıdır. Öğretme ve öğrenme etkinliklerini gözden geçirmek için geribildirim gereksinim vardır. Öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir öğretimi uyarlamaya, izlemeye dayalı durum belirleme denir (Black ve William, 1998b). İzlemeye dayalı durum belirleme sürece dayalıdır ve süreç boyunca öğretmen ve/veya öğrenciler öğrenme etkinliklerini izlerler ve gözden geçirirler. Elde edilen geribildirimlerin işe koyulmasıyla öğrenmenin gelişmesi hedeflenir.

Sınıfta uygulanan izlemeye dayalı durum belirleme, daha çok öğretmen tarafından kullanılan araçların içeriğine odaklanmaktadır ve kalem-kâğıt, bilgisayar tabanlı, öğrenci performansının gözlemlenmesi ve öğretim dönemi boyunca öğretmenin topladığı bilgiye dayalı öğrenci performansını değerlendirme türleri gibi farklı biçimlerde gerçekleşebilir (Abedi, J. 2010).

Linn, Baker ve Dunbar (1991) izlemeye dayalı durum belirlemenin sağlıklı bilgi sağlaması ve etkili olabilmesini altı ölçüte bağlamaktadırlar: Denkleştirme, tanısal değer, hakkaniyet, teknik kalite, yararlılık, uygulanabilirlik (akt. (Herman ve Baker, 2005). Nitko ve Brookhart (2014: 94), “En iyi izlemeye dayalı durum belirleme öğrenci merkezlidir, ama öğretmenin vizyonu ile başlar.” diyerek öğretmenin rolünün önemini ve değerlendirmenin odak noktasını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, etkili bir izlemeye dayalı durum belirlemenin öğrenme hedeflerine, öğretmen geribildirimlerinin uygunluğuna ve öğrenci öz değerlendirmelerine dayalı olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca izlemeye dayalı durum belirlemenin etkili olabilmesi için olması ve izlenmesi gereken birtakım unsurlar bulunmaktadır. İlk olarak öğrenme hedefi öğretmenin kafasında açık olmalıdır. İkinci olarak bu hedefin öğrencilere anlayacakları biçimde açıklanması ve anlatılması gerekmektedir. Üçüncü olarak öğrencinin ilgisinin çekilip işe dahil edilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciye örnek çalışmaya ne kadar yakın veya uzak olduğunu görmesi için örnek çalışma(lar) ve DPA gibi bir ölçüt sunulması gerekmektedir. Öğrencilere geribildirim verilmesi ve öğrenci öz değerlendirme çalışmaları etkili bir izlemeye dayalı durum belirleme için son derece önemlidir. Cizek (2010: 8), izlemeye dayalı durum belirlemenin en önemli ve belirgin özelliklerini 10 maddede sıralamaktadır.

İzlemeye Dayalı Durum Belirlemenin 10 Karakteristik Özelliği

İzlemeye dayalı durum belirleme,

1. öğrencilerin öğrenimlerinde sorumluluk almalarını ister.
2. açık ve özgül öğrenme hedefleri sunar.
3. öğrenme bağlamının ötesinde uygulanabilirlik açısından değerli eğitimsel çıktılar sunan hedeflere odaklanır.
4. öğrencinin mevcut bilgi/becerilerini belirler ve arzu edilen hedefe ulaşmak için gerekli adımları gösterir.
5. arzu edilen hedefe ulaşmak için plan geliştirilmesini ister.
6. öğrencileri öğrenme hedefleri doğrultusunda öz izleme sürecinde bulunmaları konusunda cesaretlendirir.
7. öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için kullanılacak özgül puanlama ölçütleri veya DPA'ların olduğu öğrenme hedeflerine dair örnekler sağlar
8. içerisinde öğrenme etkinliklerinin de olduğu, çok sayıda akran ve öz değerlendirme olanağı sunar.
9. değerlendirme amacı taşımayan, özgül, zamanında ve öğrenme hedefleriyle ilgili geribildirimleri içerir. Öğrencilere gözden geçirme, ürünlerini geliştirme ve anlamalarını derinleştirme olanağı sağlar.
10. öğrencilerin çalışmaları hakkında düşünme ve üst-bilişlerini geliştirir.

İzlemeye dayalı durum belirleme, öğrenme sürecinde mevcut düzeyle referans düzeyi arasındaki boşluğu tanımlayıp giderme açısından sisteme; öğrenme sürecindeki eksikliklerini görme, güçlü ve zayıf yönlerini bilme, geliştirmeleri gereken alanları saptama ve başarılarını artırma açılarından öğrencilere; öğrencilerin gelişimleri, karşılaştıkları sorunları ve gereksinimleri bilme ve öğretimi bu gereksinimler ışığında yeniden düzenleme açısından öğretmenlere, öğretim süreci boyunca sistemdeki

sorunları saptayıp ğretim programını yeniden düzenleme açısından program geliştiricilere ve yönetici, denetleyici gibi öğrenim süreçlerine etki eden bireylere birtakım görevler ve sorumluluklar vermektedir. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ğretmen, öğrenciler ve diğerk tüm eyleyenler arasında işbirlikçi bir süreç olmalıdır.

2.3. Geribildirim

İngilizce “feedback” olarak adlandırılan “geribildirim” kavramı Türkçede geri besleme, geribildirim, dönüt, aydınlatıcı yankı ve sonuçların bilgisi gibi ifadelerle kullanılmaktadır (zelik, 2013, akt. Cömert, 2017). Bu çalışmada *geribildirim* terimi kullanılacaktır.

Bir sistem parametresi rneğiyile Ramaprasad’ın yaptığı geribildirim tanımı sistematik bir ereve sunmaktadır: “Geribildirim, bir sistem parametresinin mevcut düzeyi ile referans düzeyi arasındaki boşluğuk gidermek için gereken bilgidir.” (Ramaprasad, 1983: 4). Ayrıca Ramaprasad geribildirim’in üç gerekli şartından bahsetmektedir: Sistem parametresinin referans düzeyi ile mevcut düzey verilerinin bulunması ve iki seviye arasındaki boşluk hakkında bilgi üretebilmek için referans düzeyindeki verilerle mevcut düzeydeki verileri karşılaştıracak bir dzeneğın olması gerekmektedir. Bu üç bilgiden birinin olmaması durumunda herhangi bir geribildirimden bahsedilemez (Ramaprasad, 1983: 5-6). Bu tanıma eğitim-ğretim süreci açısından bakmak gerekirse, her eğitim-ğretim programının ve ieriğının öğrenciye kazandırmayı amaçladığı kazanımlar (referans düzeyi) ile öğrencinin bu kazanımları edinim sürecindeki düzeyleri (mevcut düzeyler) söz konusudur. ğrenme ve edinim süreçlerinin değerkendirilip geribildirimde bulunulması, hedeflenen düzeye ulaşmak için gereklidir.

Öğrencinin öğrenme ve edinim süreçlerindeki mevcut düzeyi ile hedef düzeyi arasındaki eksikliği, daha önceki öğrenmeleriyle, eksik veya yanlış bilgi edinimiyle, bilgi boşluğu ve bilişsel becerileriyle ilgili olabilir. Bu eksiklikler veya bilgi boşluğu bir dizi bilişsel süreçlerin işe koşulmasıyla giderilebilir. Böylece öğrencinin ortaya koyduğu ürünlerin doğru olup olmadığı ortaya konulabilir, doğru değilse doğru bilginin ne olduğu öğrenciye gösterilebilir. Winne ve Butler (1994: 5740) yaptıkları tanımla geribildirim bu yönlerine dikkat çekmektedir: “Geribildirim, bir bilgidir ve bu bilgiyle bir öğrenci [ürünü] onaylayabilir, yeniden yazabilir, ayarlayabilir veya bellekteki bilgiyi yeniden yapılandırabilir. Bu bilgi, alan bilgisi, üst-bilişsel bilgi, kendisiyle ilgili inanışlar ve görevler olabileceği gibi bilişsel taktikler ve stratejiler de olabilir.” (akt. Hattie ve Timperley, 2007: 82).

Geribildirim genel olarak öğrenciye, performansının niteliği, bir şeyin başarılı yapıp yapılmadığı hakkında verilen bilgi olarak tanımlanır. Ayrıca geribildirim, bilgisel içeriğinden çok, onun etkisini belirleme amaçlı kullanılabilir (Sadler, 1989).

Geribildirim, öğrenenlerin mevcut öğrenmelerinin farkına varmaları, eksikliklerini tamamlamaları, yanlış öğrenmelerini düzenlemeleri ve anlamlı öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir (Moreno, 2004; Johnson ve Priest, 2014, akt. Kardaş, 2021: 42).

Geribildirim öncelikli iki hedef kitlesi vardır; öğretmenler ve öğrenciler. Öğretmenler geribildirimini, tanı koymada ve düzeltmede kullanırlar. Öğrenciler ise performanslarının güçlü ve zayıf yönlerini izlemek için kullanırlar. Başarı veya üst nitelikle ilgili yönler saptanır ve güçlendirilir, yetersiz yönler değiştirilir veya geliştirilir (Sadler, 1989).

Alanyazında geribildirim türlerine yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar içerisinde Schimmel'in (1988: 184-185) bilgisayar derslerindeki bilişsel geribildirime odaklandığı çalışma birçok alana yöneliktir. Söz konusu çalışmada dört farklı geribildirim türünden bahsedilmektedir:

Onaylayıcı geribildirim (confirmation feedback): Bir öğrencinin yanıtının doğru veya yanlış olduğunu onaylayan geribildirim türüdür. Örneğin bir soruya doğru yanıt verildiğinde program “doğru”, “evet”, “iyi iş” biçiminde geribildirimde bulunur.

Doğru yanıt geribildirimi (correct response feedback): Doğru yanıt gösteren geribildirim türüdür. Bu geribildirim türünde doğru yanıt onaylayıcı geribildirimle verilebilir.

Açıklayıcı geribildirim (explanatory feedback): Bu geribildirim türü ikiye ayrılmaktadır. *Özel gözden geçirme geribildirimi (specific review feedback)*, ve *genel gözden geçirme geribildirimi (general review feedback)*. Özel gözden geçirme geribildirimi, yanlış yanıt sorununa yönelik adım adım çözümün, son adım hariç, açıklanarak gösterildiği geribildirim türüdür. Genel gözden geçirme geribildirimi ise, öğrencinin yanlış yanıtına sebep olan olası bilgi eksikliğini dikkate alarak eğitim içeriğinin özet dökümünü içermektedir.

Tanılayıcı geribildirim (bug- related feedback): Burada *bug* sözcüğünün anlamı Türkçede *arıza*, *sorun* veya *hata* olarak karşılanabilir. Bu bağlamda da arıza (bug) öğrencinin bir işlemi anlamada yaptığı sistematik hatadır. Bir başka deyişle, öğrencinin bir işlemi yaparken yanlış bildiği veya yanlış uyguladığı hatadır. Bu geribildirim türü öğrencinin hatasını zihinsel işlem modeliyle düzeltmeyi amaçlamaktadır.

Geribildirimin, eğitim ve öğretim sürecinde çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Başaran (2005), öğrenme sürecinde geribildirimin altı işlevinden söz etmektedir:

yöneltilicilik, düzelticilik, pekiştiricilik, tamamlayıcılık, güdüleyicilik ve özendiricilik.

Bu işlevlerden aşağıda kısaca bahsedilmektedir. (akt. Aydın, 2011: 11)

Geribildirim yönelticilik işlevi: Öğrenme sürecinden elde edilen geribildirim; öğrencinin öğrendiklerinin, öğrenciye kazandırılması istenen davranışların, amacından sapıp sapmadığını gösterir.

Geribildirim düzelticilik işlevi: Öğrenme sırasında öğrenim görevi yanlış algılanmış, yanlış kavranmış; yanlış düşünmeye yöneltip, sorun çözmeye yaramamışsa; öğrenmenin ediminde eksiklikler varsa, bunların düzeltilmesini geribildirim sağlar.

Geribildirim pekiştiricilik işlevi: Yanlış ve kusurlu öğrenilenlerin yerine doğru olanı ve kusursuzları konulurken; elde edilen geribildirimler, öğrenim görevinin doğru bilgi, beceri ve tutumları yeniden pekiştirir.

Geribildirim tamamlayıcılık işlevi: Öğrenim görevinin içeriği olan bilgi, beceri ve tutumlar, dersin hedeflerine ulaşmaya yetmediğinde, öğrenme sırasında alınan geribildirimler, eksik olanları ortaya çıkararak, öğrenim görevini tamamlamaya yardım eder.

Geribildirim güdüleyicilik işlevi: Öğrenim sürecinden ve sonucundan alınan geribildirimler, başlangıçta dersin hedeflerine ulaşmaya ve öğrenim görevini yapmaya güdülenmemiş öğrenciyi güdüleyebilir. Öğrenci, öğrenme sürecine girdiğinde gönülsüz olsa bile, geribildirim etkisiyle öğrenebilir.

Geribildirim özendiricilik işlevi: Öğrenmelerden elde edilen geribildirimler, öğrenciye öğrencinin başarılı olup olmayacağına ilişkin bilgiler vererek onu öğrenmeye özendirir.

Geribildirim öğrenmeyi, öğrenme süreçlerini ve hedef kazanımları etkileyen birçok işlevi olduğunu belirtirken geribildirim niteliğinden de bahsetmek gerekmektedir, çünkü her geribildirim etkili olmayabilir. Öğrenme ve öğretme sürecinde iyi ve etkili geribildirim bazı özellikleri bulunmaktadır. Brookhart'a (2010: 47) göre, iyi geribildirim betimleyici olmalıdır, öğrenciyi değil ürünü betimlemelidir, yargılayıcı olmamalıdır; özgül olmalıdır, öğrenci ürününün belirli yönlerine yönelik olmalıdır, genel olmamalıdır; öğrenci için açık ve anlaşılır olmalıdır. Öğrencinin kendini geliştirmesi için gereken adımları göstermesi gerekmektedir. Hattie ve Timperley (2007), başarıya odaklanan, öğrencinin iyi yaptığı şeyleri önceleyen geribildirim daha etkili olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri güdülemek ve cesaretlendirmek için olumlu yönlerine vurgu yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca geribildirim zamanlaması da çok önemlidir. Geribildirim mümkün olan en kısıtlı zamanda verilmelidir, böylece öğrenci kendi performansını değerlendirip gerekli düzeltmeleri yapma olanağı bulabilir (Chan, vd., 2014). Etkili geribildirim, öğrencinin mevcut performansı ile önceki performansı ve arzu edilen performansı arasında karşılaştırmalar yapma fırsatı vermelidir. Bu tür bir karşılaştırma öğretmen ve öğrenciye geçmiş performansla hedef öğrenmeye yönelik gelişimi saptama olanağı sağlamaktadır (Chan vd., 2014; Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2007). Etkili geribildirim bir diğer özelliği de uygulanabilir olmasıdır. Bunun için öğretmenin açık öğrenme hedefleri ortaya koyması, öğrencilerin öğrenme çıktılarını doğru bir biçimde toplaması ve belgelemesi ve öğrencileri hedef odaklı öğrenme etkinliklerine katması gerekmektedir (Chan vd., 2014: 97). Amaçlanan veya hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için öğrenme hedeflerinin ne olduğunun açık ve anlaşılır biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Sonrasında, öğrenci ürünleri ve öğrenme çıktıları, öğrencilerin gelişimini belirli

açılardan değerlendirmek ve saptamalar yapmak için gereklidir. Bu şekilde, öğrenciler hedef düzeye göre kendi durumlarını görebilir, var olan aralığı en aza indirmek için gereksinim duydukları bilgi ve becerileri geribildirim sayesinde elde edebilirler.

2.3.1. İzlemeye Dayalı Durum Belirlemede Geribildirim

İzlemeye dayalı durum belirlemenin en önemli bileşeni, kilit unsuru geribildirimdir (Andrade, 2008; Graham, Hebert ve Harris, 2015; Hattie ve Timperley, 2007). William (2006), izlemeye dayalı durum belirleme kullanmanın en önemli nedeninin, öğrenme süreci boyunca geribildirim vermesine olanak tanımasını göstermektedir. Özgül, betimleyici geribildirim öğrencilere kendi çalışmalarından geribildirim almalarına ve öğrenme gelişimlerini iletmeye olanak tanıdığını göstermektedir (Black ve Wiliam, 1998b; Sadler, 1989; Stiggins, 2002; akt. Abedi, J. 2010). İzleme amaçlı geribildirim öğrenciye verilen bilgiyi temsil eder ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmesi için düşünce ve davranışını dönüştürmesini amaçlar (Shute, 2007). İzlemeye dayalı değerlendirme sonuçları, bir yandan öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi verirken diğer bir yandan öğretmenlere kendi programlarını gözden geçirmek ve öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek ve amaçladıkları öğrenme düzeyine ulaşabilmek için geribildirim olanağı sağlamaktadır (Chan vd., 2014).

İzlemeye dayalı durum belirlemede verilen geribildirim, öğrencilerin mevcut düzey ile referans düzeyi arasındaki bilgi boşluğunu fark etmelerini, bu farkı gidermek için gereken bilgi ve becerilerini işe koymalarını ve hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadır (Graham, Hebert ve Harris, 2015; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Bu bilgi boşluğunu azaltmanın birçok farklı yolu olabilir. Bunlardan biri bilişsel süreçlerin işe koyulduğu geribildirimlerdir. Anlama ve anlaşılmayı yeniden biçimlendirme, öğrencilerin yaptıklarını doğru veya yanlış olarak onaylama, daha fazla

bilgiye gereksinim olduğunu belirleme, öğrencilerin izleyecekleri yön ve yöntemleri işaret etme ve alternatif stratejiler sunma gibi bir dizi bilişsel süreçleri içeren geribildirimlerden bahsedilebilir (Hattie ve Timperley, 2007: 82).

İzleme amaçlı uygulamalarda, öğrenme ve geribildirim süreçlerinin kendi içinde bir sıralaması olduğundan bahsedilebilir. Önce öğrenme hedeflerinin açık biçimde ortaya konulması, ardından öğrencilerin öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve sonrasında değerlendirme sonuçlarının geribildirim amaçlı kullanılması biçiminde sıralanabilir. Geribildirim sıralamasının yanı sıra geribildirim yollarından da bahsetmek gerekir.

Öğretmen ve akran bildirimi, öz değerlendirme yoluyla geribildirim, bilgisayar, yazma alanındaki uzmanlardan, kişisel görüşlere başvurularak alınan geribildirimler, DPA ve yazma kılavuzları gibi iyi bir yazmayı oluşturan ölçütlere dayalı geribildirimler gibi çok farklı kaynaklardan geribildirim alınabilir (Graham, Hebert ve Harris, 2015).

Hattie ve Timperley (2007: 86), etkili bir geribildirim öğretmenin ve öğrenci tarafından sorulacak şu üç soruya yanıt vermesi gerektiğini belirtmektedir: “*Nereye gidiyorum?*”, diğer bir anlatımla hedeflerim neler; “*Nasıl gidiyorum?*”, hedefe doğru ne kadar ilerledim ve “*Sonraki adım nedir?*”, yani daha iyi ilerlemek için hangi etkinlikleri yapmaya gereksinim vardır. Öğretmen veya öğrencilerin bu sorulara verecekleri doğru ve etkili yanıtlar, bahsedilen bilgi boşluğunu azaltmada etkili olacaktır. Bu üç soru, öğretmen ve öğrencinin süreç içerisinde sürekli olarak dönüp kendilerine sormaları gereken önemli sorulardır. Bu sorulara verecekleri doğru ve etkili yanıtlarla hedef öğrenmelere ve koydukları amaçlara ulaşmaları kolaylaşacaktır.

Geribildirim, çoğu zaman öğretmen tarafından öğrenciye verilen yazılı veya sözlü, tek yönlü bir bilgi aktarımı olarak görülür. Oysaki izlemeye dayalı durum

belirlemede geribildirim, öğretmen ve öğrenciler arasında iki yönlü, karşılıklı bir iletişimsel süreçtir ve hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenme sürecine yönelik geribildirimde etkin rol almaları beklenmektedir (Andrade, 2008; Brookhart, 2010; Hattie ve Timperley, 2007). Bunun yanında, öğretmenlerin öğrencilere geribildirim vermede zaman sıkıntısı çektikleri, öğrencilerin gereksinim duydukları an ve durumlarda geribildirim vermede güçlük çektikleri görülmektedir (Weigle, 2002). Hem bu tür durumları aşmak hem de öğrenen özerkliğini geliştirmek açısından öğrencilerin öz değerlendirme sürecinin içinde etkin bir eyleyen olarak yer alması önemlidir. Öğrenciler, kendileri de öz değerlendirme aracılığıyla geribildirim kaynağı olabilirler (Andrade, 2008; Andrade ve Boulay, 2003).

Öz değerlendirme izlemeye dayalı durum belirlemede öğrenmeyi geliştirmek için doğru ve yararlı bilgiler sağlayabilir. Öğrenciler sürdürmekte oldukları işleri değerlendirirken performanslarını geliştirmeye dönük yollar aradıklarında, bu tür bir öz değerlendirme, izlemeye dayalıdır. (Andrade, 2008). Eğer öğrenciler, geribildirimün önemini anlar, nasıl yapılacağını öğrenir ve çalışmalarını geliştirmek için gerekli desteği alırlarsa doğru bir biçimde kendilerini değerlendirirler (Andrade, 2007; Sadler, 1989).

İzlemeye dayalı durum belirlemenin süreç odaklı, düzey belirlemeye dayalı durum belirlemenin sonuç odaklı olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin kendi performanslarına puan vermeleri, izlemeye dayalı durum belirleme bağlamında öz değerlendirme yapma amacından uzaklaşıldığını gösterir. Bu nedenle öğrencilerin kendi performansları için puan vermeleri izlemeye dayalı durum belirleme bağlamında önerilmez. Daha çok öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden geçirmeleri, öğretmenlerin de buna destek olmaları ve öğrencilere zaman vermeleri beklenmektedir (Andrade, 2008).

Nicol ve Macfarlane-Dick (2004:6), izlemeye dayalı durum belirlemede iyi ve etkili geribildirim uygulamalarının nasıl olması gerektiği konusunda bazı ilkeler belirlemişler ve bu ilkeleri yedi maddede ele almışlardır:

1. Öğrenme sürecinde öz değerlendirmenin gelişmesini kolaylaştırır.
2. Öğrenme sürecinde öğretmen ve akran iletişimi özendirir.
3. İyi bir performansın (hedefler, ölçütler, arzu edilen standartlar) ne olduğunu kesinleştirmeye yardımcı olur.
4. Mevcut performansla arzulanan performans arasındaki boşluğu kapatma olanakları sunar.
5. Öğrencilere, kendi öğrenmeleri konusunda nitelikli bilgiler sunar.
6. Olumlu güdülenmeye dönük inançları ve özgüveni artırmayı özendirir.
7. Öğretmenlere, öğretimi biçimlendirmeye yardımcı olacak bilgiler sağlar.

İzleme amaçlı durum belirlemede iyi ve etkili geribildirim vermek yukarıda sayılan ilkeleri işe koymakla olasıdır. Bu ilkeleri uygulamak öğrencinin hedef öğrenmelerini gerçekleştirmede, mevcut performans düzeyi ile hedeflenen performans düzeyi arasındaki boşluğu azaltmada, öz değerlendirme, güdülenme ve özgüven konularındaki gelişimlerinde etkili olacaktır. Araştırmalar, geribildirimün öğrenmeyi ve başarıyı artırdığını göstermektedir (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik ve Morgan, 1991; Brinko, 1993; Butler ve Winne, 1995; Crooks, 1988; akt. Andrade ve Valtceva, 2009).

2.4. Dereceli Puanlama Anahtarı

“Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır” (Kutlu vd., 2010: 51). Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin yazılı anlatımlarının, sözel sunumlarının veya bilimsel

projelerinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama ölçüsüdür. Bir dereceli puanlama anahtarının üç temel özelliği vardır: Değerlendirme ölçütü, nitelik tanımlamaları ve puanlama stratejisi. Her bir çalışma için ölçütleri (ölçülecek boyutları) listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham, 1997).

Brookhart'a (1999) göre, dereceli puanlama anahtarları öğretmenler veya diğer değerlendirmeciler tarafından geliştirilmiş betimleyici puanlama şemalarıdır ve öğrencilerin göstermiş oldukları çabaların süreçlerini veya ürünlerini çözümlemeye yararlar. Dereceli puanlama anahtarı, gözlemlerimize ait puanları, tanımlanmış ulamlardan (ölçüt veya ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Haladyna, 1997).

Dereceli puanlama anahtarları, zayıf nitelikten mükemmel niteliğe doğru bir sıralama yapmada, üniversite düzeyindeki yazılı anlatımların ideal puanlanmasında, ideale ulaşmakta sorunları göstermede ve performans değerlendirmede yararlıdır (Brookhart, 1999).

Yukarıdaki kavramsal betimlemeler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarı, “öğrence performansının belirlenmesinde, beklenen performansın sınırlarını belirleyen, bir çerçeve sunan, puanlama için bir anahtar işlevi gören, çalışma veya ürün için gösterilen performansı güçlüden-zayıfa, iyiden-kötüye doğru dereceleyen bir ölçüt takımıdır.” (Kutlu vd., 2010: 52).

Popham (1997), dereceli puanlama anahtarlarındaki hataları dört başlık altında açıklamaktadır:

1. göreve özel değerlendirme ölçütü
2. aşırı genel değerlendirme ölçütü (çok iyi, çok kötü)
3. gereksiz ayrıntılar (aşırı uzun DPA'lar)

4. beceri testlerini becerilerle eşdeğerlemek (test beceri değildir.)

Dereceli puanlama anahtarları genellikle yalnızca puanlama amacı taşıyan araçlar olarak görülür. Oysaki DPA'lar yalnızca puanlama araçları değildir, aynı zamanda bir beceriyi, bir performansı geliştirmeye dönük tanısal bilgi vermeleri açısından çok önemlidir. DPA'ların bu ikinci işlevinin önemini vurgulamak için Popham “eğitimsel aydınlatıcılar” ifadesini kullanır. Popham (1997), bir DPA'nın öğrencilerin bir performans testine verdikleri yanıtların niteliğine yönelik yargıda bulunmanın ötesinde öğrencilerin testte istenen beceriyi kazanmalarına yardım etmiyorsa ne anlamı olduğunu sorgulamaktadır.

Bir dereceli puanlama anahtarının uygun bir değerlendirme tekniği olup olmayacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır. Puanlama ölçeklerinin, değerlendirme sürecinde en az iki yararı vardır. Birincisi, sınavın belirlenmiş ölçütlere ne ölçüde ulaştığının belirlenmesine katkı sağlarlar. İkincisi, öğrencilerin performanslarını nasıl geliştirecekleri konusunda geribildirimde bulunurlar. Eğer bu yararlar değerlendirmenin amacıyla tutarlı ise o zaman bir puanlama ölçeği büyük oranda uygun bir değerlendirme tekniğidir (Moskal, 2000).

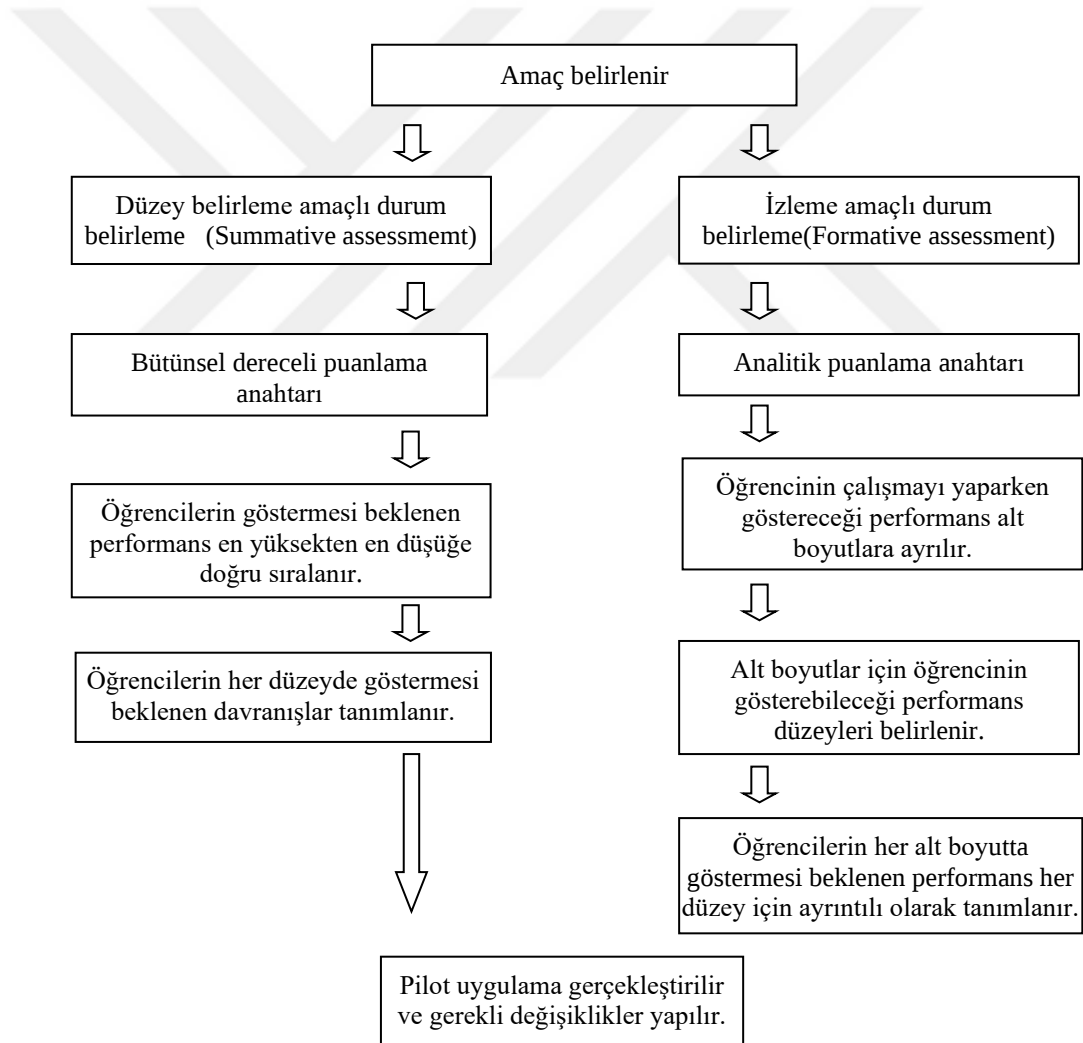
2.4.1. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirmek

Popham (1997), DPA'larla ilgili bazı önemli noktalara değinmektedir.

- Her bir değerlendirme ölçütü, değerlendirilecek becerinin önemli bir özelliğini temsil etmeli ve öğretilebilir olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerinin becerilerini geliştirmek için ölçütleri öğrencileriyle paylaşmalıdır.
- Göreve özel ve aşırı genel DPA kullanılmamalıdır.
- Rutin kullanım için görece kısa DPA'lar kullanılmalıdır.

Brookhart’a (1999) göre, DPA geliştirirken dikkat edilmesi gerekenler:

- DPA geliştirirken ilk önce ölçütleri tanımlamakla işe başlanmalıdır.
- Ölçütler listelenmelidir.
- Performans düzeyleri betimlenmelidir.
- Yargılardan (Örneğin “iyi” ifadesi gibi) çok, betimleme kullanılmasına dikkat edilmelidir.
- Ne kadar anlamlı ayırım varsa o kadar düzey kullanılmalıdır.
- Bir soruya veya probleme tam ve net, iyi oluşturulmuş bir cevabın nasıl olacağı dikkate alınmalıdır.



Şekil 1: Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama Çizelgesi (Kutlu vd., 2010: 72)

2.5. Yazılı Anlatım Becerisinin Değerlendirilmesinde DPA Kullanımı

Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde test hazırlayıcılar tarafından kullanılan üç temel yaklaşım bulunmaktadır; Bütünsel, çözümleyici ve ana boyutlu değerlendirme (Brown, 2004). “Amaçlarımıza ve kaynaklarımıza bağlı olarak yazmanın niteliğini genel bir izlenimle bütünsel, özgül yönlerini çözümleyici ve yazmanın sözbilimsel özelliklerinden hangisinin ölçüleceğini ise ana boyutlu değerlendirmeye göre yaparız.” (Huot, 2002: 86).

Kutlu ve arkadaşları (2010), yapısal özelliklerine göre bütünsel ve çözümleyici olmak üzere iki tür dereceli puanlama anahtarı olduğunu belirtmektedir.

Bütünsel DPA ile yapılan değerlendirmede puanlayıcı yazılı anlatım becerisinin bileşenlerini genel bir bakış açısıyla ele alarak yazma ürününü değerlendirerek puan vermektedir. Çözümleyici DPA ile yapılan değerlendirmede ise puanlayıcı yazılı anlatım becerisinin bileşenlerini ayrı ayrı değerlendirerek puanlamaktadır. Çözümleyici DPA, Bütünsel DPA’ya göre daha ayrıntılı bir değerlendirmedir. Bütünsel DPA, değerlendirilmesi kolay, ucuz ve kullanışlı olduğu için genellikle yeterlik sınavları gibi üst düzey değerlendirmelerde geribildirim verdiği için sınıf amaçlı kullanılması daha uygundur. Çözümleyici DPA ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini gösterir (Andrade, 1997; Brown, 2004; Moskal, 2000; Weigle, 2002).

2.5.1. Bütünsel Puanlama Anahtarı

Bütünsel DPA’da tüm ölçütler beraber değerlendirilir. Yanıt, bir betimsel puanlama ölçeği aracılığıyla ölçeğin en üst değerine göre değerlendirilir (Brookhart, 1999). Bütünsel puanlama anahtarı öğretmenden süreci veya ürünü parça parça değil, bir bütün olarak puanlamasını ister (Nitko, 2001).

Yazılı anlatım becerisinin her bir alt ulamının bütünsel bir bakış açısıyla puanlanması yöntemidir. Bütünsel dereceli puanlama anahtarının bilinen en olumlu yönü kullanışlı olmasıdır (Weigle, 2002). En olumsuz yönü ise öğrenci veya sınava giren hakkında yeteri kadar tanısal bilgi vermemesi, öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında ayrıntılı bilgi sağlamamasıdır (Becker, 2011; Kutlu vd., 2010; Weigle, 2002).

Bütünsel Puanlamanın Olumlu Yönleri: Hızlı değerlendirme sağlar. Puanlayıcılar arası güvenilirliği görece yüksektir. Puanlar standarttır ve herkes tarafından kolayca yorumlanabilir. Puanlar yazarın güçlü yönlerini öne çıkarmaya yöneliktir. Birçok farklı yazma disiplinlerinde uygulanabilir. Okuyucunun metne daha özgün yaklaşması açısından daha güvenilirirdir (Brookhart, 1999; Brown, 2004; Weigle, 2002).

Bütünsel Puanlamanın Olumsuz Yönleri : Tek bir puan, alt ulamlar arasındaki farklılıkları gizlemektedir. Öğrencinin yazılı anlatım becerisiyle ilgili tanısal bilgi vermez. Tüm yazma türlerine tam denk bir biçimde uygulanamaz. Puanlayıcılar ölçeği doğru kullanabilmek için yoğun bir eğitimden geçirilmelidirler. Puanlar metnin niteliklerine değil puanlayıcının tutumuna bağlıdır. Puanlayıcılar aynı puana farklı ölçütleri dikkate alarak ulaşırlar. Güvenirliği düşüktür (Brown, 2004; Hamp-Lyons, 2003; Weigle, 2002).

2.5.2. Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı

Çözümleyici dereceli puanlama anahtarları, öğrenci performanslarının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren bir puanlama aracıdır. Öğrenci performanslarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında tanısal bilgi koyma ve öğrenciye, ortaya koyduğu performansı hakkında geribildirim olanağı sağlamaktadır (Kutlu vd., 2010).

Çözümleyici DPA’da her bir ölçütün alt ulamları olur ve yazılı anlatım her bir ölçüt için ayrı ayrı puanlanır, bu puanlar toplanır veya toplam puan için ortalaması alınır (Brookhart, 1999). Weigle (2002). Çözümleyici DPA ile yazılı kağıtların içerik, düzenleme, bağdaşıklık, dil dizgesi, sözcük, dilbilgisi gibi özellikleri ayrıntılı olarak değerlendirilir. Çözümleyici puanlama, puanlayıcıya bir kişinin yazılı anlatımının farklı yönlerine odaklanmasına izin verir (Becker, 2011).

Moskal’ın (2000) belirttiği ve örneklediği gibi sayısal değerler öğrencilere performanslarını nasıl geliştirecekleri konusunda bir bilgi vermemektedir. Çözümleyici dereceli puanlama anahtarları ölçülmek istenen performansa yönelik hazırlanmış çeşitli ölçütler ve puanlama stratejisiyle performansın alt ulamlarına yönelik ayrıntılı bilgiler vermektedir. Öğretmenler öğrencilerinin, öğrenciler de kendi performanslarının güçlü ve zayıf yönlerini görmekte, öğrenciler geliştirmeleri gereken alanları bilmektedir. Ayrıca, öğrenciler performanslarına dair toplam puanın yanı sıra performanslarının alt ulamlarındaki puanları da öğrenme olanağına sahiptirler.

Çözümleyici puanlama anahtarı, sınananın yazılı anlatım becerisinin farklı yönlerine dair performansı hakkında daha ayrıntılı bilgi vermekte ve bu nedenle bazı uzmanlar tarafından bütünsel DPA’ya tercih edilmektedir (Weigle, 2002). Bir öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmek, öğrencilere yararlı dönütlerde bulunabilmek için çözümleyici DPA gerekmektedir (Knoch, 2009).

Weigle’nin (2002) İkinci Dil Olarak İngilizce öğretiminde en iyi bilinen ve en yaygın kullanılan ölçek olduğunu iddia ettiği Jacobs ve arkadaşlarının (1981) geliştirdiği çözümleyici puanlama ölçeğinde yazılı anlatım becerisinin beş bileşeni ve verilen puan değerleri şöyledir: içerik (30 puan), düzenleme (20 puan), sözcük (20 puan), dilbilgisi (25 puan), yazım ve noktalama (5 puan).

Bütünsel ve ana boyutlu değerlendirmeye karşılaştırıldığında çözümleyici puanlama yazara daha fazla dönüt vermektedir, beş veya altı temel öge öğrencinin kendisini hangi konuda geliştireceği konusunda yardımcı olmaktadır. Çözümleyici puanlamanın kullanışlılığı düşüktür, çünkü çok zaman almaktadır. Çözümleyici DPA ile öğrenciler yazdıkları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadır (Brown, 2004).

2.5.3. Bütünsel ve Çözümleyici DPA'ların Karşılaştırılması

Weigle (2002: 121), test yararlılığının altı niteliği (güvenirlik, yapı geçerliliği, kullanışlılık, etki, özgünlük ve etkileşimlilik) açısından bütünsel ve çözümleyici DPA'yı karşılaştırmış ve şu sonuçlara varmıştır: Güvenirlik açısından, çözümleyici DPA'nın güvenilirliği, bütünsel DPA'ya göre daha yüksektir. Çözümleyici DPA yazılı anlatım becerisinin çeşitli yönlerini farklı puan oranıyla değerlendirdiğinden ikinci dilde yazılı anlatım becerisi için daha uygundur. Buna karşın çözümleyici DPA zaman almaktadır, bu yönüyle daha az kullanışlıdır. Bütünsel DPA ise kısmen daha hızlı ve kolaydır, bu açıdan daha kullanışlıdır. Ancak, yararlı tanısallık bilgi verme özelliği yüksek olduğundan özellikle ikinci dilde yazma becerisinin değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde çözümleyici DPA kullanmak daha yararlı olacaktır.

2.6. Yazı, Yazma ve Yazılı Anlatım Becerisi Kavramları

Türkçede yazı ve yazma kavramları çoğu zaman karıştırılmakta veya birbirinin yerine kullanılmaktadır, oysaki bu iki kavram belirli açılardan farklılıklar göstermektedir:

Yazı: a) bir dilin grafiksel gösterimi ve gösterim sistemi: *hiyeroglif, ideografik ve fonetik yazı*; c) grafiksel gösterim sistemine ait karakterler bütünü: *çivi yazısı, kiril yazısı, Arapça yazısı, Roma yazısı, Çin yazısı*; d) bir grafik gösterim sistemindeki her karakterin belirli formlarının bütünü: *Gotik, yuvarlak*

Yazma: a) yazma işi, yazma eylemi: yazılan şey. b) (edebi anlamda) edebi bir eser oluşturma eylemi, kendini ifade etme eylemi (<https://www.cnrtl.fr/>, 2022; <https://www.lerobert.com/>, 2022).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere *yazı* dendiğinde, öncelikli olarak *bir dilin grafiksel gösterim sistemlerine, yazma dendiğinde ise, yazma işine, yazma eylemine, kendini ifade etmeye ve bir eser oluşturmaya* gönderimde bulunulduğu anlaşılmaktadır.

Bugün birçok dilde “alfabe” olarak adlandırdığımız harfler ve semboller bütünü yazının ve yazmanın en önemli araçlarından biridir. Bugün birçok dil harfleri kullanırken bazı diller sembolleri kullanmaktadır, tıpkı Mısır hiyeroglif yazı sisteminde nesnelerin resim veya sembollerle ifade edilmesi gibi. Bryne (1988), yazıyı veya yazmayı şöyle betimlemektedir: Yazarken grafiksel semboller kullanırız. Bunlar, konuşurken kullandığımız seslere dair harfler veya harfler birleşimidir. Bir bakıma yazma, bu sembolleri oluşturma, bir tür yüzey yapıda işaretlemeler yapma eylemidir. Ancak nasıl ki konuşma ses üretiminden daha fazlasıysa, yazma da hiç şüphesiz grafiksel sembolleri üretmekten daha fazlasıdır. Semboller, sözcükleri oluşturmak, sözcükler de tümceleri oluşturmak üzere bazı kurallara göre düzenlenmelidirler.

Yazma, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004: 24). Yazma, yalnızca önceden tasarlanmış fikirleri metne çevirme durumu değildir, aynı zamanda içeriği oluşturma ve bunu okuyucunun gereksinimlerine uygun bir biçimde düzenleme ve sunma eylemidir (Galbraith, 2009:7). Yazma, metinde ifade edilecek düşüncüyü bulma ve yaratma

meselesi olduğu kadar, aynı zamanda bu düşünceyi uygun ve ikna edici bir biçimde ifade etme meselesidir (Flower ve Hayes 1980, akt. Galbraith, 2009:7).

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (Özby, 2011). Duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri psikomotor becerisiyle üretebilmektir (Akyol, 2005). Yazma, zihinsel ve bilişsel süreçlerle ilgili olmasının yanı sıra sosyal ve kültürel süreçlerle de ilgilidir. .

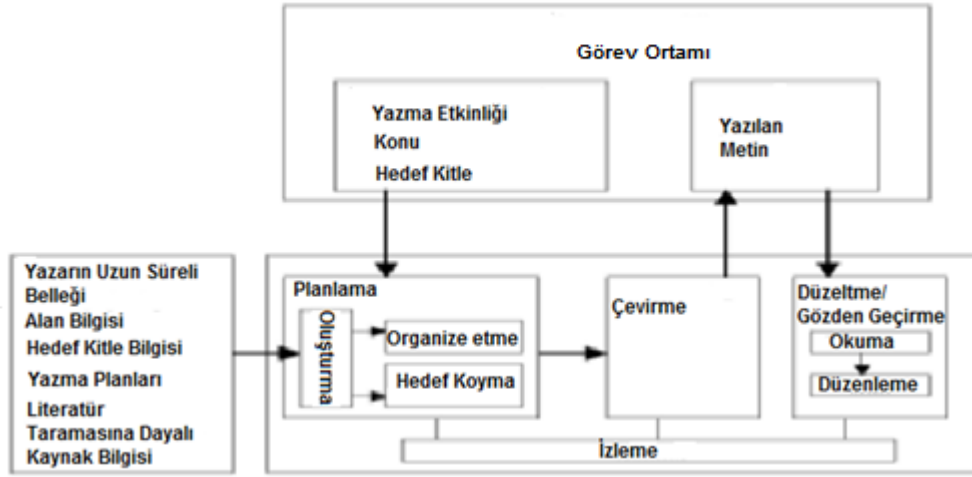
2.6.1. Yazılı Anlatım Becerisinin Fiziksel, Zihinsel, Bilişsel ve Sosyal Boyutları

Yazılı anlatım becerisinin karmaşık bir olgu olduğu ve çok çeşitli süreçler içerdigi alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir. Yazılı anlatım becerisinin karmaşıklığı, yazmanın fiziksel, zihinsel, bilişsel ve sosyal boyutlarının olması ve her bir boyutunun belirli süreçler ve işlemler gerektirmesiyle ilgilidir. Yazar, yazma eyleminde bulunurken çoğu zaman bu unsurları aynı anda düşünmek, harekete geçirmek ve işe katmak zorundadır. Sokolik’e (2003) göre, yazma fiziksel, zihinsel ve sosyal bir eylemdir. Yüzey yapıda yazma, sembollerin (alfabenin harfleri vb.) bir kurşun kalem, tükenmez kalem veya bir klavyedeki tuşların kullanılmasıyla kâğıda veya bilgisayar ekranına elle işlenmesi işlemidir ve bu yönüyle fiziksel bir eylemdir. Öte yandan yazma, düşünce üretme ve geliştirme, düşünceleri etkili bir biçimde yazılı bir metin haline getirme süreçleri açısından zihinsel bir eylemdir. Smolik, ayrıca yazmanın yazarın kendini ifade etmesi ve okuru etkilemesi açısından, yazmanın iki önemli amacı olduğunu söylemektedir. Bu yönüyle de yazma sosyal bir eylemdir (akt. Nunan, 2015).

İnsan, duyduğu, gördüğü, okuduğu ve tasarladığı dünya-içi ve dünya-dışı ‘şey’¹lerin bir bilgisayar yazıcısı gibi anında çıktısını almadığına ve bu yönüyle eşzamanlı bir eylemde bulunmadığına göre, tüm bu ‘şey’leri depoladığı bir yer (beyin), unutmayıp hatırlamasını sağladığı kısa süreli ve uzun süreli bellek, işlemlediği bir süreç bulunmaktadır. İnsan, tüm bu ‘şey’leri tıpkı biçimiyle yazıya aktar(a)maz, bir dizi süreçlerden geçirip işlemleyerek yazıya döker. Bu kadar çok ‘şey’i hatırlamak, zihinde tutmak ve bu denli karmaşık bilgiyi işlemlemek son derece ilgi çekicidir. Bu nedenle bilişsel psikologlar ve yazma konusunda çalışanlar zihinsel yapıların temelini oluşturan, bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekle ilgilenmektedirler. Bellek süreçleriyle ilgili kuramlar, yazma edimi ve gelişimi, öğrenme ve bireysel farklılıkları anlamada önemlidir (MacArthur ve Graham, 2016).

Yazma konusunda bilişsel araştırmacılar yazılı anlatım becerisinin farklı bilişsel süreçlerini irdeleyen çalışmalarda bulunmuşlardır. Bu çalışmalar içerisinde Hayes ve Flower’ın (1980) *problem çözme süreci olarak yazma* kuramı alanyazında öncül bir yer almaktadır.

¹ (Felsefede) Düşünen bilincin konusu olabilen, gerçekte var olmayıp da yalnızca düşünülmüş olan her şey. Bu anlamda: düşünce nesnesi = ens rationis.



Şekil 2: Flower, L. ve Hayes, J. (1980). (Türkçesi: Demirbağ, 2011)

Şekil 2'deki Flower ve Hayes'in (1980) modeli, birbirleriyle bağıntılı üç ana bileşenden (*görev ortamı*, *bilişsel süreçler* ve *yazarın uzun süreli belleği*) oluşmaktadır. Birinci bileşen yazarın görev edimini etkileyebilecek tüm dışsal etmenleri kapsayan *görev ortamı*dır. Görev ortamının dışsal etmenleri *konu*, *hedef kitle* ve güdüleyici şeyleri içeren *yazma etkinliği* ve oluşturulacak *metin*dir. Bir diğer bileşen, yazarın metni oluştururken kullandığı zihinsel işlemlerin betimlemesini sağlayan *bilişsel süreçler*dir. Bu bileşen, neyin nasıl söyleneceğinin planlandığı *planlama*, yazılı metne aktarıldığı *çevirme* ve mevcut metnin gözden geçirildiği, *gözden geçirme* bölümlerinden oluşmaktadır. Üçüncü bileşen ise, *yazarın uzun süreli belleği*dir. Bu bileşen, yazarın konu hakkındaki bilgisinden amaçlanan hedef kitleye ve çeşitli yazma görevlerine yönelik planlar ve şemalardan oluşmaktadır (MacArthur ve Graham, 2016). Bu model daha sonra gözden geçirilmiş ve bu modele süreçler bölümünde *görev tanımlama*, *değerlendirme* ve *stratejiler* eklenmiş, önceki modelde sağda bulunan *bilgi* bölümü sol tarafa alınmış ve bilgi bölümüne *metne ve plana yönelik hedefler*, *ölçütler* ve *sınırlılıklar* eklenmiş, bu bölümün altında da *metnin sorunlarını ortaya konulması*

bölümü bulunmaktadır. Hayes, Flower, Schriver, Stratman ve Carey (1986), bu yeni modelde (1986), yetkin ve yetkin olmayan yazarlar arasındaki bilgi ve becerilerin farklı olduğunu dikkate almışlardır. Yazılı metnin okunup değerlendirilmesi, metindeki sorunların ortaya konup giderilmesine yönelik uygun stratejilerin seçilmesi ve metnin geliştirilmesi için gözden geçirme aşamaları bu modelde öne çıkmaktadır.

Yazılı anlatım becerisinin bilişsel süreçleriyle ilgili alanyazında önemli görülen başka yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bereiter ve Scardamalia'nın (1987) yazmaya yeni başlayanların *bilgi -anlatma modeli* ve daha yetkin yazıların konusu olan *bilgi dönüştürme modeli* olarak iki başlıkta ele aldığı modeller yazmanın zihinde işlenişini betimlemektedir. Zimmerman ve Risemberg'in (1997) *sosyal bilişsel modeli* ise yazılı anlatım becerisinde *öz düzenlemeye* odaklanmaktadır. Yazar, yazma sürecinde eylemlerini, yazma ortamını, içsel düşüncelerini ve süreçlerini kontrol etme biçimindeki bazı stratejiler uygulamaktadır. Bu stratejileri uygulayarak yazar, ortaya koyduğu ürünü gözlemler, değerlendirir ve öğrenmeyle ilgili sonuçlar çıkarır. Başarılı görülen stratejiler korunurken başarısız görülen stratejiler terk edilir. Bir acemi yazarın yetkin bir yazara nasıl dönüştüğünü irdeleyen model ise Alexander'ın (1998) *alan öğrenmesi modelidir*. Bu modele göre, bir yazarın yetkinleşmesi, yazarın *öz düzenleme stratejileri*, *bilgisi* ve *motivasyonu*yla ilgilidir (akt. MacArthur ve Graham, 2016). Sonrasında Graham (2006), bu etmenlerin, yani stratejilerin, bilgi ve güdünün yazma gelişimine katkısını incelemiş ve şu deneysel sonuçlara ulaşmıştır:

1. Yetkin yazarlar, bu üç etmende daha az yetkin yazarlara göre daha fazla bilgi sahibidirler.
2. Kendini geliştirmeye çalışan yazarlar bu etmenlere yaşla ve eğitimle sahip olurlar.

3. Bireysel farklılıklar yazma edimini belirler.

4. Bu üç etmeni artırmaya dönük tasarlanmış öğretim, yazma edimini geliştirir (MacArthur ve Graham, 2016: 29).

Flower ve Hayes'ın bilişsel süreçlere dayanan yazma modeli, her ne kadar yazılı anlatım becerisi alanında bir paradigma değişikliğine yol açmışsa da söz konusu bilişsel model, yazmanın sosyal bağlamından bağımsız ele alınmasından dolayı eleştirilmiştir. Shaughnessy'nin (1977) *yazma, sosyal bir eylemdir* ifadesi ve Hymes'in (1972) *iletişimsel yeti* kavramı anlayışını izleyen ve yazmanın sosyal boyutunu vurgulayan araştırmacılar, bilişsel yazma modellerini bu yönüyle eleştirmişlerdir. Bizzel (1982), Flower ve Hayes'in bilişsel modelinde eksik olan şeyin *sosyal bağlam* olduğunu söylemektedir (akt. Nystrand, 2006: 12). Yazmanın sosyal boyutunun vurgulanması ve öneminin ortaya konmasıyla yazma araştırmalarında *yazmada bağlamın rolü, yazma ile okuma arasındaki ilişkiler, yazar-okur ilişkileri* ele alınmıştır ve 80'lerde yazılı anlatım becerisi sosyal ve etkileşimsel bir beceri olarak görülmeye başlanmıştır (Nystrand, 2006: 13). İnsanlar sosyal bağlamda gelişmiş sosyal araçları ve dili kullanarak düşünür, öğrenir ve gelişirler. Yazma amacı ve gereksinimi, yazma türü, içeriği ve okuyucu kitlesi de sosyal bağlamda oluşur (MacArthur ve Graham, 2016). Yazma, bireysel bir eylem olmanın yanında, aynı zamanda sosyal ve etkileşimli bir eylemdir. Bu nedenle yalnızca birtakım bilişsel, teknik becerilere ve kurallar sistemine indirgenemez (Hyland, 2003:27).

Yazılı anlatım becerisinin sosyal bağlamda ele alınması gerektiğine dayanak oluşturan bir diğer öğrenme kuramı da, Vygotsky'nin (1978) düşüncelerini temel alan Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı'dır. Vygotsky, insan gelişiminin sosyal bir bağlamı olduğu ve bilginin de başkalarıyla etkileşim sonucu oluştuğunu savlamaktadır. Creswell

(2009), insanların dünyayla nasıl etkileşime girdiklerine yönelik içgörülerini ortaya çıkarmak için gerekli niteliksel analize olanak sağladığı için sosyal yapılandırmacılığın yararlı bir kuramsal çerçeve olduğunu belirtmektedir (akt. McKinley, 2015: 1-2). Bu bağlamda yazılı anlatım becerisi bireysel bir eylem olarak ele alınmamalı, sosyal bağlam, kültür ve bireyin içinde yaşadığı toplumun özellikleri ve sosyal çevre dikkate alınmalıdır.

Yazılı anlatım becerisinin zihinsel, bilişsel ve sosyal boyutlarını çeşitli kuramlar, modeller ve bakış açılarıyla ele alan bu yaklaşımlar, yazmanın birçok farklı bileşeninin olduğunu ve bu nedenle de yazmanın karmaşık ve zor bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Yetkin bir yazar olmak için yukarıda betimlenen kuramlarda görüldüğü üzere birtakım bilişsel ve zihinsel süreçleri işe koymak gerekmektedir. Bilgi, konu, ortam, metin, metin bilgisi, dil, ses, hedef kitle...vd., yazmaya dair dışsal etmenlerin ana unsuru olan bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek yazarın yetkin bir ürün koyması için başat önemdedir. Diğer taraftan öz düzenleme, stratejiler ve güdülenme gibi üstbilişsel ve psikolojik etmenler de yazılı anlatım becerisinde son derece önemli rol oynamaktadır. Yazmanın zihinsel, bilişsel ve sosyal boyutları yazılı anlatım becerisinin neden zor bir beceri olduğunu açıklamaktadır.

2.6.2. Yabancı Dilde Yazılı Anlatım Becerisi

Yabancı dilde yazılı anlatım becerisinin doğası, öğretimi, ders programı ve içeriği, öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri, öğretme ve öğrenme biçimleri, stratejileri ve uygulamaları açısından anadilinde yazılı anlatım becerisinden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklara yazma kuramları, yaklaşımlar ile öğretmen ve öğrenci rolleri de eklenebilir. Yabancı dilde yazılı anlatım becerisinin ana dil yazılı anlatım becerisine göre birçok özellik açısından farklılıklar gösterdiğine yönelik önemli

Çalışmalardan biri Silva'ya (1993) aittir. Silva, anadili ve ikinci dilde yazılı anlatım becerisini karşılaştıran 72 çalışmayı değerlendirmiş ve yazma süreci ve alt süreçleri (planlama, yazıya dökme ve gözden geçirme) ile yazılı metnin özellikleri (akıcılık, doğruluk, nitelik, dilbilgisel yapılar, söylemsel, biçimsözdizimsel ve sözcüksel anlambilim) bakımından dikkat çekici farklılıklar olduğunu bulmuştur (1993: 657).

Çoğu insan için anadilinde yazmanın bile zor olduğu göz önüne alınırsa, yabancı dilde yazılı anlatım becerisinin birçok öğrenci için zor olması anlaşılabilir bir durumdur. İkinci dilde yazılı anlatım becerisini öğrenmek ikinci dil öğrenmenin en zor becerilerinden biridir (Hyland, 2003). Anadilde yazmak çeşitli dilsel becerilerin yanı sıra üst-bilişsel yetileri de gerektirdiği için zordur, ama ikinci dilde yazmak daha da zordur, çünkü bu beceriler ve yetiler yabancı dilde anadiline göre daha az gelişmiştir (Schoonen vd., 2003). Anadili kullanıcılarının bile kendi dillerinde bir yazılı ürün ortaya koymaları zordur, çünkü böyle bir ürün ortaya koymak için bir dizi karmaşık bilgi gerektirmektedir (Hyland, 2003). Celce-Murcia (2001), bir bireyin yabancı dilde veya ikinci dilde düşüncelerini doğru ve bağdaşık bir biçimde yazıya dökmesinin önemli bir başarı olduğunu ve birçok anadili konuşucusunun bile bu beceride tam olarak yetkinleşemediğini belirtmektedir.

2.6.3. Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretiminde ve özellikle de ikinci dilde yazılı anlatım becerisinin öğretiminde çok sayıda yazma yaklaşımından söz edilebilir. Her bir yazma yaklaşımının dayandığı kuramsal bir arka plan ve uygulanmasına dönük bir modellemesi bulunmaktadır. Bu yazma yaklaşımlarından bazılarının ikinci dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleriyle bağlantılı ve etkileşimsel (*dilbilgisi – sözdizim yaklaşımı* ve *iletişimsel yaklaşım*) olduğu görülmektedir. Diğer yazma yaklaşımları ise yazılı anlatım becerisinin

zihinsel süreçleri açısından bilişsel kuramlara, anlayışlara; kullanımsal yönü açıdan “sosyal kurama”, öğretim süreçleri açısından öğretim kuramlarına dayalıdır.

Yazma öğretimini etkileyen üç önemli kuram, *davranışçılık*, *bilişsel* ve *sosyal yapılandırmacılık* kuramlarıdır (Daffern ve Mackenzie, 2020). Yazma yaklaşımları arasında öne çıkan *ürün odaklı yaklaşım*, *süreç odaklı yaklaşım* ve *tür odaklı yaklaşım* bu kuramlara ve anlayışlara dayalıdır. Yazma yaklaşımları da, dil öğretim yöntem ve yaklaşımları gibi yazılı anlatım becerisinin öğretiminde en etkili ve en iyiyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, nasıl ki dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarında “en iyi yöntem” yoksa, yazma yaklaşımlarında da en iyi yaklaşımdan söz etmek olası görünmemektedir. Her bir yaklaşımın olumlu, güçlü ve etkili yönleri varken işlemeyen, zayıf ve etkisiz yönleri de bulunmaktadır. Bu bölümde yazma yaklaşımları içerisinde ikinci dil öğretim sürecinde en çok kullanılan *ürün odaklı yaklaşım* ve *süreç odaklı yaklaşım* ele alınacak ve tartışılacaktır.

2.6.3.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım, *geleneksel yaklaşım* (Steele, 2004), *metin odaklı yaklaşım* (Hyland, 2008), *kontrollüden serbest* (Raimes, 1983) olarak da adlandırılmaktadır. Ürün odaklı yazma yaklaşımında (ÜOYY) sözcük, sözdizim ve bağlantı öğeleri gibi dilbilgisel yapılara odaklanılmaktadır (Badger ve White, 2000). Bu yaklaşımda, öğrencilerden kendilerine daha önce sunulmuş ve incelenmiş bir örnek metne benzer yeni bir metin üretmeleri (Hyland, 2008; Steele, 2004; Klimova, 2014), bir konu hakkında sahip olduğu düşünceleri yazıya dökmeleri (Ülper, 2008), yazacakları konu hakkında bilgi toplayıp neden-sonuç ilişkisi kurarak karşılaştırmalar yoluyla kâğıda dökmeleri (Oral, 2002) istenmektedir. Bu yaklaşımda, yazma bir *çıktı* olarak, metinler de sözcük, tümcecik, tümce ve dilbilgisi kurallarının uygulandığı *nesneler* olarak görülmektedir (Hyland,

2003). Applebee (1986), bu yaklaşımda, tümce düzeyinde, öğretimin dilsel yapıların doğru kullanımına ve yazım ve noktalama işaretlerine odaklanıldığını ve metin düzeyinde ise geleneksel söylem türlerine (anlatı, öyküleme, betimleme, ikna) yer verildiğini ifade etmektedir. Kısacası bu yaklaşımda yazma, öğrencinin kendisine verilen örnek metne benzer veya eşdeğer bir metin oluşturmaktır. Bu metni oluştururken öğrenciden özellikle dilbilgisel yapıları, yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaya önem vermesi ve hata yapmaması beklenmektedir.

Hyland (2003), metin odaklı yaklaşım olarak ele aldığı bu yaklaşımı dört aşamaya ayırmaktadır: Öğrencilerin kendilerine verilen metindeki sözcük ve dilbilgisi yapılarını anlamaya çalıştıkları *aşına olma*, yer değiştirme etkinliklerinin olduğu *kontrollü yazma*, genellikle boşluk doldurma, metni tamamlama, ana düşünce tümcesini oluşturma veya eşdeğer metinler yazma etkinlikleriyle örnek metinlerin taklit edildiği *güdümlü yazma* ve öğrencilerin bir deneme, mektup vb. yazarken geliştirdikleri dilsel örüntüleri kullandıkları *serbest yazma* aşamalarıdır.

Steele'de (2004), ÜOYY'yi dört aşamaya ayırmaktadır. Örnek metinlerin okunup metnin tür özelliklerinin incelendiği birinci aşama; incelenmiş olan metinle ilgili dil, biçim ve tür özelliklerine benzer örneklerin öğrenciler tarafından oluşturulması ve öğretmenin kontrol etmesinden oluşan ikinci aşama; düşüncelerin düzenlenmesi ve öğrenme sürecinin sonucu olarak bir ürün ortaya konulması üçüncü ve dördüncü aşamalarıdır. Bu yaklaşımda düşüncelerin düzenlenmesi diğer tüm bileşenlerden önemli görülmektedir.

Bu yaklaşımın olumlu yönleri: İkinci dilde yazma çalışmalarında dilbilgisel ve sözdizimsel biçimlerin farkına varma ve doğru kullanma; örnek paragrafların kullanımı, tümce birleştirme, söylem örüntülerini kullanmada yetkinlik kazanma; öğrencilerin

söylem örüntülerini ve bağlantı öğelerini kullanarak betimleme, tasvir ve ikna etme türünde sistematik yazılı anlatım becerisi kazanmaları; her bir söylem türüne uygun sözcük ve tümce yapılarını doğru kullanma bu yaklaşımın olumlu yönleridir (Steele, 2004, Tangpermpoon, 2008).

Bu yaklaşımın olumsuz yönleri: Dilbilgisi, sözdizim, yazı ve noktalama işaretlerine fazla önem verilirken yazma amacı ve okuyucu pek dikkate alınmaz. Öğretmenler dilbilgisel yapıların doğru kullanımına fazla odaklandıklarından öğrencide baskı oluşur ve güdülenme eksikliği görülür (Steele, 2004, Tangpermpoon, 2008).

Yazılı anlatım becerisinin öğretiminde öğrencilerin dilbilgisel yapılardaki hatalarını görüp düzeltmelerinin metni anlaşılır kılacağı ve metni doğru biçimde düzenlemelerine katkı sağlayacağı savlanarak (Steele, 2004; Klimova, 2014) bu yaklaşımın olumlu yönlerine işaret edilirken, bu yaklaşımda yazma yalnızca dilsel yapılarla ve örüntülerle ilgili ve yazma gelişimi de yalnızca öğretmenin verdiği metin biçimlerinin taklit edilmesi olarak görülmesi nedeniyle eleştirmektedirler (Badger ve White, 2000; Hyland, 2003). Yazılı ürünlerinin değerlendirmesinde öğrencilerin ürettikleri metinlerde sözdizimsel yapıların karmaşıklığı ve doğruluğu öncelenmektedir. Yazılı anlatım becerisinin gelişimi yalnızca sözdizimsel yapıların gelişimi değildir ve iyi bir yazmayı ölçmenin tek ölçütü de dilbilgisel yapılar değildir (Hyland, 2003).

2.6.3.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazılı anlatım becerisinin öğretiminde önemli bir yer tutan diğer bir yaklaşım ise süreç odaklı yazma yaklaşımıdır. Ürün odaklı yazma yaklaşımının eksik yönlerinin ortaya konup eleştirilmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Bu yaklaşım, iyi yazarların kendi yazma süreçlerinde yaptıkları iyi şeylerin ve yöntemlerin ikinci dil öğrencilerine öğretilebileceği anlayışından doğmuştur (Hyland, 2008). Süreç yaklaşımli yazmanın,

1970'lerin başından beri var olduğu belirtilmektedir (Keh, 1990). Bu yaklaşımda yazma bir süreç olarak görülür ve bu süreçte yazarlar anlam yaratmada düşüncelerini keşfederler ve yeniden biçimlendirirler. Süreç odaklı yazma yaklaşımı (SOYY), iletişimden çok bir problem çözme etkinliğidir. SOYY'da bilişsel psikoloji modelleri ve araçları kullanılır (Hyland,2008).

Bu yaklaşım, düşüncelerin üretildiği (yazma öncesi), içeriğe vurgu yapılan ilk taslağın yazıldığı (anlamı keşfetme / yazarın düşünceleri), düşüncelerin gözden geçirildiği ikinci ve üçüncü (mümkünse daha çok) taslaklardan oluşan, çoklu gözden geçirmelerin olduğu bir süreçtir (Keh, 1990). ÜOYY'den farklı olarak SOYY, tek seferde yazılıp üretilen bir yazma ürününden çok, belirli aşamalar dahilinde çoklu gözden geçirmelerin olduğu bir süreçtir. Süreç yaklaşımı, yazmayı ürün olarak değil, süreç olarak görmektedir ve 'ne' yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine 'nasıl' yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008, Ceyhan, 2014). Süreç yaklaşımı yazma ürününün düzenleme, noktalama ve dilbilgisel açıdan nasıl olduğundan ziyade yazma süreci aşamalarının (planlama, gözden geçirme vb.) nasıl olduğunun sorgulandığı bir yaklaşımdır (Applebee, 1986: 96).

Süreç odaklı yaklaşımda öğrenciler öğrenmenin merkezindedir ve öğrenci gereksinimleri, beklentileri, hedefleri, öğrenme biçimleri, becerileri ve bilgileri dikkate alınmalıdır (Onozawa, 2010, Arıza Martinez, 2005). Öğrenciler, öğretmenlerinin ve akranlarının yardımı ve işbirliğiyle yazma sürecinde bilgi ve becerilerini en iyi biçimde ortaya koymalıdır. Süreç odaklı yaklaşım öğrencilere yazma ürünlerini gözden geçirme, düzeltme konusunda yeterli zaman verirken duygu ve düşüncelerini ifade etmede özgür hissetmelerini sağlamaktadır (Onozawa, 2010:155).

SOYY, Gerçek okuyucu kitlesini hedef alan, okuyucu odaklı bir yaklaşımdır. Öğretmen, rehber, kolaylaştırıcı ve okuyucu rolündeyken öğrenciler paylaşım ve işbirliği rolündedir. Bu yaklaşımda dilbilgisi amaç değil, bir araçtır ve aslolan anlamdır, biçim değil. Çeşitli tekniklerin kullanıldığı, değerlendirme ve geribildirim süreci sürekli olduğu yaratıcı bir süreçtir (Arıza Martínez, 2005: 39).

İkinci dilde yazma araştırmacıları ve kuramcıları süreç odaklı yazma yaklaşımında yazma ürününün ortaya konulmasında çizgisel veya döngüsel aşamalar olduğunu söylemektedirler. Aşağıda tablo 1’de alanda sıklıkla atıfta bulunulan, süreç odaklı yazma yaklaşımında önemli yeri olan belli başlı aşamalar verilmiştir.

Tablo 1.

Alanyazındaki Bazı Kaynaklara Göre Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının Aşamaları

Kaynaklar	Aşamalar					
Raimes (1985)	Planlama	Taslak Yazma	Gözden Geçirme	Düzeltilme	Yayınlama	-
White ve Arndt (1991)	Yapılandırma	Düşünceler oluşturma	Taslak Yazma	Odaklanma	Gözden Geçirme	Değerlendirme
Tribble (1996)	Yazma Öncesi	Yazma	Gözden Geçirme	Düzeltilme	-	-
Seow (2002)	Planlama	Taslak Yazma	Gözden Geçirme	Düzeltilme	-	-
Widodo (2008)	Yazma Öncesi	Taslak Yazma	Yanıtlama	Denetleme-Düzeltilme	Değerlendirme	-

Tablo 1’e bakıldığında yazılı ürün ortaya koymanın birinci aşaması bazı araştırmacılar *planlama*, bazıları ise *yazma öncesi* olarak adlandırmışlardır. İkinci aşama ise bir araştırmacı hariç *taslak yazma* aşaması olarak gösterilmektedir. Bu aşamada öğrenciler oluşturdukları düşünceleri taslak bir metin haline getirirler. Üçüncü aşamada araştırmacılarından üçü *gözden geçirme* derken, ikisi *taslak yazma* ve *yanıtlama* aşaması demektedir. Dördüncü aşamada bir araştırmacı *odaklanma* derken, diğer

araştırmacılar ise *düzeltilme* aşaması demektir. Beşinci aşamada üç araştırmacı da *yayınlama*, *gözden geçirme* ve *değerlendirme* olmak üzere üç farklı aşamadan bahsetmektedirler. Yalnızca bir araştırmacı *değerlendirmeyi* altıncı aşama olarak göstermektedir. Yukarıda tablo 1’de görüldüğü üzere yazılı ürün ortaya koyma aşamaları konusunda araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma bulunmamaktadır. İsimlendirme ve aşamaların sırası konusunda farklılıklar görülmektedir.

Tribble (1996, 38), yazma aşamalarındaki bazı görevleri şöyle ayrıntılandırmaktadır: Görevin, planlamanın ve ana hatların belirlendiği, verilerin toplandığı, notların alındığı *yazma öncesi* aşaması, yazılı ürünün oluşturulduğu *yazma* aşaması, düzenlemenin yapıldığı, okuyucuyu dikkate alarak metnin biçimine ve metin bilgisine odaklanıldığı *gözden geçirme* aşaması ve dilbilgisinin, sözcük kullanımı ve yüzey görünümünün (Örneğin, noktalama, yazım, düzen, alıntılama ve kaynakça) kontrol edildiği *düzeltilme* aşaması.

Doğrusal/çizgisel şekilde sunulan bazı süreç odaklı yazma modelinin başarılı bir yazarın tam olarak ne yaptığının tam bir resmini vermediği ve süreç odaklı yazmanın döngüsel ve karmaşık olduğu (Zamel, 1983; Raimes, 1985) iddiasıyla eleştirilmiştir. Raimes (1985), yazarların doğrusal bir sıralama izleyerek ürünlerini oluşturmadığını, bir makale, hikaye veya roman yazma sürecinde *planlama*, *düzenleme*, *yazma* ve *gözden geçirme* aşamalarına tekrar tekrar geri döndüklerini ve bu nedenle de süreç odaklı yazmanın yinelemeli/döngüsel olduğunu iddia eder. Şekil 3’te Hyland (2008: 10-11) da yazma sürecinin döngüsel olduğuna işaret etmektedir. Ancak yetkin yazarların, düşünme → yazma → gözden geçirme sıralamasıyla metin oluşturmadıklarını, yazma aşamaları arasında geri dönüşler, aşamalar arası ileri-geri geçişler yaptıklarını ifade

etmektedir. Hyland (2008:10), Şekil 3'te akış şemasının şunları gösterdiğini açıklamaktadır:

- Yazarların hedefleri ve kapsamlı planları vardır.
- Yazma, sürekli bir gözden geçirme sürecidir.
- Planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme döngüsel ve eşzamanlıdır.
- Yazar, yazma planlarını ve metnini döngüsel bir geribildirimle sürekli olarak değerlendirir.



Şekil 3: Yazma Süreci

Süreç odaklı yazma yaklaşımının olumlu yönleri:

- Öğretmenlerin, öğrenci ürünlerini dilbilgisi ve yazım kuralları açısından değil de içerik açısından değerlendirmeleri öğrencilerin yazmaya ilgilerini artırmaktadır. Öğrencilerin akıl yürütme ve mantıklı düşünme gibi bilişsel süreçleri gelişmektedir (Barnet, 1989).
- Bu yaklaşım öğrencilere keşfetme konusunda olanak sağlamaktadır. Öğrenciler yeni düşünceler ve yeni anlatım biçimlerini keşfederler (Raimes, 1985).

- Bu yaklaşımda öğretmen-öğrenci görüşmesi gibi farklı teknikler kullanılmaktadır ve çok çeşitli sınıf içi etkinlikler uygulanmaktadır ve bu teknikler ve etkinlikler yazmayı geliştirmektedir (Nunan, 1991).

- Öğrenciler arasındaki grup çalışmaları ve işbirlikçi yaklaşım öğrencilerin yazma konusunda güdülenmelerine ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Nunan, 1991; akt. Onazawa, 2010:157).

Süreç odaklı yazma yaklaşımının eleştirilen yönleri:

- Bu yaklaşımın en çok eleştirilen noktası dilbilgisine, yapısal görünümlere ve nihayi ürüne pek önem vermemesidir (Onazawa, 2010:158).

- Ders kitaplarının uygulanabilirliği: Öğretmenlerin, öğrencilerini bir yazar olarak geliştirme isteğiyle, davranışçı yaklaşıma göre geliştirilmiş ders kitapları arasında nasıl bir denge kuracakları sorun olarak görülmektedir (Tribble, 1996: 41-42).

- Öğrenci ürünlerinin nasıl değerlendirileceği: Öğrenciyi, yazılı metnin yaratıcısı olarak gören süreç odaklı yazma yaklaşımında öğrenci ürünlerinin nasıl değerlendirileceği bir başka olası sorundur (Tribble, 1996).

- İkinci dilde yazmada yetkin olan ve yetkin olmayan öğrenciler için uygun bir program bulunmamaktadır. (Tribble, 1996).

- Az sayıda öğretmen, yazma öğretimine yönelik eğitim almaktadır. Birçok öğretmen geleneksel yöntemleri bırakma eğiliminde değildir (Leki 1992; akt. Onazawa, 2010: 158).

- Süreç odaklı yaklaşım gerçekçi görünmemektedir, çünkü çoklu gözden geçirmelere çok fazla vurgu yapılmakta ve öğrenciler bir kez gözden geçirme fırsatları olduğu akademik sınavlarda başarısız olabilirler (Horowitz, 1986, akt. Leki, 1992).

Yazma öğretiminde süreç odaklı yazma yaklaşımı son yıllarda daha fazla tercih edilmekle birlikte her iki yaklaşımın da olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımlardan hangisinin kullanılması gerektiği konusunda tam bir uzlaşa bulunmamaktadır. Chen (2005), bu iki yaklaşımdan hangisinin daha uygun olduğuna yönelik bir araştırma yapmış ve ürün odaklı yaklaşımın yetkinlik düzeyi düşük öğrenciler için, süreç odaklı yaklaşımın ise üst düzey yeterliğe sahip öğrenciler için daha uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır (Jun, 2008).

2.6.4. Yazılı Anlatım Becerisinin Önemi

Yazılı anlatım becerisinin eğitimden iş yaşamına, iletişimden işbirliğine, bilgi edinilmesinden bilginin transferine, bireysel ve topluluk işlevlerinden psikolojik ve fizyolojik işlevlerine birçok alanda başat önemi bulunduğu söylenebilir. Yazmanın tüm bu işlevleri yaşamın tüm evrelerinde az ya da çok gereksinim göstermektedir. Yüzyıllar boyunca yazma, insanların bilgi almasına/edinmesine, birbirleriyle işbirliği yapmalarına ve birbirlerini uyarmalarına yardım ederken toplumlar da yazılı tarihten, kültürden ve bilgidan faydalanmışlardır (Brink, 2020).

Yazma, insanların yazmayı öğrendikleri dönemden öğrenim süreçlerinin sonuna kadar eğitim ve öğretim yaşamlarına etki eden önemli bir beceridir. “Yazmanın günümüzde önemli sosyal ve eğitimsel işlevleri vardır” (Urbanova ve Oakland, 2002; akt. Klimova, 2012:10). Yazılı anlatım becerisi son yıllarda önem arz etmektedir. Akademik ortamda başarılı olmanın en önemli bileşenlerinden biri yazılı anlatım becerisidir. Duygu ve düşünceleri etkili bir biçimde yazılı olarak dile getirmek yazılı anlatım becerisinde yetkin olmayla eşgüdümlüdür (Hyland, 2003). “İyi yazma gençler için bir seçenek değil bir gerekliliktir. Okuma-anlamayla beraber yazılı anlatım becerisi,

akademik başarının bir göstergesi, sivil yaşama ve küresel ekonomiye katılım için temel bir gereksinimdir” (Graham ve Perin, 2007:140).

Yazmanın önemli ve etkili olduğu bir diğer alan ise iş yaşamıdır. Dijitalleşen dünyada teknolojinin ve internetin gelişmesiyle bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve uygulamalar sosyal hayatın olduğu kadar iş yaşamının da vazgeçilmez unsurları olmuşlardır. Hangi alanda olursa olsun bugün iş yaşamındaki her birey bu araçları etkin bir biçimde iş yaşamında kullanmak zorundadır ve bu da yazılı anlatım becerisini gerektirmektedir. Kolin’e (2013) göre, yazma her bir işin önemli parçasıdır ve işe ilk başvuru metninden e-postalara, dilekçelere, tekliflere, talimatlara ve raporlara kadar, tüm bu eylemleri gerçekleştirmede yazma gereklidir. Yazma, çalışanların birbirleriyle, yöneticileriyle, müşterileriyle ilişki kurmalarını sağlar. Şirketlerin diğer şirketlerle ve iş yerleriyle iletişim kurmalarına, iş yapmalarına ve işbirliklerini geliştirmek için önemli bir araçtır.

Çalışma yaşamında yazma, bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde önemli bir unsurdur. “İşte yapılan her şey yazılı anlatım becerisiyle ilgilidir” (Kolin, 2013). Yazılı anlatım becerisinde yetkin olmayan birinin iş yaşamında başarılı olamayacağını, insan kaynakları uzmanı Deborah Price’den aktaran Kolin (2013; 4) şöyle açıklamaktadır: “Hangi işte çalışırsa çalışsın, açık ve düzgün yazamayan biri, işin gerektirdiği diğer görevleri yerine getiremez.” Kolin, işyerinde hemen hemen herkesin yapması gereken belli başlı ortak görevleri bir liste halinde sunmaktadır. Bu görevlerden bazıları şunlardır:

- Bilgisayar programlarını kullanmak,
- Bilgisayarda araştırma yapıp doğru bilgilere ulaşmak, edinilen bilgiyi özetlemek, ana hatlarını belirlemek,

- Bilgi paylaşımında bulunmak,
- Takım/grup çalışmalarına katılmak,
- Problem çözmek,
- Müşterilerin gereksinimlerini karşılamak,
- Çalışanları, müşterileri ve işverenleri ikna etmek.

Bu temel iş yeri görevlerinin her birini yerine getirmek için etkili bir yazar olunmalı ve yazma açık, öz, doğru, etik ve ikna edici olmalıdır (Kolin, 2013: 5). Yazmanın, iş yaşamındaki öneminin henüz kariyer başlangıcında işe başvurmak, kabul edilmek ve işe başlamak için gerekli belgelerin (lisans, sertifika) edinilmesinde hayati önemini belirtmek için Walsh (2010) şöyle demektedir: “Sertifikaların ve lisansların elde edilmesinde temel yazma becerileri gerekir. Yazmamak, ölü doğmuş bir kariyer demektir.”

Tarihten bugüne yazmanın öncül işlevinden birinin hiç şüphesiz iletişim kurmak olduğu söylenebilir. Bugün, bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle e-mail, çevrimiçi konuşma, mesaj yazıp iletme ve yanıt alma uygulamaları ve sosyal medya araçları eski dönemlerdeki mektup, not, telgraf gibi yazılı iletişim araçlarına göre son derece hızlı, etkili ve büyük bir çeşitlilik göstermektedir. İnsanlar günlük yaşamlarında olduğu kadar, eğitim ve iş yaşamlarında da yazılı anlatım becerisini sıklıkla kullanmaktadır. Kariyeri veya mesleği ne olursa olsun, ister özel bir e-posta, ister resmi bir iş notu, bir rapor, ister bir taziye mesajı olsun, herkes başkalarıyla iletişim kurmak için yazmak zorundadır (Brink, 2020).

Nunan, insanların neden yazdıklarını, neden binlerce yıl önce bazı toplumların yazı sistemlerinin geliştiğini sorgulayarak yazmanın gerekçelerini ve amaçlarını şöyle açıklamıştır (2015: 78):

- Bazı olayların kalıcı bir kaydını sağlamak: belirli bir şehrin bir yıl boyunca hava durumu kayıtlarını tutmak, günlük tutmak.
- Zaman ve uzam açısından uzakta olan biriyle mektup, kartpostal veya e-postalar aracılığıyla iletişim kurmak.
- Öykü, roman ve şiir gibi yaratıcı edebiyat eserleri yoluyla öğretmek ve eğlendirmek.
- Sözlü anlatımın ötesinde deneme, gazete, makale gibi üst düzey ve karmaşık argümanlar sunmak
- Yapmamız gereken şeyleri kendimize hatırlatmak için: alışveriş listeleri, haftalık notlar, planlamalar.

Chappell (2011), yazılı anlatım becerisinin çok önemli olduğunu ve birçok yararı olduğunu ifade etmektedir. Yazılı anlatım becerisi,

- bir insanın kişiliğini gösterir.
- iletişimi güçlendirir.
- düşünme becerilerini geliştirir.
- mantıklı ve ikna edici argümanlar sunmaya olanak sağlar.
- insanın düşüncelerini tekrar gözden geçirmesine ve yeniden değerlendirmesine olanak sağlar.
- geribildirim verme ve alma olanağı sunar.
- okul ve iş hayatına hazırlar. (akt. Klimova, 2012: 10)

Önceki paragraflarda belirtilen çeşitli alanlardaki öneminin yanı sıra yazılı anlatım becerisinin farklı alanlarda da önemi bulunmaktadır. Yazmanın psikolojik ve fizyolojik yararları olabilir (Smyth, 1998; akt. Graham vd., 2013:3), Yazmak, yalnızlıkla mücadele etmek, deneyimlerini kaydetmek, hayali dünyalar yaratmak ve

başkalarını etkilemek için güçlü bir araçtır (Graham vd., 2013). Zaman ve uzamda olmadığımızda, hatta yaşamımızdan sonra bile yazma kim olduğumuzu ifade eder, başkaları için çalışmalarımızı görünür kılar ve çok geniş bir kitleye ulaşmamızı sağlar (Brink, 2020). Çok geniş bir yelpazede yazılı anlatım becerisinin gerekliliği ve etkisi görülmektedir. Yazılı anlatım becerisinde yetkin olmak bireye eğitim, sosyal ve diğer alanlarda birçok avantaj sağlarken tersi durumda bireyin sorunlar yaşamasına sebep olabilir.

2.6.5. Yazılı Anlatım Becerisinin Değerlendirme Açısından Metinsel ve Dilsel Bileşenleri

Yazılı anlatım becerisinin ölçülmesi, değerlendirilmesi veya durum belirlemesi söz konusu olduğunda dil yetisinin, bu çalışmada özgül olarak yazılı anlatım becerisindeki dil yetilerinin ne olduğu öncelikli bir konudur. Durum belirleme amaçlı değerlendirme açısından yazılı anlatım becerisindeki dil yetileri veya yazılı anlatım becerisinin bileşenleri bu alandaki uzmanlar tarafından farklı ulamlarda ele alınmıştır. Yabancı dil öğretimi ile değerlendirilmesi bağlamında örtüşen maddeler içerdiğinden bu çalışmada, Douglas (2000), Grabe ve Kaplan'ın (1996) ulamları ile Jacobs ve arkadaşlarının (1981) taksonomisi ele alınacaktır.

Douglas (2000), iletişimsel dil yeterliğinin bileşenlerini, *dilsel bilgi* ve *stratejik yeti* olarak iki başlıkta; dilsel bilgi ulamını da dört alt başlıkta ele almaktadır (akt. Weigle, 2002: 43). Douglas'ın yalnızca bir beceriyi değil de tüm dil becerilerini de kapsayan genel iletişimsel dil yeterliği bileşenleri içerisinde *dilbilgisel bilgi* ve *metin bilgisi* yazılı anlatım becerisinin düzey belirlemeye dayalı durum belirlemede ele alınması gereken iki ulamıdır.

Dilsel bilgi (language knowledge)

Dilbilgisel bilgi

- Sözcük bilgisi
- Biçimbilim ve sözdizim bilgisi
- Sesletim bilgisi

Metin bilgisi

- Bağdaşıklık bilgisi
- Sözbilimsel (retorik) bilgi veya söylemsel düzen

İşlevsel bilgi

- Düşünsel işlevler bilgisi
- Manipülatif işlevler bilgisi
- Buluşsal (heuristic) işlevler bilgisi
- Hayal gücüyle ilgili işlevler bilgisi

Sosyodilbilimsel bilgi

- Lehçe bilgisi
- Söylem biçemi bilgisi
- Deyimsel ifadeler bilgisi
- Kültürel referanslar bilgisi

Grabe ve Kaplan (1996) yazılı anlatım becerisini *dilbilgisel bilgi*, *söylemsel bilgi* ve *sosyodilbilimsel bilgi* olarak üç ana başlıkta ele almışlardır ve her bir başlığın alt başlıkları bulunmaktadır (akt. Weigle, 2002: 30).

Dilbilgisel bilgi

- Yazım ve noktalama işaretleri bilgisi
- Sesletim ve biçimbilim bilgisi

- Sözcük bilgisi
- Sözdizimsel / yapısal bilgi

Söylemsel bilgi

- Bağlantı öğeleri, bağdaşıklık bilgisi
- Metnin bilgi yapısını bilme
- Tümceler arası anlamsal ilişkileri bilme
- Metindeki ana konuların farkında olma bilgisi
- Metin türlerini bilme
- Metnin şematik yapısını düzenlemeyi bilme
- Tümce ve paragraflar arası geçiş ve akışı bilme

Sosyodilbilimsel bilgi

- Yazı dilinin kullanım işlevleri
- Söylem dili ve söylemsel durumların parametreleri (yazarın yaşı, yazarın dil kullanımı, yetkinliği, okur, dil kullanma biçimleri, yazma araçları, yayım türleri ve araçları).

Grabe ve Kaplan'ın ayrıntılı biçimde ele aldığı, listelediği dilbilgisel bilgi ve söylemsel bilgi, yabancı dilde yazılı anlatım becerisinin düzey belirlemeye dayalı durum belirlemede öncelikli olarak ele alınması gereken ulamlardır.

Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde çok bilinen ve sıklıkla kullanılan dereceli puanlama anahtarlarından (DPA) biri Jacobs ve arkadaşlarına (1981) aittir (akt. Weigle, 2002). Bu DPA'da yazma bileşenleri; *içerik, düzenleme, sözcük bilgisi, dil kullanımı* ile *yazım ve noktalama işaretleridir*. Bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacının hazırladığı DPA'da yazma bileşenleri; *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve yazım ve noktalama işaretlerinden* oluşmaktadır. Bu bölümden sonra yazılı

anlatım becerisinin bileşenlerinden söz edilecektir. İlk olarak yazılı anlatım becerisinin metindilbilimsel boyutuyla ilgili olarak bağdaşıklık, tutarlılık ve bütünsellik ile ilgili bilgi verilecektir, çünkü metne dair bu bilgi ve yetiler yabancı dilde metin oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Sonrasında düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi ile yazım ve noktalama işaretleri konuları ele alınacaktır.

2.6.5.1. Yazılı Anlatım Becerisinde Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Bütünsellik

Yazılı anlatım becerisinde dil öğrencisi için en üst hedef farklı metin türlerinde iyi yapılandırılmış metinler üretebilmektir. Bu tür metinler üretebilmenin anlambilimsel, edimbilimsel, sözdizimsel ve özgül olarak da metindilbilimsel yetiler ve edimlerle koşut bir ilişkisi bulunmaktadır. Onursal (2003: 124), metin tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Metin kavramını, kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı veya sözlü bir dilsel ürün olarak tanımlayabiliriz.” İyi yapılandırılmış bir metnin bütünlük, tutarlılık ve bağdaşıklık özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Tümceler, önermeler arasında biz dizi dilbilgisel, söylemsel bağıntıların ve ilişkilerin olmadığı durumlarda anlam oluşturmayı zorlayan, metnin anlaşılabilirliğini güçleştiren bir yazılı ürün ortaya çıkabilir. İşsever’e (1995: 48) göre, “Bir metnin en önemli özelliği, birbiriyle ilişkili önermeler ve tümcelerden oluşmuş olmasıdır. Bu ilişki olmadan art arda sıralanmış tümce ve önerme dizilerini bir metin olarak algılamamız olanaksızlaşır.” Bir dilde yazmayı öğrenmenin önemli bir parçası olarak bağdaşıklığı gösteren Raimes (1983), bütünleşik, bağdaşık bir metin yazmanın bir alıştırma bir dizi tümceler yazmaya benzemediğini ve bir metinde tümceler arasında mantıksal ve dilbilgisel bağıntılar bulunduğunu öne çıkarmaktadır. Bir deneme

yazısında düşüncelerin baştan sonra bir mantıksal düzenlenişle, birbiriyle bağlantılı bir biçimde ilerlemesi gerekir. Bunun için de sözcük, tümce, önerme ve paragrafları birleştirecek bağlantılar gerekir. Bu bağlantı veya bağlantılar metnin bağdaşıklığı, tutarlılığı ve bütünselliğiyle ilgilidir.

2.6.5.1.1. Bağdaşıklık

Yazılı üretimde sözlüksel üyelerin birbirleriyle eklemelenmesiyle oluşan tümcelerin, önce bir paragraf, sonrasında bir metin oluşturması için bir dizi ölçütlere gereksinim duyduğu açıktır. Türkçe Ö-N-E (özne-nesne-eylem) dizilişinde tümceler üretirken özne ile eylem arasında çekim ve zaman uyumu, nesne ile eylem arasında bir dizi biçimsözdizimsel ilişkiler olduğu açıktır. Dil öğrencisinin yazılı bir ürün ortaya koyarken sözcük, biçimbirim kullanımlarını ve sözdizim kurallarını doğru bir biçimde kullanması gerekir. Bu dilsel yapı bilgisi, tümcelerin ve sonrasında metnin doğru, uyumlu ve bağdaşık olmasını sağlamaktadır.

Onursal (2003), bağdaşıklığın (cohesion) metnin yüzey yapısındaki sözcük ve sözdizimiyle ilgili olduğunu belirtmektedir ve Maingueneau'dan (1996) aktardığına göre bir metnin bağdaşıklık ölçütü şudur: “önergelerin birbirlerine bağlanması ve metnin çizgisel biçimde düzenlenmesi sonucunda ortaya çıkar.” Tümce ve önergelerin birbirlerine bağlanması tümce, paragraf ve metin düzeyinde bazı öğelerle gerçekleşmektedir. Bazı temel bağdaşıklık öğeleri şunlardır: gönderimler (artgönderim, eşgönderim ve öngönderim), bağlantı öğeleri, eksiltmeler, sözlüksel yinelemeler ve eşdizimlik (Halliday ve Hasan, 1976).

Bağdaşıklık, tümcedeki sözlüksel, biçimsözdizimsel ve sözdizimsel yapılara, paragraf ve/veya metin düzeyinde bağlantıyı sağlayan gönderimsel (artgönderim,

öngönderim) ögelere, bağlantı ögelerine, yer değiştirmelere, yinelemelere ve dilbilgisel örüntülerin görünebilirliğine ve ölçülebilirliğine (bu yönüyle niceldir) işaret etmektedir.

2.6.5.1.2. Tutarlılık

Tutarlılık (coherence), derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır ve tutarlılığı gösteren belirli dilsel ögeler bulunmamaktadır (Onursal, 2003: 129). Tutarlılık, metnin mantığı, anlam örüntüleri, düşüncelerin düzenlenmesi, içeriğın anlamlı ve anlaşılır olup olmamasıyla ilgilidir. Metnin derin yapısıyla ilgili olduğundan somut görünümüleri yoktur ve bu yönüyle ölçülemez niteliktedir veya ölçülmesi zordur.

Onursal (2003), metinsel izleğın dil dışı dünya gerçeklikleriyle ilişkisine gönderimde bulunarak tutarlılığın soyut anlam düzeyinde incelenebileceğini, bu nedenle ilk bakışta metnin yüzeyinden anlaşılamayacağını, yorum gerektirdiğini belirtmektedir. Murray'e (2012: 17) göre, tutarlılık düşüncelerin birbirine bağlanma biçimine işaret etmektedir. Bir düşüncenin kendisinden sonra gelen düşünceye, onun da bir sonrakine bağlanmasıdır. İyi yazılmış bir deneme veya makalede bu bağlantılar o kadar pürüzsüz ve açıktır ki, okuyucu argümanın bir sonraki bileşenini okumaya başlamadan önce bile tahmin edebilir.

Tutarlılık, metnin büyük yapısıyla, makro düzey özellikleriyle ve bu makro düzey özelliklerin metinde ne kadar doğru ve etkili kullanıldığıyla ilgilidir. *Bir metnin büyük-yapısı, o metnin bütünsel anlamını ortaya çıkarır* (van Dijk, 1985; akt. İşsever, 1995: 34). Söz konusu metnin bütünsel anlamı, yazar ve okur için bütünsel, mantıklı, açık ve akıcı olmalıdır.

2.6.5.1.3. Bütünlük

Bağdaşıklığın ve tutarlılığın yanında, metinde bütünlük (unity) de yazma ürününün olmazsa olmaz bir özelliğidir. Yazılı anlatımda kısa bir deneme yazısında

öğrencilerden en az üç, çoğu zaman beş paragraf yazmaları beklenmektedir. Öğrenciler giriş paragrafında bir savunu (tez) tümcesi oluşturmalı ve yazılarını bu savunu tümcesi etrafında geliştirerek sürdürmelidirler. Her bir paragrafta savunu tümcesini açıklamak için yardımcı destekleyici düşünceler bulunmalıdır. “Bir paragrafın başından sonuna kadar sadece ve sadece bir ana düşünce tartışılmalıdır ve destekleyici tümceler doğrudan ana düşünceyi açıklamalı veya kanıtlamalıdır.” (Oshima ve Hogue, 2006:18).

Her paragrafta tek bir ana düşüncenin ele alınması paragraf ve metin bütünlüğü açısından önemli bir ilkedir. Murray (2012), “Yazar, tartışmasına [denemesine] yeni bir görüş katmak isterse bu durumda yeni bir paragraf yapmalıdır.” demektedir ve *yeni bir argüman, alternatif bakış açısı, yazının yeni bir aşaması* gibi durumları yeni bir paragrafı gerektiren öğeler olarak listelemektedir. Paragraflar arasındaki bütünlük de metnin bütünlüğüyle ilgilidir. Tüm paragraflardaki ana ve yardımcı düşüncelerin metnin ana konusunu oluşturan savunu tümcesiyle bağlantılı olması metnin bütünlüğüne işaret etmektedir.

2.6.5.2. Yazılı Anlatım Becerisinin Dereceli Puanlama Anahtarındaki Bileşenleri

2.6.5.2.1. Düzenleme

Öğrencilerden, yazacakları düşünce veya tartışmacı deneme yazılarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmaları beklenmektedir. Ayrıca, her bir bölüm arasında bir konu bütünlüğü, paragraflar arası geçiş ve bütünlük olması gerekmektedir. *Giriş, gelişme ve sonuç* bölümlerinin her birinin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır:

Giriş bölümü: Ana düşünceyi, savunu (tez) tümcesini sunan ve okurun ilgisini çekmeyi amaçlayan deneme yazısının ilk paragrafıdır. *Savunu tümcesi*, denemenin ana fikrini ve genellikle bilgi yapısının nasıl olacağını ortaya koyar (Folse, Vokoun ve

Solomon, 2020). Oshima ve Hogue (2006) ise, savunu tümcesinin denemenin ana düşüncesini ve özgül konusunu belirttiğini, ana konunun alt konularını listeyebileceğini ve denemenin düzeniyle ilgili yöntemi işaret edebileceğini ifade etmektedir. Jordan'a (1999) göre, eğer giriş paragrafı açık ve net biçimde oluşturulmuşsa, okuyucuda iyi bir izlenim bırakır.

Gelişme Bölümü: Bir veya birden fazla paragrafın olduğu, her bir paragrafın ana düşünceye, yardımcı düşüncelere ve sonuç tümcesine sahip olduğu ve denemenin savunu tümcesini desteklediği bölümdür (Oshima ve Hogue, 2006; Jordan, 1999).

Sonuç Bölümü: Deneme yazısının son paragrafıdır. Deneme yazısının bitişini işaret eder, ana noktaları özetler ve okuyucuya yazarın konu hakkındaki son düşüncelerini sunar. Sonuç bölümünde, denemenin ana savunu tümcesi, farklı ifade biçimiyle ve sonuç bildiren bir bağlantı ögesiyle yeniden ifade edilir. Bu bölümde yeni düşünceler dile getirilmez (Oshima ve Hogue, 2006).

2.6.5.2.2. İçerik

Düşünce ve tartışmacı deneme türünde öğrencilerden, verilen konu hakkında bir metin üretmeleri istenir. Öğrencilerden yazacakları metinde ortaya koymaları beklenen ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler ve metni geliştirmek için uygun ve çarpıcı örnekler metnin içeriğini oluşturmaktadır.

Bir paragrafta üç tümce türünden bahsedilebilir: Ana düşünce, destekleyici tümceler ve sonuç tümcesi. Ana düşünce tümcesi paragrafın en genel savunu tümcesidir. Yazarın konu hakkındaki ana düşüncesini, görüşünü veya duygularını işaret eden ana ve yönlendirici düşünceyi işaret eder. Ana düşünceyi özgül ayrıntılar vererek destekleyen ve geliştiren tümceler, destekleyici tümcelerdir. Sonuç tümcesi, paragrafın

ana düşüncesini destekleyen sonuç savunu tümcesidir ve paragrafın son tümcesidir (Oshima ve Hogue, 2006).

2.6.5.2.3. Sözcük Bilgisi

Yabancı dilde, düşünce ve tartışmacı deneme yazılarında öğrencilerin zengin bir sözcük dağarcığını etkili, doğru ve uygun bir biçimde kullanmaları beklenir. Yazarın metni anlamlandırmasında, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde yazıya dökmesinde sözcük dağarcığının yeri yadsınamaz. Yazılı anlatım becerisinde öğrencinin kullandığı sözcük sayısı önemli olmakla birlikte kullandığı sözcüklerin çeşitliliği, doğru yerde kullanımı ve sıklık düzeyi gibi özellikler önemlidir. Laufer ve Nation'a (1995) göre, yazma ürünlerinde sözcük kullanımını belirleyen en önemli unsur, yazarın sözcük dağarcığıdır ve sözcük dağarcığıyla ilgili ölçmeler yazarın ne kadar geniş ve çeşitli sözcük kullanma düzeyini ölçmekle ilgilidir. Yazma ürününün niteliğini etkileyen sözcük bilgisi ile sözcük kullanımı arasındaki ilişkiyi belirleme açısından bu tür ölçme sonuçları önemlidir.

Bir kompozisyonun iyi yazıldığını gösteren en önemli unsur, sözcüklerin etkin kullanımıdır. Ayrıca diğer önemli bir konu da, sözcük zenginliğinden daha çok, yerinde kullanılmış iyi ve doğru bir sözcük zenginliğidir. Bir yazılı ürün oluşturmada yazarın sözcük zenginliğini etkileyen durumlar bulunmaktadır: konuya aşina olma, yazma yetisi, iletişimsel amaç (Laufer ve Nation, 1995: 307).

Bir deneme yazısı değerlendirilirken sözcük kullanımının zenginliği, yerinde ve doğru kullanımı dikkate alınır ve deneme yazısının niteliği hakkında bilgi verir. Sözcük bilgisi ve niteliğine yönelik bütüncül DPA ile yapılan bir çalışmada (Engber, 1995), puanlayıcıların hatasız sözcük kullanımına, ancak bağımsız okuyucuların zengin ve doğru bir sözcük kullanımına daha yüksek puanlar verdikleri görülmüştür. Bir diğer

çalışmada (Linnarud, 1986) da eşdizimli ve deyimsel sözcük kullanılan yazma ürünlerinin tekçil sözcük kullanılanlara göre daha nitelikli olarak değerlendirildiği saptanmıştır (akt. Laufer, 2013). Söz konusu çalışmalar dikkate alındığında sözcüksel çeşitliliğe ve zenginliğe sahip yazma ürünlerinin daha olumlu değerlendirildiği açıktır.

Sonuç olarak, bir yazma ürünü ortaya koyabilmenin ön koşulu, yeterli düzeyde sözcük dağarcığına sahip olmaktır. Bunun yanında sözcük bilgisi, sözcük kullanımının niteliği, eşdizimlilik ve deyim bilgisi de yazma ürününün kalitesini arttırmaktadır. Sözcük dağarcığının düşük olduğu, sözcük bilgisinin yeterli olmadığı durumlarda öğrencinin yazma ürünlerinde hem yazma ürününün kalitesinde hem de anlamsal bütünlükte sorunlar olması kaçınılmazdır.

2.6.5.2.4. Dilbilgisi

Yazılı anlatım becerisinin bileşenlerinden biri de dilbilgisidir. Burada dilbilgisiyle anlatılmak istenen, dilin sözdizimsel ve biçimbilimsel yönleridir. “Sözdizim, sözcüklerin çeşitli biçimlenmelerle yan yana gelerek öbekler ve tümceler oluşturmasını düzenleyen kurallardır.” (Durmuş, 2007: 7). “Biçimbilim, dilbilimin sözcüklerin yapısını inceleyen bir alt dalıdır.” (Uzun, 2006: xi). Geleneksel dilbilgisinin bazen ek ve kök olarak tanımladığı biçimbirimler, sözcüklerin çekimsel ve türetimsel boyutları biçimbilimin konusudur.

Diller, sözdizimsel açıdan farklı eşbiçimlenmeler sergilerler. Türkçe, eklemeli bir dil olarak Özne-Nesne-Eylem (Ö-N-E) sözcük dizilişine sahip ama bu temel dizilişte oynamalara izin veren bir dildir ve sözdizimsel durumları biçimbilimsel yollarla (örneğin ad durum ekleri) kodlar (Durmuş, 2007: 9-10).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, deneme veya tartışmacı bir yazma ürünü ortaya koyarken Türkçenin sözdizimsel ve biçimbilimsel bilgilerine sahip

olmaları ve bunları doğru ve etkili bir biçimde ortaya koymaları beklenir. Aynı zamanda oluşturacakları metinde sözdizimsel çeşitliliğin olması, sözdizimsel yapıların basit veya karmaşık olması, olası dilbilgisi hatalarının düzeyi, anlamı engelleyip engellemediği gibi unsurlar metnin niteliği ve metni değerlendirenler açısından önem taşımaktadır.

Bir düşüncüyü yazı dilinde bir mesaja dönüştürmek geniş bir sözcük dağarcığı ve yetkin bir dilbilgisi gerektirir. Öğrenciler, düşüncelerini yansıtacak sözcükleri ve tümceleri oluşturacak dilbilgisel kuralları bilmezlerse zihinlerindeki ifadeleri edemezler. Dilbilgisinde yetkin olmak ve dilbilgisini doğru kullanmak, iletilen düşüncenin anlaşılmasında önemli bir yer tutar (Widya ve Wahyuni, 2018: 76-77).

Yazılı anlatım becerisinde dilbilgisel doğruluk yalnızca öğretmenlerin değil, okuyucuların da önem verdiği bir konudur. Anadilinde olduğu gibi, yabancı dilde de bir yazılı ürünün öğretmen tarafından değerlendirilmesinde öncelikli olarak bakılan, altı çizilen ve düzeltilen, geribildirim verilen unsurlar biçimbilimsel, sözdizimsel, yazım ve noktalama işaretlerine yönelik yanlışlardır. Harmer (2007), konuşma dilinde hoş görülen dilbilgisel hatalar ve sapmaların yazı dilinde kabul edilemezliğinin ötesinde katı ve sert bir biçimde değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sözlü dilde kısa, çoğu zaman tamamlanmamış sözce ve tümce görünümüne karşılık yazı dilinde iyi yapılandırılmış tümcelerin arzulandığını belirtmektedir.

2.6.5.2.5. Yazım ve Noktalama İşaretleri

Yazılı anlatım becerisinde sözcüklerin doğru yazımı, noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımı yazarın duygu ve düşüncelerini okuyucuya açık ve anlaşılır biçimde aktarmasında önemli bir yer tutmaktadır. “Noktalama, alfabetik olmayan işaretler bütünüdür ve bir metinde tümce veya önermelerin çeşitli öğeleri arasındaki sözdizimsel ilişkileri, metindeki düşünce ve anlam ilişkilerini ve tümcenin tonlama, ezgi

ve ritim gibi duygu durumu değişkenlerini düzenler.”
(<https://www.cnrtl.fr/definition/punctuation>). TDK (2022), noktalama işaretlerinin kullanım amaçlarını söyle açıklamaktadır: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, tümcenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, szn vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır.”



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, deney ve kontrol grupları, deney ve kontrol gruplarındaki uygulama süreçleri, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, çözümleyici dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi, puanlayıcıların tutarlılığı ve güvenilirliği, puanlayıcıların profili ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarındaki (DPA) ölçütlerin (düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama) puanlayıcı tutarlılığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yürütüldüğü kurumda seçkisiz atama yapılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın modeli ön test - son test kontrol gruplu zayıf deneysel desendir. Bu modelde deney ve kontrol grupları yansız atama ile oluşturulamamıştır. Her iki gruptan da çalışma öncesi ve çalışma bitiminde ölçüm alınır. Bu araştırma deseninde dikkat edilmesi gereken nokta, çalışma öncesi yapılan ölçümler arasında anlamlı farklar varsa önlem almak gerekir.

Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 195).

Araştırmacı, kurum tarafından oluşturulmuş gruplarda çalışmayı yürüteceğinden çalışma, *statik grup ön test-son test deseni*dir. Bu desende gruplara uygulanacak ön testle grupların ölçülen niteliğine dair başlangıç noktaları belirlenir, gruplara uygulanacak son testle grupların bitiş noktaları ölçülür ve bu verilerle gruplar arasındaki değişim ölçülür ve test edilir (Büyüköztürk vd., 2016).

Tablo 2.

Ön test-Son test Statik Grup Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	O1 B1 başlangıç, yazma görevi	X DPA ile geribildirim	O2 B1 son, yazma görevi
K (Kontrol)	O2 B1 başlangıç, yazma görevi	---	O2 B1 son, yazma görevi

(Büyüköztürk ve diğ., 2016'dan uyarlandı)

Deney ve kontrol grupları, Ankara Üniversitesi TÖMER Taksim ve Kadıköy Şubelerindeki B1 başlangıç seviyesindeki, mevcut düzeyleri eşit kabul edilen, sınıflardan atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında uygulanan ön test, izleme testleri ve son test yazma görevlerinden elde edilen verilerle araştırmanın bulgularına ulaşılmış ve araştırma problemlerinin yanıtlanmasına çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test, izleme testleri ve son test üç farklı puanlayıcı tarafından *çözümleyici dereceli puanlama anahtarı* (Ek.1) kullanılarak puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık ve güvenilirlik ve araştırma bulgularının elde edilmesi için verilerin çözümlenmesine başvurulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisi B1 düzeyinde yapılan çalışmanın evreni Ankara Üniversitesi TÖMER öğrencileri olup örnekleme, İstanbul Taksim ve Kadıköy şubelerinde öğrenim gören B1 düzeyindeki öğrencilerdir.

Çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarına kurunun başında araştırmacı tarafından hazırlanmış bir yazma görevi verilmiştir ve öğrencilerden bu yazma görevini belirli bir süre içerisinde (50 dakika) yerine getirmeleri istenmiştir. Bu yazma ürünleri çalışmanın ön test verilerini oluşturmaktadır. Daha sonrasında deney grubuna iki hafta arayla üç farklı görev verilmiştir. Bu yazma görevlerine göre öğrencilerin ürettikleri üç

yazma ürünü hakkında, araştırmacı tarafından geliştirilen *geribildirim amaçlı çözümleyici DPA* (Ek.2) ile, öğrencilerin geribildirim alması sağlanmıştır. Kontrol grubu ise; bu dört aylık sürede uygulanagelen yazma eğitimi ve değerlendirme süreçlerine devam etmiştir. Kontrol grubuna verilen üç yazma görevine DPA ile bir geribildirim yapılmamıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına ön testte verilen yazma görevi tekrar verilmiştir. Bu yazma görevi çalışmanın son test bölümünü oluşturmaktadır.

3.2. Deney ve Kontrol Grupları

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021 -2022 eğitim-öğretim kurs dönemi içerisinde Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Taksim ve Kadıköy şubelerinde öğrenim gören B1 düzeyi öğrencileri oluşturmaktadır.

Uygulama yapılacak kurum ve şubelerin seçiminde; B1 düzeyinde yeterli sayıda öğrencinin olması, araştırmanın aralıksız iki aylık süreçleri kapsaması, bu düzeydeki öğretimin devamlılığı, öğrencilerin ara vermeden devam etme durumları ve araştırmacının uygulama yapabilirliği dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretim araç ve gereçleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim süresi ve öğretmen eğitimlerinin aynı olması açısından aynı kuruma bağlı şubeler seçilmiştir. Araştırmacının İstanbul’da ikamet etmesi, araştırmanın uygulamasını yapmasındaki elverişlilik dikkate alındığından, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy ve Taksim Şubeleri deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Çalışmada, deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci yer almıştır.

Bu çalışmada B1 düzeyinin seçilmiş olmasının nedeni, öğrencilerin paragraf oluşturma, bir konu hakkında düşünce bildiren deneme yazısı yazmalarının başlangıç düzeyi olarak görülmesidir. Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin (AOBM) *genel yazılı*

üretim adı altında A1'den C2'ye kadar betimlediği edinim/kazanım sıralaması basitten karmaşığa şöyle bir sıra izlemektedir: sözcükler → basit ifadeler → basit tümceler → paragraflar → metinler → açık ve ayrıntılı metinler → farklı metin türlerinde iyi yapılandırılmış karmaşık metinler (Durmuş, 2022). Ankara Üniversitesi TÖMER'de sözcükler, basit ifadeler ve basit tümceler (A1), paragraflar (A2, B1), Metinler (A2, B1), Ayrıntılı metinler (B2), Farklı metin türlerinde iyi yapılandırılmış metinler (C1) düzeyinin konularıdır.

3.3.Uygulama Süreci

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki uygulama süreçlerine yer verilmiştir.

3.3.1. Deney Grubundaki Uygulamalar

1. Deney grubu sınıflarındaki öğrencilere araştırma konusunda bilgiler verilmiş, araştırmayla ilgili çalışma takvimi öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilere, araştırma süresince yapılacak dersler, uygulamalar anlatılmıştır.
2. B1düzeyinin başında sınıfta, 50 dakikalık bir sürede öğrencilere ön test konusu verilerek bir yazma ürünü oluşturmaları istenmiştir. Ön test olarak, A2 düzeyi sonunda, daha önce ders kitabında okuma etkinliği olarak çalıştıkları “sağlık” konusu verilmiştir. Öğrenciler yazma ürünlerini herhangi bir yardım almadan üretmişlerdir. Ön test konusu son testte de kullanılacağı için bu yazma ürününde herhangi bir geribildirim verilmemiştir.
3. Çalışmanın birinci haftasının sonunda uygulamada kullanılacak DPA öğrencilere tanıtılmış, DPA'da yer alan yazılı anlatım becerisi ölçütleri (düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve yazım ve noktalama) anlatılmış, başarı düzeylerinin ve puan aralıklarının ne anlama geldiği açıklanmıştır. Bazı öğrencilerin tam olarak anlayabilmesi

için İngilizce çeviriye başvurulmuş, aynı dili konuşan öğrencilerin birbirlerine kendi dillerinde eviri yapmalarına olanak tanınmıştır.

4. Çalışmanın ikinci haftasının başında öğrencilere araştırmacı tarafından yazım ve noktalama işaretleri öğretilmiş ve dersin sonunda bir uygulama yapılmıştır.

5. Çalışmanın ikinci haftasının sonunda öğrencilere yazılı anlatım becerisinde düzenleme, yazma kâğıdının şematik yapısı öğretilmiş, ardından sınıf ortamında, 50 dakikalık sürede ikinci yazma görevi (B1.2) yazdırılmıştır. Araştırmacı, deney grubu ğrencilerinin ikinci yazma ürünlerini DPA ile değerlendirmiştir.

6. Çalışmanın nc haftasında araştırmacı, öğrencilerle araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ikinci yazma görevlerini (B1.2) paylaşmıştır. Öğrenciler kendi yazma ürünlerini, değerlendirme sonuçlarını gözlemleyerek, yazma becerisinin hangi özelliklerinde sorunlar yaşadıklarını görmüşlerdir.

7. Çalışmanın dördüncü haftasının başında öğrencilere örnek bir yazma ürünü üzerinden bir deneme yazısında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl olacağı anlatılmış, paragraf oluşturma çalışmaları dev olarak verilmiştir. Çalışma haftasının son gününde üçüncü yazma görevi, B1.3, verilmiş ve yine sınıf ortamında 50 dakikada herhangi bir yardım almadan yazmaları istenmiştir. Araştırmacı, yazma ürünlerini DPA ile değerlendirmiştir.

8. Araştırmanın beşinci haftasının başında araştırmacı tarafından değerlendirilmiş öğrencilerin üçüncü yazma görevi (B1.3) ğrencilerle paylaşılmış, öğrencilerin eksik yönleri DPA üzerinden anlatılmış ve yazma bileşenleri hakkında geribildirim verilmiştir.

9. Araştırmanın beşinci haftasının sonunda öğrencilere yazılı metinlerde bağdaşıklık, tutarlılık ve bütünsellik özelliklerinin ne olduğu, önemi belirtilmiş ve yazılı anlatımdaki

bağlantı ögeleri öğretilmiştir. Öğrencilerin daha önceden öğrendiği bağlantı ögeleri üzerinde çok az durulmuş, daha çok bilmedikleri bağlantı ögeleri öğretilmiştir.

10. Araştırmanın altıncı haftasının başında öğrencilere dördüncü yazma görevleri (B1.4) verilmiş ve sınıf ortamında, 50 dakikada herhangi bir yardım almadan bir deneme yazısı yazmaları istenmiştir.

11. Araştırmanın altıncı haftasının sonunda araştırmacı tarafından değerlendirilmiş olan öğrencilerin dördüncü yazma görevi (B1.4) öğrencilerle paylaşılmış, öğrencilerin eksik yönleri DPA üzerinden anlatılmış ve yazma bileşenleri hakkında geribildirim verilmiştir.

12. Araştırmanın yedinci haftasında bağlantı ögelerinin öğretimine devam edilmiştir. Türkçenin tümce yapısı hakkında genel bir bilgi verilmiştir.

13. Araştırmanın sekizinci haftasında öğrencilere son test yazma görevleri verilmiş ve sınıf ortamında, 50 dakikada herhangi bir yardım almadan bir deneme yazısı yazmaları istenmiştir.

3.3.2. Kontrol Grubundaki Uygulamalar

1. Kontrol grubu sınıflarındaki öğrencilere araştırma konusunda bilgiler verilmiş, araştırmayla ilgili çalışma takvimi öğrencilerle paylaşılmıştır.

2. B1 düzeyinin başında sınıfta, 50 dakikalık bir sürede öğrencilere ön test konusu verilerek bir yazma ürünü oluşturmaları istemiştir. Ön test olarak, A2 düzeyi sonunda, daha önce ders kitabında okuma etkinliği olarak çalıştıkları “sağlık” konusu verilmiştir. Öğrenciler yazma ürünlerini herhangi bir yardım almadan üretmişlerdir. Ön test konusu son testte de kullanılacağı için bu yazma ürününde herhangi bir geribildirim verilmemiştir.

3. Çalışmanın ikinci haftasının sonunda öğrencilerden sınıf ortamında, 50 dakikalık sürede ikinci yazma görevini (B1.2) yazmaları istenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci yazma ürünleri TÖMER’de uygulanagelen biçimde değerlendirilmiş ve geribildirim verilmiştir. TÖMER’de öğrencilere verilen yazma görevleri, öğretmen tarafından okunup dilbilgisel, yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin yanlışlar altı çizilerek, altı çizilip doğrusu yazılarak çoğunlukla dilbilgisel yapılar dikkate alınarak değerlendirilip geribildirim verilmektedir.

4. Çalışmanın dördüncü haftasının sonunda öğrencilerden sınıf ortamında, 50 dakikalık sürede üçüncü yazma görevini (B1.3) yazmaları istenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü yazma ürünleri yine uygulanagelen biçimde değerlendirilmiş ve geribildirim verilmiştir.

5. Çalışmanın altıncı haftasının sonunda öğrencilerden sınıf ortamında, 50 dakikalık sürede dördüncü yazma görevini (B1.4) yazmaları istenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin dördüncü yazma ürünleri de daha önceki haftalarda olduğu gibi uygulanagelen biçimde değerlendirilmiş ve geribildirim verilmiştir.

6. Çalışmanın sekizinci haftasının sonunda öğrencilerden sınıf ortamında, 50 dakikalık sürede son test yazma görevini yazmaları istenmiştir.

3.4. Geribildirim Verilme Süreci

3.4. 1. Deney Grubunda Geribildirim Verilmesi

Çalışmanın başında, B1 düzeyindeki deney grubu öğrencilerine bir ön test (B1 ön test) konusu verilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen konuyla ilgili düşünce bildiren bir deneme yazısı yazmaları istenmiştir. Sınıf ortamında 50 dakikalık bir süre içerisinde herhangi bir yardım almadan yazma ürünlerini tamamlamaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları bu ön test yazma görevi son testte de kullanılacağından öğrencilere herhangi bir geribildirim verilmemiştir.

Çalışmanın ikinci haftasının başında izleme testlerinin ilki olan ikinci yazma görevi (B1.2) sınıf ortamında öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler 50 dakikalık bir süre içerisinde herhangi bir yardım almadan bu yazma görevini tamamlamışlardır. Deney grubu için araştırmacı, kontrol grubu için gönüllü öğretmen öğrencilerin bu yazma görevini toplamış ve geribildirim vermek üzere dosyalamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerindeki *dilbilgisi ile yazım ve noktalama işaretleri* yanlışlarının altı çizilmiş, ancak düzeltilmemiş ve bir düzeltme önerisinde bulunulmamıştır. Öğrencilerin bu yanlışları görmeleri ve kendilerinin düzeltmeleri istenmiştir. Yazma ürünlerindeki *düzen, içerik ve sözcük bilgisi* bileşenlerine yönelik durum belirlemeler ise araştırmacı tarafından geliştirilen geribildirim amaçlı DPA ile yapılmıştır. Bir sonraki hafta öğrencilere kendi yazma ürünleri ve öğretmenin durum belirleme amaçlı kullandığı DPA'lar dağıtılmıştır. Çözümleyici DPA ile öğrencilerin yazma ürünlerinin *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerindeki* yanlışları, eksiklikleri saptanmış, geliştirilmesi gereken noktalar her bir öğrenciye geribildirim olarak verilmiştir. Öğrencilerin her bir ölçütte hangi başarı düzeyi aralığında olduğu gösterilmiş, ulaşması hedeflenen örnek çalışma düzeyi ve içeriği açıklanmıştır. Geribildirim verildikten sonra öğrencilerin sınıf ortamında 50 dakikada ilk taslaklarını yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yeniden yazdıkları yazma ürünü izleme testlerinin ilki olarak araştırmacı tarafından toplanıp dosyalanmıştır.

Çalışmanın dördüncü haftasında öğrencilere izleme testlerinin ikincisi (B1.3) yazma görevi olarak verilmiş ve öğrencilerden sınıf ortamında 50 dakikada yazma

görevini tamamlamaları istenmiştir. Bir önceki yazma görevinde olduğu gibi öğretmen tarafından yazma ürünleri okunmuş, *dilbilgisi ile yazım ve noktalama işaretleri* yanlışlarının altı çizilmiş, ancak düzeltilmemiştir. Yazma ürünlerindeki *düzen, içerik ve sözcük bilgisi* bileşenlerine yönelik durum belirlemeler ise DPA ile yapılmıştır. Beşinci haftanın başında öğrencilere kendi yazma ürünleri ve öğretmenin durum belirleme amaçlı kullandığı DPA'lar dağıtılmıştır. Çözümleyici DPA ile yazma ürünlerinin *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerindeki* yanlışlar, eksiklikler saptanmış, bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli açıklamalar yapılmış, geliştirilmesi gereken noktalarda her bir öğrenciye geribildirim verilmiştir. Öğrencilerin her bir ölçütte hangi başarı düzeyi aralığında olduğu gösterilmiş, ulaşması hedeflenen örnek çalışma düzeyi ve içeriği açıklanmıştır. Geribildirim verildikten sonra öğrencilerin sınıf ortamında 50 dakikada ilk taslaklarını yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yeniden yazdıkları yazma ürünü izleme testlerinin ikincisi olarak araştırmacı tarafından toplanıp dosyalanmıştır. Bu çalışmanın *Deney Grubundaki Uygulamalar* bölümünde anlatıldığı üzere, araştırmacı çalışmanın ilk iki haftasında öğrencilere yazım ve noktalama işaretlerini, yazılı anlatım becerisinde düzenleme, şematik yapı, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini PPT hazırlayarak (bkz. Ekler) öğretmiştir.

Çalışmanın altıncı haftasının başında öğrencilere izleme testlerinin üçüncüsü (B1.4) yazma görevi olarak verilmiş ve öğrencilerden sınıf ortamında 50 dakikada yazma görevini tamamlamaları istenmiştir. Diğer izleme testlerinde olduğu gibi öğretmen tarafından öğrencilerin yazma ürünleri okunmuş, *dilbilgisi ile yazım ve noktalama işaretleri* yanlışlarının altı çizilmiş, ancak düzeltilmemiştir. Yazma ürünlerindeki *düzen, içerik ve sözcük bilgisi* bileşenlerine yönelik durum belirlemeler

ise DPA ile yapılmıştır. Altıncı haftanın sonunda öğrencilere kendi yazma ürünleri ve öğretmenin durum belirleme amaçlı kullandığı DPA'lar dağıtılmıştır. Çözümleyici DPA ile yazma ürünlerinin *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerine* yönelik geliştirilmesi gereken noktalar saptanmış, tekrar edilen yanlışların üzerinde durulmuş ve bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin her bir ölçütte hangi başarı düzeyi aralığında olduğu gösterilmiş, başarı düzeyinde gelişme gösterdikleri alanlar belirtilmiştir. Geribildirim verildikten sonra öğrencilerin sınıf ortamında 50 dakikada ilk taslaklarını yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yeniden yazdıkları yazma ürünü izleme testlerinin üçüncüsü olarak araştırmacı tarafından toplanıp dosyalanmıştır. Araştırmacı çalışmanın bu döneminde yazılı metinlerde bağdaşıklık, tutarlılık ve bütünsellik; yazılı anlatımda bağlantı öğeleri konusunu öğrencilere öğretmiş, öğrencilerin bu konudaki bilgilerini geliştirmeye çalışmıştır.

Çalışmanın sekizinci haftasında öğrencilere son test yazma (B1 son test) görevleri verilmiştir. Öğrenciler yazma ürünlerini 50 dakikada herhangi bir yardım almadan tamamlamışlardır. Son test yazma görevleri birer sayfa çoğaltılmış ve öğrencilere DPA ile geribildirim verilmiştir.

3.4.2. Kontrol Grubunda Geribildirim Verilmesi

Çalışmanın başında, B1 düzeyindeki kontrol grubu öğrencilerine bir ön test (B1 ön test) konusu verilmiştir. Öğrenciler, 50 dakikalık bir sürede herhangi bir yardım almadan kendilerine verilen konuyla ilgili düşünce bildiren bir deneme yazısı yazmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları bu ön test yazma görevi son testte de kullanılacağından öğrencilere herhangi bir geribildirim verilmemiştir.

Çalışmanın izleme testleri bölümlerinde kontrol grubu öğrencilerine B1.2, B1.3 ve B1.4 yazma görevleri verilmiştir. Öğrenciler 50 dakikalık bir süre içerisinde herhangi bir yardım almadan bu yazma görevlerini tamamlamışlardır. Kontrol grubu için gönüllü öğretmen öğrencilerin bu yazma görevlerini toplamış ve geribildirim vermek üzere dosyalamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerindeki *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerine* yönelik geribildirimler için DPA kullanılmamıştır. Kurumda uygulanagelen geribildirim çalışması yapılmıştır. Dilbilgisi ile yazım ve noktalama işaretleri yanlışlarının altı çizilmiş, bazen düzeltilmiş, bazen düzeltme önerisinde bulunulmuştur. Yazma ürünlerinde yazma bileşenlerinin içerik, düzen ve sözcük bilgisine yönelik yazılı bir geribildirim verilmemekle birlikte öğrencilere sözlü olarak geribildirim verilmiştir.

Çalışmanın sonunda, kontrol grubu öğrencilerine son test (B1 son test) konusu verilmiştir. Öğrenciler, 50 dakikalık bir sürede herhangi bir yardım almadan kendilerine verilen konuyla ilgili düşünce bildiren bir deneme yazısı yazmışlardır. Son test yazma görevleri birer sayfa çoğaltılmış ve öğrencilere kurumda uygulanagelen şekilde geribildirim verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için Türkçe B1 düzeyi yazma görevleri içeren bir ön test, üç izleme testi ve bir son test ile geribildirim vermek için bir DPA kullanılmıştır.

3.5.1. Yazma Görevleri

Araştırmanın başlangıcında öğrenciler A2 düzeyini bitirmiş olup B1 düzeyine başlayacaklarından öğrencilere A2 düzeyi sonundaki kazanımlarına yönelik bir yazma görevi araştırmacı tarafından hazırlanıp, ön test olarak uygulanmıştır. B1 düzeyinde

ayrıca üç farklı yazma görevi yine araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yazma görevlerinin hazırlanmasında, Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) B1 düzeyi yazma yeterliği (Ek.12), Yeni Hitit 2 Ders Kitabı, Yeni Hitit 2 Çalışma Kitabı yazma etkinlikleri, kazanımları (Ek.6) göz önünde bulundurulmuştur. Yazma görevinin düzeye uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ön test için hazırlanmış olan yazma görevi B1 düzeyinin başında deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Aynı yazma görevi B1 düzeyinin sonunda deney ve kontrol gruplarında son test olarak uygulanmıştır. Ön test yazma görevi (Ek.7), B1.2 yazma görevi (Ek.8), B1.3 yazma görevi (Ek.9), B1.4 yazma görevi (Ek.10), Son test yazma görevi (Ek.11) olmak üzere toplam 5 yazma görevi bulunmaktadır.

3.5.2. Dereceli Puanlama Anahtarı

Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe yazma becerisini değerlendirmek üzere hazırlanmış bir çözümleyici DPA bulunmakla birlikte; mevcut DPA’nın yazma ölçütleri yazma bileşenlerin tam bir resmini yansıtmadığı, puanlamaların tüm ölçütler için aynı olması, başarı düzeyleri betimlemelerinin yeterli olmaması, puan aralıklarının eşit oranda dağılım göstermemesi nedeniyle, bu araştırmada kullanılmak üzere yeni bir çözümleyici DPA geliştirilmiştir. Çözümleyici DPA geliştirilirken Haladyna (1997), Moskal (2000) ve Goodrich (2000)’in ortak özellikleri dikkate alınmıştır:

1. Beklenen performansa göre amacı belirlemek
2. Beklenen performansa göre ölçütleri tanımlamak
3. Tanımlanan ölçütlerin üst-orta-alt nitelik düzeylerine karar vermek
4. Nasıl bir puanlama anahtarı (bütünsel, çözümleyici) kullanılacağına karar vermek
5. Başarı düzeylerini ve düzey tanımlamalarını yapmak

6. Uzman görüşü almak

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde deney grubu öğrencilerine DPA ile geribildirim ve yazma öğretimi verilmesi planlandığından yazma becerisinin *içerik, düzenleme, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve yazım ve noktalama* ölçütlerinde öğrencilerin öncelikle eksik yönlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Çözümleyici DPA öğrencilerin zayıf, eksik yönlerini ortaya koymada, tanısıl bilgi vermede etkilidir. Bu nedenle araştırma için bir çözümleyici DPA geliştirilmesine karar verilmiştir. Ranj daralma etkisinden kaçınabilmek ve elde edilecek puanları istatistiksel analizlerde kullanabilmek için çözümleyici DPA, 100 toplam puan üzerinden puanlanacak biçimde tasarlanmıştır.

Yabancı dil ve ikinci dilde yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanmış çözümleyici DPA'lar incelenmiş, Jacobs ve arkadaşlarının (1981) geliştirmiş olduğu çözümleyici DPA (Ek.3) ve Bahçeşehir Üniversitesi'nin (2017) kullandığı çözümleyici DPA (Ek.4) esas alınmıştır. Her iki DPA'da da yazma becerisinin önemli bileşenleri ölçüt olarak ele alınmıştır. Ayrıca başarı düzeyleri ve puan aralıkları incelenen diğer DPA'lara göre söz konusu DPA'lar çalışmanın amacı için daha uygun görülmüştür. Bu çözümleyici DPA'yı geliştirmek için, TOEFL 'bağımsız yazma' çözümleyici DPA'sından (Ek.5) da faydalanılmıştır. Geliştirilen *taslak* DPA geribildirim almak için öğretim görevlilerinin görüşüne sunulmuştur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen *taslak* DPA, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy şubesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlilerine verilmiş ve kendilerinden DPA'nın ölçütleri, içeriği, puan aralıkları, DPA'nın dili ve kullanılan sözcük ve ifadelerle ilgili geribildirim vermeleri istenmiştir. Toplam 15 öğretim görevlisine taslak DPA verilmiş olup beş öğretim görevlisi geribildirimde bulunmuştur.

Öğretim görevlilerinin verdiği geribildirimler Ek-7’de sunulmuştur. Öğretim görevlisi yerine “uzman” ifadesi kullanılmıştır ve uzmanlar da U1, U2, U3...şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen *taslak* DPA’ya, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy şubesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten beş öğretim görevlisinin verdiği geribildirimler dikkate alınarak ve tez izleme komitesindeki öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alınarak DPA (Ek.1, Ek.2) kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3.6. Puanlayıcıların Profili

Bu araştırmada yazılı anlatım kâğıtları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan üç (3) öğretim görevlisi tarafından okunup puanlanmıştır. Puanlayıcılar, Ankara Üniversitesi TÖMER’de çalışan araştırmacının kendisi ile diğer iki öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Her üç puanlayıcı da yazılı anlatım kâğıtlarını değerlendirmede DPA kullanmaktadırlar. Bu çalışmada kullanılan DPA türü, özellikleri ve içeriği, araştırmacı tarafından diğer iki puanlayıcıya açıklanmıştır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde puanlayıcılar, P1 (1. puanlayıcı), P2 (2. puanlayıcı) ve P3 (3. puanlayıcı) olarak adlandırılacaktır.

Tablo 3.

Puanlayıcıların Profili

Puanlayıcı Profili	Adı ve Soyadı	Alanı	Deneyim Yılı	Kurumu
1.Puanlayıcı (P1)	Ali Osman Durmuş	Fransızca ve Türkçe (yabancı dil olarak)	25 yıl	A.Ü. TÖMER
2.Puanlayıcı (P2)	Zeynep Durmuş	Türkçe (yabancı dil olarak)	10 yıl	A.Ü. TÖMER
3.Puanlayıcı (P3)	Kemal Mutlu	Türkçe (yabancı dil olarak)	9 yıl	A.Ü. TÖMER / Beykent Üniversitesi TÖMER

3.7. Puanlama Güvenirliği

Öğretim ortamında, öğrencilerin yazma ürünleri çoğu zaman tek puanlayıcı, tarafından puanlandırılır. Tek puanlayıcı tarafından yapılan puanlama, puanlayıcının tutumu, davranışları ve kendine özgü ölçütleri nedeniyle öznel kabul edilmektedir (Bachman, 1990; Brown, 2004; Luoma, 2004, McNamara, 2000). Ayrıca Brown (2004) ve McNamara (2000), bu durumda öğrenciye verilen puanın, öğrenci başarısının bir yansıması değil aynı zamanda puanlayıcı niteliklerinin de bir yansıması olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, yazma ürünlerinin tek puanlayıcı tarafından puanlanması sorunlu görülmektedir.

Bachman (1990), yazılı ve sözlü anlatım gibi becerilerde tek puanlayıcı tarafından öznel olarak elde edilen test puanlarının, puanlama tutarlılığı açısından bir hata kaynağı olduğunu belirtmektedir. Yazılı veya sözlü bir performansın değerlendirilmesi örnek performansın ne olduğunu betimleyen bir dizi ölçüte göre yapılmalıdır (Bachman, 1990). Yazma becerisinde çoğu zaman düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi ile yazım ve noktalama, çözümleyici veya bütünsel DPA'larda değerlendirilecek ölçütler olarak ele alınmaktadır. Puanlama anahtarları geliştirmek, puanlama ölçütlerini belirlemek ve betimlemek performans ölçümlerinin güvenilirliğini olumlu yönde etkilemekle birlikte puanlayıcıların söz konusu puanlama anahtarlarını kullanma tutumları ve puanlama ölçütlerine ilişkin algılamaları da puanların güvenilirliğini etkileyecektir. Puanlayıcı için dilbilgisi diğer ölçütler arasında daha önemliyse ve ağırlıklı olarak dilbilgisel yanıışlara odaklanıp diğer ölçütlere daha az önem verirse bu durumda puanlamada farklılıklar görülebilir. Bachman ayrıca, aynı günde ne kadar kâğıt okunduğunun, hangi zamanlarda okunduğunun, kâğıtların ilk veya

son okunmasının ve okuma ortamının puanlamayı etkileyeceğini belirtmektedir (1990: 178-179).

“Bir testin değişik kişilerce ya da aynı kişi tarafından değişik zamanlarda puanlanmasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlığa o testin *puanlama güvenilirliği* denir (Tekin, 2008: 70). Tekin, aynı zamanda, bir testten elde edilen puanın puanlayıcıya veya puanlama zamanına göre bir değişiklik göstermediğinde puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Tek bir puanlayıcı yerine iki veya üç puanlayıcının bir yazma ürününü değerlendirilmesi puanların güvenilirliğini arttıracaktır. Tek bir puanlayıcının bir yazma ürününü değerlendirmesindeki olası hatalar, olası eksiklikler veya öznel ölçütler, iki veya üç puanlayıcı söz konusu olduğunda azalabilir ve böylece puanlama güvenilirliği artabilir. Kutlu ve arkadaşları (2010: 82-83), DPA’dan elde edilen puanların güvenilirliği için; puanlamanın bir puanlayıcıdan diğerine değişmemesini tutarlılık olarak tanımlamakta ve bir görevi birden çok değerlendirici tarafından puanlanmasına dikkat çekmektedir. Weigle (2002), puanlama anahtarlarının puanlayıcılar arası güvenilirliği artırdığına işaret etmektedir.

Puanlama güvenilirliğinde, *puanlayıcı güvenilirliği* (intra-rater reliability) ve *puanlayıcılar arası güvenilirlik* (inter-rater reliability) olmak üzere iki önemli boyutu bulunmaktadır. *Puanlayıcı güvenilirliği*, bir puanlayıcının aynı yazma ürününe farklı durumlarda aynı puanı verme eğilimidir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik ise, farklı puanlayıcıların aynı yazma ürününe aynı puanları vermesidir (Weigle, 2002: 135). Ancak, farklı puanlayıcılar tarafından verilen puanlar arasında da farklılıklar görülebilir. Bir yazma performansına bir puanlayıcı düşük puan verirken, diğeri yüksek puan verebilmektedir. Brown (2004) ise, puanlayıcıların kendi tutarlılıklarında da sorun

olduğuna ve değerlendirdikleri bir performansla diğer performans arasında da farklar bulunduğuna işaret etmektedir.

Puanlayıcı güvenirliğini araştıran çalışmalardan elde edilen sonuçlar, DPA’ların performans görevlerini puanlarken puanlayıcılara yüksek düzeyde tutarlılığa ulaşmalarında katkı sağladığını göstermektedir (Jonsson ve Svingby, 2007).

Performansa dayalı durum belirlemenin daha güvenilir olması için nasıl bir DPA geliştirmek gerektiğine ve DPA’ların puanlama güvenirliğine ilişkin alanyazındaki saptamaların bir derlemi aşağıdaki gibidir (Akt. Jonsson ve Svingby, 2007: 135-136):

1. ltler uyumu artırır, ama dikkatle seçilmelidir (Denner, Salzman ve Harris, 2002; Popp, Ryan, Thompson ve Behrens, 2003).
2. Çözümleyici puanlama daha çok tercih edilir (Johnson, Penny ve Gordon, 2000; Johnson, Penny ve Gordon, 2001; Penny, Johnson ve Gordon, 2000a; Penny, Johnson, ve Gordon, 2000b.)
3. Eğitim, puanlayıcılar arası tutarlılığı arttırır, ama farklılıkları tamamen ortadan kaldırmayacaktır (Stuhlmann, Daniel, Dellinger, Denny ve Powers, 1999; Weigle, 1999).
4. Göreve zel DPA’lar genel DPA’lara göre daha genelleştirilebilir ve güvenilir puanlar sağlar (DeRemer, 1998; Marzano, 2002).
5. Puanlayıcılar arası uyum düzeyini sağlamak için kısıtlı koşullarda iki puanlayıcı yeterlidir (Baker, Abedi, Linn ve Niemi, 1995; Marzano, 2002).

Yazılı anlatım veya sözlü anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, bilişsel bir performansın değerlendirilmesi olduğu için değerlendirme puanları değerlendiricilere göre değişecektir. Bu durum, değerlendiricinin değerlendirme tutumundan, davranışlarından ve yargılarından kaynaklanacağı gibi, performans türü, içeriği, DPA,

değerlendirme süresi, değerlendirme yoğunluğu, ortamı gibi dışsal unsurlardan da kaynaklanabilir. Puanlama güvenilirliğini arttırmak için değerlendirici sayısı arttırılabilir, çözümleyici DPA tercih edilebilir, Puanlayıcılara DPA ile ilgili eğitim verilebilir. Tüm bu puanlama güvenilirliği ve tutarlılığını arttırma çabaları test performansının doğru ölçülmesi, DPA gibi değerlendirme araçlarının güvenilirliğinin artırılması amacıyla yapılmaktadır.

Öğretmen puanlamaları arasındaki tutarlılığın öğretmen gözlemlerinden daha çok istatistiksel tekniklerle belirlenmesi yerinde olacaktır. Puanlayıcılar arası tutarlılığın belirlenmesinde Cohen's Kappa iki öğretmen arasındaki uyum düzeyini hesaplar. İki'den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyi için Fleiss' Kappa formülü kullanılır. DPA için puanlayıcılar arasındaki tutarlılık Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Kendal's W ve Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı gibi formüller kullanılabilir (Kutlu vd., 2010: 83-85).

Bu çalışmada, puanlayıcılar arası tutarlılık, Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC, intraclass correlation coefficient) ile değerlendirilmiştir. Çalışmada değerlendirme yapan 3 farklı uzmanın (P1, P2 ve P3) ölçümlerinin farklı düzeyde olup olmadığı ise Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir. Araştırmada $p < 0,05$ kritik karar verme değeri olarak kabul edilmiştir. Veriler, bilgisayarda SPSS 25.0 (Statistical Packages of Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada puanlayıcılar arası tutarlılığın incelenmesi için ICC korelasyon analizi yapılmıştır. Analizlerde puanlayıcıların ikili olarak kendi arasındaki tutarlılığı incelenmiştir. “Üç veya daha fazla puanlayıcının kullanılabileceği ICC analizinde korelasyon katsayısı $r < 0,40$ ise zayıf, $r = 0,41 - 0,59$ arası orta, $r = 0,60 - 0,74$ iyi $r > 0,75$

ise mükemmel olarak ifade edilebilir.” (Howell 1997; Şencan 2005; akt. Kutlu vd., 2010: 86). Ayrıca ICC korelasyon katsayısı 1’e ne kadar yakın ise uyum ve tutarlılık düzeyi de o kadar yüksektir. Her üç puanlayıcının (P1, P2 ve P3) hem ortalama puanlarının farklı olmaması hem de ICC r değerlerinin yüksek düzeyde korelasyon göstermesi durumunda tutarlılıktan bahsedilebilir. Bu durumda puanlar ortalama puan alınarak birleştirilir. ICC de yapılan değerlendirmeler ikili olarak, yani P1-P2 / P1-P3 / P2-P3 arasında yapılır.

3.8. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarındaki (DPA) Ölçütlerin (Düzenleme, İçerik, Sözcük Bilgisi, Dilbilgisi, Yazım ve Noktalama) Puanlayıcı Tutarlılığı

Bu bölümde DPA’daki düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama bileşenlerine ilişkin puanlayıcıların ikili olarak puanlayıcı tutarlılığına bakılmış ve karşılaştırılmıştır.

3.8.1. Düzenleme Ölçütü

Düzenleme ölçütü, düşünce veya tartışmacı deneme yazılarındaki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmakta olup her bir bölüm arasında bir konu bütünlüğünün, paragraflar arası geçiş ve bütünlüğün olması gerekmektedir. Puanlayıcılar hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son testlerdeki düzenleme bölümünü DPA ile değerlendirip puanlamışlardır. Çizelge 1 ve 2’de her üç puanlayıcının düzenleme puanlarının karşılaştırılması ve tutarlılığı bulunmaktadır.

Çizelge 1

Düzenleme Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması

Test	Grup	Düzenleme -	Düzenleme –	Düzenleme –	p
		P1	P2	P3	
		X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	
Ön Test	Kontrol	8,35±3,2	8,35±3,3	8,75±4,19	0,58
	Deney	10,55±3,3	10,65±3,07	11,45±3,35	0,43
İzleme testleri	Kontrol	9,4±3,02	9,25±2,81	9,35±3,54	0,46
	Deney	14,15±2,39	13,8±2,24	13,95±2,86	0,38
Son Test	Kontrol	10,65±3,28	10,5±3,3	10,10±3,55	0,56
	Deney	15,85±2,18	14,85±2,32	15,65±2,28	0,42

- Ön test düzeylerinin düzenleme puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,58).
- Ön test düzeylerinin düzenleme puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,43).
- İzleme testleri düzeylerinin düzenleme puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,46).
- İzleme testleri düzeylerinin düzenleme puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,38).
- Son test düzeylerinin düzenleme puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,56).
- Son test düzeylerinin düzenleme puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,42).

Sonuçlara göre her üç puanlayıcının düzenleme puanlarının her iki grupta da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çizelge 2

Düzenleme Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı

Test	Grup	Düzenleme	Düzenleme	Düzenleme	p
		P1-P2	P2-P3	P1-P3	
		ICC r	ICC r	ICC r	
Ön Test	Kontrol	0,94	0,87	0,88	0,01*
	Deney	0,94	0,89	0,90	0,01*
İzleme testleri	Kontrol	0,90	0,91	0,91	0,01*
	Deney	0,90	0,92	0,92	0,01*
Son Test	Kontrol	0,91	0,90	0,86	0,01*
	Deney	0,92	0,92	0,87	0,01*

*0,05 düzeyinde anlamlı ilişki ve ölçümlerin tutarlılığını gösterir.

Çalışmada üç farklı puanlayıcı tutarlılığını incelemek için aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Sonuç olarak, her üç puanlayıcının ön test, izleme testleri ve son test düzenleme puanlarının deney kontrol gruplarında oldukça yüksek düzeyde uyum içinde olduğu görülmüştür (p=0,01).

3.8.2. İçerik Ölçütü

İçerik ölçütü, düşünce ve tartışmacı deneme türünde öğrencilerin verilen konu hakkında üretecekleri metindeki ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler ve metni geliştirmek için uygun ve çarpıcı örneklerden oluşmaktadır. Puanlayıcılar, hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son testlerdeki içerik bölümünü DPA ile değerlendirip puanlandırmışlardır.

Çizelge 3 ve 4’te her üç puanlayıcının içerik puanlarının karşılaştırılması ve tutarlılığı bulunmaktadır.

Çizelge 3

İçerik Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması

Test	Grup	İçerik -P1	İçerik – P2	İçerik – P3	p
		X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	
Ön Test	Kontrol	13,05±2,98	13,5±2,96	14,65±3,66	0,34
	Deney	16,4±4,03	16,7±3,6	15,55±3,91	0,41
İzleme testleri	Kontrol	13,55±3,14	14,1±3,08	15,15±3,48	0,28
	Deney	19,9±3,54	19,55±3,2	18,2±3,71	0,19
Son Test	Kontrol	14,75±3,16	14,85±3,34	15,65±3,6	0,44
	Deney	22,55±3,46	21,65±3,47	21±3,63	0,37

- Ön test düzeylerinin içerik puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,34$)
- Ön test düzeylerinin içerik puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,41$).
- İzleme testleri düzeylerinin içerik puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,28$).
- İzleme testleri düzeylerinin içerik puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,19$).
- Son test düzeylerinin içerik puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,44$).
- Son test düzeylerinin içerik puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,37$).

Sonuçlara göre her üç puanlayıcının içerik puanlarının her iki grupta da farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4

İçerik Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı

Test	Grup	İçerik –P1-	İçerik – P2-	İçerik –P1-	p
		P2	P3	P3	
		ICC r	ICC r	ICC r	
Ön Test	Kontrol	0,96	0,93	0,92	0,01*
	Deney	0,94	0,91	0,90	0,01*
İzleme testleri	Kontrol	0,88	0,85	0,85	0,01*
	Deney	0,89	0,86	0,85	0,01*
Son test	Kontrol	0,91	0,88	0,87	0,01*
	Deney	0,93	0,90	0,89	0,01*

*0,05 düzeyinde anlamlı ilişki ve ölçümlerin tutarlılığını gösterir.

Çalışmada üç farklı puanlayıcı tutarlılığını incelemek için aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Sonuç olarak, her üç puanlayıcının ön test, izleme testleri ve son test *içerik* puanlarının deney kontrol gruplarında oldukça yüksek düzeyde uyum içinde olduğu görülmüştür ($p=0,01$).

3.8.3. Sözcük Bilgisi Ölçütü

Sözcük bilgisi ölçütü, düşünce ve tartışmacı deneme yazılarında öğrencilerin zengin bir sözcük dağarcığını etkili, doğru ve uygun bir biçimde kullanmasını içermektedir. Öğrencinin kullandığı sözcük sayısı önemli olmakla birlikte kullandığı sözcüklerin çeşitliliği, doğru yerde kullanımı ve sıklık düzeyi de önemlidir. Bir deneme yazısı değerlendirilirken sözcük kullanımının zenginliği, yerinde ve doğru kullanımı dikkate alınır ve deneme yazısının niteliği hakkında bilgi verir. Puanlayıcılar, hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son testlerdeki sözcük bilgisi bölümünü DPA ile değerlendirip puanlandırmışlardır. Çizelge 5 ve 6'da her üç puanlayıcının sözcük bilgisi puanlarının karşılaştırılması ve tutarlılığı bulunmaktadır.

Çizelge 5

Sözcük Bilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması

Test	Grup	Sözcük Bilgisi	Sözcük Bilgisi	Sözcük Bilgisi	p
		-P1	- P2	- P3	
		X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	
Ön Test	Kontrol	10,1±2,53	10,15±2,81	10,4±2,28	0,53
	Deney	12,15±2,3	11,85±1,98	11,35±2,43	0,41
İzleme testleri	Kontrol	10,95±2,56	11±2,36	11,15±2,23	0,45
	Deney	14,3±2,18	13,45±1,73	12,75±2,22	0,17
Son test	Kontrol	11,65±2,54	11,55±2,52	11,6±1,93	0,48
	Deney	15,5±2,37	14,35±2,18	14,5±2,21	0,32

- Ön test düzeylerinin sözcük bilgisi puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,53).
- Ön test düzeylerinin sözcük bilgisi puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,41).
- İzleme testleri düzeylerinin sözcük bilgisi puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,45).
- İzleme testleri düzeylerinin sözcük bilgisi puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,17).
- Son test düzeylerinin sözcük bilgisi puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,48).
- Son test düzeylerinin sözcük bilgisi puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,32).

Sonuçlara göre her üç puanlayıcının sözcük bilgisi puanlarının her iki grupta da farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 6

Sözcük Bilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı

Test	Grup	Sözcük	Sözcük	Sözcük	p
		Bilgisi P1-P2	Bilgisi P2-P3	Bilgisi P1-P3	
		ICC r	ICC r	ICC r	
Ön Test	Kontrol	0,92	0,83	0,82	0,01*
	Deney	0,91	0,82	0,81	0,01*
İzleme testleri	Kontrol	0,88	0,91	0,90	0,01*
	Deney	0,87	0,79	0,78	0,01*
Son Test	Kontrol	0,92	0,83	0,82	0,01*
	Deney	0,92	0,83	0,82	0,01*

*0,05 düzeyinde anlamlı ilişki ve ölçümlerinin tutarlılığını gösterir.

Çalışmada üç farklı puanlayıcı tutarlılığını incelemek için aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Sonuç olarak, her üç puanlayıcının ön test, izleme testleri ve son test *sözcük bilgisi* puanlarının deney ve kontrol gruplarında oldukça yüksek düzeyde uyum içinde olduğu görülmüştür ($p=0,01$).

3.8.4. Dilbilgisi Ölçütü

Dilbilgisi ölçütü, düşünce ve tartışmacı deneme yazılarında öğrencilerin üretecekleri metindeki sözdizimsel ve biçimbilimsel yapıları doğru ve etkin kullanmalarını içermektedir. Sözcüklerin çeşitli biçimlenmelerle yan yana gelerek öbekler ve tümceler oluşturmasını düzenleyen kurallar bilgisine sahip olup doğru kullanmak, sözdizimsel çeşitlilik, tümcelerin basit veya karmaşık olması dilbilgisi ölçütünü oluşturmaktadır. Puanlayıcılar, hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son testlerdeki dilbilgisi ölçütünü DPA ile değerlendirip puanlandırmışlardır. Çizelge 7 ve 8’de her üç puanlayıcının dilbilgisi puanlarının karşılaştırılması ve tutarlılığı bulunmaktadır.

Çizelge 7

Dilbilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması

Test	Grup	Dilbilgisi – P1	Dilbilgisi – P2	Dilbilgisi – P3	p
		X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	
Ön Test	Kontrol	10,60±1,90	10,65±1,95	11,20±2,17	0,31
	Deney	11,30±1,78	11,55±1,61	11,45±2,24	0,55
İzleme testleri	Kontrol	11,05±1,85	11,40±2,11	11,90±2,20	0,58
	Deney	13,35±1,93	14,15±7,41	13,00±2,32	0,36
Son test	Kontrol	11,65±2,16	11,70±2,32	11,85±1,93	0,57
	Deney	14,55±2,09	13,75±1,97	14,25±2,34	0,35

- Ön test düzeylerinin dilbilgisi puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,31$).
- Ön test düzeylerinin dilbilgisi puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,55$).
- İzleme testleri düzeylerinin dilbilgisi puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,58$).
- İzleme testleri düzeylerinin dilbilgisi puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,36$).
- Son test düzeylerinin dilbilgisi puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,57$).
- Son test düzeylerinin dilbilgisi puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,35$).

Sonuçlara göre her üç puanlayıcının dilbilgisi puanlarının her iki grupta da farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 8

Dilbilgisi Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı

Test	Grup	Dilbilgisi	Dilbilgisi	Dilbilgisi	p
		P1-P2	P2-P3	P1-P3	
		ICC r	ICC r	ICC r	
Ön test	Kontrol	0,92	0,83	0,82	0,01*
	Deney	0,90	0,81	0,80	0,01*
İzleme testleri	Kontrol	0,87	0,90	0,89	0,01*
	Deney	0,89	0,80	0,80	0,01*
Son test	Kontrol	0,93	0,84	0,83	0,01*
	Deney	0,92	0,83	0,82	0,01*

*0,05 düzeyinde anlamlı ilişki ve ölçümlerinin tutarlılığını gösterir.

Çalışmada üç farklı puanlayıcı tutarlılığını incelemek için aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Sonuç olarak, her üç puanlayıcının ön test, izleme testleri ve son test *dilbilgisi* puanlarının deney ve kontrol gruplarında oldukça yüksek düzeyde uyum içinde olduğu görülmüştür ($p=0,01$).

3.8.5. Yazım ve Noktalama Ölçütü

Yazım ve noktalama ölçütü, düşünce ve tartışmacı deneme yazılarında öğrencilerin üretecekleri metindeki sözcüklerin doğru yazımını ve noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımını içermektedir. Puanlayıcılar, hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son testlerdeki yazım ve noktalama ölçütünü DPA ile değerlendirip puanlandırmışlardır. Çizelge 9 ve 10’da her üç puanlayıcının yazım ve noktalama puanlarının karşılaştırılması ve tutarlılığı bulunmaktadır.

Çizelge 9

Yazım ve Noktalama Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Karşılaştırılması

Test	Grup	Yazım ve Noktalama – P1	Yazım ve Noktalama – P2	Yazım ve Noktalama – P3	p
		X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	
Ön Test	Kontrol	5,95±1,43	5,90±1,33	7,40±1,14	0,08
	Deney	6,55±1,61	6,15±1,27	7,30±1,26	0,12
İzleme testleri	Kontrol	6,30±1,42	6,25±1,48	7,85±1,09	0,06
	Deney	7,10±1,59	6,70±1,26	7,65±1,35	0,15
Son Test	Kontrol	6,75±1,33	6,15±1,35	7,85±0,99	0,13
	Deney	7,70±1,53	7,10±1,29	8,25±1,16	0,16

- Ön test düzeylerinin yazım ve noktalama puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($p=0,08$).

- Ön test düzeylerinin yazım ve noktalama puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,12).
- İzleme testleri düzeylerinin yazım ve noktalama puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,06).
- İzleme testleri düzeylerinin yazım ve noktalama puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,15).
- Son test düzeylerinin yazım ve noktalama puanlarının kontrol grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,13).
- Son test düzeylerinin yazım ve noktalama puanlarının deney grubunda her üç puanlayıcı için de benzer düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,16).

Sonuçlara göre her üç puanlayıcının yazım ve noktalama puanlarının her iki grupta da farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 10

Yazım ve Noktalama Puanlarının Puanlayıcılar Arasında Tutarlılığı

Test	Grup	Yazım ve Noktalama P1- P2	Yazım ve Noktalama P2- P3	Yazım ve Noktalama P1- P3	p
		ICC r	ICC r	ICC r	
Ön Test	Kontrol	0,85	0,88	0,87	0,01*
	Deney	0,84	0,87	0,86	0,01*
İzleme testleri	Kontrol	0,83	0,85	0,85	0,01*
	Deney	0,83	0,85	0,85	0,01*
Son Test	Kontrol	0,86	0,89	0,88	0,01*
	Deney	0,84	0,87	0,86	0,01*

*0,05 düzeyinde anlamlı ilişki ve ölçümlerinin tutarlılığını gösterir.

Çalışmada üç farklı puanlayıcı tutarlılığını incelemek için aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Sonuç olarak, her üç puanlayıcının ön test, izleme testleri ve

son test yazım ve noktalama puanlarının deney ve kontrol gruplarında oldukça yüksek düzeyde uyum içinde olduğu görülmüştür ($p=0,01$).

3.9. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın verilerinin çözümlemesinde SPSS 25.0 (Statistical Packages of Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde manidarlık düzeyi (p) 0,05 kabul edilmiştir.

Araştırmada betimsel istatistikler, sürekli değişkenler için ortalama ve standart sapma ($X \pm s.s.$) değerleri şeklinde gösterilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılıma uygun olmaması ($p=0,01$) ve grup içi katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeni ile parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Her iki grupta da ön test, izleme testleri ve son test düzeyleri için taraf karşılaştırmasında Friedman testi yapılmıştır. Farkı yaratan grubun belirlenmesinde (post hoc.) ise, Wilcoxon işaret testi analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada, puanlayıcılar arası tutarlılık, Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC, intraclass correlation coefficient) ile değerlendirilmiştir. Çalışmada değerlendirme yapan üç farklı uzmanın (P1, P2 ve P3) ölçümlerinin farklı düzeyde olup olmadığı ise Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir.

Bu araştırmada toplam üç araştırma sorusu ve üçüncü araştırma sorusunun toplam beş alt sorusu bulunmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA ile geribildirim almayan öğrencilerin, ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Yazma ürünleri toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunda, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farkın olup olmadığı araştırılmış ve bağımlı ortalamalar arasındaki fark manidarlık testi ile sınanmıştır. Araştırmanın örneklem sayısı 20 olduğundan, parametrik olmayan Wilcoxon testi kullanılmıştır. Bağımlı ortalamalar arasında t testi uygulanamayan durumlarda iki grubun puan ortalamalarını karşılaştırmak için Wilcoxon testi yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test ortalama puanları arasındaki farkın yorumlanmasında aritmetik ortalama, standart sapma ve p değeri kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusunda, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test, izleme testleri ve son test puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla Friedman testi kullanılmıştır. Friedman testi, “Tekrarlayan Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi’nin varsayımlarının sağlanamaması durumunda” kullanılan non -parametrik bir testtir (Cevahir, 2020). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevi puan ortalamalarında ön testten son teste meydana gelen değişimin birbirinden manidar bir fark gösterip göstermediği grafikler ve tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, yazma becerisinin “*içerik, düzen, sözcük, dilbilgisi, yazım ve noktalama*” ölçütlerinin ön test, izleme testleri ve son test puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu bağımlı ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon testi; ön test, izleme testleri ve son test

puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farkın olup olmadığı ise Friedman testi kullanılarak sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “*içerik, düzen, sözcük, dilbilgisi, yazım ve noktalama*” puan ortalamalarında ön testten son teste meydana gelen değişimin birbirinden manidar bir fark gösterip göstermediği grafikler ve tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorusunun ve araştırmanın alt sorularını yanıtlamak için yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, her bir araştırma sorusu için ayrı ayrı ele alınarak betimlenmiştir. Araştırmanın ana sorusu şöyledir: “Yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan ve DPA ile geribildirim almayan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 11

Kontrol ve Deney Gruplarında Ön Test Puanlarının İncelenmesi

Grup	Test	Düzenleme	İçerik	Sözcük bilgisi	Dil bilgisi	Yazım ve noktalama	Toplam puan
		X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.	X±s.s.
Kontrol	Ön Test	8,49±3,49	13,73±3,04	10,23±2,44	10,81±1,94	6,43±1,2	49,66±11,2
Deney	Ön Test	10,89±3,06	16,22±3,72	11,77±2,18	11,43±1,8	6,67±1,29	56,99±11,2

Çizelge 11’de kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi ile yazım ve noktalama işaretlerine* ait ön test puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ayrıca kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ön test toplam puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerin ortalama puanları kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarından her bir bileşen için sınırlı düzeyde yüksek olmakla birlikte anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı, ortalama puanların benzer seviyelerde olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan ve almayan öğrencilerin, ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Yazma ürünleri toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test -Son Test İstatistiksel Analizleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X±	S.S.	N	X±	S.S.
Deney Grubu	20	56,99	11,20	20	73,83	10,35
Kontrol Grubu	20	49,66	11,20	20	55,74	10,75

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ön test yazma ürünlerinin toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Araştırma başlangıcında deney ve kontrol grubunun toplam puanlarının benzer düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,12$, $p>0,05$).

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin son test yazma ürünlerinin toplam puanları arasında ise anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun son test toplam puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p=0,01$, $p<0,05$).

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin ön test Türkçe yazma görevi puan ortalaması 56,99 iken, son test puan ortalaması 73,83'tür. Kontrol grubu öğrencilerin Türkçe yazma ürünü puan ortalaması ön testte 49,66 iken, son testte

55,74'tür. Deney grubu öğrencilerin gelişim düzeyi %29,54 iken, kontrol grubu öğrencilerinin gelişim düzeyi %12,24'tür. Bu veriler ışığında, B1 düzeyindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere iki ay süresince dereceli puanlama anahtarı (DPA) ile verilen geribildirim ve yazma derslerinin, TÖMER'de süregelen, yazma dersleri ve geribildirim uygulamalarına göre anlamlı bir fark olduğu anlamına gelmektedir.

4.3. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan ve DPA ile geribildirim almayan, öğrencilerin, ön test, izleme testleri ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Yazma ürünleri toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge 12

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Puan Ortalamaları ve Verilerin Analizi

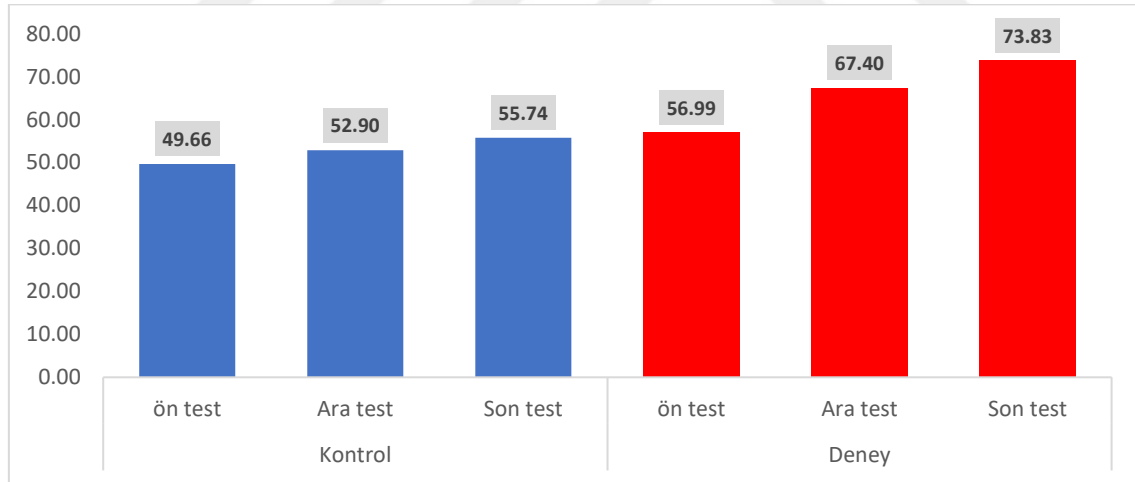
		Toplam Puan	p	Fark
		$\bar{X} \pm s.s.$		
Kontrol	Ön test	49,66 $\pm$ 11,20	0,07	-
	İzleme testleri	52,90 $\pm$ 10,62		
	Son test	55,74 $\pm$ 10,75		
Deney	Ön test	56,99 $\pm$ 11,2	0,01*	1-2 (p=0,03*)
	İzleme testleri	67,40 $\pm$ 9,86		1-3(p=0,01*) 2-3
	Son test	73,83 $\pm$ 10,35		(p=0,04*)

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Araştırmada kontrol grubunda ön test, izleme testleri ve son test toplam puan düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür ($p=0,07$, $p>0,05$)

Deney grubunda ise ön test, izleme testleri ve son test toplam puan düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=0,01$). İzleme testleri ve son test toplam puan düzeylerinin ön teste göre daha yüksek olarak gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca son test düzeyi ile izleme testleri düzeylerinin farklı olmadığı ifade edilebilir ($p<0,05$). Kayda değer gelişim izleme testleri döneminde görülmeye başlamış ve son test düzeyinde devam etmiştir. İzleme testleri süresindeki gelişim, son test zamanında korunmuştur.

Aşağıda Şekil 4’te, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları ve gelişim düzeyleri görülmektedir.



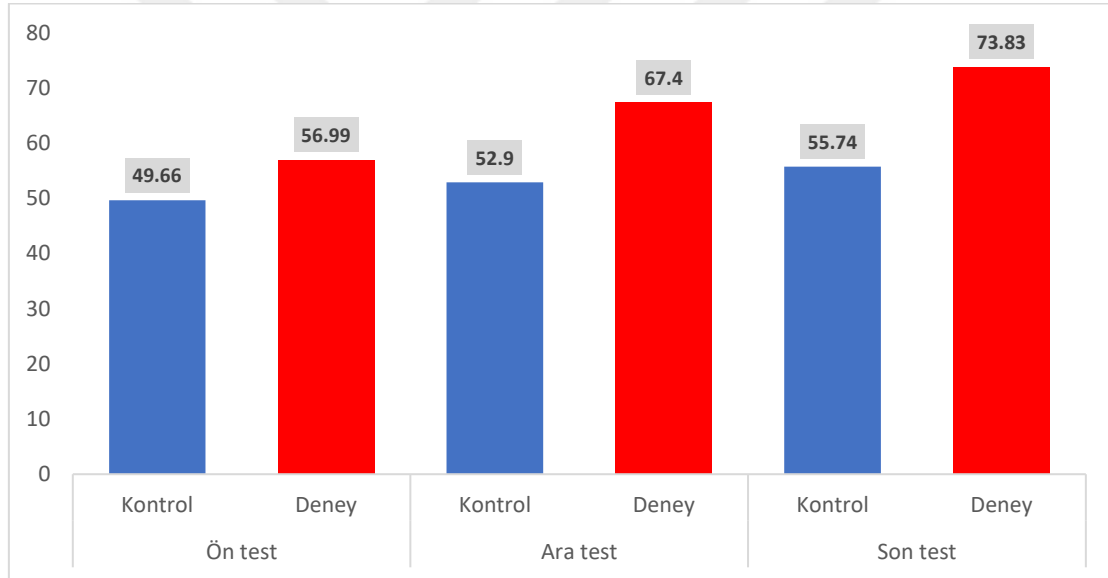
Şekil 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Türkçe Yazma Görevi Puan Ortalamaları (100 puan üzerinden)

Şekil 4’te kontrol grubunun ön test ortalama puanları 100 puan üzerinden 49,66, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 52,90 ve son test ortalama puanları

55,74'tür. Kontrol grubunun gelişim düzeyleri yüzdelik olarak ön testten izleme testlerine %6,5, izleme testlerinden son teste %5,36, ön testten son teste %12,24 düzeyindedir.

Deney grubunun ön test ortalama puanları 100 puan üzerinden 56,99, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 67,40 ve son test ortalama puanları 73,83'tür. Deney grubunun gelişim düzeyleri yüzdelik olarak ön testten izleme testlerine %18,26, izleme testlerinden son teste %9,54, ön testten son teste %29,54 düzeyindedir.

Aşağıda, Şekil 5'te ise B1 düzeyindeki Türkçe yazma ürünlerinin kontrol grubu ile deney gruplarındaki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları ve aralarındaki farklar gösterilmektedir.



Şekil 5: Toplam Ortalama Puanların Kontrol ve Deney Grubu Arasında İncelenmesi

Kontrol grubundaki ön test ortalama puanı 49,66 iken, deney grubu ön test ortalama puanı 56,99'dur ve aralarındaki fark %14,76'dır. Kontrol grubundaki izleme testlerinin ortalama puanı 52,9 iken, deney grubunun izleme testlerinin ortalama puanı 67,4'tür ve aralarındaki fark %27,41'dir. Kontrol grubundaki son test ortalama puanı 55,74 iken, deney grubunun izleme testlerinin ortalama puanı 73,83'tür ve aralarındaki

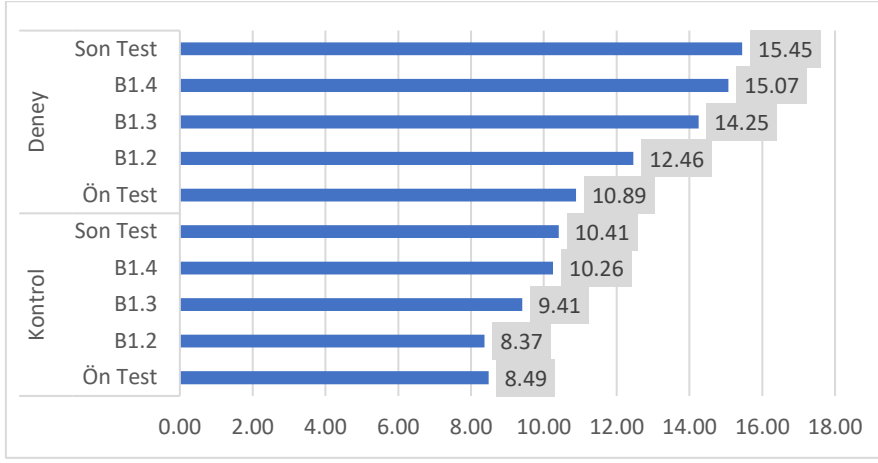
fark %32,45'tir. Bu durum, deney grubu lehine düşük düzeydeki ön test ortalama puan farkının, izleme testlerinde ve son testte deney grubu lehine artarak devam ettiğini göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü probleminde, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileri ile DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, yazma becerisinin “*düzenleme, içerik, sözcük, dilbilgisi, yazım ve noktalama*” ölçütlerinin başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranacaktır.

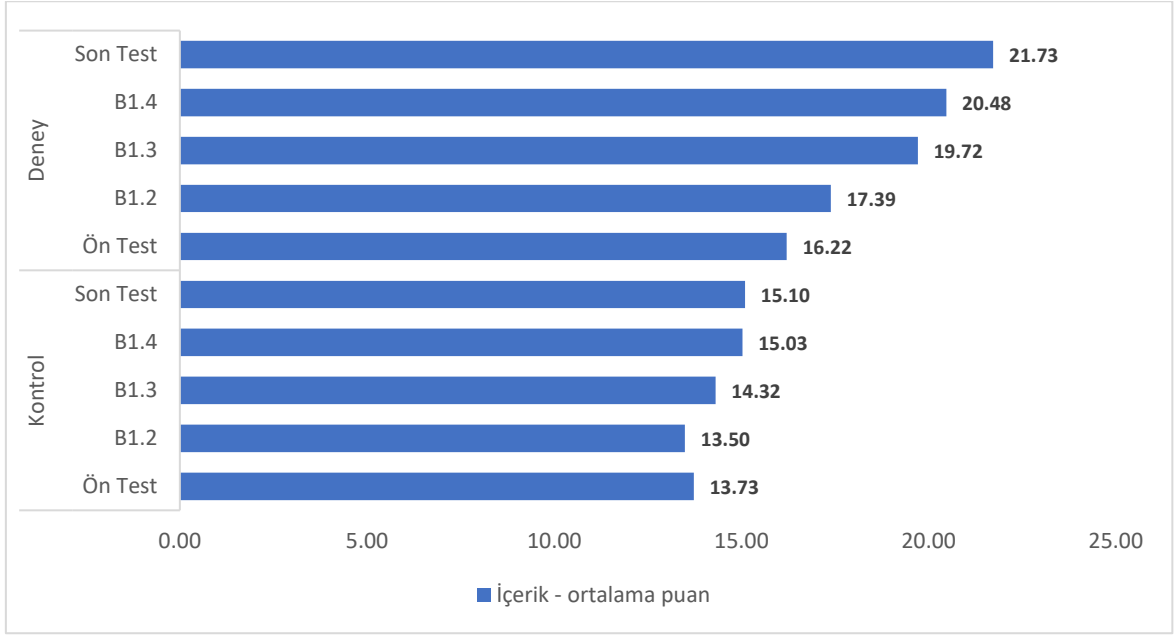
Kontrol ve deney grubunda her öğrenci bir ön test, üç (3) izleme testi ve bir son test olmak üzere beş (5) yazma ürünü oluşturmuştur. Ön test ve son test yazma görevinin konusu aynı, diğer üç izleme testlerinin yazma konusu öğrencilerin ders programında gördükleri konularla ilgilidir. Birinci yazma konusu ön test, ikinci yazma konusu B1.2, üçüncü yazma konusu B1.3, dördüncü yazma konusu B1.4 ve son yazma konusu son test olarak adlandırılmıştır.

Şekil 6'da yazma becerisinin *düzenleme* bölümüne ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğretmen puanlarına göre ortalama puanları ve gelişim düzeyleri bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunda B1.2 yazma görevinde sınırlı bir gerileme varken diğer yazma ürünlerinde sınırlı da olsa ön testten son teste doğru bir gelişim görülmektedir. Deney grubunda ise ön test ile B1.2 yazma görevleri arasında kayda değer bir gelişim görünürken bu gelişim B1.3 ve B1.4 yazma görevlerinde önemli ölçüde artmaya devam etmiş ve son testte gelişim korunmuştur. Ön testten son teste her yazma görevinde deney grubunda kayda değer gelişim görünürken kontrol grubundaki gelişim sınırlı düzeydedir.



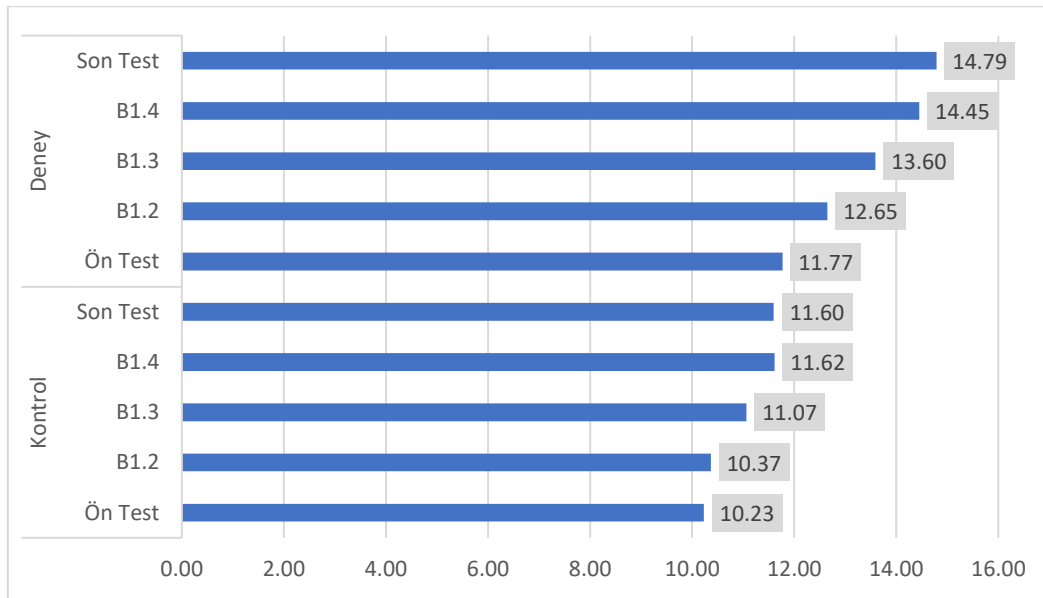
Şekil 6: Düzenleme Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi

Şekil 7’de yazma becerisinin içerik bölümüne ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğretmen puanlarına göre ortalama puanları ve gelişim düzeyleri bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunda B1.2 yazma görevinde sınırlı bir gerileme varken diğer yazma ürünlerinde sınırlı da olsa ön testten son teste doğru bir gelişim görülmektedir. Deney grubunda ise ön testten son teste doğru artan biçimde bir görünüm bulunmaktadır. En önemli gelişim B1.2 yazma görevinden B1.3 yazma görevine doğru gerçekleşmiştir. Ön testten son teste her yazma görevinde deney grubunda kayda değer gelişim görünürken kontrol grubundaki gelişim sınırlı düzeydedir.



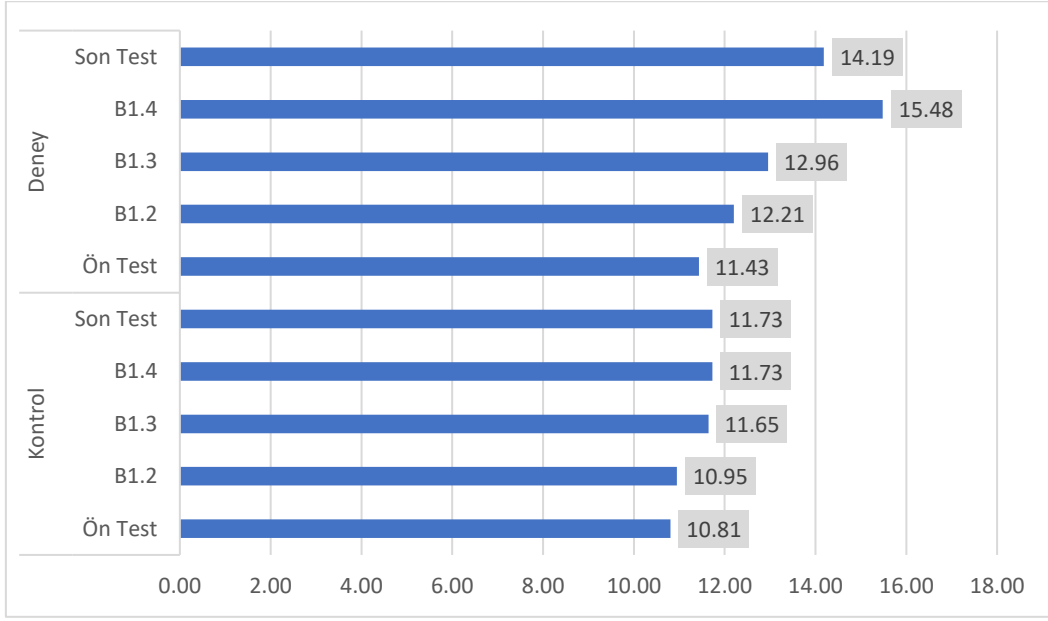
Şekil 7: Farklı Zamanda İçerik Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi

Şekil 8’de yazma becerisinin *sözcük bilgisi* bölümüne ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğretmen puanlarına göre ortalama puanları ve gelişim düzeyleri bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunda ön testten son teste doğru sınırlı düzeyde bir gelişim görülmektedir. Deney grubunda ise ön testten B1.2 yazma görevine, B1.2’den B1.3 yazma görevine, B1.3’ten B1.4 yazma görevine kayda değer bir gelişim görülmektedir. B1.4 yazma göreviyle son test yazma görevi arasında sınırlı düzeyde bir gelişim görülmektedir. Ön testten son teste her bir yazma görevinde deney grubunda kayda değer gelişim görünürken kontrol grubundaki gelişim sınırlı düzeydedir.



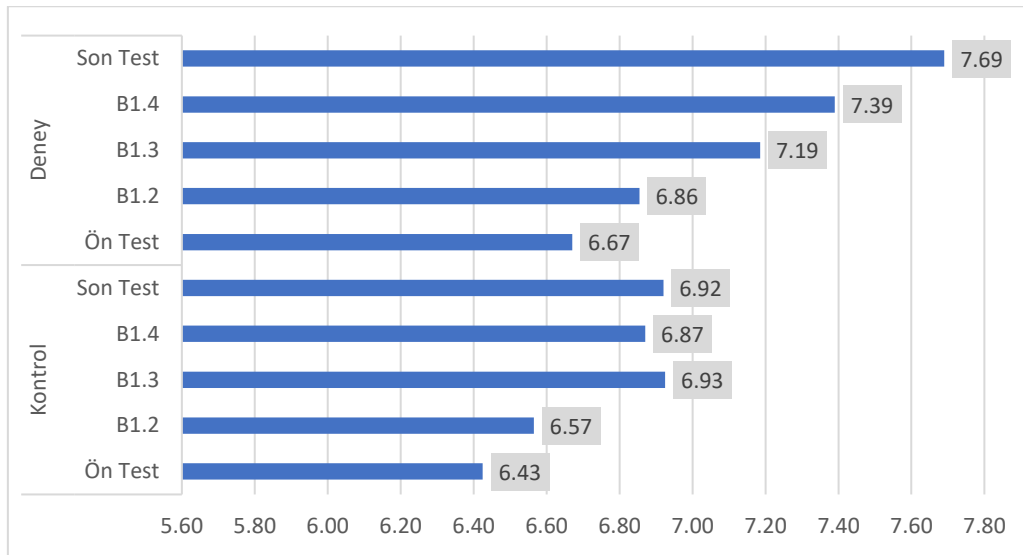
Şekil 8: Sözcük bilgisi Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi

Şekil 9’da yazma becerisinin *dilbilgisi* bölümüne ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğretmen puanlarına göre ortalama puanları ve gelişim düzeyleri bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunda ön testten son teste doğru sınırlı düzeyde bir gelişim görülmekte ve anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön test ile B1.2 yazma görevi arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. B1.2’den B1. 3 yazma görevine sınırlı düzeyde bir gelişim bulunurken, B1.3 ile B1.4 yazma görevleri arasında anlamlı fark görülmemektedir. B1.4 yazma görevi ile son test yazma görevi ortalama puanlarının aynı olması dikkat çekicidir. Deney grubunda ise ön testten B1.2 yazma görevine, B1.2’den B1.3 yazma görevine sınırlı düzeyde bir gelişim görülürken, B1.3’ten B1.4 yazma görevine kayda değer bir gelişim görülmektedir. Burada dikkat çekici olan B1.4 yazma görevi ile son test yazma görevi arasında eksi yönde bir ilişki olmasıdır. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi görünümü ön test ile son test arasında dikkate değer ölçüde gelişim göstermiştir.



Şekil 9: Dilbilgisi Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi

Şekil 10’da yazma becerisinin *yazım ve noktalama* bölümüne ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğretmen puanlarına göre ortalama puanları ve gelişim düzeyleri bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunda ön testten son teste doğru sınırlı düzeyde bir gelişim görülmekte ve anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön test ile B1.2 yazma görevi arasında sınırlı düzeyde bir gelişim gerçekleşirken, B1.2’den B1.3 yazma görevine bu gelişim görece anlamlıdır. B1.3 ile B1.4 ve son test yazma görevleri arasında çok sınırlı düzeyde eksi yönde bir fark görülmektedir. Deney grubunda ise ön testten B1.2 yazma görevine sınırlı düzeyde, B1.2’den B1.3 yazma görevine anlamlı düzeyde, B1.3’ten B1.4’e ve son test yazma görevlerine sınırlı düzeyde bir gelişim görülmektedir. Öğrencilerin B1 düzeyindeki yazım ve noktalama gelişimleri her iki grupta da sınırlı düzeyde olmakla birlikte deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu da deney grubunda verilen DPA ile geribildirim ve yazma öğretiminin sınırlı da olsa bir etkisi olduğu anlamına gelmektedir.



Şekil 10: Yazım ve Noktalama Puanlarının Kontrol ve Deney Grubunda İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim ve yazma öğretimi alan deney grubu öğrencileri ile DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, “düzenleme, içerik, sözcük, dilbilgisi, yazım ve noktalama” ölçütlerinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 5.

Yazma Bileşenlerinin Kontrol ve Deney Grubu Ön Test- Son Test Gelişim Düzeyleri

Yazma Bileşenleri	Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Gelişim Oranları (%)	Deney Grubu Ön Test- Son Test Gelişim Oranları (%)
Düzenleme	%22,61	%41,87
İçerik	%9,97	%33,97
Sözcük Bilgisi	%13,39	%25,65
Dilbilgisi	%8,54	%24,14
Yazım ve Noktalama	%7,62	%15,29

Tablo 5’te görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test gelişim düzeyleri %22,61 ile en yüksek düzenleme bölümünde, ardından %13,39 ile

sözcük bilgisi bölümünde gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test gelişim düzeyleri diğer bileşenlerde sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test – son test gelişim düzeyleri %41,87 ile en yüksek düzenleme bölümünde ardından sırasıyla %33,97 ile içerik, %25,65 ile sözcük bilgisi, %24,14 ile dilbilgisi bölümünde gerçekleşmiştir. Noktalama ve yazım bölümünde %15,29 ile sınırlı oranda bir gelişim olmuştur.

4.5. Araştırmanın 3.1. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusunun birinci alt probleminde, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileriyle DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin, ön test, izleme testleri ve son test **düzenleme** puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Düzenleme bölümü 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Türkçe Yazma Görevi Düzenleme Bölümü Verilerinin Analizi

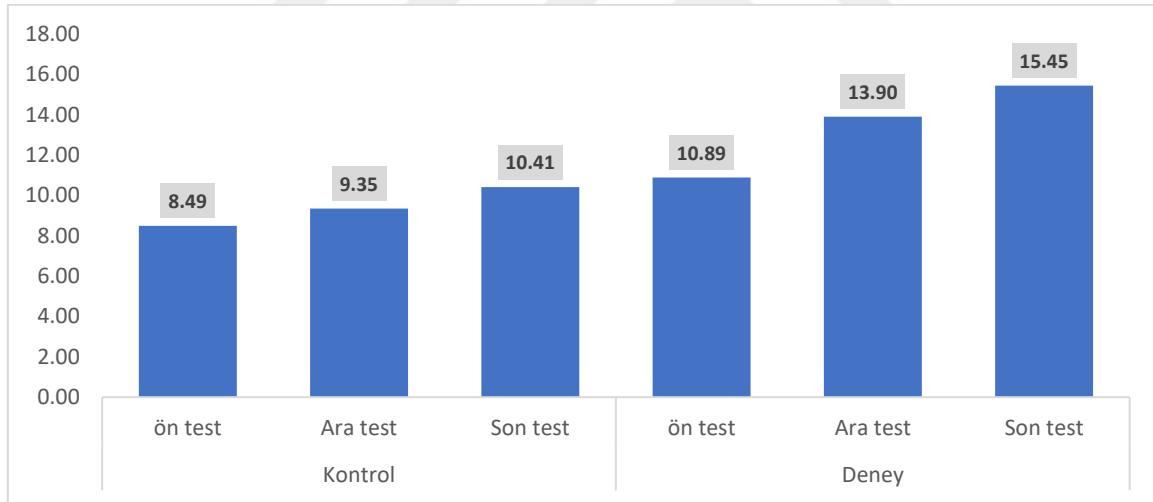
		Düzenleme puanı	p	Fark
		X±s.s.		
Kontrol	Ön Test	8,49±3,49	0,13	-
	İzleme testleri	9,35±3,13		
	Son Test	10,41±3,25		
Deney	Ön Test	10,89±3,06	0,01*	1-2 (p=0,01*)
	İzleme testleri	13,9±2,25		1-3 (p=0,01*)
	Son Test	15,45±2,05		2-3 (p=0,04*)

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Araştırmada kontrol grubunda ön, izleme ve son test düzenleme puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür ($p=0,13$, $p>0,05$)

Deney grubunda ise ölçüm zamanlarına göre ön, izleme ve son test düzenleme puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=0,01$). Farkın nedenin izleme ve son test düzenleme puanı düzeylerinin ön teste göre daha yüksek olarak gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca son test düzeyinin de izleme testlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$). Kayda değer gelişim izleme testleri döneminde görülmeye başlanmış ve son test süresine kadar devam etmiştir.

Aşağıda, Şekil 11’de B1 düzeyindeki Türkçe yazma ürünlerinin *düzenleme* bölümü açısından kontrol grubu ile deney gruplarındaki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları ve aralarındaki farklar gösterilmektedir.



Şekil 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Düzenleme Bölümü Puan Ortalamaları (20 puan üzerinden)

Kontrol grubundaki düzenleme bölümü ön test ortalama puanı 20 puan üzerinden 8,49, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 9,35, son test ortalama puanları 10,41’dir.

Deney grubundaki düzenleme bölümü ön test ortalama puanı 20 puan üzerinden 10,89, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 13,90, son test ortalama puanları 15,45'tir.

Kontrol grubunun düzenleme bölümündeki gelişim düzeyleri yüzdelik olarak ön testten izleme testlerine %10,12, izleme testlerinden son teste %11,33, ön testten son teste %22,61 düzeyindedir.

Deney grubunun düzenleme bölümündeki gelişim düzeyleri yüzdelik olarak ön testten izleme testlerine %27,64, izleme testlerinden son teste %11,15, ön testten son teste %41,87 düzeyindedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerinin düzenleme bölümündeki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları arasındaki artı değerdeki değişimler ve artı değerdeki yüzdelik farkların kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi, DPA ile verilen geribildirimlerin ve yazma derslerinin yazma becerisinin düzenleme bölümünü geliştirdiğini göstermektedir. Bu gelişim, ön testten izleme testlerine, izleme testlerinden son teste doğru artan bir görünüm sergilemektedir.

4.6. Araştırmanın 3.2. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileriyle DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test, izleme testleri ve son test **içerik** puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. İçerik bölümü 30 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge14

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test İçerik Bölümü**Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi*

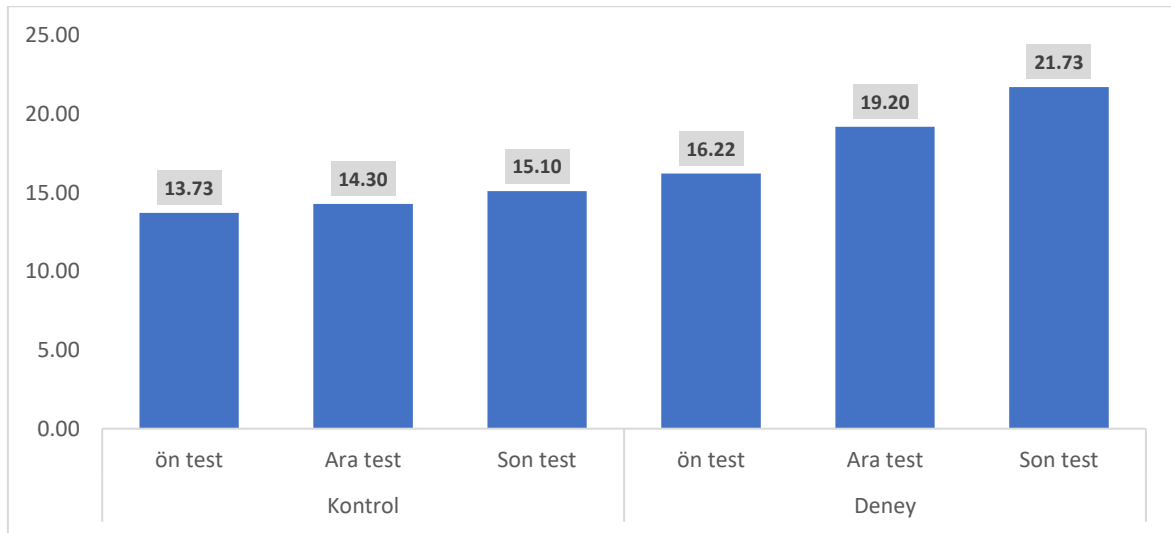
		İçerik puanı	p	fark
		X±s.s.		
Kontrol	Ön Test	13,73±3,04	0,11	-
	İzleme testleri	14,3±3,13		
	Son Test	15,1±3,2		
Deney	Ön Test	16,22±3,72	0,01*	1-2 (p=0,02*)
	İzleme testleri	19,2±3,25		1-3 (p=0,01*)
	Son Test	21,73±3,26		2-3 (p=0,04*)

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Araştırmada kontrol grubunda ön, izleme ve son test içerik puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür (p=0,11, p>0,05)

Deney grubunda ise ön test, izleme testleri ve son test içerik puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p=0,01). İzleme ve son test içerik puanı düzeylerinin ön teste göre daha yüksek olarak gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca son test düzeyinin de izleme testlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir (p<0,05). Kayda değer gelişim izleme testleri döneminde görülmeye başlanmış ve son test süresine kadar devam etmiştir.

Aşağıda, Şekil 12’de B1 düzeyindeki Türkçe yazma ürünlerinin içerik açısından kontrol grubu ile deney gruplarındaki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları ve aralarındaki farklar gösterilmektedir.



Şekil 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test İçerik Puan Ortalamaları

Kontrol grubunun içerik ön test ortalama puanı 30 puan üzerinden 13,73, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 14,30, son test ortalama puanları 15,10'dur.

Deney grubundaki içerik ön test ortalama puanı 30 puan üzerinden 16,22, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 19,20, son test ortalama puanları 21,73'tür.

Kontrol grubunun içerik gelişim düzeyleri yüzdeler olarak ön testten izleme testlerine %4,15, izleme testlerinden son teste %5,67, ön testten son teste %9,97 düzeyindedir. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin içerik bölümünde çok sınırlı sayıda bir gelişim bulunmaktadır.

Deney grubunun içerik bölümündeki gelişim düzeyleri yüzdeler olarak ön testten izleme testlerine %18,37, izleme testlerinden son teste %13,17, ön testten son teste %33,97 düzeyindedir. Görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin içerik bileşeninde ön test ile izleme testleri arasında ve ön test ile son test arasında anlamlı düzeyde bir gelişim bulunmaktadır.

4.7. Araştırmanın 3.3. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileriyle DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test, izleme testleri ve son test **sözcük bilgisi** puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Sözcük bilgisi bölümü 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge15

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Sözcük Bilgisi

Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi

		Sözcük Bilgisi		fark
		puanı	p	
		X±s.s.		
Kontrol	Ön Test	10,23±2,44	0,34	-
	İzleme testleri	11,00±2,13		
	Son Test	11,60±2,15		
Deney	Ön Test	11,77±2,18	0,01*	1-2 (p=0,01*)
	İzleme testleri	13,65±1,95		1-3 (p=0,01*)
	Son Test	14,79±2,14		2-3 (p=0,31)

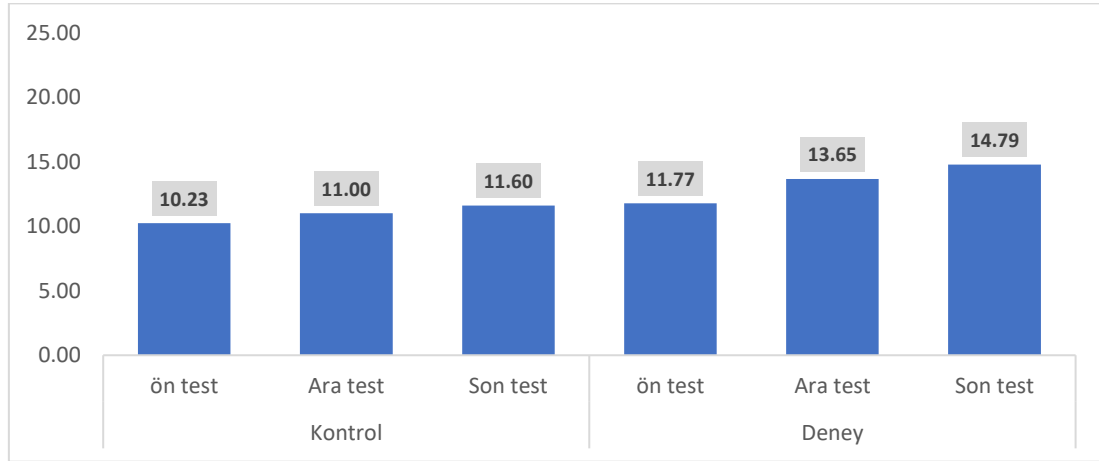
*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Araştırmada kontrol grubunda ön, izleme ve son test sözcük bilgisi puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür (p=0,34, p>0,05)

Deney grubunda ise ölçüm zamanlarına göre ön, izleme ve son test sözcük bilgisi puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p=0,01). Fark olarak, izleme ve son test sözcük bilgisi puanı düzeylerinin ön teste göre daha yüksek olarak gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca son test düzeyinin ve izleme testleri düzeylerinin farklı olmadığı ifade edilebilir (p<0,05). Kayda değer gelişim

izleme testleri döneminde görülmeye başlanmış olmakla birlikte son test düzeyinde devam etmemiştir. İzleme testleri süresindeki gelişim son test zamanında korunmuştur.

Aşağıda, Şekil 13'te B1 düzeyindeki Türkçe yazma ürünlerinin sözcük bilgisi açısından kontrol grubu ile deney gruplarındaki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanlar ve aralarındaki farklar gösterilmektedir.



Şekil 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Sözcük Bilgisi Puan Ortalamaları

Kontrol grubunun sözcük bilgisi ön test ortalama puanı 20 puan üzerinden 10,23, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanı 11,00, son test ortalama puanı 11,60'tır.

Deney grubundaki sözcük bilgisi ön test ortalama puanı 20 puan üzerinden 11,77 izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 13,65, son test ortalama puanları 14,79'dur.

Kontrol grubunun sözcük bilgisi gelişim düzeyleri yüzdelik olarak ön testten izleme testlerine %7,52, izleme testlerinden son teste %5,45, ön testten son teste %13,39 düzeyindedir. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin sözcük bilgisi ön testten, izleme testlerine, ön testten son teste çok sınırlı sayıda bir gelişim bulunmaktadır.

Deney grubunun sözcük bilgisi gelişim düzeyleri yüzdelik olarak ön testten izleme testlerine %15,97, izleme testlerinden son teste %8,35, ön testten son teste

%25,65 düzeyindedir. Görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin sözcük bilgisinde ön test ile izleme testleri arasında ve ön test ile son test arasında anlamlı düzeyde bir gelişim bulunmaktadır.

4.8. Araştırmanın 3.4. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileriyle DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test, izleme testleri ve son test **dilbilgisi** puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Dilbilgisi bölümü 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge16

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Dilbilgisi Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi

		Dilbilgisi puanı	p	fark
		X±s.s.		
Kontrol	Ön test	10,81±1,94	0,31	-
	İzleme testleri	11,4±1,93		
	Son test	11,73±1,99		
Deney	Ön test	11,43±1,8	0,01*	1-2 (p=0,02*)
	İzleme testleri	13,55±2,68		1-3 (p=0,01*)
	Son test	14,19±2,04		2-3 (p=0,38)

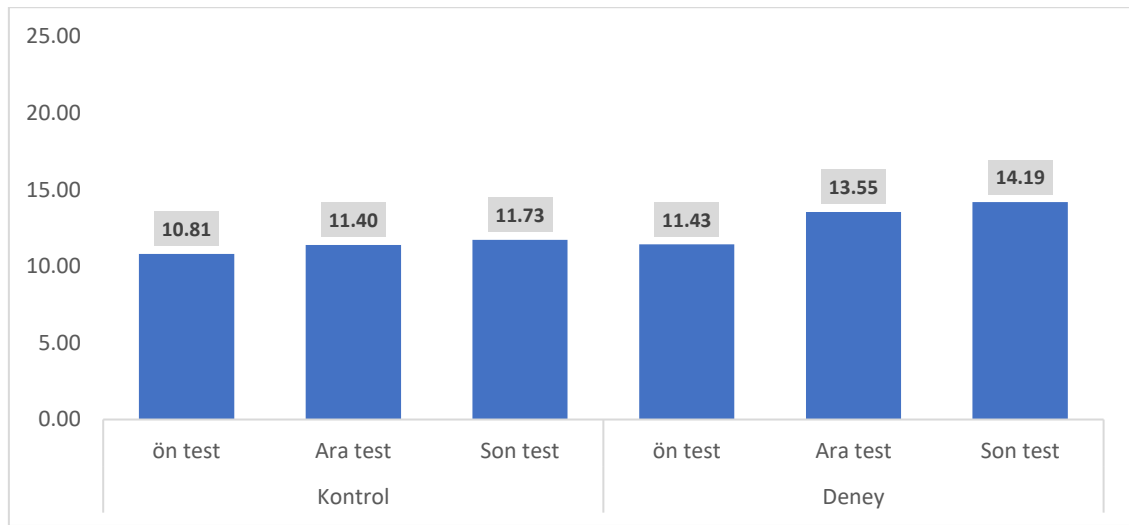
*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Araştırmada kontrol grubunda ön test, izleme testleri ve son test dilbilgisi ortalama puan düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür (p=0,34, p>0,05)

Deney grubunda ise ön test, izleme testleri ve son test dilbilgisi ortalama puan düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p=0,01). İzleme ve

son test dilbilgisi ortalama puan düzeylerinin ön teste göre daha yüksek olarak gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca son test düzeyi ile izleme testleri düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ifade edilebilir ($p<0,05$). Kayda değer gelişim izleme testleri döneminde görülmeye başlanmış olmakla birlikte son test düzeyinde devam etmemiştir. İzleme testleri süresindeki gelişim son test zamanında korunmuştur.

Aşağıda, Şekil 14'te B1 düzeyindeki Türkçe yazma ürünlerinin dilbilgisi açısından kontrol grubu ile deney gruplarındaki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanlar ve aralarındaki farklar gösterilmektedir.



Şekil 14: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Dilbilgisi Puan Ortalamaları

Kontrol grubunun dilbilgisi ön test ortalama puanı 20 puan üzerinden 10,81, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanı 11,40, son test ortalama puanı 11,73'tür.

Deney grubundaki dilbilgisi ön test ortalama puanı 20 puan üzerinden 11,43 izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 13,55, son test ortalama puanları 14,19'dur.

Kontrol grubunun dilbilgisi gelişim düzeyleri yüzdeler olarak ön testten izleme testlerine %5,45, izleme testlerinden son teste %2,89, ön testten son teste %8,51 düzeyindedir. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin

dilbilgisinde ön testten izleme testlerine, ön testten son teste çok sınırlı sayıda bir gelişim bulunmaktadır.

Deney grubunun dilbilgisi gelişim düzeyleri yüzdeler olarak ön testten izleme testlerine %18,54, izleme testlerinden son teste %4,72, ön testten son teste %24,14 düzeyindedir. Görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin dilbilgisinde ön test ile izleme testleri arasında ve ön test ile son test arasında anlamlı düzeyde bir gelişim bulunmaktadır.

4.9. Araştırmanın 3.5. Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt sorusunda, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim alan deney grubu öğrencileriyle DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test, izleme testleri ve son test **yazım ve noktalama** puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Yazım ve noktalama bölümü 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge17

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Yazım ve Noktalama Bölümü Ortalama Puanları ve Verilerin Analizi

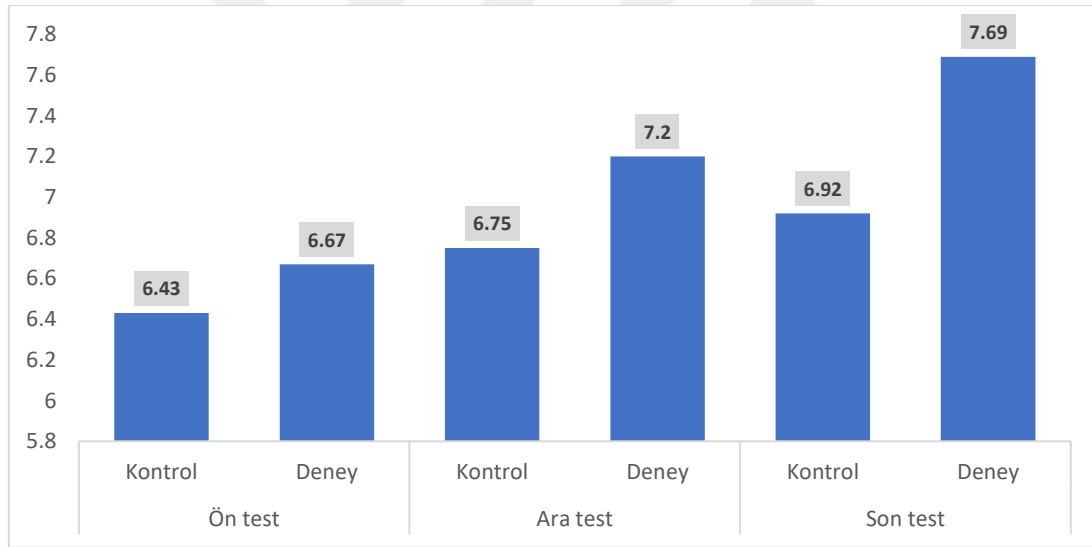
Yazım ve Noktalama			p
		puanı	
		X±s.s.	
Kontrol	Ön Test	6,43±1,20	0,58
	İzleme testleri	6,75±1,16	
	Son Test	6,92±1,09	
Deney	Ön Test	6,67±1,29	0,19
	İzleme testleri	7,20±1,28	
	Son Test	7,69±1,22	

Araştırmada kontrol grubunda ön test, izleme testleri ve son test yazım ve noktalama puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür ($p=0,58$, $p>0,05$).

Araştırmada deney grubunda ön test, izleme testleri ve son test yazım ve noktalama puanı düzeylerinin istatistiksel olarak farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür ($p=0,19$, $p>0,05$).

Bu veriler ışığında, kontrol grubu ve deney grubu arasında yazım ve noktalama bölümü açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Aşağıda, Şekil 15'te B1 düzeyindeki Türkçe yazma ürünlerinin yazım ve noktalama bölümü açısından kontrol grubu ile deney gruplarındaki ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanlar ve aralarındaki farklar gösterilmektedir.



Şekil 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – İzleme testleri - Son Test Yazım ve Noktalama Puan Ortalamaları

Kontrol grubunun yazım ve noktalama ön test ortalama puanı 10 puan üzerinden 6,43, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanı 6,75, son test ortalama puanı 6,92'dir.

Deney grubundaki yazım ve noktalama ön test ortalama puanı 10 puan üzerinden 6,67, izleme testlerinin (3 adet) ortalama puanları 7,2, son test ortalama puanları 7,69'dur.

Kontrol grubunun yazım ve noktalama gelişim düzeyleri yüzdeler olarak ön testten izleme testlerine %4,97, izleme testlerinden son teste %2,51, ön testten son teste %7,62 düzeyindedir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin yazım ve noktalama bölümünde ön testten izleme testlerine, ön testten son teste çok sınırlı sayıda bir gelişim bulunmaktadır.

Deney grubunun yazım ve noktalama gelişim düzeyleri yüzdeler olarak ön testten izleme testlerine %14,24, izleme testlerinden son teste %6,80, ön testten son teste %15,29 düzeyindedir. Deney grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin yazım ve noktalama bölümünde ön test ile izleme testleri arasında ve ön test ile son test arasında sınırlı da olsa anlamlı düzeyde bir gelişim bulunmaktadır.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında bir değerlendirme yapılmış, ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde, dereceli puanlama anahtarıyla (DPA) geribildirim alan ve DPA ile geribildirim almayan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, DPA'ya dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmede uygulanagelen yazma derslerine ve geribildirim uygulamasına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Cömert'in (2017), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin B1 düzeyi yazma becerisinde öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmasındaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Performans değerlendirmelerinde DPA kullanılmasının, DPA ile geribildirim verilmesinin öğrenci başarısını ve motivasyonunu arttırmada (Jonsson ve Svingby, 2007), yazma becerisinin gelişiminde (Andrade vd., 2009; Ready ve Andrade, 2010; Hasan, 2002) etkisinin olduğunu göstermektedir. DPA'ya dayalı geribildirim yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisinin gelişimine olumlu etkisinin olduğunu gösteren (Campbell, 2005; Charney, 1984; Rezaei ve Lovorn, 2010; Saddler ve Andrade, 2004; Turgut ve Kayaoğlu 2015; Mahmoudi ve Buğra, 2020, akt. Hasan, 2022) çalışmalar bulunmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerinin ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları arasındaki artı değerdeki değişimler ve yüzdelik farkların kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi, DPA ile verilen geribildirimlerin ve yazma derslerinin yazma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Bu gelişim, ön testten izleme testlerine, izleme testlerinden son teste doğru artan bir görünüm sergilemektedir. Ayrıca DPA ile geribildirim ve yazma dersleri verilen deney grubu öğrencilerinin *izleme testlerindeki yazma ürünlerindeki gelişim düzeyi* kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Deney grubu öğrencilerinin yazma görevlerindeki gelişimi kontrol grubuna göre ön testten son teste daha fazla arttığı görülmüştür. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde, DPA ile geribildirim ve yazma derslerinin, araştırmanın yapıldığı kurumdaki uygulanagelen, çoğunlukla yüzey yapıdaki dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerinin yanlışlarına dönük verilen, geribildirime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Yabancı dilde yazılı anlatım becerisi dilbilgisel yapıları, yazım ve noktalama işaretlerini kullanmanın ötesinde metindilbilimsel ve söylemsel bilgileri de işe koymayı gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere, yazma ürünlerinde yalnızca dilbilgisel, yazım ve noktalama işaretlerine dönük yazılı geribildirim vermeleri yetersiz kalmaktadır. Hyland (2003), öğrenci taslakları üzerinde yapılan yorumların yazma becerisinin gelişimine genellikle bir etkisinin olmadığını işaret etmektedir. Yazılı anlatım becerisinde yazılı geribildirime yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin yazma ürünlerine dönük öğretmen yorumlarının metnin anlamını oluşturan yapılardan çok, düşük düzeydeki teknik sorunlara odaklandığını, öğretmenlerin yüzey yapıya aşırı önem verdiklerini göstermektedir (Connors ve Lunsford, 1993; Hargreaves ve McCallum, 1998; Sommers, 1982; akt. Parr ve

Timperley, 2010). Montgomery ve Baker (2007), ABD’deki bir üniversitede, yoğun bir İngilizce programında öğretmenlerin öğrencilere verdikleri yazılı geribildirim konusunda bir anket çalışması gerçekleştirmişler ve bu anketteki yanıtlarla öğretmenlerin kağıtlardaki gerçek yazılı yorumlarını karşılaştırmışlardır. Öğretmenlerin, dilbilgisi, yazım ve noktalamada ankette bildirdiklerinden daha fazla geribildirim verdikleri görülmüştür (akt. Ferris, 2014). Yabancı dilde yazma ürünlerinin niteliğini artırmada yüzeysel yapıların yanı sıra metnin içerik, düzenleme, sözcük bilgisi ve kullanımı, tutarlılık, bağdaşıklık ve bütünlük gibi özelliklerin büyük önemi bulunmaktadır.

Düşünce bildiren veya tartışmacı deneme yazılarında giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmalı ve bu yapılırken bölümler arası bir bütünlük olmalıdır. Bu, yazma ürününün *düzenleme* bölümünü işaret eder. Yazma ürününde öğrencinin oluşturacağı metinde ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler ve metni geliştirmek için uygun ve çarpıcı örnekler bulunmadır. Bu, yazma ürününün *içerik* bölümü demektir. Öğrencilerin metni oluşturmada, anlamlandırmasında, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde yazıya dökmesinde *sözcük bilgisi* önemli yer tutar. Metnin anlaşılır olması, metindeki düşüncelerin doğru ve anlamayı engellemeyecek şekilde aktarılması dilbilgisel yapıları yerinde ve doğru kullanmakla ilgilidir. Dilbilgisel yapıların çeşitli, karmaşık ve hatasız olması metnin niteliği konusunda bilgi verir. Bu nedenle yazma becerisinde *dilbilgisinin* yeri yadsınamaz. Aynı şekilde yazım ve noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak sözcüklerin, tümcelerin ve önermelerin düzenlenmesinde önemlidir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi bileşenlerinin mevcut düzeyi (ön test) ile gelişim düzeylerine (izleme testleri ve son

test) bakıldığında, deney grubu öğrencilerin söz konusu bileşenlerin her birinde kontrol grubuna göre (her bir bileşenin gelişim düzeyi farklı olsa da) daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ön test, izleme testleri ve son test yazma görevlerinin DPA'yla puanlandırılmış ortalama puanlarına göre, deney grubu öğrencileri en çok *düzenleme* (%41), ardından *içerik* (%34) bölümlerinde gelişim göstermişlerdir. *Sözcük bilgisi* (%25), *dilbilgisi* (%24) bölümleri, *içerik ve düzenleme* bölümlerine oranla daha az gelişim göstermiştir. *Yazım ve noktalama işaretleri* (%15) bölümünde ise sınırlı düzeyde bir gelişim görülmüştür. Kontrol grubunda ise en çok gelişim *düzenleme* bölümünde (%22) görülürken diğer bileşenlerde (%7 ile %13 arası) sınırlı sayıda bir gelişim görülmüştür. Cömert'in (2017) çalışmasında, öğrencilerin en fazla gelişimi *içerik* ölçütünde olduğu, öğrencilerin *içerik ve paragrafta düzen* gelişimleri *dil ve anlatım* bileşenine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin gelişiminde de kısmen bir artış görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de iki ay süreyle TÖMER'de uygulanagelen yöntem ve yaklaşımlarla yazma dersleri aldıklarından ve yazma becerisi bir üst kura geçmede önemli olduğundan bu artış normal kabul edilebilir.

Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde en çok gelişim **düzenleme** bölümünde gerçekleşmiştir. Bu gelişimde, deney grubu öğrencilerine verilen DPA'ya dayalı geribildirim ve yazma derslerinin etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğrencilere deneme yazısı türünde bir yazma kağıdının şematik yapısı, sayfa düzeni, giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının nasıl olması gerektiği belirtik biçimde anlatılmıştır. Giriş bölümünde savunı tümcesi yazma, geliştirme bölümünde ana düşünce, yardımcı düşünceler ve örnekler, sonuç bölümünde ise savunı tümcesini yeniden oluşturma üzerinde durulmuştur. Hem deney grubunda hem de

kontrol grubunda öğrencilerin birçoğunun yazma becerisinin düzenleme bileşenine yönelik bilgilerin eksik ve yetersiz olduğu görülmüştür. Yazma, yalnızca önceden tasarlanmış fikirleri metne çevirme durumu değildir, aynı zamanda içeriği oluşturma ve bunu okuyucunun gereksinimlerine uygun bir biçimde düzenleme ve sunma eylemidir (Galbraith, 2009). Bir deneme yazısında düşüncelerin baştan sonra bir mantıksal düzenlenişle, birbiriyle bağlantılı bir biçimde ilerlemesi gerekir. Bunun için de sözcük, tümce, önerme ve paragrafları birleştirecek bağlantılar gerekir. Bu amaçla kontrol grubu öğrencilerine Türkçedeki bağlantı öğeleri öğretilmiş ve kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamalar da, deney grubu öğrencilerin düzenleme bölümünde gelişim göstermelerine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin en çok gelişim gösterdikleri ikinci bileşen **içeriktir**. Deney grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinin içerik bileşeninde ön test ile izleme testleri arasında ve ön test ile son test arasında anlamlı düzeyde bir gelişim bulunmaktadır. Buna karşılık, kontrol grubu öğrencilerinin içerik bölümü gelişimleri sınırlı düzeydedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerinin içerik bölümü ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları arasında artı değerde değişimler ve yüzdelik farklar bulunmaktadır. Deney grubundaki bu fark, DPA ile verilen geribildirimlerin ve yazma derslerinin yazma becerisinin içerik bileşenini geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubu öğrencilerine örnek yazma ürünü üzerinden verilen bilgilerin ve ardından kendi yazma ürünlerine araştırmacı tarafından DPA'yla verilen geribildirimlerin etkili olduğu görülmektedir. Düşünce bildiren deneme türünde öğrencilerin kendilerine verilen konu hakkında bir metin üretmeleri istenmektedir. Öğrencilerin yazacakları metinde ortaya koyacakları ve geliştirecekleri ana düşünce, yardımcı düşünce ve örneklerin konuyla ilgili olması gerekmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **sözcük bilgisi** gelişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma ürünlerindeki sözcük bilgisi ön testten izleme testlerine, ön testten son teste çok sınırlı sayıda bir gelişim gösterirken deney grubunda bu gelişim yüksek olmamakla birlikte anlamlı düzeydedir. Deney grubundaki öğrencilerin sözcük bilgisindeki artı değerdeki değişimler, DPA ile verilen geribildirimlerin sınırlı da olsa etki ettiğini göstermektedir. Deney grubu öğrencilerine yazma ürünlerinde sözcük çeşitliliğine, sözcükleri doğru ve etkili kullanmalarına, anlamı geliştirecek deyimsele ifadelerle yer vermeleri gerektiği geribildirim olarak verilmiştir.

Yazılı anlatım becerisinde metin oluşturmada sözcük dağarcığının yanında sözcükleri etkili, doğru ve yerinde kullanmanın önemi yadsınamaz. Bir kompozisyonun iyi yazıldığını gösteren en önemli unsur, sözcüklerin etkin kullanımıdır. Bir diğer unsur da, yerinde kullanılmış iyi ve doğru bir sözcük zenginliğidir (Laufer ve Nation, 1995). Yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde de sözcük çeşitliliği ve zenginliği dikkate alınmaktadır. Puanlayıcıların doğru, etkili ve yerinde sözcük kullanımına, eşdizimli ve deyimsele sözcük kullanımına daha yüksek puanlar verdikleri görülmüştür (Engber, 1995; Linnarud 1986; akt. Laufer, 2013).

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubu öğrencilerinin **dilbilgisi** gelişim düzeyleri, kontrol grubuna göre daha yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerinin dilbilgisi ön test, izleme testleri ve son test ortalama puanları arasındaki artı değerdeki değişimler ve yüzdelik farkların kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi, DPA ile verilen geribildirimlerin ve yazma derslerinin yazma becerisinde dilbilgisi yetisini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilere DPA ile geribildirim verilirken genel olarak Türkçenin tümce yapısına, özne-yüklem uyumuna,

eylemlerin çekimleniş biçimlerine ve zaman uyumlarına vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin bu konulara dikkat etmeleri kendi yazma ürünleri üzerinden gösterilmiştir. Deneme yazılarında tümcelerin çeşitli ve karmaşık olması, olası dilbilgisi hatalarının düzeyi, anlamı engelleyip engellemediği gibi unsurlar metnin niteliği ve metni değerlendirenleri açısından önem taşımaktadır. Dilbilgisel doğruluk yalnızca öğretmenlerin değil, okuyucuların da önem verdiği bir konudur. Öğretmenler tarafından değerlendirilen yazma ürünlerinde en çok bakılan, altı çizilen, düzeltilen ve geribildirim verilen unsurlar dilbilgisel unsurlardır. Harmer (2007), konuşma dilinde hoş görülen hataların yazı dilinde kabul edilmediğini ve katı bir şekilde değerlendirildiğini, yazı dilinde iyi yapılandırılmış tümcelerin arzulandığını belirtmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerin yazma ürünlerindeki **yazım ve noktalama işaretleri** kontrol grubuna göre sınırlı düzeyde de olsa yüksek olmasına rağmen bu gelişimin deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu söylemek zordur. Deney grubu yazım ve noktalama işaretleri gelişim düzeyi kontrol düzeyine göre fazla olmakla birlikte yazma becerisinin diğer bileşenlerine göre yazım ve noktalama işaretleri en az gelişim gösteren bölümdür. Bu durum, DPA ile verilen geribildirimlerin ve araştırmacı tarafından verilen yazım ve noktalama işaretleri dersinin etkisinin düşük olduğunu göstermektedir. Hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin birçoğunun yazılı anlatımlarında sıklıkla yazım ve noktalama işaretleri hataları olduğu gözlemlenmiştir. Bu hataların bir kısmının öğrencilerin anadillerinden, anadillerinde kullandıkları alfabeden ve kendi anadillerindeki noktalama işaretleri bilgilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yazım ve noktalama işaretleri için daha kapsamlı ve uzum erimli bir çalışma yürütülmesi gerekebilir.

İngilizce yazılı anlatım çalışmalarında DPA kullanımı, DPA'ya dayalı geribildirim, yazılı anlatım becerisinin özellikle izlemeye dayalı durum belirlemede DPA kullanımı önemli bir yer tutarken anadili ve yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım çalışmalarında DPA kullanımı sınırlı düzeydedir. Çözümleyici DPA'lar izlemeye dayalı durum belirlemede başat roldedir, çünkü öğrenci performanslarının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koymaktadır (Andrade, 1997; Brown, 2004; Moskal, 2000; Weigle, 2002). Ayrıca, çözümleyici DPA'lar öğrencilerin yazma ürünlerinin düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri açısından bir fotoğrafını çektiği ve bu bileşenlerdeki eksikliklerini görüp geliştirmelerine olanak tanıdığı için ayrıca önemlidir. Yabancı dil olarak İngilizce yazılı anlatım becerisinde DPA kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı (Cothran, 2003, Marzano, 2000; akt. Hasan, 2022), çözümleyici DPA'nın yabancı dilde yazılı anlatım becerisini değerlendirmede daha güvenilir ve uygun olduğu (Weigle, 2002), DPA'ların hem öğretim amaçlı hem de değerlendirme amaçlı kullanılabileceği (Andrade, 2005; Popham, 1997) belirtilmektedir. Bu bilgiler ışığında, özellikle çözümleyici DPA'nın yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesinde daha çok kullanılmasında yarar vardır. Bu çalışmadaki öğrenciler ilk kez bir DPA gördüklerini, kendi yazma ürünlerinin nasıl değerlendirildiğini kendilerinin de merak ettiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerinin becerilerini geliştirmek için ölçütleri öğrencileriyle paylaşmalıdır (Popham, 1997). Öğrencilerin yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan DPA'yı tanımaları, görmeleri son derece önemlidir, çünkü kendi yazma ürünlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini, başarı düzeylerinin ve puan aralıklarını ne olduğunu bilmeleri yazacakları yazma ürünleri konusunda katkı

sağlayacaktır. Öğrenciye örnek çalışmaya ne kadar yakın veya uzak olduğunu görmesi için örnek çalışma(lar) ve DPA gibi bir ölçüt sunulması gerekmektedir (Cizek, 2010). Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde örnek çalışma veya çalışmalara, örnek çalışmanın ne olduğunu gösteren ölçütlere ve tanımlara ihtiyacı vardır. Bu sayede, kendi yazma ürünlerini bu ölçütlere göre oluşturabilir.

Çalışmanın genel sonuçları, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, DPA aracıyla geribildirim ve yazma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, DPA ile geribildirim almayan, araştırmanın yapıldığı kurumda uygulanagelen geribildirim ve yazma öğretimi alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, deney grubu öğrencilerinin ön test – son test gelişim düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu, bu gelişimin izleme testlerinde de deney grubu lehine olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerindeki gelişim, DPA ile verilen geribildirimlerin ve yazma derslerinin etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde, DPA'ya dayalı geribildirim ve yazma derslerinin, araştırmanın yapıldığı kurumda uygulanagelen geribildirim uygulamalarına ve yazma öğretimine göre daha etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarında *düzenleme*, *içerik*, *sözcük bilgisi*, *dilbilgisi*, *yazım ve noktalama işaretleri* bölümlerinin her birinde kontrol grubu öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin en çok gelişim gösterdikleri bölümler *düzenleme* ve *içerik* bölümleriyken kontrol grubunda en çok gelişim *düzenleme* bölümünde gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin gelişim gösterdikleri diğer iki

bileşen *sözcük bilgisi* ve *dilbilgisi*dir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım kağıtlarındaki *sözcük bilgisi*, *dilbilgisi*, *yazım ve noktalama işaretleri*ndeki gelişimi sınırlı düzeydedir. Deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama işaretleri bileşeninde kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdikleri sonucu çıksa da, bu farkın sınırlı olduğu ve anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir.

5.2. Ardıl Çalışmalar İçin Öneriler

Dereceli puanlama anahtarına dayalı geribildirim yabanc dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırma, DPA'ya dayalı öğretmen geribildirim yabanc dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin ve yazılı anlatım becerisi bileşenlerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu, bu etkinin orta düzeyde olduğu, bazı bileşenlerde sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu etkinin görece sınırlı kalmasının önemli kaynaklarından birinin araştırma sürecinin 8 hafta ile sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, DPA'ya dayalı öğretmen geribildirim yabanc dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisine etkisinin 16 hafta, dört ay gibi bir sürede incelenmesi önerilmektedir. Araştırma boyunca hem yazma görevleri, geribildirimler, hem de yazma dersleri verileceğinden yazılı anlatım becerisi bileşenlerinin (düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri) her biri üzerinde daha fazla durulması olası görünmektedir.

İleride yapılacak bu tür bir çalışmada, üniversitelerin yabanc dil olarak Türkçe hazırlık programlarının örneklem evreni olarak seçilmesi önerilmektedir, çünkü A.Ü. TÖMER gibi kurumlardaki kur sistemi, çalışmanın yürütülmesinde bazı zorluklar

çıkarmaktadır: Bazı öğrenciler yalnızca bir kur, bir ay kursa devam edip bir sonraki ayda kura devam etmeyebilirler. Öğrencilerin derse düzenli devam etmeme durumları düzenli olarak veri almada sorun çıkarabilir. TÖMER ve benzeri kurumlarda her kur dışarıdan yeni öğrenci alımı olmaktadır ve bu da grup çalışmasını etkileyebilir.

Araştırmanın yapıldığı kurumda var olan sınıflarda uygulama yapabilme olanağı olduğundan araştırma yöntemi, statik grup ön test- son test kontrol gruplu modelde desenlenmiştir. Seçkisiz atama yapılamamıştır. Bu alanda yapılacak çalışmalarda seçkisiz atama yöntemiyle, yarı deneysel çalışmalar tercih edilebilir.

Bu araştırma, öğretmen geribildirimine dayalıdır. Alanyazında geribildirim kaynağı olarak öğretmen geribildirimi, öz değerlendirme ve akran geribildirimi öne çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde geribildirim çalışmaları sınırlı sayıdadır. Öğretmen geribildirimine dayalı araştırmaların yanı sıra öz değerlendirme ve akran değerlendirme araştırmalarının yapılması önerilmektedir. Öğrencilere geribildirim verilmesi ve öğrenci öz değerlendirme çalışmaları son derece önemlidir (Cizek, 2010). Öğrenen özerkliğini geliştirmek açısından öğrencilerin öz değerlendirme sürecinin içinde etkin bir eyleyen olarak yer alması önemlidir. Öğrenciler, kendileri de öz değerlendirme aracılığıyla geribildirim kaynağı olabilirler (Andrade, 2008; Andrade ve Boulay, 2003). Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin kendilerinin de geribildirim kaynağı olarak işe koyulması izlemeye dayalı durum belirlemenin amaçlarındandır.

Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde öğrencilerin DPA kullanımı ele alınabilir. Bu çalışmada geliştirilip kullanılan öğrenme amaçlı çözümleyici DPA ile puanlama amaçlı çözümleyici DPA kullanılarak öğrencilerin kendilerinin geribildirim vermeleri, kendi yazma ürünlerini kendilerinin

puanlamaları söz konusu olabilir. Böylesi bir araştırma öğrencilerin DPA'yı içselleştirmelerine, kendi yazma görevlerini belirlenen ölçütler ve başarı düzeyleri ışığında bakmalarına, zayıf ve güçlü yönlerine bakmalarına olanak sağlayacaktır.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerine başvurulmamıştır. Öğrencilerin görüşlerine araştırmanın başında, araştırma sürecinde ve araştırma sonunda başvurulabilir. Bu yolla öğrenci görüşlerine dayalı bir betimleme yapılabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet ve uyruk özelliklerine bakılmamıştır. İleride yapılacak bir çalışmada Türkçe yazılı anlatım becerisinde DPA'ya dayalı geribildirim çalışmalarında öğrencilerin yaş, cinsiyet ve uyruk özelliklerine göre nasıl bir gelişim gösterdiklerine, çalışmaya yönelik tutumlarına, güdülenme düzeylerine bakılabilir. Özellikle deneme türünde farklı ülkelerin farklı yazma alışkanlıkları, bilgileri ve öğrenmeleri olduğu açıktır. Bu etmenler, yazılı anlatım becerisinde öğrenciler arasında farklılıkların olmasına neden olmaktadır. Çalışmanın başında yapılacak ölçümler, saptamalar, çalışma sonucundaki verilerle karşılaştırılıp değerlendirilebilir.

Bu araştırma B1 düzeyinde düşünce bildiren deneme yazısı türünde öğrencilerin yazma görevleriyle sınırlıdır. B2 ve C1 düzeylerinde diğer deneme yazısı türleri incelenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinde gerek ders içi gerek ders dışı görevlerde sıklıkla öğrencinin görüşünü önceleyen deneme yazıları söz konusudur. Ancak, yazılı anlatımda tartışmacı, betimleyici, açıklayıcı ve öyküleyici gibi farklı anlatım türleri bulunmaktadır. Öğrencilerin görüş bildiren deneme türünün dışında diğer yazma türlerinde de yetkinlik kazanması beklenmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda başta tartışmacı deneme yazısı türü olmak üzere diğer deneme türleri ele alınabilir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (AOBM) *genel yazılı üretim* adı altında A1'den C2'ye kadar betimlediği edinim/kazanım sıralaması basitten karmaşığa şöyle bir sıra izlemektedir: Sözcükler → basit ifadeler → basit tümceler → paragraflar → metinler → açık ve ayrıntılı metinler → farklı metin türlerinde iyi yapılandırılmış karmaşık metinler (Durmuş, 2022: 162). Bu edinim/kazanım sıralaması dikkate alınarak yazılı anlatım becerisinde paragraf oluşturma becerisine yönelik A2 ve B1 düzeylerinde bir araştırma yapılabilir. DPA'ya dayalı geribildirimler verilerek ve yazma öğretimi yapılarak öğrencilerin paragraf oluşturma becerisi geliştirilebilir. C1 ve C2 düzeyleri öğrencilerin dilsel ve metinbilimsel bilgilerinin yetkin olduğu düzeylerdir. Bu düzeylerde farklı metin türlerinde iyi yapılandırılmış karmaşık metinler üretmeleri beklenmektedir. C1 ve C2 düzeylerinde öğrencilerin metin türlerindeki yetkinlikleri araştırılabilir.

Bu araştırmanın kapsam ve sınırlılıklarından dolayı B1 düzeyinde Türkçe yazılı anlatım becerisinin tutarlılık, bağdaşıklık ve bütünsellik gibi metindilbilimsel bileşenlere sınırlı düzeyde bakılabilmektedir. Ardıl çalışmalarda öğrencilerin yazma ürünlerindeki metindilbilimsel bileşenlere daha derinlemesine bakılabilir. Metnin büyük ve küçük ölçekli yapıları ele alınıp incelenebilir.

DPA'ya dayalı geribildirim uygulamaları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son derece sınırlı düzeydedir. Bu nedenle öğretmenlerin yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde DPA'ya dayalı geribildirime yönelik tutumları, inançları ve motivasyonları araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Abedi J. (2010). Research and recommendations for formative assessment with English language learners Andrade H. L., Cizek G. J. (Eds.). *Handbook of formative assessment* içinde (ss. 181–197). New York, NY: Routledge
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/ctch.53.1.27-31>
- Andrade, H. G. (2008). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60-63.
http://bb.plsweb.com/pln/course_documents/b2f37c6db214ad65ead0df7c370b254a.pdf. Erişim Tarihi: 11.10.2017
- Andrade, H. G., Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30.
<https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Andrade, H., Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.
<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=pars>
- Andrade, H., ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment, *Theory into practice*, 48(1), 12-19,
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>. Erişim Tarihi: 11/10/2017.
- Andrade, H., Du, Y., Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199–214. <https://doi.org/10.1080/09695941003696172>
- Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. A. R. Petrosky and D. Bartholomae (Eds.). *The teaching of writing* içinde (ss. 95-113). Chicago, Ill: National Society for the study of Education.
- Ariza Martínez, A. V. (2005). The process-writing approach: An alternative to guide the students compositions. *Profile Issues in Teachers Professional Development*,

- (6), 37-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902005000100004&lng=en&tlng=en. Erişim Tarihi: 09.10.2022.
- Aydın, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak verilen geribildirim öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Badger, R. ve White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal* 54(2), p.153-160. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bahçeşehir Üniversitesi (2017). Yazma becerisi değerlendirme ölçütü (Çözümleyici). İstanbul.
- Black, P., ve Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., ve Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Becker, A. (2011). Examining rubrics used to measure writing performance in U.S. intensive English programs. *CATESOL Journal*, 22(1), 113-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112029.pdf>. Erişim Tarihi: 15.09.2017
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Routledge
- Brink, S. (2020). The importance of writing skills [blog post]. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/importance-writing-skills>. Erişim Tarihi: 19/10/2022
- Brookhart, S. M. (1999). The Art and science of classroom assessment. The missing part of pedagogy. ASHE-ERIC Higher Education Report, 27, 1. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183. <https://eric.ed.gov/?id=ED432937>
- Brookhart S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. Alexandria, VA: ASCD.

- Brown, H.D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Longman.
- Bryne, D. (1988). *Teaching writing skill*. Essex: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.). Heinle & Heinle Publisher, Boston.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul. Kibele Yayınları.
- Chan, P. E., Konrad, M., Gonzalez, V., Peters, M. T., Ressa, V. A. (2014). The critical role of feedback in formative instructional practices. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 96-104. <https://doi.org/10.1177/1053451214536044>
- Chen, M. (2005). Differential effects of “product approach” and “process approach” on chinese efl learners of different writing abilities. *Foreign Language Teaching and Research*, 6. 460-64. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotat-WJYY200506011.htm. Erişim Tarihi: 02.11.2022.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. G. J. Cizek and H. L. Andrade (Eds.), *Handbook of formative assessment* içinde (pp. 3-17). New York, Routledge.
- Cömert, M. (2017). *Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim in İngilizce yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daffern, T., ve Mackenzie, N. M. (2020). *Teaching writing: effective approaches for the middle years*. Routledge.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümatasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında mods al betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., ve Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. J. Dolin ve R. Evans (Éd.), *Transforming assessment* içinde (Vol. 4, p. 53 80). Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3>

- Douglas, D. (1999). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732911>
- Durmuş, A.O. (2007). *Fransızcada ve Türkçede sözlüksel üye değiştirimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, A. O. (2022). Türkçede bağlantı ögesi olarak ulaçlar. *International Journal of Language Academy*, 10 (3), 161-179. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.63971>
- European Council (2001). *Common european framework of reference for languages, learning, teaching, assesment*. Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21–32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. ve Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16–55. <https://doi.org/10.2307/357381>
- Folse, K. S., Muchmore-Vokoun, A. ve Solomon, E. V. (2020). *Great writing 4: Great essays*. Cengage Learning.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, (2-3), 7-22.
- Gezmiş Ceyhan, N. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, (163), 46-63. DOI: 10.1501/Dilder_0000000206
- Goodrich, A. H. (2000). Using rubric to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. <https://toetsing.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/49/2015/01/LINK-Rubric-voor-een-betoog-Goodrich-Andrade-2000.pdf>. Erişim Tarihi: 13.08.2017.

- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835853>
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* içinde (ss. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
<https://education.illinoisstate.edu/downloads/casei/5-15-WritingNext.pdf>.
Erişim Tarihi: 09.10.2022
- Graham, S., Hebert, M. ve Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547.
<https://doi.org/10.1086/681947>
- Graham, S., Gillespie, A. ve McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Halliday, M. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
<https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. Kroll, B. (Eds.). *Second language writing: Research insights for the classroom* içinde. New York: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139524551.009>
- Hamp-Lyons, L. (2003) Writing teachers as assessors of writing. Kroll, B. (Eds.). *Exploring the dynamics of second language writing* içinde (pp.162-189). New York: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139524810.012>
- Hamp-Lyons, L. (2016). Farewell to holistic scoring. part two: why build a house with only one brick? *Assessing Writing*, 29, A1-A5.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.06.006>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*, Pearson Education Limited, England.

- Hasan, A. A. A. (2022). Effect of rubric-based feedback on the writing skills of high school graders. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(1), 49-58. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i1.52>
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Herman, J. L. ve Baker, E. L. (2005). Making benchmark testing work. *Educational Leadership*, 63(3), 48–54. https://www.researchgate.net/profile/Eva-Baker/publication/237737503_Six_criteria_can_help_educators_use_benchmark_tests_to_judge_student_skills_and_to_target_areas_for_improvement/links/53ff5e40cf2320416eceed8/Six-criteria-can-help-educators-use-benchmark-tests-to-judge-student-skills-and-to-target-areas-for-improvement.pdf
- Huot, B. (2002) *(Re)Articulating writing assessment for teaching and learning*. Utah: Utah State University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667251>
- Hyland, K. (2008). Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v4i2.1569>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269-293. <https://search.iczhiku.com/paper/4xqQYCyZ70pBcLxU.pdf>. Erişim Tarihi: 02.11.2012.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metinbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, R. L., Penny, J. ve Gordon, B. (2000). The relation between score resolution methods and inter-rater reliability: An empirical study of an analytic scoring rubric. *Applied Measurement in Education*, 13 (2), 121–138. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1302_1
- Jonsson, A. ve Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Jordan, R. R. (1999). *Academic writing course: Study skills in English*. Longman.

- Jun, Z. (2008). A comprehensive review of studies on second language writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 12 (2).
<http://ibaroudy.ir/bookcontent/Baroudy's%20Work%20Cited%2015.pdf>.
Erişim Tarihi: 02.11.2022.
- Kardaş, D. M. (2021) *Yabancılarā Türkçe öğretiminde geribildirim dōrt temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 4, 294-394. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>.
- Klimova, B. F. (2012). The importance of writing. *Paripex-Indian Journal Of Research*, 2(1), 9-11. <https://www.researchgate.net>. Erişim Tarihi: 19/10/2020
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1149>
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26 (20), 275–304.
<https://doi.org/10.1177/0265532208101008>
- Kolin, P. C. (2013). *Successful writing at work* (10th ed.). Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Kutlu, Ö. (2016). Ölçme ve değeriendirme. <http://www.kurumsalegitimdergisi.org/olcme-ve-degerlendirme/> Erişim tarihi: 20.08.2017
- Kutlu, Ö., Doğan, D., Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarisının belirlenmesi. Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Laufer, B. (2013). Vocabulary and writing. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–5. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.WBEAL1432>
- Laufer, B., ve Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied linguistics*, 16(3), 307-322.
<https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: a guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511733017>

- MacArthur, C. A. ve Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. <https://www.guilford.com/excerpts/macarthur.pdf?t>. Erişim Tarihi: 02.11.2022.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 3. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>. Erişim Tarihi: 13.08.2017.
- McKinley, J. (2015). Critical argument and writer identity: Social constructivism as a theoretical framework for EFL academic writing. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(3), 184-207. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1060558>
- Murray, N. (2012). *Writing essays in English language and linguistics: Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139035347>
- Nicol, D., ve Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. ve Smith, B. (Eds.). *Enhancing student learning through effective formative feedback* içinde (ss.3-14). York: The Higher Education Academy. https://resource.isvr.soton.ac.uk/audiology/AudiologyPlacement/Training/Supervision%20Day%2010/web0015_rethinking_formative_assessment_in_he.pdf. Erişim Tarihi: 04.10.2022.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students*. (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Noonan, B. ve C. R. Duncan. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(17). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=17>.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740553>

- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. *Handbook of Writing Research*, 11-27. <https://www.researchgate.net/profile/> Erişim Tarihi: 02.11.2022.
- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach. *Research Note*, 10, 153-163. <https://gair.media.gunma-u.ac.jp/dspace/bitstream/10087/7218/1/2010-onozawa2.pdf>
- Onursal, İ. (2003). G n m z dilbilim  alışmaları. A.Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (Eds.). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık* içinde. (ss.29-74). İstanbul: Multilingual.
- Oshima, A. ve Hogue, A. (2006). *Writing academic English* (4th ed.). London: Pearson Longman.
-  zbay, M. (2011). *Türkçe  zel  ğretim yöntemleri I*. Ankara:  nc  Basımevi.
- Parr, J. M. ve Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*, 15(2), 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's-right with rubrics. *Educational Leadership*, Vol 55 No (2).
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL quarterly*, 19(2), 229-258. <https://doi.org/10.2307/3586828>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*. 28, 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Ready, Y. M ve Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schoonen, R., Gelderen, A. V., Glopper, K. D., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. ve Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9922.00213>

Erişim Tarihi: 02.11.2022.

- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. J. C. Richard ve W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* içinde (pp. 315–320). Edinburgh, UK: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.044>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaughnessy, M. (1977). Some needed research on writing. *College Composition and Communication*, 28(4), 317–320. <https://doi.org/10.2307/356721>
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/3587400.pdf>. Erişim Tarihi: 02.11.2012.
- Steele, V. (2004). Product and process writing: a comparison.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-and-process-writing-comparison>. Erişim Tarihi: 09.10.2022.
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalkstein, Y. L., Manor, J. E., Massey, A. R. ve Schmitz, J. A. P. (2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102-107.
<https://doi.org/10.1080/00986280902739776>
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. D. Jonassen (Eds.). *Instructional designs for microcomputer courseware* içinde (ss. 183-196.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. *ETS Research Report Series*, 2007(1), i-47. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2).
<http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/abacjournal/article> Erişim Tarihi: 09.10.2022
- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- TÖMER, (2013). *Yeni Hitit 2 yabancılar için Türkçe ders kitabı* (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uzun, N.E. (2006). *Biçimbilim, temel kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londra: Longman.
- Vygotsky, L. S., ve Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Walsh, K. (2010). The importance of writing skills: Online tools to encourage success. <https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/> Erişim Tarihi: 19/10/2022.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall.
- White, R. ve Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.
- Widodo, H. P. (2008). Process-based academic essay writing instruction in an EFL context. *IKIP Negeri Malang: Jurnal Bahasa dan Seni Tahun*, 36. <https://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Process-Based-Academic-Essay-Writing-Instruction-in-An-EFL-Context-Handoyo-Puji-Widodo.pdf>. Erişim Tarihi: 09.10.2020.
- Widya, S. O. ve Wahyuni, I. (2018). The correlation between grammar mastery and writing thesis proposal at STKIP YDB Lubuk Alung. *Jurnal Arbitrer*, 5(2), 75-80. <https://doi.org/10.25077/ar.5.2.75-80.2018>
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187. <https://doi.org/10.2307/3586647>
- Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Genel Ağ (İnternet Kaynakçası)

<https://www.cnrtl.fr/>, Erişim Tarihi: 26.11. 2022

<https://www.ets.org/content/dam/ets-org/pdfs/toefl/toefl-ibt-writing-rubrics.pdf>, Erişim Tarihi: 26.11. 2022

<https://translate.google.com/?hl=tr>, Erişim Tarihi: 26.11. 2022

<https://www.lerobert.com/>, Erişim Tarihi: 26.11. 2022

<https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 26.11. 2022

<https://www.tdk.gov.tr/category/icerik/yazim-kurallari/> Erişim Tarihi: 15/03/2020

<https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>, Erişim Tarihi: 26.11. 2022

<https://www.turkceogretimi.com/turkce-sinif-afisleri/noktalama-i%C5%9Faretlerive-simgeler-t%C3%BCrk%C3%A7e-s%C4%B1n%C4%B1f-duvar-afi%C5%9Fi/> / Erişim Tarihi: 15/03/2021

<https://potamya.co/iyi-yasam/organik-ve-konvansiyonel-tarim-arasindaki-farklar/> Erişim tarihi: 21.07.2022

<https://www.turkcebilgi.org/sozluk/felsefe-terimleri/sey-11683.html>.

Erişim Tarihi: 09.10.2022

<https://listelist.com/muammer-yilmaz-milan-bihlmann/>

Erişim tarihi: 16. 02. 2018

EKLER

Ek 1: Puanlama Amaçlı Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

ÖLÇÜTLER	Başarı Düzeyleri				
	Başlangıç Düzeyinde	Geliştirilmesi Gerekir	Kabul Edilebilir	İyi	Çok İyi
Düzenleme (20)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmemiştir. (1-4)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düzenlenişinde kısmen sorunlar vardır. (Paragraf oluşturmada, geçiş ve akışta) (5-8)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmekle beraber paragraf, geçiş ve akışta kısmen sorunlar vardır. (9-12)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmiştir. Paragraf, geçiş ve akış yeterlidir. (13-16)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri son derece etkili bir biçimde düzenlenmiştir. Paragraf, geçiş ve akışta sorun yoktur veya yok denecek kadar azdır. (17-20)
İçerik (30)	İçeriğin konuyla ilgisi yok denecek kadar azdır. Düşünceler geliştirilememiştir. Örnekler yetersiz ve uygun değildir. (1-6)	İçerik konuyla kısmen ilgili olmakla birlikte düşünceler bir bütünlük içerisinde aktarılamamıştır. Yardımcı fikirler yok denecek kadar azdır. (7-12)	İçerik büyük oranda konuyla ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler kabul edilir düzeyde geliştirilmiştir ve örneklerle desteklenmeye çalışılmıştır. (13-18)	İçerik konuyla ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler iyi geliştirilmiş ve uygun örneklerle desteklenmiştir. (19-24)	İçerik konuyla ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler çok iyi geliştirilmiş ve etkili örneklerle desteklenmiştir. (25-30)
Sözcük Bilgisi (20)	Sözcük dağarcığı son derece sınırlıdır. (1-4)	Sözcük dağarcığı kısmen yeterli olup kullanımda belirgin hatalar yapılmıştır. (5-8)	Yeterli bir sözcük dağarcığı çoğunlukla yerinde ve az hatayla kullanılmıştır. (9-12)	Geniş bir sözcük dağarcığı yerinde ve etkili kullanılmıştır. (13-16)	Çok geniş bir sözcük dağarcığı yerinde ve çok etkili bir biçimde kullanılmıştır. (17-20)

Dilbilgisi (20)	Sözdizimsel yapılar çok basittir. Çok fazla dilbilgisi hatası vardır ve anlamayı tamamen engellemektedir. (1-4)	Sözdizimsel yapılar basittir. Belirgin dilbilgisi hataları vardır ve anlamayı kısmen engellemektedir. (5-8)	Sözdizimsel çeşitlilik kısmen vardır. Dilbilgisi hataları olmakla birlikte anlamayı engellememektedir. (9-12)	Yeterli bir sözdizimsel çeşitlilik vardır. Dilbilgisi hatası çok azdır. (13-16)	Zengin bir sözdizimsel çeşitlilik vardır. Dilbilgisi hatası yoktur veya yok denecek kadar azdır. (17-20)
Yazım ve Noktalama (10)	Çok fazla noktalama ve yazım hatası vardır. (1-2)	Önemli ölçüde noktalama ve yazım hataları vardır. (3-4)	Noktalama ve yazım hatası azdır. (5-6)	Noktalama ve yazım hatası çok azdır. (7-8)	Noktalama ve yazım hatası yoktur veya yok denecek kadar azdır. (9-10)

Ek 2: Geribildirim Amaçlı Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

ÖLÇÜTLER	Başarı Düzeyleri			
	Geliştirilmesi Gerekir	Kabul Edilebilir	İyi	Örnek Çalışma
Düzenleme (20)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmemiştir. (1-6)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmekle beraber paragraf, geçiş ve akışta sorunlar vardır. (7-13)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmiştir. Paragraf, geçiş ve akış yeterlidir. (14-19)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle paragraf, geçiş ve akışları örnek gösterilecek düzeyde iyi düzenlenmiştir. (20)
İçerik (30)	İçerik konuyla kısmen ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler bir bütünlük içerisinde geliştirilememiştir. Örnekler yetersiz ve uygun değildir. (1-9)	İçerik konuyla ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler kabul edilir düzeyde geliştirilmiştir ve örneklerle desteklenmeye çalışılmıştır. (10-19)	İçerik konuyla ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler iyi geliştirilmiş ve uygun örneklerle desteklenmiştir. (20-29)	İçerik konuyla ilgilidir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler örnek gösterilecek düzeyde iyi geliştirilmiş ve etkili örneklerle desteklenmiştir (30)
Sözcük Bilgisi (20)	Sözcük dağarcığı son derece sınırlıdır. Sözcük kullanımında belirgin hatalar yapılmıştır. (1-6)	Kabul edilebilir bir sözcük dağarcığı yerinde ve az hatayla kullanılmıştır. (7-13)	Geniş bir sözcük dağarcığı yerinde ve etkili kullanılmıştır. (14-19)	Çok geniş bir sözcük dağarcığı yerinde ve çok etkili bir biçimde kullanılmıştır. (20)
Dilbilgisi (20)	Dilbilgisel yapılar basittir. Belirgin dilbilgisi hataları vardır ve anlamayı engellemektedir. (1-6)	Dilbilgisel yapıların çeşitliliği kabul edilebilir düzeydedir. Dilbilgisi hataları olmakla birlikte anlamayı engellememektedir (7-13)	Dilbilgisel çeşitlilik vardır. Yer yer dilbilgisi hataları olsa da dil kullanımı iyidir. (14-19)	Zengin bir dilbilgisel çeşitlilik vardır. Dilbilgisi yapıları kusursuzdur. (20)
Yazım ve Noktalama (10)	Çok fazla noktalama ve yazım hatası vardır. (1-3)	Noktalama ve yazım hatası azdır. (4-6)	Noktalama ve yazım hatası çok azdır. (7-9)	Noktalama ve yazım hatası yoktur. (10)

Ek 3: İkinci Dil İngilizce Yazılı Anlatım Becerisi Çözümleyici DPA (Jacobs ve diğ., 1981,)

ESL COMPOSITION PROFILE				
STUDENT		DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA		COMMENTS
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic		
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail		
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic		
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate		
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive		
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing		
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development		
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate		
RY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/ idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register		
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions		
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i>		
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • <i>meaning confused or obscured</i>		
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate		
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing		
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>		
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • <i>meaning confused or obscured</i>		
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate		
TOTAL SCORE		READER	COMMENTS	

Figure 6.3 Jacobs *et al.*'s (1981) scoring profile

Ek 4: Bahçeşehir Üniversitesinin Kullandığı Çözümleyici DPA

YAZMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ (ANALİTİK)

İçerik	Organizasyon / Düzen	Dilbilgisi ve Yazım Kurallarına Uygunluk	Kelime Bilgisi /Sözcük Kullanımı ve Yerindeliği
5 - İçerik tamamen konuyla ilgilidir. - Fikirler çok başarılı bir biçimde geliştirilmiş ve uygun örneklerle desteklenmiştir. - Konuyla ilgili çok sayıda yardımcı fikir sunulmuştur.	5 - Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri son derece etkili biçimde düzenlenmiştir. - Bağlaçlar etkili bir şekilde kullanılmıştır. - Fikirler / paragraflar arası geçişler kusursuzdur.	5 - Son derece çeşitli ve uygun cümle yapıları kullanılmıştır. - Dilbilgisi hatası yoktur/ yok denecek kadar azdır. - Noktalama ve yazım hatası yoktur/ yok denecek kadar azdır.	5 - Çok geniş bir kelime dağarcığı yerinde ve etkili biçimde kullanılmıştır.
4 - İçerik genellikle konuyla ilgilidir. - Fikirler oldukça başarılı bir biçimde geliştirilmiş ve genellikle uygun örneklerle desteklenmiştir. - Konuyla ilgili bolca yardımcı fikir sunulmuştur.	4 - Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri iyi düzenlenmiştir. - Bağlaçlar iyi kullanılmıştır. - Fikirler / paragraflar arası geçişler iyidir.	4 - Oldukça çeşitli ve uygun cümle yapıları kullanılmıştır. - Dilbilgisi hatası çok azdır. - Noktalama ve yazım hataları çok azdır.	4 - Geniş bir kelime dağarcığı yerinde ve doğru kullanılmıştır.
3 - İçerik konuya uygun olması için yeterli çaba gösterilmiştir. - Fikirler yeterince geliştirilmiş ve zaman zaman uygun örneklerle desteklenmiştir. - Konuyla ilgili yeterli sayıda yardımcı fikir sunulmuştur.	3 - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düzenleniş tatminkar düzeydedir. - Bağlaç kullanımı yeterlidir. - Fikirler / paragraflar arası geçişler tatmin edicidir.	3 - Yeterli çeşitlilikle cümle yapısı kullanılmıştır. - Dilbilgisi hataları anlamayı engellemektedir. - Noktalama ve yazım hataları azdır.	3 - Yeterli bir kelime dağarcığı genellikle yerinde ve önemli hatalar yapılmadan kullanılmıştır.
2 - İçerik konuya uygun olması için yeterli çaba gösterilmemiştir. - Fikirler yeterince geliştirilmemiştir. - Sınırlı sayıda yardımcı fikir/örnek sunulmuştur.	2 - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düzenleniş tatminkar düzeyde değildir. - Bağlaç kullanımı tatminkar düzeyde değildir. - Fikirler / paragraflar arası geçişler tatmin edici değildir.	2 - Basit ve sınırlı cümle yapısı kullanılmıştır. - Dilbilgisi hataları yaygın olup bazen anlamayı engellemektedir. - Belirgin noktalama ve yazım hataları yapılmıştır.	2 - Sınırlı sayıda kelime kullanılmıştır ve belirgin hatalar yapılmıştır.
1 - İçerik konuya uygun olması için Hemen hemen hiçbir çaba gösterilmemiştir. - Fikirler geliştirilmemiştir. - Yardımcı fikirler/örnekler son derece yetersizdir.	1 - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düzenlenmesi için hemen hemen hiçbir çaba gösterilmemiştir. - Hemen hemen hiç organizasyon yoktur. - Bağlaç kullanımı son derece sınırlıdır.	1 - Çok basit ve sınırlı cümle yapısı kullanılmıştır. - Dilbilgisi hataları yaygın olup genellikle anlamayı engellemektedir. - Sıkça noktalama ve yazım hataları yapılmıştır.	1 - Son derece sınırlı sayıda kelime kullanılmış ve sıkça hatalar yapılmıştır.
0 - İçerik konuyla tamamen ilgisizdir.	0 - Giriş, gelişme, sonuç bölümleri yoktur. - Fikirler birbiriyle tamamen bağlantısızdır. - Organizasyon yoktur.	0 - Anlamayı tamamen imkansızlaştıran ciddi dilbilgisi hataları yapılmıştır.	0 - Kelime kullanımı hiçbir anlam ifade etmemektedir.

NOT: İçerik notu 0 (sıfır) olan kompozisyonlar değerlendirilmeye alınmaz.

Ek 5: TOEFL Yazılı Anlatım Becerisi Bütünsel DPA (Bağımsız Düzey)



TOEFL

iBT/Next Generation TOEFL Test Independent Writing Rubrics (Scoring Standards)

Score	Task Description
5	An essay at this level largely accomplishes all of the following: - effectively addresses the topic and task - is well organized and well developed, using clearly appropriate explanations, exemplifications, and/or details - displays unity, progression, and coherence - displays consistent facility in the use of language, demonstrating syntactic variety, appropriate word choice, and idiomaticity, though it may have minor lexical or grammatical errors
4	An essay at this level largely accomplishes all of the following: - addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated - is generally well organized and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications, and/or details - displays unity, progression, and coherence, though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connections - displays facility in the use of language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form, or use of idiomatic language that do not interfere with meaning
3	An essay at this level is marked by one or more of the following: - addresses the topic and task using somewhat developed explanations, exemplifications, and/or details - displays unity, progression, and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured - may demonstrate inconsistent facility in sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning - may display accurate but limited range of syntactic structures and vocabulary
2	An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses: - limited development in response to the topic and task - inadequate organization or connection of ideas - inappropriate or insufficient exemplifications, explanations, or details to support or illustrate generalizations in response to the task - a noticeably inappropriate choice of words or word forms - an accumulation of errors in sentence structure and/or usage
1	An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses: - serious disorganization or underdevelopment - little or no detail, or irrelevant specifics, or questionable responsiveness to the task - serious and frequent errors in sentence structure or usage
0	An essay at this level merely copies words from the topic, rejects the topic, or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank.

Copyright © 2004 by Educational Testing Service. All rights reserved.

Ek 6: Taslak Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı

1	2	3	4	5	6	İçerik
-İçerik konuyla tamamen ilgisizdir.	-İçerik kısmen konuyla ilgili olsa da çok sınırlıdır . -Fikirler büyük oranda tutarsız ve hiç geliştirilememiştir. -Örnekler yetersiz ve uygun değil	-İçerik kısmen konuyla ilgilidir. -Konudan uzaklaşmış, bazı noktalara değinilmemiştir. -Fikirler yer yer tutarsız ve yeterince geliştirilememiştir.	-İçerik büyük oranda konuyla ilgilidir. -Fikirler büyük oranda tutarlı, iyi geliştirilmiş ve uygun örneklerle desteklenmiştir.	-İçerik konuyla ilgilidir. -Fikirler başarılı bir biçimde geliştirilmiş ve uygun örneklerle desteklenmiştir.	-İçerik tamamen konuyla ilgilidir. -Fikirle tamamen çok iyi geliştirilmiş ve etkili örneklerle desteklenmiştir.	
Organizasyon / düzen yoktur veya yok denecek düzeydedir.	--Bütünsellik ve bağdaşıklık yoktur . - Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenmemiştir .	-Bütünsellik ve bağdaşıklık kısmen sağlanmıştır. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düzenlenişinde kısmen sorunlar vardır (paragraf oluşturmada, geçiş ve akışta)	-Bütünsellik ve bağdaşıklık büyük oranda sağlanmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri iyi düzenlenmiştir.	-Bütünsellik ve bağdaşıklık iyi düzeydedir. -Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri iyi düzenlenmiştir.	-Bütünsellik ve bağdaşıklık mükemmeldir . -Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri son derece etkili bir biçimde düzenlenmiştir.	Organizasyon /Düzen
- Sözdizimsel yapılar çok basittir . -Çok fazla dilbilgisi hatası var ve anlamayı tamamen engellemektedir. - Çok fazla noktalama ve yazım hatası vardır.	-Sözdizimsel yapılar basit ve sınırlıdır . -Çok belirgin dilbilgisi hataları var ve anlamayı engellemektedir. - Çok belirgin/sıkça noktalama ve yazım hataları vardır.	- Sözdizimsel çeşitlilik kısmen vardır - Belirgin dilbilgisi hataları olmakla birlikte anlamayı engellememektedir. - Belirgin noktalama ve yazım hataları vardır.	- Yeterli bir sözdizimsel çeşitlilik vardır. -Dilbilgisi hatası azdır . -Noktalama ve yazım hatası azdır .	-- Zengin bir sözdizimsel çeşitlilik vardır. -Dilbilgisi hatası çok azdır . -Noktalama ve yazım hatası çok azdır .	- Çok zengin bir sözdizimsel çeşitlilik vardır. -Dilbilgisi (ek, tüme, uyum, çekim...vd.) hatası yoktur/yok denecek kadar azdır. -Noktalama ve yazım hatası yoktur/yok denecek kadar	Dilbilgisi ve Yazım Kurallarına Uygunluk
-Sözcük dağarcığı son derece sınırlıdır ve çok fazla hata yapılmıştır.	-Sözcük dağarcığı sınırlıdır ve çok belirgin hatalar yapılmıştır.	- Sözcük ve deyim dağarcığı kısmen yeterli olup kullanımında belirgin hatalar yapılmıştır.	-- Yeterli bir sözcük ve deyim dağarcığı hemen hemen yerinde ve az hatayla kullanılmıştır.	- Geniş bir sözcük, deyim ve atasözü dağarcığı yerinde ve etkili biçimde kullanılmıştır.	- Çok geniş bir sözcük, deyim ve atasözü dağarcığı yerinde ve çok etkili biçimde kullanılmıştır.	Sözcük Bilgisi

Ek 7: Taslak Çözümleyici DPA'nın Uzman Görüşleri

U1: DPA'daki sözcük ve ifadelerle ilgili geribildirim vermiştir.

- İçerik bölümündeki *konudan uzaklaşma, bazı noktalara değinmeme durumu* var ifadesini *uzaklaşmış, değinilmemiş* olarak düzeltmiştir.
- Dilbilgisi ve Yazım Kurallarına Uygunluk bölümünde ...var yerine ...*bulunmaktadır*, ...*vardır* yerine ... *yapılmıştır* şeklinde düzeltmede bulunmuştur.

U2: DPA'nın ölçütlerine yönelik geribildirimde bulunmuştur.

Dilbilgisi ve Yazım Kurallarına Uygunluk bölümüyle ilgili olarak;

- “Hedefler binişik olmuş, ikisi ayrılmalı. Farklı alfabeden geçiş yaptığı için dilbilgisini iyi kullanıp yazım ve noktalamaya hâkim olmayan öğrenciler için sorun yaratabilir.”
- “İçerikte o kurda öğrendiği gramerleri kullanabilip kullanamadığı da dahil edilmeli bence. Bir öğrenci çok farklı dilbilgisi yapısı kullanıp yeni öğrendiklerini sergileyememişse puanı kırılmalı diye düşünüyorum.
- Sözcük Bilgisi bölümündeki ...*az hatayla* ibaresi için “sadece *anlamsal mı, yazım ya da ekler dahil mi? açık değil.*” şeklinde yorumda bulunmuştur.

U3: DPA'nın ölçütleri, sözcük ve ifade biçimleri ve öğrenci tutumlarına yönelik görüşlerde bulunmuştur.

- “İçerik bölümünde *etkili örneklerle desteklenmiştir* yerine *düşünceyi destekleyici alıntı ve örnekler kullanılmıştır* olabilir. Puan veren için daha açıklayıcı olur diye düşündüm ”
- Dilbilgisi ve yazım kurallarına uygunluk bölümünde *sözdizimsel yapılar çok basittir* yerine *seviyesinin altındadır* kullanılabilir. Basit çok göreceli geliyor

bana. Nesnellik kriteri açısından öğrencinin seviyesine odaklı olunmalıdır diye düşündüm.

- Organizasyon ve düzen bölümünde ise **mükemmeldir** yerine **eksiksizdir** olabilir. Gerçi çok fark etmiyor. Ayrıca bu bölümde **sözcük tekrarlarından** bahsedilebilir. Öğrencinin yeni sözcük ile yazıyı zenginleştirmek yerine bildiği birkaç sözcükle doldurması sıkça karşılaştığımız bir durum olduğu için”.

U4: DPA’nın puanlama, ölçüt ve ifadelerine dönük geribildirimde bulunmuştur.

- Puanlama için 6 yerine %100-90, 5 yerine %90-80 / 80-70, 4 yerine %70-60, 3 yerine %50-40, 2 yerine %30-20, 1 yerine %20-10 şeklinde bir öneride bulunmuştur.
- Organizasyon / Düzen bölümünde *Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri düzenlenememiştir* yerine *Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yetersiz/hatalı* şeklinde bir öneride bulunmuştur.

U5: DPA’nın bütünüyle ilgili ayrıntılı bir geribildirim verilmiştir.

- *İçerik tamamen konuyla ilgilidir.* Ne demek?
- Derecelendirme ifadeleriyle ilgili bir tutarlılık olmadığı belirtilmiş. ‘tamamen’, ‘başarılı bir biçimde’, ‘büyük oranda’, ‘kısmen’...vb.
- İçerik bölümünde 2 puan dilimdeki *örnekler yetersiz ve uygun değil* ifadesi için *burada neden ayrı?* şeklinde bir soru sorulmuştur.
- Organizasyon ve Düzen bölümünde ‘*bütünsellik ve bağdaşıklık*’ın organizasyonla mı yoksa içerikle mi ilgili olduğu sorulmuştur. Yine bu bölümde derecelendirme ifadeleri ‘*son derece etkili*’ ve ‘*iyi*’ için (?) konmuştur.

- Dilbilgisi ve Yazım Kurallarına Uygunluk bölümü için “Peki, ya sözdizimsel çeşitlilik kısmen varsa ama dilbilgisel ve noktalama ve yazım hataları çoksa, nasıl puanlamak lazım?”
- Sözcük Bilgisi bölümünde 4 puan diliminde ‘atasözü’ ifadesinin neden çıktığı sorulmuştur.
- DPA’nın 3,2,1 puan dilimindeki ölçütler beğenilmiştir.



Ek 8: Yeni Hitit 2, B1 Düzeyi Konu Deseni / Ünite Tablosu

Ünite Numarası	Ana Konu	Alt Konular	Sayfalar
1. Ünite	İş Dünyası	1.1. Yeni Bir İş Bulmalıyım 1.2. İş Yerinde 1.3. Başarının Sırları	6-15
2. Ünite	Şimdi Spor Zamanı	2.1. Biraz Hareket 2.2. Dünden Bugüne Spor 2.3. En Büyük Kim?	18-27
3. Ünite	Hayaller Gerçek Olsa	3.1. Bir Dilek Tut 3.2. Ne Yazık Ki İmkansız 3.3. Hayal Et Olsun	30-39
4. Ünite	Bu Yıl Moda Ne?	4.1. Modanın Dünü, Bugünü 4.2. Vitrinde Neler Var? 4.3. Bu Benim Tarzım	42-51
5. Ünite	Eğitim Şart	5.1. Ders Başlıyor 5.2. Asla Geç Değildir 5.3. Öğrenmenin Sınırı Yok	54-62
6. Ünite	Estetik ve Yaratıcılık	6.1. Sanat hayattır 6.2. Sanat Her Yerde 6.3. Sahnede Neler Oluyor?	66-75

Ek 9: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Yazma Görevi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Ön test (B1.1)

Süre: 50'

SAĞLIKLI OLMAK

Sağlıklı beslenen kişiler, sağlıklı bir cilde ve sağlıklı bir bedene sahiptirler. Gün içinde sürekli yorgunluk hissi yaşamazlar, kolay yorulmazlar ve daha az uyku ihtiyacı duyarlar. Daha enerjik ve daha hareketlidirler. Sağlıklı beslenme insanların yaşam kalitelerini artırır.

Konu: Siz sağlıklı beslenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Kendinizin, ailenizin, kültürünüzün beslenme alışkanlıklarından da örnekler vererek açıklayınız.

Ek 10: Deney ve Kontrol Grubu B1.2 Yazma Görevi

Öğrencinin Adı Soyadı:

B1.2

Süre: 50'



BAŞARILI OLMAK

Başarılı olmak ne demektir? Diye insanlara sorsak çok farklı cevaplar alabiliriz, çünkü “başarı”nın tanımını

kişiden kişiye değişir. Bazılarına göre “başarı” iş hayatında zirvede olmak, çok para kazanmaktır, bazılarına göre ise hedeflerine ulaşmaktır. Bazıları ise “başarı”yı hem özel hayatında, hem iş hayatında mutlu olmak şeklinde ifade eder.

Konu: Peki size göre başarı nedir? Başarılı olmak için neler yapmalıyız.

Ek 11: Deney ve Kontrol Grubu B1.3 Yazma Görevi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

B1.3

Süre: 50'



Kitap Geliriyle Afrika'da İnsanların Hayalini Gerçekleştiren İki Arkadaşın Hikayesi

Fransa'da yaşayan fotoğraf sanatçısı Muammer Yılmaz ve Alman Milan Bihlmann 2010 yılında Berlin'de tanıştı. Gezmeyi çok seven 2 arkadaş 80 günde dünyayı dolaşmayı hedeflediler. Paraları olmadığı için sadece sırt

çantalarını alıp yola çıktılar ve 80 günde otostopla 19 ülkeyi gezip 47 bin kilometre yol gittiler. Yolda herkese “Hayaliniz ne?” diye sordular. Dünya turu sırasında yaşadıklarını Fransızca bir kitapta topladılar ve bu kitaptan elde ettikleri gelirleri Afrika'da, insanların hayallerini gerçekleştirmek için kullandılar. (<https://listelist.com>)

KONU: Sizin hayaliniz veya hayalleriniz nelerdir? Anlatınız.

Ek. 12: Deney ve Kontrol Grubu B1.4 Yazma Görevi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

B1. 4

Süre: 50'



Eğitim – Öğretim: Hepimiz küçük yaşlardan itibaren eğitim görmekteyiz. Anaokuluyla başlayıp ilkokul, ortaokul ve lise ile devam eden eğitim – öğretim hayatımız üniversite ile son buluyor gibi görünse de aslında hayatımızın sonuna kadar devam etmektedir. Yani, öğrencilik

hayat boyu devam eden bir süreçtir. İnsanlar eğitim için çalışıyor, zaman ayırıyor ve buna önem veriyor. Eğitim- öğretimin bu kadar önemli olmasının sebebi nedir?

Konu: Sizce eğitim ve öğretimin önemi nedir? Açıklayınız.

Ek. 13: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Yazma Görevi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Son test (B1.5)

Süre: 50'

SAĞLIKLI OLMAK

Sağlıklı beslenen kişiler, sağlıklı bir cilde ve sağlıklı bir bedene sahiptirler. Gün içinde sürekli yorgunluk hissi yaşamazlar, kolay yorulmazlar ve daha az uyku ihtiyacı duyarlar. Daha enerjik ve daha hareketlidirler. Sağlıklı beslenme insanların yaşam kalitelerini artırır.

Konu: Siz sağlıklı beslenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Kendinizin, ailenizin, kültürünüzün beslenme alışkanlıklarından da örnekler vererek açıklayınız.

Ek. 14: Avrupa Ortak Başvuru Metni B1 Düzeyi Yazma Yeterliği

AOBM B1 Düzeyi	YAZMA (AOBM, 2001:208)
B1	Günlük hayatla ilgili gerçek bilgi aktaran ve eylemlerin nedenlerini açıklayan kısa raporlar yazabilirim. Deneyim, duygu ve olayları ayrıntılı bir şekilde betimleyen mektuplar yazabilirim. Trafik kazaları gibi önceden tahmin edilemeyen olayların temel ayrıntılarını betimleyebilirim. Rüyaları, ümit ve arzuları betimleyebilirim. Sorguları ve sorunları betimleyen iletileri kaydedebilirim. Bir kitabın ya da filmin kurgusunu ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim. Düşünceler, planlar ve olayları kısaca nedenleriyle açıklayabilirim.

Ek 15: DPA'ya Dayalı Geribildirim ve Yazma Dersleri Planları ve Kazanımları**Ders Planı 1**

1. Bölüm	
Dil	Türkçe
Düzey	B1
Beceri	Yazılı Anlatım
Konu	Dereceli Puanlama Anahtarının (DPA) Tanıtımı
Süre	50'
Ders Ortamı	Sınıf içi
Öğretim Görevlisi	Ali Osman Durmuş
2. Bölüm	
Kazanımlar	Dersin sonunda öğrenciler, Yazılı anlatım DPA'sının ölçütlerini (düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri) ve başarı düzeylerini (başlangıç düzeyinde, geliştirilmesi gerekir, kabul edilebilir, iyi, örnek çalışma) görmüş ve tanımış olacaktır. Öğrenciler, ölçütlerin puansal ağırlıklarını ve başarı düzeylerindeki her bir ölçütün puan aralıklarını görmüş ve tanımış olacaklardır.
Yöntem ve Yaklaşım	Bilişsel Yöntem, Belirtik Öğretim
Teknikler	Soru-cevap
Materyaller	Word dosyası, bilgisayar, projeksiyon, beyaz tahta, tahta kalemleri, DPA kağıtları
3. Bölüm	
Dersin İşlenişi	Öğretmen, öğrencilere dersin konusunu ve hedefini söyledikten sonra tahtaya yansıtılan projeksiyon sayesinde öğrencilere DPA'yı göstermiş ve DPA üzerinden yazılı anlatım ölçütlerini birer birer başarı düzeyleriyle ve puan aralıklarıyla anlatmıştır. Her bir ölçüt başlangıç düzeyinden örnek çalışmaya kadar, her bir başarı düzeyi ve o başarı düzeyini betimleyen ifadeler öğrencilere öğretmen tarafından açıklanmıştır. Öğrencilerin anlamadığı yerlerde çeviriye (İngilizce) başvurulmuş, aynı dili konuşan öğrencilerin kendi dillerinde birbirlerine açıklamada bulunmalarına izin verilmiştir. <i>Örnek çalışma</i> başarı düzeyi üzerinde durulmuş ve öğrencilerin bu düzeyi hedeflemeleri istenmiştir.

Ders Planı 2

1. Bölüm	
Dil	Türkçe
Düzey	B1
Beceri	Yazılı Anlatım
Konu	Yazım ve Noktalama İşaretleri
Süre	50'
Ders Ortamı	Sınıf içi
Öğretim Görevlisi	Ali Osman Durmuş
2. Bölüm	
Kazanımlar	Dersin sonunda öğrenciler, Türkçede noktalama işaretlerinin ve büyük harf kullanımının neler olduğunu ve başlıca kullanım yerlerini görmüş ve öğrenmiş olacaklardır. (Nokta, virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, tırnak işareti, kesme işareti, büyük harf – küçük harf kullanımı.)
Yöntem ve Yaklaşım	Bilişsel Yöntem, Belirtik Öğretim
Teknikler	Soru-cevap
Materyaller	PPT, bilgisayar, projeksiyon, beyaz tahta, tahta kalemleri, alıştırma kâğıdı,
3. Bölüm	
Dersin İşlenişi	Öğretmen, öğrencilere dersin konusunu ve hedefini söyledikten sonra tahtaya yansıtılan PPT sayesinde öğrencilere noktalama işaretlerini (nokta, virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, tırnak işareti ve kesme işareti) belirtik bir biçimde öğrencilere anlatmış ve söz konusu noktalama işaretleriyle ilgili örnekler vermiştir. Her bir noktalama işaretinin öğretiminden sonra öğrencilere anlayıp anlamadıkları sorulmuş, sorulara yanıtlar verilmiştir. Noktalama işaretlerinin öğretiminden sonra büyük harf-küçük harf kullanımı ayrıntılı bir biçimde, örneklerle, yine belirtik bir biçimde öğrencilere öğretilmiştir. Konu anlatımının sonunda öğrencilere yazım ve noktalama işaretleri silinmiş, tüm harflerin küçük harf olarak yazıldığı, satır aralığı verilmemiş bir metin öğrencilere dağıtılmış ve metni Türkçedeki yazım ve noktalama işaretleri kurallarına göre yeniden yazmaları istenmiş ve sonrasında öğretmen tarafından geribildirim verilmiştir.

Ders Planı 3

1. Bölüm	
Dil	Türkçe
Düzyey	B1
Beceri	Yazılı Anlatım
Konu	Düzenleme, Yazma Kağıdının Şematik Yapısı
Süre	30'
Ders Ortamı	Sınıf içi
Öğretim Görevlisi	Ali Osman Durmuş
2. Bölüm	
Kazanımlar	Dersin sonunda öğrenciler, Türkçe yazılı anlatım becerisinde bir deneme yazısında sayfanın şematik yapısının nasıl olduğu, düzenleme bölümlerinin nasıl yapılması gerektiğini görmüş ve öğrenmiş olacaktırlar. 1. Deneme yazısının şematik yapısı 1.1. üst, alt, sol ve sağ marjların değerleri 2. Deneme yazısının düzenleme bölümleri 2.1. Giriş bölümü paragrafı 2.2. Gelişme bölümü paragrafı 2.3. Sonuç bölümü paragrafı
Yöntem ve Yaklaşım	Bilişsel Yöntem, Belirtik Öğretim
Teknikler	Soru-cevap
Materyaller	PPT, bilgisayar, projeksiyon, beyaz tahta, tahta kalemleri
3. Bölüm	
Dersin İşlenişi	Öğretmen, öğrencilere dersin konusunu ve hedefini söyledikten sonra tahtaya yansıtılan PPT sayesinde öğrencilere önce yazılı anlatımda, deneme yazısında bir sayfanın şematik yapısının nasıl olması gerektiği öğretilmiştir. Ardından bir deneme yazısında düzenleme bölümünün nasıl olduğu öğrencilere öğretilmiştir. Bir deneme yazısında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yapılması gerektiği, bir deneme yazısında en az üç, çoğunlukla beş paragraf olması gerektiği ve her bir bölüm ve paragrafın kendine özgü bilgiler içerdiği öğrencilere PPT aracılığıyla öğretilmiştir.

Ders Planı 4

1. Bölüm	
Dil	Türkçe
Düzey	B1
Beceri	Yazılı Anlatım
Konu	Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümleri
Süre	50'
Ders Ortamı	Sınıf içi
Öğretim Görevlisi	Ali Osman Durmuş
2. Bölüm	
Kazanımlar	Dersin sonunda öğrenciler, Türkçe yazılı anlatım becerisinde bir deneme yazısında 1. Giriş bölümü paragrafı 1.1. Savunu tümcesi 2. Gelişme bölümü paragrafı 2.1. Ana düşünce ve destekleyici düşünceler 3. Sonuç bölümü paragrafı 2.3.1. Savunu tümcesinin yeniden ifade edilmesi
Yöntem ve Yaklaşım	Bilişsel Yöntem, Belirtik Öğretim
Teknikler	Soru-cevap
Materyaller	PPT, bilgisayar, projeksiyon, beyaz tahta, tahta kalemli
3. Bölüm	
Dersin İşlenişi	Öğretmen, öğrencilere dersin konusunu ve hedefini söyledikten sonra tahtaya yansıtılan PPT sayesinde öğrencilere önce yazılı anlatımda, deneme yazısında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yapılması gerektiği ve her bir bölüm ve paragrafın kendine özgü bilgiler içerdiği öğrencilere PPT aracılığıyla öğretilmiştir. Bir deneme yazısında giriş bölümünde savunu tümcesi, ana düşünceyi sunma bilgisi, gelişme bölümünde her bir paragrafta ana düşünce tümcesi ve ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler ve örnekler verme bilgisi, sonuç paragrafında savunu tümcesinin yeniden düzenleyip ifade etme bilgisi öğrencilere öğretilmiştir. Dersin ikinci bölümünde, araştırmacı tarafından yazılmış bir deneme yazısı yansıtıcı aracılığıyla tahtaya yansıtılmış ve öğrencilere giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ve paragraflarının nasıl yapıldığı öğrencilere gösterilmiş ve metin üzerinden anlatılmıştır.

Ders Planı 5

1. Bölüm	
Dil	Türkçe
Düzyey	B1
Beceri	Yazılı Anlatım
Konu	Bağlantı Ögeleri 1
Süre	50'
Ders Ortamı	Sınıf içi
Öğretim Görevlisi	Ali Osman Durmuş
2. Bölüm	
Kazanımlar	Dersin sonunda öğrenciler, Türkçe yazılı anlatım becerisinde aşağıdaki bağlantı ögelerini ve kullanım yerlerini görmüş ve öğrenmiş olacaktırdır. 1. Öğretilen Bağlantı Ögeleri 1.1. Sıralama bildiren ögeler 1.2. Öncelik-sonralık bildiren ögeler 1.3. Örnekleyici ögeler 1.4. Sebep-sonuç bildiren ögeler 1.5. Amaç bildiren ögeler 1.6. Karşıtlık bildiren ögeler 1.7. Ek bilgi veren ögeler
Yöntem ve Yaklaşım	Bilişsel Yöntem, Belirtik Öğretim
Teknikler	Soru-cevap
Materyaller	PPT, bilgisayar, projeksiyon, beyaz tahta, tahta kalemleri, A4 kağıtları, kalem, silgi
3. Bölüm	
Dersin İşlenişi	Öğretmen, öğrencilere dersin konusunu ve hedefini söyledikten sonra bir metinde bağdaşıklık, tutarlılık ve bütünlük kavramlarının ne olduğu ve önemi hakkında bilgi vermiş, yazılı anlatım kağıtlarında bunları sağlamak için bağlantı ögelerini bilmek ve doğru kullanmak gerektiği bilgisi verilmiştir. Ardından Türkçede B1 düzeyinde öğrencilerin bilmesi ve gerektiğinde kullanmaları gereken bağlantı ögeleri tahtaya yansıtılan PPT aracılığıyla öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır. A1 ve A2 düzeyinde öğretilmiş bağlantı ögeleri üzerinde kısaca değinilmiştir. Öğrencilerin daha önce görmedikleri, öğrenmedikleri bağlantı ögeleri örneklerle öğretilmiştir. Dersin uygulama bölümünde öğrencilere derste gördükleri bağlantı ögeleri liste halinde verilmiş, ayrıca kendilerine verilen paragraflarda uygun boşlukları uygun bağlantı ögeleriyle tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin alıştırımayı tamamlamalarının sonrasında öğretmenle beraber bağlantı ögeleri kontrol edilmiş ve bağlantı ögelerinin doğru-yanlış kullanımları üzerinde durulmuştur.

Ders Planı 6

1. Bölüm	
Dil	Türkçe
Düzye	B1
Beceri	Yazılı Anlatım
Konu	Bağlantı Ögeleri 2
Süre	50'
Ders Ortamı	Sınıf içi
Öğretim Görevlisi	Ali Osman Durmuş
2. Bölüm	
Kazanımlar	Dersin sonunda öğrenciler, Türkçe yazılı anlatım becerisinde aşağıdaki bağlantı ögelerini ve kullanım yerlerini görmüş ve öğrenmiş olacaklardır. 1. Öğretilen Bağlantı Ögeleri 1.8. Karşılaştırma bildiren ögeler 1.9. Benzerlik bildiren ögeler 1.10. Konuya açıklık getiren ögeler 1.11. Vurgulama ögeleri 1.12. Özet bildiren ögeler 1.13. Sonuç bildiren ögeler
Yöntem ve Yaklaşım	Bilişsel Yöntem, Belirtik Öğretim
Teknikler	Soru-cevap
Materyaller	PPT, bilgisayar, projeksiyon, beyaz tahta, tahta kalemleri, A4 kağıtları, kalem, silgi
3. Bölüm	
Dersin İşlenişi	Öğretmen, bir önceki derste bir kısmını öğrettiği bağlantı ögelerinin devamını tahtaya yansıtılan PPT aracılığıyla öğrencilere öğretmeye devam etmiştir. A1 ve A2 düzeyinde öğretilmiş bağlantı ögelerine kısaca değinilmiştir. Öğrencilerin daha önce görmedikleri, öğrenmedikleri bağlantı ögeleri örneklerle öğretilmiştir. Dersin uygulama bölümünde öğrencilere derste gördükleri bağlantı ögeleri liste halinde verilmiş, ayrıca kendilerine verilen paragraflarda uygun boşlukları uygun bağlantı ögeleriyle tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin alıştırmayı tamamlamalarının sonrasında öğretmenle beraber bağlantı ögeleri kontrol edilmiş ve bağlantı ögelerinin doğru-yanlış kullanımları üzerinde durulmuştur.

Ek 16: Yazım ve Noktalama İşaretleri Dersi Slaytları

NOKTALAMA İŞARETLERİ

ALİ OSMAN DURMUŞ

NOKTALAMA İŞARETLERİ

- NOKTA → .
- VİRGÜL → ,
- İKİ NOKTA → :
- ÜÇ NOKTA → ...
- SORU İŞARETİ → ?
- ÜNLEM İŞARETİ → !
- KISA ÇİZGİ → -
- TIRNAK İŞARETİ → “ ”
- KESME İŞARETİ → ‘

NOKTA .

- Cümlelerin sonuna koyarız.

ÖRNEK:

- Dün akşam film izledik.
- Bu yıl tatile gidemeyeceğim.
- Sigarayı bırakmayı düşünüyorum.

• DİKKAT!!

🔊 Noktadan sonra cümle büyük harfle başlar.

Dün akşam dışarıya çıktım. Hava yağmurluydu. ✓
..... çıktım. hava yağmurluydu. ✗

VİRGÜL ,

- Cümlede aynı görevdeki kelimelerin arasına koyarız.

ÖRNEK:

- Ben İngilizce, Almanca ve Fransızca konuşabiliyorum.
- Kahvaltıda yumurta, ekmek, bal, peynir, domates yedim.

• DİKKAT!!

🔊 **ve**'den sonra virgül kullanmıyoruz!

Ben İngilizce, Almanca **ve**, Fransızca konuşabiliyorum. ✗

🔊 **-ip ve -arak**'tan sonra virgül kullanmıyoruz!

Çantasını al**ı**p, evden çıktı. ✗
Koş**arak**, yanıma geldi. ✗

İKİ NOKTA :

- Kendisinden sonra örnek verilecek cümlelerin sonuna koyarız.

ÖRNEK:

- Hayatımda iki şey benim için çok önemlidir: İşim ve ailem.
- Çantamda mutlaka şunlar vardır: Cüzdan, telefon ve ruj.

- Kendisinden sonra açıklama yapılacak cümlelerin sonuna koyarız.

ÖRNEK:

- Size kendimden bahsedeyim: Adım Ayşe ve 3 yıldır öğretmenlik yapıyorum.

- DİKKAT!!

- İki noktadan sonra cümle büyük harfle başlar.

Çantamda mutlaka şunlar vardır: Cüzdan, telefon ve ruj.

ÜÇ NOKTA ...

- Tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur.

ÖRNEK:

- Türkiye'de birçok şehre gittim: İstanbul, Ankara, Eskişehir...

SORU İŞARETİ ?

- Soru bildiren cümle veya sözlerin sonuna konur.

ÖRNEK:

- Hafta sonu neler yaptın?
- Film bitti mi?

ÜNLEM İŞARETİ !

- Sevinç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümlelerin sonuna konur.

ÖRNEK:

- Bana yalan mı söyledin!
- Yaşasın! Yarın tatil.
- Araba geliyor. Dikkat et!

KISA ÇİZGİ -

- Satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna konur.

ÖRNEK:

- Dün sabah Elif'le buluştuk ve birlikte güzel bir kahvaltı yaptık. Kahvaltıdan sonra deniz kenarında yürüdük. Hava çok güzeldi.

HECEYE DİKKAT!!!

eldi.

güz-

TIRNAK İŞARETİ “ ”

- Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır.

ÖRNEK:

- Ali bana “Haydi, kahve içmeye gidelim.” dedi.
- “Yarınki konsere geliyor musun?” diye sordu.

Ben de “Maalesef gelemiyorum.” dedim.

• DİKKAT!!

- Tırnak içindeki cümle büyük harf ile başlar ve sonuna uygun noktalama işareti konur.

Ali bana “Haydi, kahve içmeye gidelim.” dedi.

“Yarınki konsere geliyor musun?” diye sordu.

KESME İŞARETİ ’

- Özel adlara ve sayılara getirilen ekler kesme işaretiyle ayrılır.

ÖRNEK:

- Pazartesi Ankara'ya gideceğiz.
- Ben 1989'da doğdum.

Ek 17: Büyük Harf, Küçük Harf Dersi Slaytları

BÜYÜK HARF KULLANIMI

ALİ OSMAN DURMUŞ

- Kişi adları ve soyadları büyük harfle başlar.

ÖRNEK :

- Mustafa Kemal Atatürk
- Charlie Chaplin
- Orhan Pamuk
- Mesut Özil...

- Kişi adlarından önce ve sonra gelen unvanlar, saygı sözleri, rütbe adları ve lakaplar büyük harfle başlar.

ÖRNEK:

- Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk,
- Kaymakam Erol Bey,
- Sayın Prof. Dr. Hasan Eren,
- Mustafa Efendi,
- Zeynep Hanım,
- Mimar Sinan,
- Fatih Sultan Mehmet,
- Genç Osman,
- Deli Petro vb.

- Saygı bildiren sözlerden sonra gelen ve makam, mevki, unvan bildiren kelimeler büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Sayın Bakan,
- Sayın Başkan,
- Sayın Rektör,

- Mektuplarda ve resmi yazışmalarda hitaplar büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Sevgili Kardeşim,
- Aziz Dostum,
- Değerli Dinleyiciler,

- Hayvanlara verilen özel adlar büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

Boncuk, Fındık, Minnoş, Pamuk, Karabaş, Tekir, vb.

- Millet adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

Alman, Arap, İngiliz, Japon, Rus, Türk

- Dil adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

Türkçe, Almanca, İngilizce, Rusça, Arapça

- Devlet adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- | | |
|--------------------------------|----------------------|
| ◦ Türkiye Cumhuriyeti, | ◦ Rusya Federasyonu, |
| ◦ Amerika Birleşik Devletleri, | ◦ Çin, |
| ◦ Fransa, | ◦ Ukrayna, |
| ◦ İngiltere, | ◦ Güney Kore, |
| ◦ Almanya, | ◦ Suriye vd. |

- Din ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren sözler büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Müslümanlık, Müslüman;
- Hristiyanlık, Hristiyan;
- Musevilik, Musevi;
- Budizm, Budist;
- Hanefilik, Hanefi;
- Katoliklik, Katolik vb.

- Din ve mitoloji ile ilgili özel adlar büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Tanrı,
- Allah,
- İlah,
- Buda,
- Zeus,
- Amon Ra,
- Kibele vb.

- Gezegen ve yıldız adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Mars,
- Dünya,
- Venüs,
- Uranüs;
- Halley vb.

⚡ **DİKKAT!!** *dünya, güneş, ay* kelimeleri gezegen anlamı dışında kullanıldıklarında küçük harfle başlar:

Biz dünyadan ayrı yaşarken dünya epey değişmiş.
(Hüseyin Cahit Yalçın)

- Yer adları (kıta, ülke, bölge, il, ilçe, köy, semt vb.) büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Amerika, Avrupa, Asya, Afrika, Avustralya, Antarktika;
- Türkiye, Almanya, İtalya, Fransa, Japonya, Çin;
- İstanbul, Paris, Londra, Atina, Moskova;
- Taksim, Kadıköy, Kapadokya, Pamukkale, Efes;
- Akdeniz, Ege, İç Anadolu, Doğu Anadolu,

- Yer adlarında ilk isimden sonra gelen ve *deniz, nehir, göl, dağ, boğaz* vb. tür bildiren ikinci isimler büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Ağrı Dağı,
- Baykal Gölü,
- Asya Yakası,
- İstanbul Boğazı,
- Ege Denizi,
- Nil Nehri,
- Etna Yanardağı,
- Sahra Çölü...

- Mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak adlarında geçen *mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak* kelimeleri büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Yunus Emre Mahallesi,
- Taksim Meydanı,
- Atatürk Bulvarı,
- İstiklal Caddesi,
- Susam Sokağı

- *Saray, köşk, han, kale, köprü, kule, anıt* vb. yapı adlarının bütün kelimeleri büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Dolmabahçe Sarayı,
- Çankaya Köşkü,
- Ankara Kalesi,
- Galata Köprüsü,
- Kız Kulesi,
- Eyfel Kulesi,
- Süleymaniye Camisi,
- Topkapı Müzesi...

- Kurum, kuruluş ve kurul adlarının her kelimesi büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)
- Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler
- İş Bankası, İstanbul Valiliği, Emniyet Müdürlüğü
- Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi
- Tıp Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Mühendislik Fakültesi
- Galatasaray Lisesi, Robert Koleji, Atatürk İlkokulu
- Yeşilay Derneği, TEMA Vakfı

- Kitap, dergi, gazete ve sanat eserlerinin (tablo, heykel, beste vb.) her kelimesi büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Don Kişot, Anna Karenina, Küçük Prens,
- Hürriyet, Cumhuriyet, Le Monde, New York Times
- Kaplumbağa Terbiyecisi, Mona Lisa, Guernica
- Kuğu Gölü Balesi, Fındıklıran, Romeo ve Jülyet

- **DİKKAT!!**

Kitap, makale, tiyatro eseri, kurum adı vb. özel adlarda yer alan kelimelerin ilk harfleri büyük yazıldığında **ve, ile, ya, veya, ki, da, de** sözleriyle **mi, mi, mu, mü** soru eki küçük harfle yazılır:

ÖRNEK:

- Kırmızı ve Siyah,
- Suç ve Ceza,
- Leyla ile Mecnun

- Ulusal, resmî ve dinî bayramlarla anma ve kutlama günlerinin adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Cumhuriyet Bayramı,
- Ramazan Bayramı,
- Kurban Bayramı,
- Nevruz Bayramı
- Anneler Günü,
- Öğretmenler Günü,
- Dünya Tiyatro Günü,
- Hıdırellez vb.

- Tarihi olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- 1. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı
- Cıralı Taş Devri, Lale Devri,
- İlk Çağ, Orta Çağ,
- Buzul Dönemi

- Özel adlardan türetilen bütün kelimeler büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Türk → Türkçe, Türklük, Türkleşmek...
- Avrupa → Avrupalı, Avrupalılaşmak...
- Asyalılık,
- Darvinci,
- Konyalı, Bursalı vb.

- Yer, millet ve kişi adlarıyla kurulan birleşik kelimelerde sadece özel adlar büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Antep fıstığı,
- Brüksel lahanası,
- Frenk gömleği,
- Hindistan cevizi,
- İngiliz anahtarı,
- Japon gülü,
- Maraş dondurması,
- Van kedisi vb.

- Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- 29 Mayıs 1453 Salı günü,
- 29 Ekim 1923,
- 28 Aralık 1982'de göreve başladı.
- Lale Festivali 25 Haziran'da başlayacak.

- Belirli bir tarihi belirtmeyen ay ve gün adları küçük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Okullar genellikle eylülün ikinci haftasında öğretime başlar.
- Yürütme Kurulu toplantılarını perşembe günleri yaparız.

- Tabela, levha ve levha niteliğindeki yazılarda geçen kelimeler büyük harfle başlar:

ÖRNEK:

- Giriş, Çıkış, Müdür, Vezne, Başkan, Doktor, Otobüs Durağı, Dolmuş Durağı, Şehirler Arası Telefon, 3. Kat, 4. Sınıf, 1. Blok vb.

- **DİKKAT!!** Para birimleri büyük harfle başlamaz:

ÖRNEK:

- avro, dinar, dolar, lira, kuruş, lîret vb.

Ek 18: Yazım ve Noktalama İşaretleri Uygulama Etkinliği Metni

Aşağıdaki metni doğru yazım ve noktalama işaretlerini kullanarak yeniden yazınız veya metin üstünde gerekli düzeltmeleri yapınız.

elif istanbul bakırköyde oturuyor o tömerde öğretmen o her sabah bakırköyden kadıköye geliyor bu elif için çok zor çünkü bakırköy kadıköye çok uzak ve sabahları hem çok trafik oluyor hem de herkes işe gidiyor tömerde hafta içi her gün ders var dersler saat dokuzda başlıyor ve öğleyin saat birde bitiyor dersten sonra elif yemek yemek için bir lokantaya gidiyor o genellikle hafif yemekleri tercih ediyor gazlı içecekler içmiyor öğle yemeğinden sonra tekrar tömere dönüyor bazen öğleden sonra dersi oluyor öğleden sonra dersleri saat altıda bitiyor elif dersten çıktıktan sonra kadıköyden rıhtıma kadar yürüyor elif eve dönünce kendini çok yorgun hissediyor bu yüzden biraz dinleniyor sonra akşam yemeği yapmak için mutfığa geçiyor yemek yedikten sonra çay kahve içiyor daha sonra biraz televizyon izliyor internete giriyor sosyal medyaya göz atıyor o en çok instagrama ve twittera bakıyor genellikle çok yorgun olduğu için fazla geç olmadan yatıyor

Adı: Tarih:

Soyadı:

Soyadı:

GİRİŞ.....

[illegible]

SONUÇ.....

.....

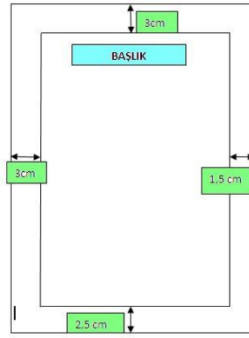
.....

.....

KOMPOZİSYON DÜZENİ

Ali Osman DURMUŞ

SAYFA DÜZENİ NASIL OLMALI?

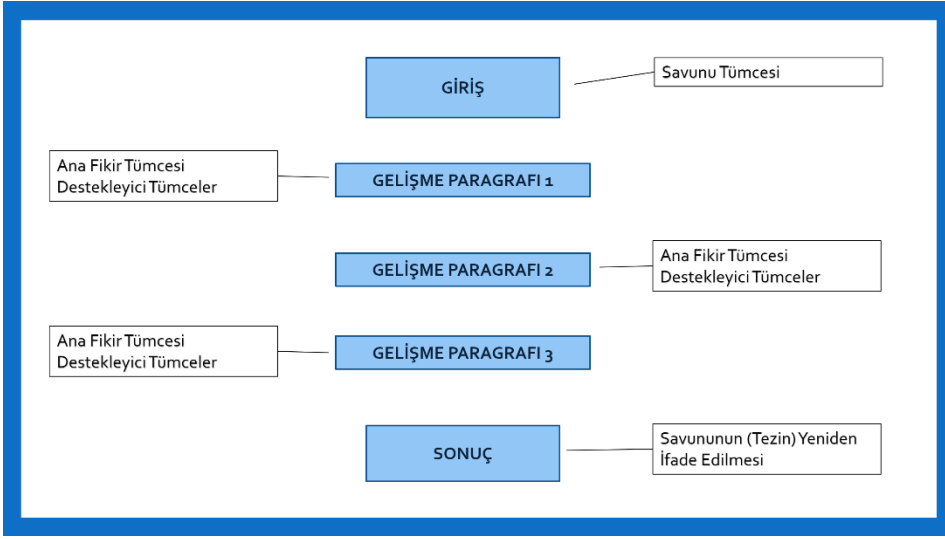


ŞEMATİK YAPI

Adı:	Tarih:
Soyadı:	
BAŞLIK	
GİRİŞ	
GELİŞME	
SONUÇ	

Adı:	Tarih:
Soyadı:	
BAŞLIK	
GİRİŞ	
GELİŞME	
SONUÇ	

BİRDEN
FAZLA
GELİŞME
PARAGRAFI
OLABİLİR!



YAZMA DÜZENİ

Adı: _____ Tarih: _____
Soyadı: _____ BAŞLIK

GİRİŞ _____

GELİŞME _____

SONUÇ _____

- **GİRİŞ BÖLÜMÜ**
 - **GENEL BİLGİ:** Konu hakkında okuyucuya genel bir bilgi verilmesi, Konuya giriş tümcəsi
 - **ANA FİKRİ SUNMA:** Yazar, okuyucuya yazacağı konunun ana fikrini ortaya koyar.

YAZMA DÜZENİ

Adı: _____ Tarih: _____
Soyadı: _____ BAŞLIK

GİRİŞ _____

GELİŞME _____

SONUÇ _____

- **GELİŞME BÖLÜMÜ**
 - **YARDIMCI FİKRİ SUNMA:** Yazar, okuyucuya bu paragrafta ilk önce bir yardımcı fikir ortaya koyar.
 - **YARDIMCI FİKRİ DESTEKLEYEN TÜMCELER, ÖRNEKLER, AÇIKLAMALAR**
 - **YARDIMCI FİKRİ SONUÇLANDIRAN TÜMCELER**

YAZMA DÜZENİ

Adı:	Tarihi:
Soyadı:	
BAŞLIK	
GİRİŞ	
GELİŞME	
SONUÇ	

BİRDEN FAZLA
GELİŞME PARAGRAFI
OLABİLİR!

YAZMA DÜZENİ

Adı:	Tarihi:
Soyadı:	
BAŞLIK	
GİRİŞ	
GELİŞME	
SONUÇ	

• SONUÇ BÖLÜMÜ

➤ **SONUÇ PARAGRAFI:** Yazar, konuyla ilgili son yorumlarını yapar. Bir sonuca varır, bir yargıda bulunur veya bir öneride bulunur.

GİRİŞ PARAGRAFI

- Çocukluktan ergenliğe geçiş bir büyüme, yalnız kalma ve ebeveynlerden ayrılma dönemidir. Bu dönemde ergenler kendilerini ailelerinden ayırıp yalnız kalmaya başlarlar. Ergenler bu geçiş döneminde diğer insanlardan farklılıklarını giydikleri kıyafetlerle, saç tarzlarıyla, dinledikleri müziklerle ve kullandıkları dille gösterirler.

- **(Ana Fikir)** Çocukluktan ergenliğe geçiş bir büyüme, yalnız kalma ve ebeveynlerden ayrılma dönemidir.
- **(Destekleyici Tümce)** Bu dönemde ergenler kendilerini ailelerinden ayırıp yalnız kalmaya başlarlar.
- **(Savunu Tümcesi)** Ergenler bu geçiş döneminde diğer insanlardan farklılıklarını giydikleri kıyafetler ve saç tarzlarıyla, dinledikleri müziklerle ve kullandıkları dille gösterirler. (Üç alt konu ifade edilmiş ve konu belirginleştirilmiştir.)

GELİŞME PARAGRAFI

Gençler ergenliğe geçişte birden farklı **kıyafetler** giymeyi tercih ederler. Örneğin, kızlar şapka, asker pantolonu, küpe vb. kıyafetler giyerler, ilginç takılar takarlar. Kızlar, **saçlarını** kızıla, pembeye, hatta maviye boyatırlar. Erkekler küpe takarlar, dövme yaptırırlar.

Tıpkı bizim gençliğimizde dinlediğimiz gibi onlar da ailelerinin dinledikleri müziklerden farklı **müzikler** dinlerler. Bugünlerde gençler genellikle rap dinliyorlar, bizim zamanımızda rock çok popülerdi.

Çocukluktan gençliğe geçerken **gençlerin dili** de değişir. Genellikle sokak dili konuşurlar. Sanki bir günde bütün konuşma biçimi, sözcükleri değişti. O güne kadar onlardan hiç duymadığımız sözcükler, cümleler, küfürler... ..

SONUÇ PARAGRAFI

Sonuç olarak, çocukluktan ergenliğe geçerken gençler farklılıklarıyla kendilerini gösterirler: Farklı ve renkli kıyafetler giyip değişik aksesuarlar takmak, değişik ve yeni müzikler dinlemek, yalnız kalmak istemek ve bu nedenle odalarına kapanmak ve daha çok sokak dili kullanmak bize bu geçiş dönemini hatırlatır. Siz de çocukluktan ergenliğe geçerken böyle miydiniz?

BAĞLANTI ÖĞELERİ

ALİ OSMAN DURMUŞ

SIRALAMA ÖĞELERİ

İlk olarak, İkinci olarak, Üçüncü olarak

Birincisi, ikincisi, üçüncüsü

İlk başta

Başlangıçta

ÖNCELİK - SONRALIK

Önce	Öncelikle	İlk önce	Her şeyden önce	AD + -DAn önce
Eylem + -mAdAn önce	Sonra	Daha sonra / Ardından	En son, En son olarak	Sonunda / en sonunda
Ad + -DAn sonra		Eylem + -DIktAn sonra		

ÖRNEKLEYİCİ ÖĞELER

Örneğin

Mesela

Örnek olarak

Örnek vermek
gerekirse

SEBEP –SONUÇ BİLDİREN ÖĞELER

Bu yüzden

Bu nedenle =
bu sebeple

Bundan dolayı

Bunun için

Çünkü

... nedeniyle /
... sebebiyle

... yüzünden

-DAn dolayı

Eylem + -Diğl
için

-DiğlIndAn

-DiğlIndAn
dolayı

Eylem + -
mAsl
yüzünden,

Eylem + -
mAsl
sebebiyle,

Eylem + -
mAsl
nedeniyle,

AMAÇ BİLDİREN ÖĞELER

İçin

-mAk için

-mAsl için

Bunun için

.....diye

-mAk
amacıyla

-mAsl
amacıyla

Bu amaçla

KARŞITLIK BİLDİREN ÖĞELER

Ama	Fakat	Ancak	Yalnız
Yalnızca	Sadece	İse	Ad+ -A rağmen / karşın
Eylem + mAsInA rağmen / karşın	Buna rağmen	Buna karşın	Oysa / Oysaki

EK BİLGİ VEREN ÖĞELER

Ve	Veya = Ya da	Ayrıca	Hatta
Buna ek olarak	Aynı zamanda	Aynı şekilde	Bununla birlikte
Hem.....hem	Bir başka.....	Bir başkaise	Bununla beraber

Ek 22: Bağlantı Öğeleri (II) Slaytları

KARŞILAŞTIRMA BİLDİREN ÖĞELER

-Den daha + sıfat

-Den daha çok + eylem

-Den daha az + eylem

-Den daha fazla + eylem

Kadar

Özne + dA + ad/adıl

kadar.....

(Ben de senin kadar çalışıyorum.)

BENZERLİK BİLDİREN ÖĞELER

Benzer (bir) biçimde = Benzer (bir) şekilde

Aynı şekilde = Aynı biçimde

....gibi

Tıpkı

Sanki

Adeta

..... olarak

.....kadar

KONUYA AÇIKLIK GETİREN ÖĞELER

Açıkçası

Açıkça
söylemek
gerekirse

Doğrusunu
söylemek
gerekirse

Aslında

Başka bir
deyişle

Demek ki

Bu demektir
ki

Zaten

VURGULAMA ÖĞELERİ

Elbette (ki)

Tabi ki

Şüphesiz = kuşkusuz

Hiç şüphesiz = hiç kuşkusuz

Hiç şüphe yok ki = Hiç kuşku yok ki

Özellikle

Üstelik

Hatta

ÖZET BİLDİREN ÖĞELER

Özet olarak

Özetle

Özetlersek

Özetlemek gerekirse

Kısacası

SONUÇ BİLDİREN ÖĞELER

Sonuç olarak

Sonuçta

-(n)In sonucu olarak

Bunun sonucunda

Bunun sonucu olarak

Ek 23: Bağlantı Öğeleri ile İlgili Etkinlikler

1. Sıralama öğeleri

Organik meyve ve sebze almak iyi bir seçimdir. **İlk olarak**, bu ürünlerde kimyasal madde yoktur. **İkinci olarak**, bu ürünlerin genetiği değiştirilmemiştir. **Üçüncü olarak** bu ürünlerin besin değeri yüksektir. **Son olarak da** bu ürünler insan sağlığı açısından yararlıdır.

Organik meyve ve sebze tercih etmenin **birçok** nedeni vardır. **Birincisi**, bu ürünlerde kimyasal madde yoktur. **İkincisi**, bu ürünlerin genetiği değiştirilmemiştir. **Üçüncüsü**, bu ürünlerin besin değeri yüksektir. **Son olarak da** bu ürünler insan sağlığı açısından yararlıdır.

2. Ek bilgi veren öğeler

Organik meyve ve sebze almak iyi bir seçimdir. Bu ürünlerde kimyasal madde yoktur **ve** bu ürünlerin genetiği değiştirilmemiştir. **Ayrıca** bu ürünlerin besin değeri yüksektir. Sonuç olarak bu ürünler insan sağlığı açısından yararlıdır.

Organik meyve ve sebze almak iyi bir seçimdir. Bu ürünlerde kimyasal madde yoktur **ve** bu ürünlerin genetiği değiştirilmemiştir. **Buna ek olarak/ aynı zamanda** bu ürünlerin besin değeri yüksektir. Sonuç olarak bu ürünler insan sağlığı açısından yararlıdır.

Organik meyve ve sebze almak **neden** iyi bir seçimdir? **Bir nedeni**, bu ürünlerde kimyasal madde yoktur. **Diğer nedeni ise**, bu ürünlerin genetiği değiştirilmemiştir. **Ayrıca** bu ürünlerin besin değeri yüksektir. Sonuç olarak bu ürünler insan sağlığı açısından yararlıdır.

3. Açıklayıcı öğeler

Organik meyve ve sebze almak iyi bir seçimdir, **çünkü** bu ürünlerde kimyasal madde yoktur. **Örneğin**, organik ürünün yetiştirilmesinden tüketiciye ulaşmasına kadarki tüm süreçlerde kimyasal madde kullanılmaz. **Bir başka deyişle** her şey doğaldır. Bu ürünlerin genetiği değiştirilmemiştir. **Bir başka deyişle**, bu ürünlerin genetik yapılarıyla oynanmamıştır. Bu ürünlerin besin değeri yüksektir. **Bir başka deyişle**, bu ürünler mineral açısından zengindir.

4. Zıtlık Bildiren Öğeler

Organik meyve ve sebze almak iyi bir seçimdir. Organik maddelerde hiç kimyasal madde **yokken** diğer ürünlerde çok sayıda kimyasal madde bulunmaktadır.

Organik maddelerde hiç kimyasal madde bulunmaz, **ama/fakat** diğer ürünlerde çok sayıda kimyasal madde bulunmaktadır.

Organik maddelerde hiç kimyasal madde bulunmaz, **ancak/yalnız** diğer ürünlerde çok sayıda kimyasal madde bulunmaktadır.

Organik maddelerde hiç kimyasal madde bulunmaz, **oysaki/halbuki** diğer ürünlerde çok sayıda kimyasal madde bulunmaktadır.

Organik maddelerde hiç kimyasal madde bulunmaz, **buna rağmen/buna karşın** diğer ürünlerde çok sayıda kimyasal madde bulunmaktadır.

Organik maddelerde hiç kimyasal madde **bulunmamasına rağmen/karşın** diğer ürünlerde çok sayıda kimyasal madde bulunmaktadır.

5. Sebep – Sonuç Bildiren Öğeler

Organik ve doğal olmayan meyve ve sebze almak sağlıklı değildir. Bu ürünlerde kimyasal maddeler bulunur ve bu ürünlerin genetiği değiştirilmiştir. **Bu nedenle/ bu sebeple/bunun için/ bundan dolayı/ bu yüzden** bu ürünler insan sağlığına zararlıdır.

Organik olmayan ürünlerde kimyasal maddeler **bulunduğu için/bulunduğundan (dolayı)** bu ürünler insan sağlığına zararlıdır.

Organik olmayan ürünlerde kimyasal maddelerin **bulunması nedeniyle / bulunması sebebiyle/ bulunması yüzünden** bu ürünler insan sağlığına zararlıdır.

6. Amaç bildiren öğeler

İnsanlar sağlıklı olmak, hastalıklara yakalanmamak ve uzun yaşamak **için** doğal ve organik ürünleri tercih ediyorlar.

İnsanlar sağlıklı olmak, hastalıklara yakalanmamak ve uzun yaşamak istiyorlar. **Bu amaçla** doğal ürünleri tercih ediyorlar.

İnsanlar sağlıklı olmak, hastalıklara yakalanmamak ve uzun yaşamak **amacıyla** doğal ve organik ürünleri tercih ediyorlar.

İnsanların sağlıklı **olması**, hastalıklara yakalanmaması **için** doğal ürünleri tercih etmeleri gerekir.

İnsanlar sağlıklı beslensin, doğal ürünler alabilsin diye birçok semtte organik pazarlar kuruluyor.

7. Karşılaştırma Bildiren Öğeler

Doğal ve organik ürünlerin besin değerleri diğer ürünlerden yüksektir. Bu ürünler sağlık açısından diğer ürünlere göre daha yararlıdır. Doğal ve organik ürünler vücudun doğal dengesini bozmaz.

Ankara'da yaşamak İstanbul'da yaşamaktan daha kolaydır. Ancak İstanbul'daki sosyal hayat Ankara'dakinden daha eğlenceli ve çeşitlidir. Bununla birlikte İstanbul, Ankara'ya göre daha pahalı bir şehirdir.



Ek 24: Örnek Tümcelerle Bağlantı Öğeleri

1. Öncelik – Sonralık Bildiren Bağlantı Öğeleri

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ÖRNEK TÜMCELER
Önce	Before	Önce , bu kitabı okumalısın, sonra yorum yapmalısın.
Öncelikle	Primarily	Öncelikle , bu kitabı okuman lazım.
İlk önce	Firstly, First of all	İlk önce bir alışveriş listesi yaptım. Sonra alışveriş yapmak için markete gittim.
Her şeyden önce	Above all, First of all	Başarılı olmak için her şeyden önce gerçekçi bir hedef belirlemek gerekir.
Ad + -DAn Önce	Before+ Noun, Pronoun	Dersten önce arkadaşlarla kantinde buluşuyoruz.
Eylem + -mAdAn Önce	Before + V+İng	Uyumadan önce biraz kitap okuyorum.
Sonra	After	... Sonra alışveriş yapmak için markete gittim.
Ad + -DAn Sonra	After + Noun, Pronoun	Dersten sonra arkadaşlarımla bir kafeye gidiyorum.
Eylem + -DIktAn Sonra	After + V+İng	Yemek yedikten sonra dişlerimi fırçalıyorum.
Daha sonra	Then, Afterwards, Later	... Daha sonra eve gidip yemek pişirdim.
En son	Last	En son , seninle ne zaman görüşmüştük?
Son olarak	Last,	Son olarak , organik ürünler insan sağlığı için yararlıdır.
Sonunda	Finally, in the end	Sonunda , aradığım kitabı buldum.
En sonunda	Finally, in the end	En sonunda kitabı satın aldım.

2. Sebep – Sonuç Bildiren Öğeler

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ÖRNEK TÜMCELER
Bu yüzden	Therefore, For this reason	Dün gece geç yattım, bu yüzden işe geç kaldım.
Bu nedenle = Bu sebeple	Therefore, For this reason	Çok yemek yiyorum, bu nedenle kilo alıyorum.
Bundan dolayı	Therefore, For this reason	Sen 18 yaşından küçüksün. Bundan dolayı araba kullanamazsın.

Bunun için	Therefore, For this reason	Ayşe yüzme bilmiyor, bunun için denize girmiyor.
Çünkü	Because	Ayşe denize girmiyor, çünkü yüzme bilmiyor.
.....nedeniyle = sebebiyle	Due to	Yağmur nedeniyle maç iptal edildi. Kar sebebiyle okullar tatil edildi.
..... yüzünden	Due to.... Because of....	Senin yüzünden işe geç kaldım. Trafik yüzünden uçağı kaçırdım.
-DAn dolayı	Due to.....	Trafik kazasından dolayı randevuma geç kaldım.

3. Örnekleyici Ögeler

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ÖRNEK TÜMCELER
Örneğin = Mesela	For example	Bazı hayvanlar vahşidir. Örneğin/Mesela aslanlar. Bugün modern insanın bağımlı olduğu bazı şeyler var. Örneğin cep telefonu.
Örnek olarak	For example	İnsan bazı becerileri sonradan öğrenir. Örnek olarak yüzme, bisiklete binme, araba kullanma...
Örnek vermek gerekirse	To give an example, To set an example	İnsan bazı becerileri sonradan öğrenir. Örnek vermek gerekirse yüzme, bisiklete binme, araba kullanma...

4. Amaç Bildiren Ögeler

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ÖRNEK TÜMCELER
Ad/ Adıl + için	For / ...to	Sağlık için, Benim için
-mAk için (özneler aynı)	In order to	Sağlıklı olmak için spor yapmak lazım.
-mAİ için (özneler farklı)	To + verb	Aileler çocuklarının mutlu olması için çalışırlar.
Bunun için		Araba almak istiyorum, bunun için para biriktiriyorum.
.....diye	In order that, so, so that	Öğrenciler anlasın diye yavaş konuşuyorum.
-mAk amacıyla	For the purpose of, In order to,	Yurtdışına master yapmak amacıyla gittim.
-mAİ amacıyla	For the purpose of,	Ailesi Ali'yi ABD'ye master yapması

		amacıyla gönderdi.
Bu amaçla	To that end, For that purpose	Ali yurtdışında master yapmak istiyor. Bu amaçla ailesi onu ABD'ye gönderiyor.

5.Karşıtlık Bildiren Ögeler

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ÖRNEK TÜMCELER
Ama = fakat /ancak	But however,	İstanbul güzel bir şehir, ama/fakat/ancak İstanbul'da yaşamak zor.
yalnız	But	Marketlerdeki meyve ve sebzeler güzel görünüyor, yalnız hiçbirinin tadı yok.
Sadece	Just, only	Çalış tabi, sadece kendini fazla yorma!
Yalnızca	Just, only	Seni anlamıyor değilim, yalnızca beni de biraz düşünmeni istiyorum.
İse (ad veya adıldan sonra gelir)	As for ... / but	Ben çay içmeyi seviyorum, John ise kahve içmeyi (seviyor).
Ad + -A rağmen/karşın	Despite / In spite of	Yağmura rağmen pikniğe gittik. Yoğun trafiğe rağmen uçağa yetişti.
Eylem + mAsInA rağmen	Despite the fact that / In spite of	Diyet yapmama rağmen kilo veremiyorum. Ali çok çalışmasına rağmen sınavda iyi not alamadı.
Buna rağmen/buna karşın	Despite this, In spite of that	Ali çok çalıştı. Buna rağmen/buna karşın sınavda iyi not alamadı.
Oysa/oysaki	Whereas	Ali sınavda iyi not alamdı, oysaki çok çalışmıştı.

6. Ek Bilgi Veren Ögeler

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ÖRNEK TÜMCELER
Ve	And	Tatilde tüm gün denize giriyorum ve güneşleniyorum.
Veya = ya da	Or	Dinlenmek için müzik dinlerim veya / ya da kitap okurum.
Ayrıca	Besides, Furthermore, Moreover, In addition	Kilo vermek için diyet yapmalısınız. Ayrıca spor yapmak da gerekir. Meyve ve sebzeleri pazardan alırım, çünkü marketlere göre daha ucuz. Ayrıca

		pazardaki meyve ve sebzeler daha taze oluyor.
Bir de	Plus, Also	Zengin olunca deniz kenarında bir ev almak istiyorum, bir de tekne.
hatta	Even	Her yere baktık, hatta dolapların içine bile baktık ama bulamadık.
Buna ek olarak	<u>Additionally,</u> In addition to this/that	
Aynı zamanda	At the same time, Therewithal	Bir dil öğrenirken sadece gramer öğrenmek yetmez, aynı zamanda pratik yapmak da gerekir.
Aynı şekilde	Likewise	Son zamanlarda elektriğe sürekli zam geliyor, aynı şekilde benzin fiyatlarına da (zam geliyor).
Bununla birlikte	Nonetheless,	Teknoloji hayatımızı kolaylaştırıyor, bununla birlikte olumsuz yönleri de var.
Bununla beraber	Nonetheless, Therewithal	Teknoloji hayatımızı kolaylaştırıyor, bununla beraber olumsuz yönleri de var.
Bundan başka	Over and above this, Apart from this	
Yanı sıra	Besides	Sözcükler bilgi vermenin yanı sıra , düşüncelerin arkasında yatan duyguları da aktarır.
Hem...hem...	Both...	Akıllı telefonlar hem faydalı hem zararlı
Bir başka.... (ise)	Another...	 Bir başka önemli konu (ise) çevre kirliliği.

Ek 25: Deney Grubu Öğrencisi Ön Test – Son Test Yazma Görevi Örnekleri

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Öntest (B1.1)

SAĞLIKLI OLMAK

Sağlıklı beslenen kişiler, sağlıklı bir cilde ve sağlıklı bir bedene sahiptirler. Gün içinde sürekli yorgunluk hissi yaşamazlar, kolay yorulmazlar ve daha az uyku ihtiyacı duyarlar. Daha enerjik ve daha hareketlidirler. Sağlıklı beslenme insanların yaşam kalitelerini artırır.

Konu: Siz sağlıklı beslenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Kendinizin, ailenizin, kültürünüzün beslenme alışkanlıklarından da örnekler vererek açıklayınız.

- Sağlıklı olmak için sağlıklı beslenmek çok önemli.
Bence düzenli beslenme ~~çok~~ aile içinde bir alışkanlık.
Eğer anne-babalar ~~çok~~ çocuklarına bunu öğretiyorlar
çocukları her zaman böyle besleniyorlar.
Mesela, annem ~~benim~~ ^{çocukluğumda} her sabah kahvaltı yapıyordu, şimdi kahvaltı yapmak kuralım.
- Ben de her gün meyve-sabze~~ler~~ ler yiyorum, bu yüzden ben iyi hissediyorum. Et de çok önemli, etten ben enerji alıyorum. Ayrıca farklı çorbalar benim karnım çok iyi çünkü ~~ben~~ problemim var.
- Ben her zaman düzenli beslenmeyi deniyorum, bu sağlıklı ~~hayatın~~ hayatın anahtarı. Ama sadece bu yetersiz, hareketli ~~ve~~ ve spor yapmak da ~~çok~~ çok önemli.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Sontest (B1)

Süre: 50'

SAĞLIKLI OLMAK

Sağlıklı beslenen kişiler, sağlıklı bir cilde ve sağlıklı bir bedene sahiptirler. Gün içinde sürekli yorgunluk hissi yaşamazlar, kolay yorulmazlar ve daha az uyku ihtiyacı duyarlar. Daha enerjik ve daha hareketlidirler. Sağlıklı beslenme insanların yaşam kalitelerini artırır.

Konu: Siz sağlıklı beslenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Kendinizin, ailenizin, kültürünüzün beslenme alışkanlıklarından da örnekler vererek açıklayınız.

Sağlıklı beslenme sağlığın temelidir
vücuda ulaşmanın
doğru ve düzenli beslenme sağlıklı bir ~~beslenme~~ adımlarından
biri dir. Bunu herkes bilir. Ne kadar iyi beslenirsek, o kadar
iyi hissederiz, daha az hastalanırız. Ama gerçekten sağlıklı
beslenme nedir?

Benim için sürpriz, farklı insanlar sağlıklı beslenmeyi
farklı şekilde görüyor. Mesela, dedem doktor olduğu için
bana büyük kahvaltı yapmayı öğretti. İtalya'da veya
Fransa'da ise kahve ve kruvasan doğru bir kahvaltıdır.
Yada başka bir örnek, ailemde herkes öğle yemeğinde
çorba yiyor. Bildiğim kadarıyla, Hollanda'da ^{bir} sandviç yeterli
görülmüş.

Ayrıca, farklı insanların farklı beslenme alışkanlıkları
vardır. Bazı insanlar yemek yerken su içmeleri gerektiğini
düşünüyorlar, ama ben bunu anlamıyorum. Örneğin,
günde 4-5 kez yemek yersem kendimi iyi hissediyorum, ama
bazı insanlar günde 2, hatta 1 kez yemek yerler.
Bence bu biyet uygulayan insan kendini iyi hissediyorsa
bu tür beslenme kabul edilebilir.

Sonuç olarak, hepimiz farklıyız, kültür~~ler~~, yaşam
koşulları ve sağlıktaki farklılıklar nedeniyle beslenme

Ek 26: Kontrol Grubu Öğrencisi Ön Test – Son Test Yazma Görevi Örnekleri

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Öntest (B1.1)

Süre: 50'

SAĞLIKLI OLMAK

Sağlıklı beslenen kişiler, sağlıklı bir cilde ve sağlıklı bir bedene sahiptirler. Gün içinde sürekli yorgunluk hissi yaşamazlar, kolay yorulmazlar ve daha az uyku ihtiyacı duyarlar. Daha enerjik ve daha hareketlidirler. Sağlıklı beslenme insanların yaşam kalitelerini artırır.

Konu: Siz sağlıklı beslenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Kendinizin, ailenizin, kültürünüzün beslenme alışkanlıklarından da örnekler vererek açıklayınız.

Sağlıklı hayat yaşamak için iyi bir plan yapmam lazım ve benim kendime dikkat etmek, bu sebeple ben her zararlı yemek yememeliyim, mesela şekerli ve abur cubur yemek çünkü bunlar çok karbonhidrat ve kolesterol ve çok sağlıksız şeyler var, bedene zehir gibi. İyi su kadar içmem lazım, en az 2 litre her gün ve tabii spor yapmalıyım ama sadece spor salonu değil, başka bir şeyler var, mesela pilates ve yoga, bence yoga çok önemli bir spor, ruh için çünkü sağlıklı hayat sadece fiziksel değil, ruh sağlığı da çok önemli. Benim ailem zaten her zaman bana söylüyor sağlıklı hayat yaşamalıymışım ve onlar her zaman iyi yemekler yapmış ve eğlence ve iyi aktivite & beden için yapabilir, Genellikle Lübnanda çok sağlıklı ve iyi şeyler var, çok güzel bir meyveler var bu demek naturel şeker ve çok sağlıklı yemekler var mesela salatalar ve mangalda yemek yani zararlı şeyler yemekte yok. Bu nedenle ben bu plan yapıp yaşamak istiyorum ve bu hayat bence çok güzel bir hayat. İnşallah hepimiz Sağlıklı, iyi ve güzel bir hayat yaşıyoruz.

SAĞLIKLI OLMAK

Sağlıklı beslenen kişiler, sağlıklı bir cilde ve sağlıklı bir bedene sahiptirler. Gün içinde sürekli yorgunluk hissi yaşamazlar, kolay yorulmazlar ve daha az uyku ihtiyacı duyarlar. Daha enerjik ve daha hareketlidirler. Sağlıklı beslenme insanların yaşam kalitelerini artırır.

Konu: Siz sağlıklı beslenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Kendinizin, ailenizin, kültürünüzün beslenme alışkanlıklarından da örnekler vererek açıklayınız.

Sağlıklı hayat yaşamak için iyi bir plan yapmalısınız, ve kendiniz dikkat etmek, ya da iyi bir diyetisyen gideceksiniz ve o size sağlıklı ve dengeli bir plan verecek, mesela abur cabur, karbonhidratlı, kolesterol ve şekerli yemek ya saklayacak, ve size en az iki ya da üç su litre içirecek. Ama sağlıklı hayat için dengeli beslenmek takip et yeterli değil, fiziksel sağlık da çok önemli, mesela spor yapmak zorundasınız ama sadece fitness değil, çok çeşit var, mesela pilates ve yoga, bence yoga çok sağlıklı bir spor çeşidi, ne zaman biz öğretmen tarafından öğretiliyot, hemen daha iyi hissedeceğiz. Ama benim hayatım için çok sağlıklı şeyler var çünkü zaten doğumdan beri hemen bir sağlıklı şekilde yaşadım ve hala yaşıyordum yaşıyorum:

Sonunda sağlıklı bir hayat yaşamak için biraz sabalar yapmak lazım ama buna değecek, ve inşallah hepimiz sağlıklı, güzel ve rahatlı ~~hay~~ hayat yaşacağız.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, dereceli puanlama anahtarına dayalı değerlendirme yaklaşımıyla öğrenciye verilen geribildirim yabancı dil olarak Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy ve Taksim Şubelerinde öğrenim gören B1 düzeyindeki toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma, statik grup ön test-son test kontrol gruplu desende tasarlanmıştır.

Araştırma süreci boyunca yazma becerisi, kontrol grubunda araştırmanın yapıldığı kurumda uygulanagelen geribildirim ve yazma dersleri ile, deney grubunda ise dereceli puanlama anahtarına dayalı geribildirim ve yazma çalışmaları ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk basamağında kontrol ve deney grubu öğrencilerine aynı yazma görevi verilerek ön test verileri elde edilmiştir. Sonrasında toplam 8 haftalık sürede deney grubu ve kontrol grubuna üç izleme testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine ön testte verilen yazma konusu son test olarak verilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ön test, izleme testleri, son test Türkçe yazma görevleri ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen çözümleyici DPA ile toplanmıştır.

Yazılı anlatım kağıtları üç öğretim görevlisi tarafından değerlendirilip puanlandırılmıştır. Puanlayıcı tutarlılığı ve puanlayıcılar arası tutarlılık, Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada $p < 0,05$ manidarlık değeri olarak kabul edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler ve sürekli değişkenler için ortalama ve standart sapma ($\bar{X} \pm s.s.$) değerleri kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu arasındaki kıyaslamalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Her iki grupta da ön test, izleme testleri ve son test düzeyleri için taraf karşılaştırmasında

Friedman testi yapılmıştır. Veriler bilgisayarda SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, yabancı dil olarak Türkçe B1 düzeyi yazılı anlatım becerisinde, çözümleyici DPA aracıyla geribildirim ve yazma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin yazma görevlerinde, çözümleyici DPA ile geribildirim almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazma ürünlerindeki gelişim, çözümleyici DPA ile verilen geribildirimlerin ve yazma derslerinin etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarında *düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri* bölümlerinin her birinde kontrol grubu öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Durum Belirleme, dereceli puanlama anahtarı (DPA), geribildirim, yazılı anlatım becerisi,

ABSTRACT

This study aims to reveal how feedback given to students, through an approach of rubric-based assessment, affects their improvement at writing in Turkish as a foreign language.

The study was conducted with 40 B1 level students at the Ankara University TÖMER Kadıköy and Taksim Branches. The research used a static-group comparison with a pretest-posttest design.

During the study, an effort was made to improve students' writing skills with "traditional" feedback and writing lessons in the control group, and with feedback based on rubrics and writing activities in the experimental group. Pretest data were obtained by giving the same writing task to students in the control and experimental groups. Afterward, three writing tests were applied to the experimental and control group over eight weeks. At the end of the study, the writing topic that had been given to students in the pretest was given to both the experimental and control group students as a posttest. The data in the study were collected using the pretest, mid-test, and posttest Turkish writing tasks, and an analytic rubric, created by the researcher.

The papers were read, evaluated, and graded by three lecturers of Turkish as a foreign language. Inter-rater reliability and intra-rater reliability were evaluated using the intraclass correlation coefficient (ICC). In this study, the significance level was considered to be $p < 0.05$. Mean and standard deviation ($\bar{X} \pm s.s.$) values were used for descriptive statistics and continuous variables. The Mann-Whitney U test was used for comparisons between the experimental and control groups. In both groups, the Friedman test was used to compare the pretest, mid-test, and posttest levels. Data were analyzed on a computer, using SPSS 25.0.

According to the results of the study, it was confirmed that there was a meaningful difference in the change of writing ability test scores between the experimental group students who received feedback and writing instruction through the analytic rubric, and the control group students who received feedback and writing instruction in the traditional way. The improvement in the writing papers of students in

the experimental group revealed that the feedback and writing lessons given through the analytic rubric were more effective. In addition, it was found that the students in the experimental group were more successful in their writing papers in each of the categories of *organization, content, vocabulary, grammar, spelling, and punctuation* than those in control group.

Key words: Assessment, scoring rubric, feedback, writing

