

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

**AKRAN YÖNDERLİĞİ TEKNİĞİNİN
TÜRKÇE VE İNGİLİZCE
YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN
GELİŞİMİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Buket Selin SAYIN ŞENER

ANKARA, 2023

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

**AKRAN YÖNDERLİĞİ TEKNİĞİNİN
TÜRKÇE VE İNGİLİZCE
YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN
GELİŞİMİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Buket Selin SAYIN ŞENER

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

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

**AKRAN YÖNDERLİĞİ TEKNİĞİNİN
TÜRKÇE VE İNGİLİZCE
YAZILI ANLATIM BECERİSİNİN
GELİŞİMİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- 1. Prof. Dr. Dilek PEÇENEK (Tez Danışmanı)**
- 2. Prof. Dr. Nalan KIZILTAN**
- 3. Prof. Dr. Gülsev PAKKAN**
- 4. Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN**
- 5. Doç. Dr. Sıla AY**

Tez Savunması Tarihi: 25/12/2023

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK danışmanlığında hazırladığım “Akran Yönderliği Tekniğinin Türkçe ve İngilizce Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimindeki Etkililiği” (Effectiveness of a Peer Coaching Technique on Developing Turkish and English Writing Skills) adlı doktora tezimdaki 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.

Tarih: 17/01/2024

Buket Selin SAYIN ŞENER

İTHAF



Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılında

Torunları olmaktan onur duyduğum dedelerim

Şehit. Korg. Adalet Hulusi SAYIN 'a & Rıza AKA' ya

ve

Hayatımın her aşamasında beni sonsuz destekleyen

Varlıkları ile bana güç veren annem ve babam

Şebnem & Kadir Ayhan SAYIN' a

ÖNSÖZ

Ülkemizde yabancı dil öğretimi alanında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde problemler yaşadıkları gözlenmektedir. Özellikle yazma becerilerinin öğretiminde ve öğreniminde her kademedeki öğrencilerin beklenen seviyeye ulaşamadığı yapılan birçok çalışma ile göze çarpmaktadır. Alanyazına bakıldığında, öğrencilerin hem anadilinde hem de yabancı dilde yazma becerisinde sıklıkla problem yaşadıkları konuların, yazım, noktalama, dilbilgisi kuralları, sözcük seçimi, organizasyon, içerik, kâğıt düzeni, bağdaşıklık ve tutarlılık olduğu görülmektedir. Son zamanlarda yazma becerileri dersinde, yaşanan bu sorunların üstesinden gelebilmek için öğretmenin sınıftaki tek kaynak olarak görüldüğü geleneksel yöntemin aksine öğrenciler arasında karşılıklı iş birliğinin, gelişimin, fikir paylaşımının, geribildirim vermenin ve desteklemenin ön planda olduğu akran yönderliğinin alternatif bir teknik olarak kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Akran yönderliğine yazma sınıflarında ihtiyaç duyulmasının nedenleri arasında; öğrencilerin yeterli seviyede yazma yetkinliğine ulaşamaması, öğretmenlerin ders saati yükünün fazla olması, sınıfların mevcudunun fazla olması ve kısıtlı ders saatleri bulunmaktadır. Bu bakımdan, bu tez çalışması, yabancı dil öğretiminde ve anadilinde yazma becerilerinin gelişimi için öğretmene alternatif olarak akranların da yazma sürecine etkin ve verimli bir şekilde katılmasını sağlamayı amaçlamıştır. “Akran Yönderliği Tekniğinin Türkçe ve İngilizce Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimindeki Etkililiği” başlıklı bu tez çalışmasında altı bölüm yer almaktadır. Tezin birinci bölümünü oluşturan giriş bölümünde sırasıyla, tezin adı, araştırma problemi, tezin konusu, amacı, önemi sunulmuş, ayrıca tezin sayıltıları, kapsam ve sınırlılıkları yer almıştır. Tezin ikinci bölümünde, yazma becerilerinde akran yönderliği tekniğinin ortaya çıkmasını sağlayan alanyazındaki başlıklar ve alt başlıklar

tanıtılmış ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. Tezin üçüncü bölümünde, kullanılan yöntem, araştırma deseni, çalışma grupları ve veri toplama tekniklerinin yanı sıra, deneysel işlem basamakları açıklanmıştır. Dördüncü bölümde uygulama aşamaları sunulmuş, akran yönderliği eğitimi ve akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma çalışmaları paylaşılmıştır. Beşinci bölümde tezde toplanan veriler nicel ve nitel olarak yorumlanmıştır. Tezin altıncı bölümü ise, tez sonucunda elde edilen sonuçları, bu sonuçların değerlendirmesini ve ardıl araştırmalara yönelik önerileri içermektedir.



TEŞEKKÜRLER

Öncelikle tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Dilek PEÇENEK' e doktora öğrenciliğim süresince rehberliği, nazik teşviki, değerli yorumları ve sürekli desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimden beri beni her zaman destekleyen, değerli yardımlarını ve önerilerini benden esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Nalan KIZILTAN' a teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme komitesindeki kıymetli Hocam Doç. Dr. Sıla AY' a değerli yardımları ve önerileri için teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma komitesinde kıymetli hocam, yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Gülsev PAKKAN' a ve kıymetli Hocam Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN' e değerli geribildirimleri ve yorumları için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel aşamalarında bana yardımcı olan Doç. Dr. Emre DÜNDER' e, araştırmamı tamamlamama destek olan meslektaşlarıma ve öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Bana iyi bir yabancı dil eğitimi alma şansı veren ailem Şebnem ve Kadir Ayhan SAYIN' a minnettarım ve derinden borçluyum.

Ablam Doç. Dr. Bengi Sermet SAYIN KORKMAZ ve yeğenim Erk Bera KORKMAZ' a çalışmalarım boyunca her zaman destek kaynağı oldukları için çok teşekkür ederim.

Kıymetli büyüklerim Sevilay ve İsmail ŞENER' e, Gülser KIZILTAN' a doktora öğrenciliğim boyunca verdikleri destekten ötürü çok teşekkür ederim.

Evimizin biricik ablası Türkan TANER' e yüksek lisans ve doktora eğitim süresince bana verdiği destek için çok teşekkür ederim.

Eşim Mahmut ŞENER' e bu tezin ve hayatımın tüm aşamalarında sürekli desteği, sabrı, motivasyonu ve anlayışı için özel teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, sevgili kızlarım Maya ve Alya ŞENER' e doktora eğitimim sırasında gösterdikleri sabır ve anlayış için sonsuza dek minnettarım ve derinden borçluyum.

İÇİNDEKİLER

İTHAF.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
TEŞEKKÜRLER.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ.....	1
1.1 Tezin Adı.....	1
1.2 Araştırma Problemi.....	1
1.3 Tezin Konusu.....	5
1.4 Tezin Amacı.....	5
1.5 Tezin Önemi.....	6
1.6 Sayıtlar.....	8
1.7 Sınırlılıklar.....	9
1.8 Kavram ve Terimler.....	9
İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL TARTIŞMA.....	12
2.1 Sosyal Yapılandırmacılık.....	12
2.2 Yakın Çevre Gelişim Alanı.....	14
2.3 Akran/Erişkin Desteği (Yapı İskelesi).....	17
2.4 Akran Yönderliği.....	18
2.4.1 Öğrencilerin Akran Yönderliğine Karşı Tutumları.....	27
2.4.2 Yazma Sınıflarında Akran Yönderliği Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Düşünceleri ve Tutumları.....	27
2.4.3 Öğrencilere Verilecek Akran Yönderliği Eğitimi.....	32
2.5 Yazma Becerisi.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırma Deseni.....	49
3.2 Araştırma Evreni ve Örneklem.....	50
3.3 Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1 Akran Değerlendirme Ölçeği.....	52
3.3.2 Öğretmenler İçin Geliştirilen Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği.....	53

3.3.3 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	54
3.3.4 Yazma Tutum Ölçeği.....	55
3.4 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	55
3.4.1 Akran Değerlendirme Ölçeği Birinci Pilot Çalışma Raporu.....	56
3.4.2 Akran Değerlendirme Ölçeği İkinci Pilot Çalışma Raporu.....	60
3.4.3 Akran Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması....	74
3.4.4 Akran Değerlendirme Ölçeğinin İstatistiksel Analiz Raporu.....	75
3.5 Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi.....	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM UYGULAMA.....	82
4.1 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön Test Çalışması.....	83
4.2 Deney Gruplarına Verilen Akran Yönderliği Eğitimi.....	84
4.3 Deney Gruplarına Uygulanan Akran Yönderliği Yazma Çalışmaları.....	100
4.4 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Son Test Çalışması.....	149
4.5 Deney Grubu Öğrencileri ile Yapılan Görüşmeler.....	150
BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA.....	151
5.1 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin Türkçede yazılı anlatım becerilerine etkisi ne orandadır?.....	151
5.2 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin İngilizcede yazılı anlatım becerilerine etkisi ne orandadır?.....	154
5.3 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ne orandadır?.....	157
5.4 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına etkisi ne orandadır?.....	162
5.5 Akran yönderliği tekniği deney grubu öğrencilerinin cinsiyeti açısından Türkçede, İngilizcede, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarında bir fark yaratmış mıdır?.....	166
5.6 Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce metnilerindeki gelişim nasıldır? ...	168
5.7 Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce yazma becerilerine ilişkin olarak eleştirel düşünme becerileri ve yazma tutumları bakımından akran yönderliği tekniği hakkında düşünceleri nelerdir?.....	184
ALTINCI BÖLÜM DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	193
6.1 Değerlendirme ve Sonuç.....	193
6.2 Ardıl Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	198

KAYNAKÇA.....	201
ÖZET.....	221
ABSTRACT.....	223
EKLER.....	225



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yakın Çevre Gelişim Alanı (Özden, 2011).....	16
Şekil 2: 1.Pilot Çalışmada Anadilinde ve Hedef Dilde Öykü Yazma Etkinliğinde Kullanılan Görsel.....	60
Şekil 3: 2.Pilot Çalışmada Anadilinde ve Hedef Dilde Öykü Yazma Etkinliğinde Kullanılan Görsel.....	73
Şekil 4: Akran Değerlendirme Ölçeğine Ait DFA Sonuçları	78
Şekil 5: Araştırmanın Uygulamasının Aşamaları.....	82
Şekil 6: MEB (2023) Tarafından Yayımlanan” Değerler Eğitimi” Konuları.....	102
Şekil 7: 1.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	105
Şekil 8: 1.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	108
Şekil 9: 2. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	111
Şekil 10:2. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	114
Şekil 11: 3. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı kavram Haritası (Türkçe).....	116
Şekil 12: 3. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	119
Şekil 13: 4. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	121
Şekil 14: 4. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	124
Şekil 15: 5. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	126
Şekil 16: 5. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	128
Şekil 17: 6. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	130
Şekil 18: 6. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	131
Şekil 19: 7. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	133
Şekil 20: 7. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	135
Şekil 21: 8. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	138
Şekil 22: 8. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	140
Şekil 23: 9. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe).....	142
Şekil 24: 9. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	144
Şekil 25: 10. Yazma Etkinliği Örümcek ağı kavram Haritası (Türkçe).....	146
Şekil 26: 10. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce).....	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Yazma dersinde akran yönderliği etkinliklerinin faydalarına ilişkin öğrenci düşünceleri (Liu ve Hansen; 2021).....	30
Tablo 2: Öğrencileri akran geribildirimine hazırlamaya yönelik öğretmenler için rehber ilkeler (Liu ve Sadler, 2003).....	38
Tablo 3: Akran geribildirimi verirken öğrencilerin kullanabileceği faydalı dil (Liu ve Hansen ,2021)	40
Tablo 4: İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. MEB: İstanbul (Demirel,1999: 140-141).....	46
Tablo 5: Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutları (Kılıç ve Şen, 2014).....	54
Tablo 6: KMO istatistiği ve Bartlett küresellik testi sonuçları.....	75
Tablo 7: Akran değerlendirme ölçeğinin maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler ve güvenilirlik analizi bulguları.....	76
Tablo 8: Akran değerlendirme ölçeğinin maddelerine ait korelasyon analizi bulguları.....	76
Tablo 9: Akran değerlendirme ölçeğine ait DFA bulgularının uyum indeks değerleri.....	77
Tablo 10: Akran değerlendirme ölçeğine ait DFA istatistikleri.....	77
Tablo 11: Akran yönderliği eğitimi süreci.....	85
Tablo 12: Deney gruplarına uygulanan akran yönderliği yazma çalışmaları.....	103
Tablo 13: Ön-test sürecinde yazma başarı puanı Türkçe bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması.....	151
Tablo 14: Son-test sürecinde yazma başarı puanı Türkçe bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması.....	151
Tablo 15: Kontrol gruplarında yazma başarı puanı Türkçe bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması.....	152
Tablo 16: Deney gruplarında yazma başarı puanı Türkçe bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması.....	153
Tablo 17: Ön-test sürecinde yazma başarı puanı İngilizce bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması.....	154
Tablo 18: Son-test sürecinde yazma başarı puanı İngilizce bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması.....	155

Tablo 19: Kontrol gruplarında yazma başarı puanı İngilizce bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması.....	155
Tablo 20: Deney gruplarında yazma başarı puanı İngilizce bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması.....	156
Tablo 21: Ön-test sürecinde deney-kontrol grupları arası eleştirel düşünme becerileri bakımından puanların karşılaştırılması.....	157
Tablo 22: Son-test sürecinde deney-kontrol grupları arası katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel puanlarının karşılaştırılması.....	158
Tablo 23: Kontrol gruplarında ön-test son-test katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel puanlarının karşılaştırılması.....	159
Tablo 24: Deney gruplarında ön-test son-test katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel puanlarının karşılaştırılması.....	159
Tablo 25: Araştırmaya dahil edilen bireylere uygulanan ölçeklerin boyut puanlarına ait istatistikler.....	160
Tablo 26: Ön-test deney-kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması.....	162
Tablo 27: Son-test deney-kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması	162
Tablo 28: Kontrol gruplarında ön-test son-test katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması.....	163
Tablo 29: Deney gruplarında ön-test son-test katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması.....	164
Tablo 30: Araştırmaya dahil edilen bireylere uygulanan ölçeklerin boyut puanlarına ait istatistikler.....	164
Tablo 31: Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin ön test-son test puanlarının karşılaştırmaları.....	166
Tablo 32: Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin ön test-son test puanlarının karşılaştırmaları.....	167

GİRİŞ

Bu bölümde tezin adı, araştırma problemi, tezin konusu, amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, kavram ve terimler yer almaktadır.

1.1 Tezin Adı

Akran yönderliği tekniğinin Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım becerisinin gelişimindeki etkililiği.

1.2 Araştırma Problemi

Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilere etkin ve eşit bir şekilde kazandırılması gereken dört temel beceri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu becerilerin gelişimi sürecinde öğrencilerin öğrenirken öğretmenlerin de öğretirken en zorlandığı becerinin yazma becerisi olduğu söylenmektedir. Richard ve Renandya (2002) yazmanın ikinci ve yabancı dil öğrencileri için edinilmesi en zor olan beceri olduğunu araştırmalarında vurgulamaktadır. Ungan (2007) ve Maltepe (2006b) 'ye göre öğrenciler yazma becerisinin zor olduğunu kabul etmektedirler ve bu da öğrencilerin derslerde yazma etkinliklerinden uzak durmasına sebep olmaktadır.

Ülkemizde yazma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar yazma becerisi ile ilgili problemler olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar (İlter, 2014; Çakır, 1996; Ülper, 2011; Zorbaz, 2010; Asiltürk, 2011) incelendiğinde ülkemizde eğitimin her basamağında hem anadilinde hem de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerisinde problemler yaşadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisinde başarılı

olamamalarının pek çok sebebi vardır. İyi planlanmamış yazma öncesi etkinlikleri, öğrencileri güdüleyecek görsellerin sunulmaması, öğretmenlerin yazma becerisinde yeteri kadar donanımlı olamamaları, öğretmenlerin geri bildirim vermek için yeterli zamanlarının olmaması bu sebeplerden bazılarıdır (İlter, 2014). Ayrıca, ülkemizde yapılan araştırmalar, yazma etkinliklerinde kullanılan geleneksel yaklaşımların öğrencilerin yazma becerilerinde zorlanmalarına bir neden oluşturduğunu vurgulamaktadır (Asiltürk, 2011; Ülper, 2011; Can, 2012).

Bu problemlerin üstünden gelinebilmesi ve yazma becerisinde nihai hedeflere ulaşılması öncelikle diğer üç becerinin iyi geliştirilmiş olmasına bağlıdır. Başka bir deyişle, dinleme, okuma, konuşma becerilerinin etkin bir şekilde öğrenilmesi ve geliştirilmesi yazma becerisinin de gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda herhangi bir puanlama yapılmaksızın öğrencilerin dört dil becerisi bakımından değerlendirilmesini hedef olarak belirlemiştir. Bu hedef uzantısında Milli Eğitim Bakanlığı (2020) ilk kez öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini uluslararası standartlarda ölçen, bilgisayar tabanlı ‘Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı’nın pilot çalışmasını yapmıştır. Öğrencilerin dört dil becerisinin uluslararası standartlara uygun şekilde ölçülebilmesi için Ankara, Konya, İstanbul, Antalya, Kütahya, Samsun, Muğla, Adıyaman, Erzurum, Gaziantep, Trabzon, Bursa, Denizli, Şanlıurfa ve Aydın olmak üzere on beş ilde dil laboratuvarları kurulmuştur. Pilot çalışmaya on beş ilden 1.500 ‘ü aşkın öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre; öğrencilerin en başarılı olduğu dil becerisi konuşma olmuştur Okuma ve dinleme becerilerinde orta düzeyde başarı gösteren öğrenciler, en düşük başarıyı yazma becerisinde göstermiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin tüm dil becerilerinde performanslarının arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için kullanılan etkinliklerin iyi planlanmış olması ve belli ölçütlere uyularak öğrencilere sunulması çok önemlidir. Yazma derslerinde yabancı dil öğrencilerinin yaşına, dil düzeyine, ilgi alanlarına uygun etkinliklere yer vermek yazma becerisinde başarıyı arttıracak bir etkidir. Bunlara ek olarak, donanımlı ve etkin bir yabancı dil öğretmeni yazma becerisinde öğrencilerine olumlu katkıda bulunabilir. Bu sürecin en önemli paydaşlarından biri olan yabancı dil öğretmenleri yazma öncesinde çeşitli, ilgi çekici görsellere yer vererek öğrencilerinin dikkatini çekebilir ve yazmaya güdüleyebilir. Ayrıca, yazma sırasında öğrencisine rehberlik ederek ve yazma sonrasında öğrencilerine geribildirim sağlayarak, yansıma etkinlikleri kullanarak öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir.

Bunların yanı sıra, öğrencilerin yazma becerisindeki yetkinliklerini arttırmanın ve nihai düzeye gelmesini sağlamanın bir diğer yolu yazma becerisinde yetersiz olarak görülen geleneksel yöntemlerden uzaklaşmak ve yeni alternatif tekniklere yönelmektir (Can, 2012; Asiltürk, 2011).

Bu çalışmada yabancı dil sınıflarında yazma becerisinin kazanılmasında yaşanan problemlerin üstesinden gelebilmek ve nihai hedeflere ulaşmak için, bir çözüm önerisi olarak, Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına dayanan, iş birlikli öğretim tekniği olan akran yönderliği ele alınmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, akran yönderliği tekniğine dayalı yazma etkinliklerinin B1 düzeyinde İngilizce öğrenenlerin anadilinde ve hedef dilde yazılı anlatım becerilerine bir katkısının olup olmadığını değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde, yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından iki dil arasında farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına katkısı olup olmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin anadillerine, hedef dillerine, eleştirel düşünme becerilerine, yazmaya karşı tutumlarına cinsiyetleri bakımından bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak ise bu araştırmanın bir diğer alt amacıdır.

Temel ve alt amaçları karşılamak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1-Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin Türkçede yazılı anlatım becerilerine etkisi ne orandadır?

2-Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin İngilizcede yazılı anlatım becerilerine etkisi ne orandadır?

3-Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ne orandadır?

4-Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına etkisi ne orandadır?

5-Akran yönderliği tekniği deney grubu öğrencilerinin cinsiyeti açısından anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarında bir fark yaratmış mıdır?

6-Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce metinlerindeki gelişim nasıldır?

7- Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce yazma becerilerine ilişkin olarak eleştirel düşünme becerileri ve yazma tutumları bakımından akran yönderliği tekniği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.3 Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin etkililiğine ilişkindir. Akran yönderliği tekniğine dayalı yazma etkinliklerinin yukarıda bahsedilen problemlerin üstesinden gelebilmede ve İngilizce öğrenenlerin yazılı anlatım becerilerinde nihai hedeflere ulaşmasında etkili olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, yazma becerisine yönelik tutum, eleştirel düşünce gelişimi, akran yönderliğinin cinsiyet etkisi tezin alt konuları arasındadır.

1.4 Tezin Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, akran yönderliği tekniğine dayalı yazma etkinliklerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım becerilerine bir katkısının olup olmadığını değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde, akran yönderliği tekniği ile yazma çalışmaları yapan yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından iki dil açısından gelişme olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın bir alt amacıdır. Ayrıca akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin anadillerine, hedef dillerine, eleştirel

düşünme becerilerine, yazmaya karşı tutumlarına cinsiyetleri bakımından bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın bir diğer alt amacıdır.

1.5 Tezin Önemi

Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde en son edinilen ve öğrenciler tarafından kazanılması zor olan bir beceridir. Harmer (2007), Çakır (2010), Maden, Dincel ve Maden (2012), İlter (2014), Gür (2015) Ma (2021) yaptıkları araştırmalarda bu savı doğrulamaktadır. Ders süresinin yeterli olmaması, öğrencilerin yazmak için yeterli donanımına sahip olmaması, derslerde diğer becerilerin kazanılmasına odaklanılması yazma becerisinin edinilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, eşli ve grup çalışması gibi iş birlikli çalışma ve öğrenme tekniklerinin uygulanmaması da yazma derslerini hem öğretmen hem de öğrenci açısından zorlaştırmaktadır (Çakır, 2010) Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geleneksel yaklaşımlardan ziyade, çağdaş tekniklerle edinilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda akran yönderliği yazma becerisinin ediniminde alternatif, çağdaş bir teknik olarak görülmektedir (Duran,2010).

Akran yönderliği akran geribildirimi, akran etkileşimi, akran iş birliği, akran görüşleri gibi pek çok terimi içeren kapsayıcı bir terimdir. Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme kuramına dayanan akran yönderliği tekniğini yabancı dil sınıflarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanmanın pek çok sebebi vardır. Bu yönderlik süreci öğrencilere sosyal, bilişsel ve dilsel açıdan pek çok fayda sağlamaktadır. Akran yönderliği tekniğinde öğretmenden ziyade Akranlar etkileşim içinde oldukları ve geribildirimler sağladıkları için öğrenen özerkliği ön plandadır. Öğrenciler akranları ile etkileşim halindeyken daha az kaygılıdırlar. Dolayısıyla geribildirimleri kabul ederken

tepkileri daha olumlu olmaktadır ve akranlar ikinci kez aynı dilsel hatayı yapmak istememektedir (Berrgren, 2014).

Yabancı dil öğretiminde akran yönderliği süreci çok yönlü ve işlevsel bir süreçtir. Bu süreçte hem geribildirim alan hem de geribildirim veren öğrenci dilsel gelişim açısından olumlu yönde etkilenmektedir. Lundstrom ve Baker (2009) bu konuda yaptıkları araştırmada akran yönderliği çalışmalarında akranlarının yazılı anlatımlarını düzelterek geribildirim veren öğrencilerin süreç içerisinde hataları daha iyi görebildiklerini ve düzeltebildiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bir başka deyişle, akran yönderliği tekniğinde geri bildirim veren öğrenci de yazma açısından gelişme göstermektedir. Bu durum akran yönderliği tekniğinin yabancı dil öğretimi sürecinde yazma etkinliklerinde kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalar ışığında yazma becerisi derslerinde başarıya ulaşmak için ürün odaklı değerlendirmeden ziyade süreç odaklı değerlendirmenin benimsenmesi gerekmektedir (Çakır, 2010; İlter, 2014) Süreç odaklı bir yazma dersinde başarıya ulaşmak için öğrencilerin öğretmenlerinden ya da akranlarından planlı bir geribildirim almaları gerekmektedir. Ancak bu süreçte öğretmenler zaman yetersizliğinden kaynaklı olarak öğrencilerin yazma çalışmalarına hızlı bir şekilde geribildirim vermekte zorlanmaktadırlar. Akran yönderliği ve akran geribildirimi bu probleme çözüm sunmaktadır çünkü akranlar planlı bir şekilde etkileşim halinde oldukları için metin değerlendirmesinde birbirlerine hızlı olarak geribildirimler verebilmektedir.

Ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde akran yönderliği (akran koçluğu) başlığı altında bazı çalışmalar yapılmıştır (Öztürk, 2006; Çiftçi ve Çöker, 2011; Akyıldız, 2015; Uymaz, 2019; Keskin, 2022). Bu araştırmalar akran yönderliğinin dilbilgisi, sözcük

bilgisi, öğrenci güdülenmesi, öğrenciler üzerindeki etkisi gibi farklı konulara odaklanmıştır.

Bu çalışma, akran yönderliği tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin anadilinde ve hedef dilde yazılı anlatım becerisine olan katkısını incelemesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada, akran yönderliğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Ek olarak, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin cinsiyeti bakımından anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarındaki etkisi ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca, ülkemizde İngilizce öğretiminde akran yönderliği ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla üniversite düzeyinde yapılmış çalışmalardır. Bu çalışmaya önem katan bir diğer husus ise, ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde akran yönderliğinin anadilinde ve hedef dilde yazılı anlatım becerisine etkisinin incelenmiş olmasıdır. Ayrıca, bu çalışmada, araştırmacı tarafından akran değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın İngiliz dili öğretimi alanına, alan araştırmacılarına, İngilizce öğretmenlerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ek olarak, orta öğretim düzeyinde akran yönderliğinin öğrencilerin anadilinde ve hedef dilde yazılı anlatım becerisindeki gelişimini değerlendirerek orta öğretim yabancı dil öğretimi ve Türkçe öğretimi programlarının geliştirilmesine dolaylı bir katkıda bulunulabilecektir.

1.6 Sayıtlar

Öğrencilerin hedef dili yeterliklerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yordayabileceği sayıltısıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 1.dönem İngilizce dersi karne notları araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin

akran değerlendirme ölçeğini, yazma tutumu ve eleştirel düşünce gelişim anketlerini gerçekleri yansıtır bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara iline Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinin 10.sınıflarından kontrol ve deney grubu olarak seçilen yüz öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ayrılan süre on hafta ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmacı tarafından dört gün boyunca deney gruplarına ardıl bir şekilde verilen akran yönderliği eğitimi on saat ile sınırlıdır. Bu araştırma hedef dil karne notları, akran değerlendirme ölçeği, yazma becerisini değerlendirme ölçeği, yazma tutum ve eleştirel düşünce eğilimi anketlerinin kullanımı ile sınırlıdır. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizcede ürettikleri metinlerin gelişimlerinin incelenmesiyle sınırlıdır.

1.8 Kavram ve Terimler

Akran yönderliği: Akran yönderliği ifadesi bu çalışmada akran koçluğu kavramının yerine kullanılmıştır. Akran yönderliği Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme felsefesine dayanan, akranların öğrenme sürecinde birlikte çalışmalarına fırsat veren, akran geribildirim, akran iş birliği, akran rehberliği gibi terimleri de içeren şemsiye bir kavramdır. Akran yönderliğinin temelinde iş birlikli öğrenme ortamları vardır. Bu tür öğrenme ortamında öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alırlar ve etkin bir rol üstlenirler, öğretmenler ise öğrenme sürecinde bir rehberdir. Bu bağlamda, akran yönderliği tekniğinin dahil edildiği bir öğrenme ortamında, akranlar etkileşim içindedir, fikir alışverişi yaparlar, problemlere beraber çözüm ararlar, birbirlerinden öğrenir ve

birbirlerine geribildirim verirler (Hu ve Lam, 2010). DeBlieu' ya (2005) göre akran yönderliği iş birliğini temel alan, öğrenciyi geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir.

Akran/ Erişkin Desteği: Bu araştırmada akran/erişkin desteği terimi ile yapı iskelesi kastedilmiştir. Akran/erişkin desteği çocuğun gelişiminde kendi kendine yeterli hale gelinceye kadar verilen destekleri ifade eden bir kavramdır.

Yakın Çevre Gelişim Alanı: Bu araştırmada yakın çevre gelişim alanı ile yakınsal gelişim alanı kastedilmiştir. Yakın çevre gelişim alanı, öğrencinin yardım alarak ve yardım almadan neler yapabildiğini görmek açısından kullanılmaktadır. Bu kavram, öğrencinin yardım ile yaptıkları ve tek başına yaptıklarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Yazma: TDK' ya göre yazma zihnimizdeki duygu ve düşüncelerin belli sembollerle yazılı ifade edilmesidir. Bir başka deyişle, zihnimizde tasarlanmış bilgilerin yazıya aktarılması sürecidir. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma en son ve en zor öğrenilen beceridir. Yazma becerisinin geliştirilmesi bireye birçok katkı sağlamaktadır. Demir (2006) yazmayı sözcük dağarcığını genişletme ve öğrenilen bir sözcüğü kullanmada en etkili beceri olarak görmektedir. Özbay (2006) ise duygu ve düşüncelerin yalnızca sözel olarak ifade edilmesini yeterli bulmamaktadır ve dil gelişiminde yazma becerisinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Geribildirim: Alanyazında yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir unsur olarak kabul edilen geribildirim ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Keh 'e (1990) göre geribildirim okuyucunun yazara ilettiği bilgilerin gözden geçirilme sürecidir. Flower' a (1979) göre geribildirim okuyucu tarafından yazara bilgi sağlamak için sunulan girdidir.

Hyland ve Hyland (2006) ise geribildirimini öğretmen ve öğrenci arasındaki sürekliliği olan diyalog olarak tanımlamaktadır. Geleneksel yaklaşımın aksine yazma eylemi bir süreçtir ve belli bir plan içerisinde yapılması gerekmektedir. Bu süreçte bireyler metin içerisindeki hatalarını görmede zorluk yaşayabilmektedirler. Bu sebeple hataların fark edilmesinde ve yazma becerisinin geliştirilmesinde geribildirim çok önemlidir. Yazma eğitiminde geri bildirim türleri çeşitli ulamlarda sınıflandırılmaktadır. Verilme şekline göre yazılı ve sözel geri bildirim olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra metni değerlendiren birey bakımından öğretmen ya da akran geribildirimini olarak ikiye ayrılmaktadır. Her ikisinin de öğrencilere yazma becerisini kazandırırken önemi yadsınamaz.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TARTIŞMA

Bu bölümde; çalışma konusunun kuramsal çerçevesinin temelini belirlemek amacıyla Sosyal Yapılandırmacılık, Yakın Çevre Gelişim Alanı, Yapı İskelesi, Akran Yönderliği ve Yazma Becerisi ele alınacaktır.

2.1 Sosyal Yapılandırmacılık

Çocukların gelişimi, öğrenme ve öğretim ile ilgili araştırmalar yapmış olan Lev Vygotsky (1986) Sosyal-Bilişsel Öğrenme Modelinde, bireyin öğrenmesinde ve gelişiminde, bireyin yakın çevresinin çok önemli olduğunu vurgulamış bir ruhbilimcidir. Vygotsky'nin bakış açısından ortaya çıkmış olan Sosyal Yapılandırmacılığın temelinde sosyal etkileşimin, bireyin bilişinin gelişmesinde çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Vygotsky (1986) Piaget'nin aksine öğrenmenin yalnızca birey tarafından yapılandırıldığı fikrine katılmamaktadır. Öğrenmenin sosyal ve bilişsel bir süreç olduğuna dikkat çekmiştir ve bu süreçte bireyin yakın çevresinin öğrenmeye katkıda bulunduğunu ifade etmiştir (Vygotsky, 1986; Ocak ve Çınar, 2010). Bir başka deyişle, çocukların gelişimine erişkinlerin, öğretmenlerin ya da daha bilgili akranların katkıda bulunabileceği görüşündedir. Bu süreçte daha yetkin olan bireyler daha az yetkin olan bireylere anlamlı etkinlikler sunarak, sosyal olarak etkileşime geçerek onların bilişsel olarak gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, Vygotsky, bilişin dil ve kültür tarafından büyük ölçüde etkilendiğini vurgulamaktadır ve öğrenmenin bireyler arasındaki sosyal etkileşimlerle, diyaloglarla yapılandırılması fikrini savunmaktadır. Roebuck (2000) etkileşimin doğasını ve etkilerini tartışarak, sosyal etkileşimin etkili öğrenmeye ve üretime öncülük ettiğini ifade etmektedir. Vygotsky'nin çalışmaları sosyal etkileşimin ve

dilin biliş ve öğrenmeyi nasıl geliştirdiğini göstermektedir ve Sosyal-Kültürel Öğrenme alanına çok katkı sağlamıştır.

Bireyler arasındaki sosyal etkileşimi ve iş birliğini öne çıkaran Sosyal Yapılandırmacılığa göre, birey yakın çevresi aracılığıyla doğru bilgiye ulaşır ve bunun sonucu olarak gelişim ve öğrenme gerçekleşir. Bir başka ifadeyle, birey kendisinden daha iyi düzeyde olan öğretmeni, ebeveyni ve akranı ile etkileşime geçerek var olan deneyimlerini, şemalarını düzenleyebilir ve genişletebilir (Delil ve Güneş, 2007). Bu bakış açısı Vygotsky'nin kendi sözleriyle şu şekilde ifade edilmiştir;

Deneyimler, ancak bireyin günlük geçmiş kavramı yeterince farklılaştığında, kendisinin ve çevresindekilerin yaşamı geçmişte ve şimdi temel genellemeye sığdırıldığında gelişmeye başlayabilir (Vygotsky, 1986). Vygotsky' nin ortaya koyduğu Sosyal-Kültürel Öğrenme kuramını genel olarak aşağıdaki maddeler ile açıklanabilir;

- Dil, edebiyat vb. ile erişkinler resmi ya da resmi olmayan iletişimler aracılığıyla değerleri çocuklara iletirler.
- Düşünme ve dil arasında bir ilişki vardır.
- Sosyal etkileşimler kavramsal süreçleri başlatır. Bu sosyal etkileşimler erişkinler ya da akranlar ile gerçekleşebilir.
- Çocuklardan daha bilgili ya da deneyimli olan bireyler, çocuklara yardım ederek onların hedeflerine ulaşmasını sağlar.
- Hedeflere ulaşmak için çocukların karşılarına çıkan problemler, en üst düzeyde bilişsel gelişimi sağlamaktadır.

- Sosyal-Kültürel Öğrenme kuramında oyun çok önemli bir role sahiptir. McDevitt ve Ormrod'a (2016) göre oyun vakit kaybı değildir, çocuğun erişkin dünyasına girmesini sağlayan etkinliklerdir.

Sosyal-kültürel öğrenme kuramı açısından bakıldığında dil ediniminde sosyal etkileşim çok önemlidir. Bu kurama göre, öğrenciler sadece dilsel formun basitleştirilmesine değil, aynı zamanda karşılıklı anlama için diğer konuşmacılarla etkileşime girme fırsatına da ihtiyaç duyarlar (Kızıltan ve Atlı, 2013). İkinci dilin gelişiminde gerekli bir araç olan etkileşim, Sosyal-Kültürel Öğrenme kuramında birden fazla role sahiptir. İlk olarak, etkileşim içerikli etkinliklerin iş birlikli problem çözme becerilerini desteklediği bilinmektedir. Çünkü bu tür etkinliklerin fark etme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Zorlukları ya da problemleri fark edebilme becerisi öğrencilerin yeni dil yapılarını çözümlemelerine ve oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, Ellis (2003) etkileşimin bir diğer rolünü açıklarken etkileşim ve özel konuşma arasında bağlantı kurmaktadır ve özel konuşmanın öğrencilerin yeni dil yapılarını düzenlemelerine ve tekrar etmelerine fırsat verdiğini hatırlatmaktadır. Bu sebeple, Sosyal-Kültürel Öğrenme kuramı, etkileşimi öğrencilerin akranları ile bağlam içinde yüz yüze etkinlikler yapmalarını destekleyen bir öğrenme evresi olarak görmektedir (Apple ve Lantolf, 1994). Vygotsky'nin Sosyal- Kültürel Modeline ek olarak bilişsel gelişimi temel alan kavramları yakın çevre gelişim alanı, iş birlikli öğrenme ve akran/erişkin desteğidir (yapı iskelesi).

2.2 Yakın Çevre Gelişim Alanı

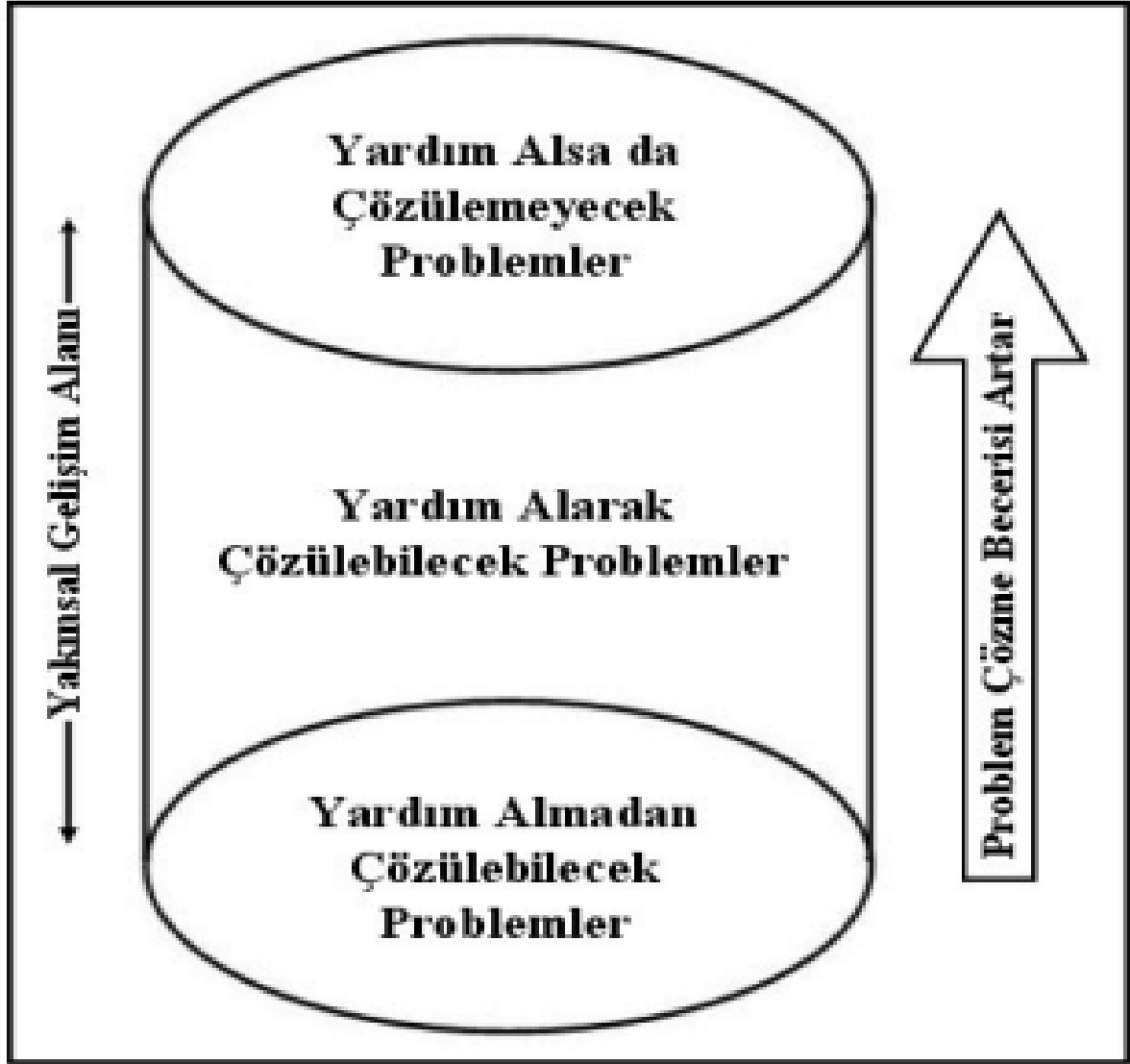
Bilişsel gelişimin sosyal etkileşim ile gerçekleşeceğini vurgulayan Vygotsky, çalışmaları ile Sosyal-Kültürel Öğrenme ve etkileşim alanına çok katkı sağlamıştır. Vygotsky öğrenme çevrelerinde kişiler arası etkileşimlerde yer alan Yakın Çevre Gelişim Alanı ve akran/erişkin desteği (yapı iskelesi) kavramlarını tanımlamıştır ve Yakın Çevre Gelişim

Alanı Sosyal-Kültürel Öğrenme felsefesini temel alan en önemli kavramlardan biridir. Yakın Çevre Gelişim Alanı bireyin başkasının yardımı ile gerçekleştirdiği işlem ve eylemlerin tamamıdır (Peçenek, 2002).

Sosyal-Kültürel Yapılandırmacılıkta birey bir problemle karşılaştığında, daha yetkin olan yakın çevresinin onu yönergeler, ipuçları ile destekleyerek problemin çözüleceğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısında, bireye yakın çevresi tarafından yapılan yardımların bireyin bilişsel gelişimi açısından çok etkili olduğu ifade edilmektedir (Woolfok, 1998; Çelebi, 2006). Yakın Çevre Gelişim Alanı ise, bireyin iş birliği içinde daha yetenekli akranları ya da erişkin rehberliği ile problem çözmesindeki muhtemel gelişme ile kendisinin bağımsız bir şekilde problem çözmesindeki gerçek gelişme arasındaki uzaklıktır (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda, bu tanıma göre öğrenme ve edinim Yakın Çevre Gelişim Alanında bireylerin daha deneyimli bireylerle etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Lantolf (2000) ise Yakın Çevre Gelişim Alanını sosyal etkileşim aracılığıyla uzmandan acemiye aktarılan bilgi olarak ifade etmektedir. Bir başka deyişle, Yakın Çevre Gelişim Alanı kavramı temel olarak sadece uzman ve acemi arasındaki bilgi akışıdır.

Sosyal Yapılandırmacılık bakış açısının amacı öğrencilere güdüleyici ve anlamlı problem çözme etkinlikleri vererek öğrencileri kendi Yakın Çevre Gelişim Alanlarında kalmalarını sağlamaktır (Roosevelt, 2008). Bu bağlamda, öğrenciler daha yetenekli olan akranları, öğretmenleri ya da erişkinler ile bir etkinliği tamamlama ihtiyacını hissetmektedirler. Bu bakış açısında, öğrencilerden Yakın Çevre Gelişim Alanında katılımcı bir şekilde ders etkinliklerini tamamlamaları beklenmektedir ve daha sonra aynı ders etkinliklerini öğrencilerin bağımsız bir şekilde tamamlamaları istenmektedir. Bu

süreç öğrencileri daha üst düzeydeki etkinliklere ve yeni yakın çevre gelişim alanlarına çıkarmak için bir yoldur. Aşağıdaki görselde Özden (2011) bu süreci tanımlamaktadır;



Şekil 1: Yakın Çevre Gelişim Alanı (Özden, 2011)

Yukarıdaki görselden anlaşıldığı gibi, Yakın Çevre Gelişim Alanı daha iyi bir düzeyde olan öğrencinin düzeyi daha az olan öğrenciye yardım etmesi ile öğrencilerin birlikte problem çözme becerilerini geliştirdikleri bir alandır. Connery'ye (2010) göre, Yakın Çevre Gelişim Alanı bir boşluktan ziyade, aktif ve sosyal olarak yaratılmış bir süreç ya da dönüşümdür.

2.3 Akran/Erişkin Desteği (Yapı İskelesi)

Sosyal-Kültürel Öğrenme kuramı ve Yakın Çevre Gelişim Alanı terimi akran/erişkin desteği (yapı iskelesi) kavramını ortaya çıkarmaktadır. Akran/erişkin desteği kavramı ilk olarak, Wood, Bruner ve Ross'un (1976) çalışmalarında vurgulanmıştır. Wood, Bruner ve Ross (1976) akran/erişkin desteğini problem çözme etkinliklerinde anlamaya yardımcı olan araç olarak tanımlamışlardır. Wood (1976) akran/erişkin desteğini bir çocuğun ya da erişkinin problem çözerken ya da bir amaca ulaşırken faydalandığı bir araç olarak tanımlamaktadır. Ellis (2003) ise, akran/erişkin desteğini bir öğrencinin yerine getiremeyeceği bir görevi yerine getirerek diğerine yardımcı olduğu diyalog süreci olarak ifade etmektedir. Ohta (2000) akran/erişkin desteğini bireyin tek başına yapamayacağı bir görevi, akran ya da erişkin tarafından desteklenerek iş birlikli bir şekilde yapılmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Rassmussen (2001) ise akran/erişkin desteğini bireylerin öğrenmeleri ve gelişimleri için sağlanan destek olarak ifade etmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, akran/erişkin desteği kavramının ilk tanımı Wood ve diğerleri (1976) tarafından yapılmıştır. Cazden (1979) Vygotsky'nin yakın çevre gelişim alanı kavramı ve akran/erişkin desteği arasında bir bağlantı olduğunu ilk vurgulayan araştırmacıdır. Cazden (1979) ayrıca akran/erişkin desteğini erişkin ve çocuk etkileşimi olarak sınırlamamış, öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimini tanımlamak için genişletmiştir. Bu sebeple, Vygotsky'nin Yakın Çevre Gelişim Alanındaki etkileşim kavramı bu dinamikleri anlamada eleştirel bir bağlantı sağlamaktadır.

Mercer (2013) ve Fischer'e (2018) göre eğitimde akran/erişkin desteğinin temel amacı, görev sorumluluğunun öğrenenler arasında aktarılması görüşünü yansıtmaktır. Bu

sebeple, bilgiyi yapılandırma süreci olan akran/erişkin desteğinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin önemine dikkat çekilmektedir.

2.4 Akran Yönderliği

Akran, yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olandır (TDK, 2023). Bir başka ifade ile akranların oluşturduğu gruplar yaş, cinsiyet, meslek gibi ortak özelliklere dayanmaktadır. Bilgiç ve Günay’a (2014) göre ise akran sözcüğü, aynı sosyal gruptaki bireyleri ifade etmektedir. Akran yönderliği ise nitelikli bir eğitimin en etkili öğretim tekniklerinden biridir, birçok ülkede etkili bir şekilde kullanılmakta ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü tarafından desteklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde akran yönderliği ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir.

Akran yönderliği akran geribildirimi, akran etkileşimi, akran iş birliği, akran görüşleri gibi pek çok terimi içeren kapsayıcı bir terimdir. Akran yönderliği tekniği birkaç kuramsal yapı tarafından desteklenmektedir. Öncelikle, akran yönderliği 1970’lerde ortaya çıkan süreç yazma yaklaşımında gerekli bir bileşen olarak düşünülmektedir. Ayrıca, akran yönderliği öğrencinin akranlarıyla iletişim içinde olduğu, sosyal olarak yapılandırılmış bir etkinliği ifade eden iş birlikli öğrenme tarafından da desteklenmektedir. Akran yönderliği tekniğini destekleyen bir diğer yapı da Vygotsky’nin Yakın Çevre Gelişim Alanı kuramıdır. Yakın Çevre Gelişim Alanı’na göre bireylerin bilişsel gelişimi, akran/erişkin desteği olarak da adlandırılan daha deneyimli bir bireyin rehberliğinde bireylerin yetkinliklerini genişlettiği sosyal etkileşimden kaynaklanmaktadır. Akran yönderliği aynı zamanda öğrencilerin ikinci dil ediniminden faydalanmaları için uzlaşmacı anlamın olması gerektiğini belirten ikinci dil ediniminin etkileşimci kuramcıları tarafından da desteklenmektedir. Başka bir deyişle, akran yönderliği süreç

yazma, iş birlikli öğrenme, Vygotsky'nin Yakın Çevre Gelişim Alanı ve İkinci dil edinimi gibi kuramsal yapılar tarafından desteklenen bir tekniktir (Edwards, 2005).

Akran yönderliği, bir öğrencinin başka bir öğrenciye herhangi bir konuyu anlamasına yardım etmesi, bir tür iş birliğine dayalı öğretme ve öğrenme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Newton ve Ender, 2010). Bu bağlamda, akran yönderliği akranların birbirlerine bilgi ve deneyim aktarmasıdır.

Diğer bir tanımda ise akran yönderliği, öğrencilerin belirli bir program çerçevesinde onlarla aynı ya da farklı yaş akranlarına ders vermesi ve yardım etmesi gibi etkinlikleri içeren karşılıklı becerilerin edinildiği bir tekniktir (Can, 2009). Ünver ve Akbayrak (2003) akran yönderliğini benzer sosyal grup içinde eğitmen olmayan bireylerin birbirlerine öğreterek destek olmaları olarak ifade etmişlerdir.

Ayrıca akran yönderliği, uzman eğitmen olmayan, aynı sosyal gruptan akranların birbirlerine öğreterek veya beceri eğitimi vererek akranının ve kendisinin öğrenmesine yardım etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu ifade, grup projelerini, öğrenme etkinliklerini, karşılıklı bilinçlenme ve destek ile yapılan karşılıklı öğrenme strateji ve etkinliklerini de kapsamaktadır. Diğer bir deyişle, akran yönderliği; gönüllü olarak yapılan, değerlendirmeye tabi olmayan, aynı tecrübeye sahip iki bireyin yeni bilgi ve yetenekleri bir gelişim programında uygulamaya koyabilmek amacıyla iş birliği yapmasıdır. Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım felsefesine dayanan akran yönderliği ile yeni bilgi önceden var olan bilgi ve yeteneklerin üzerine akran yardımı ile yapılandırılmaktadır. Akran yönderliği, akranların güvene dayalı ilişkisi, yeni öğrenilen bilgileri uygulama konusunda iş birliği yapılması, performans için amaçların ortaya konulması, gözlem, yansıtma, geri bildirim öğelerini içermektedir.

Araştırmacılar akran yönderliğinin akran iş birliği işlevinde aynı fikirdedirler ancak öğrencinin öğrenciye öğretme süreci olan ‘akran yönderliği’ kavramını pek çok farklı araştırmacı farklı terimlerle tanımlamaktadır. Bazı araştırmacılar ‘yakın akran öğretimi’ terimini kullanmaktadırlar (Whitman, 1988; Evans ve Cuffe, 2009). McKenna ve French (2011) ‘akran destekli’ terimini tercih ederken, Manning (2014) ‘akran desteği’ ifadesini kullanmaktadır. Alrajhi ve Said (2015) ise ‘akran eğitimi’ terimini kullanmaktadırlar.

Akran yönderliği, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hem öğrenen hem de öğreten konumuna geçtiği, karşılıklı öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir. Geleneksel tekniklerin aksine, öğrenen ve öğreten arasında iş birliği, etkileşim ve karşılıklı güven sağlayan bir öğrenme ve öğretme sürecidir. Akran yönderliği sürecinin başında, öğretmenin öncelikle akranlara teorik eğitim vermesi önerilmektedir. Daha sonra, öğretmen eğitime gözlemci, danışman ve süreci yönetip denetleyen kişi olarak katılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde akran yönderliği tekniği eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen yeterliliklerini geliştirmektedir (Weimer, 1993). Ayrıca akran etkileşimi ile öğrencilerin yabancı dile karşı endişeleri azalabilir ve olumlu tutum geliştirebilirler.

Akran yönderliği öğrencinin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimini destekleyen, öğrenciye bağımsız öğrenme ortamı sunan, iş birlikli yaklaşımdan doğmuş bir stratejidir (Edwards, 2005). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına dayanan akran yönderliği tekniğini yabancı dil sınıflarında yazma becerilerinde kullanmanın pek çok sebebi vardır. Akranlarıyla beraber öğrenen, yönderlik sürecinde akranından destek ve geribildirim alan öğrencilerin daha rahat öğrendiklerini ve kaygılarının daha az olduğu belirtilmiştir (Liou ve Peng, 2009). Ek olarak, alinyazında akran yönderliği çalışmalarının öğrencilerin

problem çözme becerilerini, bağımsız öğrenmelerini, uzlaşma ve iş birlikli becerilerini geliştirdiği, yazmaya karşı güdülenmelerini artırdığı belirtilmiştir (Liu ve Hansen, 2002).

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan akran yönderliği etkinlikleri bir plan dahilinde yapılmalıdır. Bir diğer ifadeyle, akranlarına birer öğretici olarak yönderlik yapacak öğrenciler iyi programlanmış bir eğitime tabii tutulmalıdır. Akranlar birer öğretici ve değerlendirici konumunda olduğu için, akran yönderliği etkinliklerinde öğretmen sadece sınıf ortamını gözlemleyen bir rehberdir ve bu süreçte öğrenciler yapılandırılmış bir ortamda becerilerini geliştirmektedir.

Akran yönderliği etkinlikleri yapılırken öğrencilerin eşleştirilmesi pek çok şekilde yapılabilmektedir. Topping (1996) akran yönderliği için dokuz farklı eşleştirme biçimi ifade etmiştir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır;

- 1) Farklı yaşlarda küçük grup eğitimi,
- 2) Kişiselleştirilmiş öğretim sistemi,
- 3) Tamamlayıcı öğretim,
- 4) Aynı yaş sabit rol eğitimi,
- 5) Aynı yaş karşılıklı akran eğitimi,
- 6) Farklı yaşlar arası sabit rol eğitimi,
- 7) Aynı yaş grup eğitimi,
- 8) Akran yardımıyla yazma,
- 9) Akran yardımıyla uzaktan öğrenme.

Goodlad (1999) ise akran yönderliği tekniğini tasarlamak için aşağıdaki kuralları maddelemiştir;

- 1) Akran yönderliği tekniğinin amaçları açıkça belirlenmelidir,
- 2) Eşleştirilen öğrencilerin rollerini ve sorumlulukları belirlenmelidir,
- 3) Öğreten öğrenciler etkileşim etkinliklerine göre eğitilmelidir,
- 4) İçerik yapısallaştırılarak anlamlı ve anlaşılabilir görevler ortaya çıkarılmalıdır,
- 5) Öğreten öğrencilere ders malzemesi ve seminerler ile destek verilmelidir,
- 6) Herkes için uygun ortam ve zaman bulmak için kolaylaştırıcı tutum sergilenmelidir
- 7) Süreç değerlendirilmelidir.

Barley (2002) ise akran yönderliği tekniğinin verimli ve etkili olmasını sağlayan öğeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- 1) Akran yönderliği tekniği etkinlikleri yapısaldır,
- 2) Öğretmenler akranların tutum ve davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemler,
- 3) Akranlara süreç öncesinde bilgi verilir,
- 4) Akranlar ders anlatma görevine hazırlanırlar,
- 5) Akranlar birbirlerine yönderlik yaparken, öğretmen etkinlikleri takip eder ve gerektiği durumlarda öğrencilerine geri bildirim sağlar.

Kim (2005) yazma etkinliklerinde akran yönderliği tekniği sürecini aşağıdaki aşamalarla açıklamaktadır;

- 1- Hazırlık: Öğrencilerden fikir alışverişi yaparak (örümcek ağı kavram haritası, beyin fırtınası v.b.) bir metin yazmaları istenir.

- 2- Taslak Hazırlama: Öğrenciler tüm düşüncelerini yazılı metne aktarırlar.
- 3- Değerlendirme: Öğrenciler, akranlarının metinlerini tartışarak değerlendirir ve akran etkileşiminde bulunurlar.
- 4- Etkileşimli Geribildirim: Öğrenciler, akranlarının yanıtına katılmadıkları takdirde, akranlarından hataların açıklığa kavuşturulmasını hemen isterler.
- 5- Gözden geçirme: Öğrenciler çalışmalarını öz değerlendirme ile gözlemler.
- 6- Tekrar Yazma: Öğrencilerden dilbilgisi kullanımını ve el yazısını kontrol ederek yeniden metni yazmaları istenir. Bu aşamadan sonra, öğrenciler en iyi metni yazabilmek ve ayrıntılı bilgileri gözden geçirmek için bir önceki aşamalara geçebilirler.

Yazma derslerinde akran yönderliği tekniği sürecinin nasıl işlediğini anlamak için yabancı dil öğretmenlerinin yukarıdaki aşamaları çok iyi anlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin de bu aşamalara dikkat edebilmesi için öğretmenleri tarafından akran yönderliği tekniği öncesi ön eğitime tabii tutulması çok önemlidir.

Hansen (2005) öğretmenden bağımsız bir şekilde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için akran yönderliği etkinliklerinden önce öğretmen tarafından bir plan yapılmasını ve öğrencilere süreç öncesinde öğretmen tarafından bir eğitim verilmesini vurgulamaktadır. Akran yönderliği yazma etkinliklerini planlamadan önce öğretmenlere rehber olacak ilkeler Hansen (2005) tarafından aşağıda sıralanmıştır;

- 1- Akran yönderliği yazma etkinlikleri öncesi verilecek olan eğitimde yönderlik süreci öğrencilere çok detaylı anlatılır. Akranların rolleri açıklanır (öğretici-öğrenen, öğrenen-öğretici).

2- Öğrencilere birbirlerini süreç boyunca gücendirmemeleri ve desteklemeleri vurgulanır. Akranı kırmadan düzeltme yapmanın, üslubun çok önemli olduğu vurgulanır. (Örneğin; “Bu yanlış” yerine “Bunun doğru olduğunu sanmıyorum” denilmelidir).

3- Akranların yazma sürecine sırasıyla yazma öncesi, sırası ve sonrası olarak katılacakları belirtilir. Bu süreçlerdeki aşamalar detaylı bir şekilde anlatılır. Yazma öncesinde akranların yazmaya ısınmalarını sağlamak için etkinlikler yapılır. Örneğin; bir beyin fırtınası yapılacaksa, beyin fırtınası etkinliğinin ne olduğu açıkça anlatılır (örn; konu ile ilgili en az beş sözcük bulunuz). Yazma sırasında da yönderlik sürecinin devam ettiği, akranların birbirlerine soru ya da bir sözcüğün anlamını sorabileceği vurgulanır. Yazma sonrasında akranların birbirleri için birer değerlendirici konumunda olduğu açıklanır. Değerlendirici rolünün ne olduğu detaylı bir şekilde açıklanır. Bu aşamada akranların birbirlerinin metinlerini okuyacağı ve bir değerlendirme ölçeği aracılığıyla birbirlerinin metinlerini değerlendirecekleri açıklanır. Akran yönderliği yazma etkinliklerinde süreç boyunca akranların beraber olması birbirlerinin metinlerinden haberdar olması bakımından çok önemlidir (Hansen, 2005).

4- Akran yönderliği yazma etkinliklerinde amaç bağımsız yazarlar yetiştirmek olduğu için, süreçte öğretmenin sadece akran gelişimini gözlemleyen ve akranları destekleyen bir rehber olduğu öğrencilere söylenmelidir.

5- Akranların birbirlerine güvenmesi için rahat bir ortam yaratılmalıdır.

6- Yazma sonrası verilecek yazılı geribildirim (değerlendirme ölçeği) ek olarak sözlü olarak görüş bildirme ve fikir verme önemlidir.

7- Öğrencilere verilecek eğitim mini bir ders gibi düşünülebilir. Öğrencilere bir yazma etkinliği yaptırılıp, eşli ya da gruplu olarak metinleri değerlendirerek, bir metnin nasıl değerlendirileceği çalışılır. Ayrıca, hatalı örnek metinlerden yola çıkarak da, ölçekte belirtilen ölçütlere uygun bir metnin nasıl yazıldığı ve değerlendirildiği öğretmen tarafından detaylı anlatılır.

8- Öğrencilere gerekli bir durumda anadillerinde yardımlaşabilecekleri söylenmelidir.

9- Öğrencilere zamanlamadan bahsedilmelidir. Örneğin; “bir ders saatinde yazma öncesi etkinlikleri (beyin fırtınası) ve yazma süreci (öykü yazma) etkinlikleri yapılacaktır, bir ders saatinde yazma sonrası (geribildirim) yapılacaktır” denilebilir.

Geribildirim; öğretmen, akran, ebeveyn tarafından kişinin anlamasını ve performansını göz önünde bulundurarak sağlanan bilgidir (Hattie ve Timperley, 2007). Geribildirim, yazılı bir metinde öğrencilerin kendi hatalarını görmesine yardım etme bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Metnin türünün ne olduğuna bakılmaksızın, geribildirim sağlama anadilinde ve hedef dilde yazmanın bir parçasıdır (Pearce, Mulder ve Baik, 2009).

Lee’ ye göre (2017) hedef dilde yazma etkinliklerini değerlendirirken öğretmen en önemli ve en temel geribildirim kaynağı olarak görülmektedir. Diğer taraftan, yazmanın, öğrencilerin fikirlerini, düşüncelerini yeniden organize ettikleri ve hatalarını düzelttikleri üç aşamalı (öncesi, sırası, sonrası) bir süreç olduğu düşüncesi, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda yazma etkinliklerinde akranların geribildirim kaynağı olarak kullanılmasını desteklemektedir (Hansen ve Liu, 2005).

Akran geribildirimi, diğer geribildirim kaynaklarına alternatif olmasının yanı sıra, dil öğrencilerine ve öğretmenlerine avantajlar sağlamaktadır. Akran geribildiriminin avantajlarından hem ikinci dil edinimi hem de yabancı dil olarak İngilizce yazma alanyazınında, geniş çaplı deneysel araştırmalarda değinilmiştir (Berggren, 2015; Ruegg, 2015; Wang, 2014). Zhao'ya göre (2014) akran geribildirimi sınıfta akranlar arasında duygusal olarak daha olumlu bir atmosfer sağladığı için öğretmen geribildiriminden daha etkili olabilmektedir. Ayrıca, araştırmalar akran geribildirimi kullanımının öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı güdülenmelerini yükselttiğini ve öğrencilerin sonraki taslaklarda daha iyi düzeltmeler yaptıklarını göstermektedir (Wang, 2014).

İkinci dil eğitiminde hem yazma öğretmenlerini hem de öğrencilerini ilgilendiren önemli bir durum akran yönderliği etkinliklerinin etkililiğidir. Bu durum aşağıdaki soruları ortaya çıkarmıştır;

- 1- *İkinci dil eğitiminde yazma sınıflarında etkili akran yönderliği neyi içerir?*
- 2- *Öğrenciler akran yönderliği etkinliklerini yapmak için güdülenebilirler mi?*
- 3- *Öğrencilerin akran yönderliğine karşı tutumları akran yönderliği deneyimleri sonucunda değişime uğrar mı?*
- 4- *Akran yönderliği etkinliklerinin öğrencilerin tekrarları üzerindeki etkisi nedir?*
- 5- *Akran yönderliği etkinliklerinin etkileri geçici midir? Bir başka deyişle, öğrencinin ikinci dilde yazma gelişiminde uzun dönemli etkileri görülebilir mi?*

Bu soruları Liu ve Hansen (2021) aşağıda açıklanan belirli başlıklar altında cevaplamaktadır.

2.4.1 Öğrencilerin Akran Yönderliğine Karşı Tutumları

İkinci dil yazma sınıflarında öğretmenleri ilgilendiren en önemli konu öğrencilerinin akran yönderliği etkinliklerinde güdülenip güdülenmediği ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde akran yönderliği etkinliklerini değerli bulup bulmadıklarıdır. Öğrenciler söz konusu olduğunda, ikinci dilde yazma derslerinde, akran yönderliğine karşı öğrencilerin tutumu olumsuz, olumlu ya da daha önceki akran yönderliği deneyimlerine dayanarak ya da akran yönderliği etkinlikleri ile az karşılaşmasından dolayı hem olumlu hem olumsuz olabilir. Öğrencilerin akran yönderliği etkinlikleri ile olumlu deneyimleri daha yüksek seviyede güdüye ve üretime neden olurken, öğrencilerin akran yönderliği etkinliklerine karşı ilgisizlikleri ya da olumsuz deneyimleri güdü ve üretim seviyesini azaltabilir. Liu ve Hansen (2021) aşağıda cevap aranması gereken soruları sıralamıştır,

- Öğrenciler yazma sınıflarındaki akran yönderliği etkinlikleri hakkında ne düşünüyorlar?
- Öğrencilerin aldığı akran geribildirimi çeşitleri (örn: yalnız akran geribildirimi, akran ve öğretmen geribildirimi) öğrencilerin akran yönderliği etkinliklerine karşı tutumlarını etkiler mi?
- Yazma derslerinde akran yönderliği etkinliklerine karşı öğrencilerin tutumlarını etkileyen olası faktörler nelerdir?

2.4.2 Yazma Sınıflarında Akran Yönderliği Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Düşünceleri ve Tutumları

Alanyazın, öğrenciler bakımından akran yönderliğinin hem yazar hem de okuyucu için pek çok faydasından bahsetmektedir. Öğrenciler yaş, yeterlik ve kültürel geçmişe

bakmaksızın akran yönderliğinin yazma becerilerini geliştirdiklerine inanmaktadırlar (Liu ve Hansen, 2021).

Wang’a (2014) ve Bratkovich’a (2014) göre öğrenciler yabancı dil eğitiminde yazma sınıflarında kullanılan akran yönderliği etkinliklerini sevmektedirler. Ayrıca, akran yönderliği etkinlikleri öğrencilerin yazmaya karşı farkındalıklarını geliştirmektedir (Lee, 2015). Zhang (2012) ise yazma dersinde akranlar tarafından verilen geribildirimlerin öğretmenlerin geribildirimleri ile karşılaştırıldığında öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığını ve öğrencilerin kullandıkları ifadelerin daha az karmaşık olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda, alanyazında geribildirim verirken akranların öğretmenlerden daha anlayışlı olduğu belirtilmektedir (Zhao, 2010).

Ek olarak, araştırmalarda geribildirimler incelendiğinde, öğrencilerin içerik hatalarına daha çok dikkat ettiği, öğretmenlerin ise daha çok dilbilgisel hatalara odaklandığı, öğrenci geribildirimlerinin genel olarak iyi nitelikli olduğu ve öğrencilerin akranlarına öğretmenlere göre daha fazla geribildirim verme eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Lee, 1997; Bratkovich, 2014).

Ayrıca, yüz yüze iletişimi sağlayan akran yönderliği etkinliklerinde öğrenciler tarafından verilen geribildirimler iletişimi güçlendirmektedir ve çok faydalı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, akranlarından geribildirim alan öğrenciler anlama ulaşmakta, düşüncelerini, yorumlarını açık bir şekilde belirtmekte, bilgileri derinleşmekte ve genişlemektedir. Yabancı dil yazma sınıflarında yapılan akran yönderliği etkinlikleri akranların daha fazla bilgi vermeleri ve öğrencinin kendi yazdığı metinde gözden kaçırdığı bir hataya akranının dikkat çekmesi bakımından öğrencilere yapıcı, cazip ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratarak çok önemli bulunmaktadır (Lee, 1997).

Öğrenciler akranlarının yazdıkları metinlere geribildirim vermenin kendilerini geliştirdiği için kendi yazılarına da fayda sağladığını belirtmektedirler (Wang, 20124). Ayrıca, öğrenciler bu süreçte akranlarının yazma görevine nasıl yaklaştıklarını algılamakta ve hem kendilerinin hem de akranlarının hatalarını fark ederek dilbilgisini öğrenmektedirler. (Wang, 2014). Geribildirim vermek öğrencilere aynı zamanda kendi eksikliklerini görmelerini sağlamaktadır (Bratkovich, 2014). Ek olarak, akranlarının metinlerini okuyarak ve akranlarının güçlü yazma becerilerini fark ederek yazmayı öğrenmektedirler (Jacobs ve diğerleri, 1998).

Tsui ve Ng'ye göre (2000) iyi seviyedeki öğrencilerin kendilerinden daha zayıf olan akranlarından bile bir şeyler öğrenebileceklerini ve akranlarının metinlerini okuyarak, geribildirim vererek güdülenme hissettiklerini vurgulamaktadır.

Yapılan bir araştırmada geri bildirim verme eyleminin, yazar için geri bildirim almaktan daha faydalı ve keyifli olabileceğini vurgulamaktadır (Lundstrom ve Baker, 2009). Araştırmanın bulguları bir kişinin çalışmasının gözden geçirilmesi kadar, akran değerlendirici olmanın da pek çok faydası olduğunu göstermektedir (Lundstorm ve Baker, 2009). Bu araştırmanın da gösterdiği gibi, akran geribildirimi hem alan hem de veren öğrenci için çok faydalıdır. Ayrıca, akran geribildirimi akranının metnini okuma, metin üzerinde düşünme ve hata bulma eylemleri yazar için öz yansıtma ve öz gözden geçirmeyi geliştirmektedir.

Yukarıda bahsedilen akran geribildirimi faydalarının ışığında, akran geribildirimi hem yazma becerisine hem de dil gelişimine fayda sağladığı bilinen fark etme ve akran/erişkin desteği davranışlarını teşvik etmektedir. Bahsedilen bu faydalar hem tekrar için geribildirim alma açısından kısa vadeli hem de yazma gelişimi için uzun vadelidir.

Aşağıdaki tabloda akran yönderliği etkinliklerinin faydalarına ilişkin öğrenci düşünceleri Liu ve Hansen (2021) tarafından metinsel, bilişsel ve iletişimsel düzeylerde verilmiştir;

Tablo 1: Yazma Dersinde Akran Yönderliği Etkinliklerinin Faydalarına İlişkin Öğrenci Düşünceleri (Liu ve Hansen; 2021)

Metinsel Düzeyde:	-Kontrol etme ve geliştirmede önemli ölçüde yararlıdır. -Sonraki taslak metinlerde gelişme sağlamaktadır. -Akran yönderliğinden sonra hataları fark etmek daha kolay olmaktadır. -Akran yorumlarına dayalı olarak yazılan metindeki zayıflıklar farkedilmektedir. -Geribildirim öğrenci tarafından anlaşılmazsa tekrar açıklanması fayda sağlamaktadır.
Bilişsel Düzeyde:	-Yazma hakkında öğrencilerin bilgisini geliştirmede faydalıdır. -Eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir. -Öğrencilerin fikirlerini sunmasına yardımcı olmaktadır ve bağımsız bir şekilde düşünmelerini desteklemektedir. -Yazma stratejilerini planlamaya yardımcı olmaktadır. -Öğrenciler kendi problemlerinin ve akran düşüncelerinin farkına varmaktadır. -Akran geribildirimi öğrencinin metne eklemesi ya da metinden çıkarması gereken kısımlara dikkat çekmektedir. -Okuyucuların geribildirimleri ile öğrenciler daha açık bir şekilde düşüncelerini organize edebilmektedir. -Planlamada ve yazmada çok faydalıdır. Sınıf ortamından keyif almayı sağlamaktadır. -Daha fazla bilgi sağlamaktadır.

İletişimsel Düzeyde:	-Metin ile ilgili başkalarının görüşlerini dinleme fırsatı sunmaktadır. -Öğrencilerin fikirlerini açıklaması ve konuşması için iyi bir fırsattır. - Sınıftaki diğer öğrencilerle etkileşime geçmek için çok faydalı olmaktadır. - Metinde fark edilmeyecek noktalara akranlar dikkat çekmektedir. - Öğrenciler akranlarının metinlerinden farklı yazma becerileri ve fikirler öğrenmektedir. -Uzman kişilerden tarafsız bilgi almayı sağlamaktadır. -Metinler akranlardan gelen öneri, eleştiri ve analiz sonucunda yeniden düzenlenmektedir.
---------------------------------	---

Yukarıdaki tabloda öğrenciler tarafından vurgulanan faydaları olmasına rağmen, öğretmen geribildirimini ile karşılaştırıldığında, akran geribildiriminin öğrenciler tarafından algılanan olumsuzlukları da vardır. Aşağıda bahsedilen olumsuzluklar Liu ve Hansen (2021) tarafından maddelenmiştir;

- 1- Öğrencilerin sınırlı ikinci dil yeterliliğinden dolayı akranları tarafından gücendirilme korkusu
- 2- Öğrencilerin yaptıkları yorumu akranların anlayamaması
- 3- Akran geribildiriminin çok vakit alması
- 4- Öğrencilerin yeterli dilbilgisi bilgisine sahip olmaması
- 5- Öğrencilerin uygun olmayan yorumları yapma korkusu
- 6- Öğrenci dikkatinin, güdülenmesinin ve hazırlığının az ya da eksik olması
- 7- Öğretmen hazırlığının eksik ya da az olması

Yukarıda da belirtildiği gibi yazma becerisinde kullanılan akran yönderliği etkinliklerinin yararları çok olmakla birlikte bazı olumsuzlukları da vardır. Bahsedilen olumsuzlukları en aza indirmek için Liu ve Hansen (2021) akran yönderliği öncesi iyi planlanmış bir akran yönderliği eğitiminin öğrencilere verilmesinin çok önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Akran yönderliği eğitimi akranların metinler hakkındaki yorumlarının ve düzeltmelerinin niteliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenciler için dil geliştirme fırsatlarını da teşvik etmektedir. Bir başka deyişle, akran yönderliği eğitiminde metinler üzerinde nasıl yorum yapılacağını öğrenen öğrenciler kendi dil farkındalıklarını ve bilgilerini geliştirmektedirler (Min, 2005,2006,2008). Aynı zamanda, akran yönderliği etkinliklerine yeterli zaman ayrılmasının, etkinlikler sonrası yüz yüze akranlara uygun tartışma ortamı sunulmasının, öğretmenin akran yönderliği etkinliklerine planlı bir şekilde hazırlanmasının, süreci rehber ve gözlemci olarak akranların daha aktif olmasını sağlayarak yönetmesinin bahsedilen bütün olumsuzlukları en aza indireceğini ve akran yönderliği etkinliklerinden azami oranda fayda sağlanacağı belirtilmektedir.

2.4.3 Öğrencilere Verilecek Akran Yönderliği Eğitimi

Akran yönderliğinin önemi hem anadili hem de ikinci dil yazma araştırmacıları tarafından kabul edilmiştir (Berg,1999; Hansen ve Liu, 2005; Min, 2005; Ferris, 2011; Rahimi, 2013). Anadili alanyazını söz konusu olduğunda, akran yönderliği etkinlikleri öncesi eğitim alan ve almayan öğrenci geribildirimleri arasındaki fark iki şekilde çok açıktır. İlk olarak, eğitim almayan yazarlar ve okuyucular genellikle kendilerini metnin konusuna kaptırmaktadırlar ve bu düşüncelerin yazılı olarak nasıl sunulduğu ve ifade edildiğinden çok fikirleri tartışmak için çok zaman harcamaktadırlar.

İkinci olarak ise, yönlendirilmemiş akran yönderliği etkinliklerinde, öğrencilerin bazı geribildirimleri yararlı, bilgilendirici ve yapıcı olmayabilir çünkü öğrencilerin tepkilerini düşünmelerine ve uygun şekilde ifade etmelerine nadiren izin verilmektedir (Huff ve Kline, 1987).

Zhu (1995) bir çalışmada, onbeş hafta boyunca üniversite birinci sınıf kompozisyon derslerinde akran yönderliği eğitimi gören 169 katılımcıyı eğitimin etkililiği bakımından araştırdı ve kontrol grubu ile deney grubunun karşılaştırmasını yapmıştır. Deney grubuna, öğretmenin öğrencilerle üçlü gruplar halinde bulunduğu, akran geribildirimi için stratejiler geliştirip uyguladıkları öğretmen-öğrenci konferansları aracılığıyla yönerge verilirken, kontrol grubundaki katılımcılar hiçbir sistematik talimat almamış, bu grup yalnızca bir akran geribildirimi oturumunun video tanıtımını izlemiştir. Çalışma, akran yönderliği eğitimi alan grupların daha fazla ve daha nitelikli akran geri bildirimi sunduğunu ve bunun deney grubundaki katılımcılar arasında daha canlı tartışmalara yol açtığını göstermiştir. Bu çalışma aynı zamanda öğrencilerin anlam düzeyi uzlaşması ile akran geribildirimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler arasında uzlaşma olduğunda, akran geribildiriminin daha nitelikli ve detaylı olma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, uzlaşma olmadığında geri bildirimlerin daha genel olma eğilimi görülmüştür.

İkinci dil yazma becerilerinde yapılan araştırmalarda da (Berg,1999; Choi,2014; Min, 2008) akran yönderliği eğitiminin metinleri hem yorumlama hem de gözden geçirme açısından öğrencilere fayda sağladığını göstermektedir. Ayrıca, akran değerlendirme öncesinde öğrencilere verilen akran yönderliği eğitimi öğrencilerin görevlere daha fazla dahil olmasına, yazma hakkında daha genel ve üretken iletişime geçmelerine ve

taslakların gözden geçirilmesi için daha net yönergeler vermelerini sağlamaktadır (Stanley, 1992).

Choi (2014) bir araştırmasında akran yönderliği eğitimi almadan önce bir öğrenci grubunun genel ve daha az anlamlı yorumlar yaptığını belirtmiştir ancak akran yönderliği eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin akranlarının metinlerine yönelik yaptıkları yorumlarda yapıcılığın çok fazla arttığını ifade etmiştir.

Akran yönderliği eğitimi söz konusu olduğunda iki temel soru vardır;

- 1) Eğitime kimin ihtiyacı vardır?
- 2) Eğitimin içeriği nedir?

İlk soru, öğretmenlerin akran yönderliği hakkındaki inanç sistemleri ile ilgilidir. Eğer öğretmenlerin kendileri akran yönderliği etkinliklerinin faydalarına inanmaz ise, öğrencilerine akran yönderliği ile ilgili yönerge vermeleri çok zor olacaktır. Bir başka deyişle, akran yönderliğinin öğrencilerin yazdıkları metinleri akranları ile anlamları ve biçimleri hakkında yazılı ve sözlü olarak müzakere etmelerini ve metinlerini daha sonra gözden geçirmelerine yarar sağlayan bir yol olduğu öğretmenler tarafından kabul edilmez ise öğrencilere verilen yönergeler de faydalı olmayacaktır (Liu ve Hansen, 2021).

Akran yönderliği eğitiminin süreci genel olarak öğretmenler için zordur çünkü öğrenciler akranlarına geribildirim vermek için deneyimli yazarlar olmayabilirler ya da olumlu deneyim yaşamamış olabilirler. Akran yönderliği eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenlerin açık fikirli olması ve kendi tutumlarında istikrarlı olması gereklidir çünkü eğitimin niteliğine yansiyacak ve nihai olarak öğrencilerin geribildirimini ve hatta genel olarak yazmaya karşı tutumlarını şekillendirecek olan bu tutumlardır (Yang ve Gao, 2013).

Başarılı akran yönderliği etkinlikleri için öğrencilere destekleyici bir ortam ve etkinlikler için açık yönergeler sağlamak öğretmenin sorumluluğundadır. Akran geribildirim sürecince sürekli ve uygun öğretmen desteğinin öğrencilerin algılarını olduğu kadar algılanan düzeltme değerlerini de iyileştirmek için yararlı olduğu vurgulanmaktadır (Zhao,2014).

İkinci soruya cevaben akran yönderliği eğitiminde hangi yönergelerin olması gerektiğini, Berg (1999) kendi sınıf öğretmenliği deneyimlerine dayanarak, öğrencilerini akran geribildirim konusunda eğitmek isteyen, ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler için onbir maddeyi listelemiştir. Her madde öğretmenlerin kişisel deneyimlerine ve gözlemlerine göre şekillenebilir. Berg'in (1999) İngilizce öğretmenleri için hazırladığı yönergeler aşağıdaki gibi maddelenmiştir;

- 1- Çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı birbirini tanıma etkinlikleri yürüterek öğrenciler arasında güveni artıran rahat bir sınıf ortamı yaratın.
- 2- Yazma sürecinde akran geribildiriminin görevini belirleyin ve öğrencilerin yazdıkları metinlere sadece öğretmenlerin değil, akranların da geribildirim vermesinin faydalarını açıklayın.
- 3- Ders kitaplarındaki ve diğer yayınlardaki teşekkürleri inceleyerek uzman ve öğrenci yazarlar arasındaki akran geribildiriminin ortak amacına dikkat çekin ve her ikisinin de çalışmalarını başkalarının nasıl okumasını istediğini tartışın.
- 4- Öğrencilerin tanıdığı biri tarafından yazılan ve akran geribildirimini yazmayı geliştirmeye nasıl yardımcı olduğunu gösteren bir metnin birkaç taslağını öğrenciler ile paylaşarak akran geribildirim deneyimlerini paylaşın ve kişiselleştirin.

- 5- Öğrencilerin tanımadığı biri tarafından yazılmış bir metni kullanarak iş birlikli, tüm sınıfı kapsayan bir geribildirim etkinliği yürütün ve tümce düzeyindeki hatalardan ziyade netlik ve retorik düzeydeki hususları gözden geçirmenin önemini vurgulayın.
- 6- Uygun olmayan yorumları uygun olanlarla karşılaştırarak sözcük dağarcığı ve ifade sorunlarını ele alın.
- 7- Öğrencilere bir geribildirim kağıdının yazma metninde önemli noktalara odaklanmak için tasarlanan bir araç olduğunu açıklayarak ve örneklerini göstererek, öğrencileri bir geribildirim kağıdı ile tanıştıran.
- 8- Öğrencileri, başka bir öğrenci grubu tarafından yazılan bir metne, ikili ve gruplar halinde akran geribildirim kağıdı kullanmalarını sağlayarak geribildirim vermeleri için destekleyin. Geribildirimlere dayanarak, ikililerden ve gruplardan geribildirimlerini tartışmalarını sağlayın.
- 9- Öğrencilerle kendi metinleri, akran geribildirimi, sonuç olarak yapılan düzeltmeleri, akranlarının yorumlarını yargılamadaki zorlukları ve düzeltme yeteneklerindeki güven eksikliği hakkında konuşarak soruları ve kaygıları için zaman ayırın.
- 10- İyi gözden geçirme stratejilerine dikkat çekerek ve akran geribildiriminin yazarların amaçlanan ve algılanan anlam arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olduğunu açıklayarak düzeltme yönergeleri sağlayın.
- 11- Öğrenci katılım düzeyini, kullanılan dili ve tartışılan konuları incelemek için videoları veya basılı örnekleri kullanarak başarılı ve başarısız akran geri bildirimi örneklerini inceleyin.

Yukarıdaki aşamalar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri akran yönderliği tekniği ile yazma sürecine katmadan önce sürecin nasıl işlediğini çok iyi anlamaları gerekmektedir.

Benzer yönergeler Rollinson (2005) ve Liu ve Sadler'de (2003) de bulunmaktadır. Liu ve Sadler bir üniversitenin İngilizce kompozisyon yazma dersindeki deneyimlerine dayanarak, eğitim sırasında önemli buldukları dört ilkeyi vurgulamaktadır. İlkeler aşağıdaki gibidir;

1-Akran geribildirimi etkinlikleri sırasında öğrencilerin sorumluluğunu artırmak için, akran geribildirimi kağıtlarına dayalı olarak akran yorumları öğretmen tarafından okunmalı ve puan verilmelidir.

2- Öğrencilere, yalnızca ne hakkında yorum yapacaklarını değil, aynı zamanda nasıl yorum yapacaklarını da öğrenmeleri için geniş fırsatlar verilmelidir.

3- Öğrencilere öğretmenin müdahalesi olmadan akranlarının metinlerine yorum yapması ve daha sonra aynı akran değerlendirme ölçeklerini kullanarak öğrencilere öğretmenlerin yorum yapması sağlanmalıdır. Akranlarının yorumlarını öğretmenin yorumlarıyla karşılaştıran öğrenciler, yalnızca neyin yorumlandığını değil, aynı zamanda yorumun nasıl yapıldığı konusundaki farklılıkları da görebilecektir.

4- Öğrencilere yazdıkları metinlerin düzeltilmesi yapılmadan önce, akranlarına kendi yorumlarıyla ilgili açıklama yapma (sözlü akran yanıtı) ve akranlarıyla fikir alışverişinde bulunma fırsatları da verilmelidir. Ayrıca, öğretmenler öğrencileri desteklemek ve onay vermek için akranlarından aldıkları yorumlar hakkında

kendileriyle konuşmaları için teşvik etmelidir. Bu öğretmenle bire bir veya grup çalışması ile yapılabilir.

5-Öğrencilerin akran yönderliği etkinlikleri sırasında nasıl sıra alacakları da öğretilmelidir. Bu, hem öğrencilerin akran yönderliği etkinliğine eşit şekilde katılmalarına fırsat verir, hem de öğrencilere sözel ve sözel olmayan bildirimlerin alınması, sözde kalınması ve sıralarını bitirmeleri için fırsat sağlar.

6-Öğrencileri etkili yanıtlayıcılar olmaya hazırlamadaki en önemli konulardan biri doğru soruları sormakla ilgilidir. Bu sebeple, öğrencilere açıklama soruları sorma ve düzeltmeyi teşvik etmek için tasarlanmış önerilerde bulunma yolları öğretilmelidir çünkü bu, duygusal ve bilişsel düzeylerde akran tepkisini kolaylaştırır.

Liu ve Sadler (2003) yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerini akran geribildirimine hazırlarken göz önünde bulundurmaları gereken ilkeleri duyuşsal, bilişsel, sosyokültürel ve dilbilimsel bakımdan aşağıdaki tabloda özetlemiştir.

Tablo 2: Öğrencileri Akran Geribildirimine Hazırlamaya Yönelik Öğretmenler İçin Rehber İlkeler (Liu ve Sadler, 2003, s.)

Duyuşsal Durumlar	Bilişsel Stratejiler	Sosyokültürel Yeterlilikler	Dilbilim/Dil
-Öğrencilerin akran güveni oluşturmaları için uygun sınıf ortamını yaratın.	-Akran geribildiriminin amacını öğrencilere bildirin.	-Grup çalışmasında kültürlerarası iletişimin doğasının	-Akran geribildiriminde faydalı ifadeleri öğrencilere tanıtın.

-Akran desteğini teşvik edin. -Sınıflarda akran geri bildiriminin rolünü belirleyin. -Öğrencilere akran geri bildirim teknikleri hakkında bilgi vermek için yeterli zaman ayırın. -Akran geribildirimlerini öğretmenden önce verin.	-Akran geribildiriminin öğrencilerin gelişimine katkı ne ölçüde sağlayacağını belirtin. -Farklı yeterlik seviyelerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan göreve özgü akran geribildirim formlarını kullanın. -Videolar ve benzetimler kullanarak tüm sınıfta akran geribildirim sürecini modelleyin. -Akran geri bildirimlerine dayalı somut düzeltme yönergeleri sağlayın.	farkındalığını artırın. -Öğrencileri, akran geribildirimi çalışmasına yönelik kendi deneyimleri ve algıları üzerinde düşünmeye teşvik edin. -Öğrencilere akranlara saygı gösterme, sıra alma, etkileşim gibi akran geribildirim stratejilerini anlatın.	-Akran geribildiriminde neyin uygun olup olmadığını göstermek için örnekler kullanın. -Doğru soruları sormayı öğrencilere öğretin.
---	---	--	--

	-Anlam uzlaşısını teşvik eden soru sorma alıştırmaları yapın.		
--	---	--	--

Tabloda verilen ilkelerden görüldüğü üzere yabancı dil öğretmenleri öğrencilerini duyuşsal, bilişsel, sosyokültürel ve dilbilimsel bakımdan destekleyerek yazma derslerinde etkili bir şekilde akran geribildirimini vermeye hazırlayabilmektedirler.

Yabancı dil sınıflarında akran yönderliği etkinlikleri sırasında akranların birbirlerine geribildirim verirken kullanacakları dil ve üslup öğrencilerin birbirlerini gücendirmemeleri bakımından çok önemlidir. Akran geribildirimini etkinlikleri öncesinde öğrencilere verilecek olan eğitimde farkındalık olması bakımından akranların kullanacakları faydalı ve yapıcı dilin nasıl olması gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır. Akranların birbirlerine karşı etkinlikler sırasında kullanmaları gereken faydalı dil Liu ve Hansen (2021) tarafından aşağıdaki tabloda gibi gösterilmiştir.

Tablo 3: Akran Geribildirimini Verirken Öğrencilerin Kullanabileceği Faydalı Dil (Liu ve Hansen, 2021)

Bunu Söylemek Yerine...	Daha Uygun Bir İfade Olarak Bunu Deneyin...
Bu yanlış.	-Bu doğru mu? - Bunun doğru olduğundan emin değilim. -Bunun aklındaki olduğundan emin değilim.

	- Korkarım ki ne demek istediğini anlamadım. - Burada ne söylemek istediğini açıklayabilir misin? - Burada ne demek istediğini kesinlikle anlamadım, bu tümceyi lütfen tekrar eder misin?
Lütfen bu sözcüğü/ifadeyi/tümceyi değiştir çünkü burada kullanmanın hiçbir mantığı yok.	-Bu sözcüğün----- anlama geldiğini düşündüm. -Bu sözcüğü anlamıyorum. -Lütfen bu sözcüğü/ifadeyi/tümceyi açıklayabilir misin? -Yanlış anlamış olabilirim, ama burada ne demek istediğini anlamadım. -Aklınızdan geçenleri anlatmak için daha iyi bir sözcük, ifade, tümce bulabilir misiniz?
Bu metni anlamıyorum	-Ne demek istedin? -Ana fikrin nedir? -Korkarım ki bu metni anlamıyorum çünkü... -Bu metin üzerinde çok uğraştığın görünüyor ancak bize onunla ilgili açık bir özet yapar mısın?
Bu metni beğenmedim.	-Bu metin ile ilgili biraz aklım karıştı. -Senin fikirlerinle hemfikir olduğumdan emin değilim. -Bu metin için çok çaba sarf ettin ancak ne söylemeye çalıştığını anlayabilseydim daha çok keyif alabilirdim.

	-Bazı noktalar iyi açıklandığı halde, senin düşünme şeklinin benimkinden farklı olduğunu düşünüyorum.
Bu metni ana fikir tümcesi olmadan nasıl yazabildin?	-Ana fikir tümcesinin nerede olduğunu bana söyleyebilir misin? -Korkarım ki ana fikir tümceyi bulamıyorum. -Ana fikir tümceyi bana açık gelmedi. -Metninde ana fikir tümceyi bana gösterebilir misin?
Neden bu sözcüğü/ifadeyi/tümceyi tekrar, tekrar kullandın?	-Burada başka bir sözcük kullanabilir misin? -Bu sözcüğü çok kullanmışsın, belki başka bir sözcük kullanabilirsin. -Bu sözcüğü/ifadeyi/tümceyi beğendim ancak metnin çeşitli ifadelerle daha iyi olabilir. - Metnini zenginleştirmek için başka bir sözcük/ifade/tümce düşünebilir misin?
Bu metin mükemmel.	-Çok iyi. -----yapabilirdin -Bu iyi ancak istersen-----. -Aferin. Ancak bu metin daha iyi olabilirdi eğer..... -Ne güzel bir iş! Senin yerinde olsam, geliştirmek için sıkı çalışırdım. -Ne güzel yazmışsın.

	İnanıyorum hala.....üzerinde çalışabilirsin.
--	--

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin akranlarına geribildirim verirken kullandıkları dil ve üslup çok önem taşımaktadır. Öğrenciler akranlarını gücendirmeyecek, akranlarının yazma becerilerini geliştirecek, daha iyi bir yazar olmalarını sağlayacak faydalı dil kullanımı için öğretmenleri tarafından teşvik edilmelidir.

Ek olarak Liu ve Hansen (2021) yazma becerilerinde akran yönderliği etkinliklerinin etkililiğinin artması ve akranların birbirlerine yapıcı bir şekilde geribildirim vermelerinin sağlanması için yabancı dil öğretmenlerine aşağıdaki önerilerde bulunmuştur;

- 1- Öğrencilerinizin davranışlarını izleyin ve geribildirimde bulunun. Öğrenciler başlangıçta kendi rahat rollerine bağlı kalma eğilimindedir, öğrencilerin sorunlarını çözerek, çabalarını destekleyerek akran geribildirimine davet edecek olan öğretmendir. Bazı öğrenciler yazılı geribildirim, bazıları ise sözlü geribildirim sağlamada mükemmel olabilir. Öğretmen öğrencilerinin iletişim kalıplarını ve tercih ettikleri iletişim biçimlerini anlıyorsa alternatif yorumlama biçimleri sağlanabilir.
- 2- Öğrencileri akran geribildirimi etkinliklerinde aktif katılımcılar olmaya teşvik etmek için, öğrencilere akranlarının kağıtlarını okumaları ve yanıt vermeleri için yeterli zaman tanıyın.

- 3- Öğrencilerin dilsel ve kültürel geçmişlerine karşı duyarlı olun ve sözlü iletişime açık olmayan (açık eleştiride bulunma veya anlaşmazlıkları ele alma açısından) zorlamadan fikirlerini söylemeye teşvik edin.
- 4- Öğrencilere akran geribildiriminden hem alıcı (kendi yazdığı metin ile ilgili akranının yorumunu okuyarak) hem de üretken katılımcı (akranının metnini aktif olarak okuyup değerlendirerek) olarak nasıl fayda sağladıklarını açıklayın ve gösterin.
- 5- Öğrencilere akran geribildirimine nasıl üretken ve anlayışlı bir şekilde katılacakları konusunda rehberlik sağlayın.
- 6- Öğrencileri yardım isteme konusunda güçlendirin. Öğrencilerden akran geribildirimini için metin hakkında kendi özgün soruları varsa sormalarını sağlayın.
- 7- Öğrenciler arasındaki etkinliğe katılımı izleyin. Öğrenciler etkin görünmüyorsa, göreve alıcı bir şekilde katılarak da fayda sağlayabileceklerini akılda tutarak, katılımlarında nasıl daha üretken olabilecekleri konusunda tavsiyelerde bulunun.
- 8- Öğrencilerin yorumlara etkin olarak katılma konusunda kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak için sıra alma stratejilerini öğretin.

Anadili ve hedef dil sınıflarında kullanılan akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yansımalarından hareketle, bu araştırmada da akran yönderliğinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin anadilinde ve hedef dilde yazılı anlatım edimindeki etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

2.5 Yazma Becerisi

Yazma tümcelerın özenle bir araya getirilmesi, duygu, düşünce, isteklerin ve yaşananların görsel bir dizge ile anlatılmasıdır (Peçenek, 1997). Dil gelişiminde konuşmanın, okumanın ve dinlemenin olduğu kadar yazmanın da önemi çok fazladır. Yazma, bireylerin günlük ve mesleki yaşamlarında düşüncelerini, duygularını, bilgilerini diğer bireylere aktarmaları bakımından bir ihtiyaçtır. Hızla gelişen dünyada, teknolojinin hayatımızda çok fazla yer almasına rağmen, yazmanın bireylerin hayatında varlığını devam ettireceği öngörülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında yazma becerileri Davranışçı Yaklaşımda göz ardı edilen bir beceridir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için taklit kullanılmış ve bu öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirememelerine neden olmuştur.

Çağdaş eğitim anlayışının bir yaklaşımı olan Yapılandırmacı Yaklaşımda ise, öğrencilerin merkezde olduğu, var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgilerin yapılandırıldığı bir yol izlenmektedir. Bilginin ezberlenmesinin aksine, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında, öğrencilerin daha önceki deneyimleriyle bağ kurmaları sağlanarak, bilgiyi beyinlerinde yapılandırmaları temel alınmaktadır.

Demirel (1999) yabancı dil öğretiminde yazma sürecini; yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olmak üzere, öğrenen ve öğretmen açısından açıklamıştır. Bu sınıflandırma aşağıdaki tabloda gösterilmektedir;

Tablo 4: İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. MEB: İstanbul (Demirel,1999: 140-141)

Yazma Öncesi Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Hangi konu hakkında yazacağını düşünme.
		Konunun kime hitap edeceğine karar verme.
		Konu hakkında bildiklerini yoklama.
		Konu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme.
	Öğretmen Yönünden	Konuyu belirleme.
		Konuya ilişkin sözcük ve deyimleri belirleme.
		Konuya ilişkin verilen sözcük ve dil yapıları hakkında açıklama yapma.
		Konu ile ilgili ilk paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma
Yazma Esnasındaki Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma.
		Sözcüklerden yararlanma.
	Öğretmen Yönünden	Öğrencilere sorular sorarak düşünmelerine yardımcı olmak.
		Öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak onlara yardımcı olmak.
Yazma sonrasındaki Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı konusunda kendini sorgulama.
		Konuyu aktarırken, fikirlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda kendini kontrol etme.
		Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme.
		Konuya uygun dil yapılarını kullanıp kullanamadığını kontrol etme.
		Yazdığı kompozisyonun bir akış içinde gelişip gelişmediğini kontrol etme.
		Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.
	Öğretmen Yönünden	Yazdığı kompozisyonda noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme.
		İlk paragrafı oluşturan konuların öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme.

Yukarıdaki şekilde gösterildiği gibi, yazma becerisi adım adım ilerleyen bir süreçtir. Ayrıca, yazma; öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencinin bilişsel olarak çaba sarf etmesi gereken bütüncül bir süreçtir. Bu bağlamda, yazma becerisi, sözcük dağarcığının zengin olmasını ve bu sözcükleri uygun bağlamlar içinde tümcede, paragrafta ve metinde yapılandırmayı gerektirmektedir (Bağcı ve Başar, 2013).

Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Güneş, 2014). Bu yaklaşımlar ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarıdır. Gabrielatos (2002) ürün odaklı yaklaşımı açıklarken geleneksel ifadesine vurgu yapmış ve öğrencilerden örnek bir metni kopyalayarak yazmalarının istendiği geleneksel bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda, öğrenciler yazma sürecinde aktif değildirler ve yazma eylemi bireysel bir etkinliktir (Tabak ve Göçer, 2013). Ürün odaklı yazma yaklaşımında metnin içeriğinden çok biçimsel özelliklerine odaklanılmaktadır. Bu sebeple, bu yaklaşımda birbirine benzeyen metinler ortaya çıkmaktadır.

Ürün odaklı yazma yaklaşımı, araştırmacılar tarafından eleştirilmiş ve öğrencilerin yazma becerisinde gelişimlerini sağlayamayacağı araştırmalarla ifade edilmiştir. Böylece, araştırmacılar öğrencilerin yazma sırasındaki davranışlarını gözlemlemeye yönelmişlerdir (Ülper, 2008). Bu yönelme süreç odaklı yazma yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımında, yazma bir üründen ziyade süreç olarak değerlendirilmektedir (Bayat, 2014). Bir başka deyişle, yazma sırasında öğrencinin ortaya koyduğu paragrafın ya da metnin nasıl yazıldığı ne yazıldığından çok daha önemlidir. Bu bağlamda, süreç merkezli yazma yaklaşımı dil bilgisini bir araç olarak vurgulamaktadır

ve biçim yerine içeriğe odaklanmaktadır (Arıza Martine, 2005). Ayrıca, bu yaklaşım öğrencinin duygu ve düşüncelerini süreç içerisinde tasarladığı, düzenlediği bilişsel bir yapılandırma çalışmasına dönüştürmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında öğrenci aktiftir ve kendi yazma sürecini kendi yönetmektedir. Bu yazma yaklaşımının özellikleri incelendiğinde, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının ilkelerine benzediği anlaşılmaktadır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmede daha etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma becerisi geliştirilirken süreç odaklı yaklaşımın öğretim sürecine dahil edilmesi öğrencinin kendi ürününü kontrol etmesini, öğretmenin ya da akranlarının önerilerini dinlemesini ve kendi yazma sürecini değerlendirmesini sağlayacaktır. Süreç odaklı yazma yaklaşımı bütün yazı türlerinin aynı süreci takip ettiğini vurgulamaktadır ve farklı yazı türlerine odaklanmaması bakımından eleştirilmektedir. Bu bağlamda, tür odaklı yazma yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım 1980’li yıllarda Avustralya’da ortaya çıkmıştır ve amaçları farklı olan metin türleri ile yazma becerisini öğretmeyi, geliştirmeyi hedeflemektedir (Derewianka ve Jones, 2016). Yemek tarifi, şiir, öykü, biyografi, günlük, mektup, şarkı, roman, makale, sunumlar, doktora tezi gibi metinler farklı türlere örnek olarak verilebilir (Yaylı ve Yaylı, 2014).

Tür odaklı yazma yaklaşımında, yabancı dil öğretmeni, yazma dersinde öğrencilerine farklı metin türlerini, onların ihtiyaçlarına karşılık verebilecek şekilde mesleki, akademik ve sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığını öğretmektedir (Hyland, 2004). Farklı metinler farklı amaçlar ile yazıldığı için, öğrencilerin her metin türünün dilbilimsel ve üslup özelliklerini bilmeleri gerekmektedir (Lee, 2012).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem ile ilgili bilgiler, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma desen araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma; bir araştırmada verileri toplamak ve yorumlamak için hem nitel hem de nicel veriler toplamayı içerdiği için yapılan araştırmalarda çok fayda sağlamaktadır. (Armenakis ve Feild, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2007).

Karma araştırma modelinin olumlu yanlarını Suhonen (2009) aşağıdaki gibi maddelemiştir;

- 1- İki yöntemle çalışmanın daha güçlü sonuçlara ulaşmasını sağlaması
- 2- Olgunun bütüncül bir görselini sunması
- 3- Sayısal ifadeleri sözcüklerle ve açıklamalarla ortaya koyması
- 4- Sayılara sözcükler ve görsellerle anlam katması
- 5- Bulgulara ulaşmak için güçlü kanıtlar sağlaması

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere karma araştırma bir yöntemin güçsüz kaldığı durumda diğer yöntemi kullanarak gerçekçi, tutarlı ve etkili sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Bir başka ifade ile, karma yöntem deseninde nitel ve nicel yaklaşımlara dayalı yöntem ve tekniklerin bir arada bütüncül bir şekilde kullanılmaktadır.

Bu sebeple, bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler sıralı bir şekilde toplanmıştır. Creswell'in (2003) *sıralı açıklayıcı tasarım* modeli tercih edilmiştir. Böylece araştırmada öncelikle nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanmış, bulgulara ulaşılmış ve en sonunda bütüncül bir şekilde değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada, nicel verilere ulaşmak için ön test-son test kontrol deney gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Birbirlerine denk dört grubu araştırmaya dahil edebilmek için eşleştirilmiş seçkisiz desen tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte anadilinde ve hedef dilde yazdığı öyküler ve bu öykülerin nicel çözümlemesi ile deney grubu öğrencilerine uygulanan yazma tutumu ve eleştirel düşünme eğilimi ölçekleri bu araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Deney grubundan gönüllü öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının içerik analizi yaptığı ön ve son test metinleri ise bu araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır.

3.2 Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara iline Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılının 2.döneminde 10.sınıfta öğrenim gören yüz öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için 10.sınıf öğrencilerinin 2022-2023 eğitim öğretim yılı 1.döneminde kurum içinde yapılan İngilizce derslerinin 1.dönem karne notlarından yararlanılmıştır.

Araştırma grubunun % 57 'sinin erkek ve %43'ünün kız öğrenci olduğu bu çalışmada kontrol ve deney gruplarındaki öğrenciler 1.dönem İngilizce karne notu, cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk bakımından incelenerek iki denk grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Elli kontrol, elli deney olmak üzere birbirine denk iki grup oluşturulmuştur. Büyüköztürk'e

(2014) göre yapılan deney sonrası bağımlı değişkene (akran yönderliği etkinlikleri) ait deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıkların sebebi, deney öncesi gruplarda var olan farklılıklar olabilir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazma çalışmalarında birbirlerine geribildirim verebilmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilen akran değerlendirme ölçeği kullanılmıştır (Bkz, Ek-1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte hareketsiz görsellere bakarak yazdıkları Türkçe ve İngilizce öykülerin alanında uzman öğretmenler tarafından değerlendirilebilmesi için ise öğretmenler için geliştirilen yazılı anlatım değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Yazılı anlatımları değerlendirmek için Türkçe ve İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılmış olan ölçek Connnor- Lincoln ve Polio (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Özşavlı (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış, analiz çalışmaları yapılmış ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir, geçerli olduğu kanıtlanmıştır (Bkz, Ek-5).

Akran yönderliği ile yapılan yazılı anlatım etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerine ve yazmaya karşı tutumuna etkisini ortaya çıkarmak için akran yönderliği etkinlikleri öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına eleştirel düşünme eğilimi anketi (Bkz Ek 3) ve yazmaya karşı tutum anketi (Bkz, Ek-4) uygulanmıştır.

3.3.1 Akran Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırma için, araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilerin birbirlerine anadilinde ve hedef dilde geribildirim verebileceği ve öğrencilerin yazma etkinliği sonrası akranlarını değerlendirebileceği bir analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları bütüncül ve analitik olarak ikiye ayrılmaktadır. Analitik puanlama anahtarları öğrenci ile ilgili daha detaylı bilgi verirler ve daha çok tercih edilen anahtarlardır (Mertler, 2001). Ayrıca, analitik puanlama anahtarı ile değerlendirilen çalışmaların daha anlamlı sonuç verdikleri vurgulanmıştır (Parlak ve Doğan, 2014).

Analitik dereceli puanlama anahtarının hazırlanma sürecinde, ilk olarak, akranların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarında kullanılacak ölçütler belirlenmiştir. Hem biçimsel hem de içerik açısından ölçütleri belirlemek için ilgili alanyazın incelenmiş ve öneriler dikkate alınmıştır. (Goodrich, 2000; Ketter, 1997; Raimes, 1983; Tchudi, 1997). Akran değerlendirme ölçeğinde hem içerik hem de biçimsel bakımdan puanlamayı sağlayan altı ölçüt dikkate alınmıştır. Bu ölçütler; *içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kurallarıdır*. Alanında uzman dört akademisyen ve dört yabancı dil öğretmeninden ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili öneriler alınmıştır.

Ayrıca, akranların yazılı anlatım etkinliği sonrası kullanacağı dereceli puanlama anahtarını geliştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı'nın lise 9.sınıflar için geliştirdiği 9.sınıf İngilizce ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programları ve kazanımları gözden geçirilmiştir (MEB, 2023). Ek olarak, hem anadilinde hem de hedef dilde, karşılıklı (değerlendirici-değerlendirilen) eleştirel düşünme farkındalığını ortaya çıkarmak için

akran değerlendirme ölçeğine eleştirel düşünce gelişimine katkı sağlayacak sorular ilgili alan yazın gözden geçirilerek eklenmeler yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde farklı tarihlerde iki farklı okulda pilot çalışma yapılmıştır. Birinci pilot çalışma 10 Ocak 2022 tarihinde Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunda eğitim alan elli 8.sınıf öğrencisiyle araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın ikinci pilot çalışması 1 Aralık 2022 tarihinde Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Pilot çalışmaya 10.sınıflardan elli öğrenci dahil olmuştur. Pilot çalışmalardan ortaya çıkan geribildirimler doğrultusunda ölçekte gerekli görülen değişimler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ankara iline Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen akran değerlendirme ölçeğinin yüksek derecede geçerli ve güvenilir olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır (Bkz, s. 75).

3.3.2 Öğretmenler İçin Geliştirilen Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte hareketsiz görsellere bakarak anadilinde ve hedef dilde yazdıkları öyküler alanında uzman üç Türkçe ve İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve puanların ortalaması esas alınmıştır. Yazılı anlatımları değerlendirmek için Türkçe ve İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılmış olan ölçek Connnor- Lincoln ve Polio (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Özşavli (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış, analiz çalışmaları yapılmış ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir, geçerli olduğu kanıtlanmıştır. Ölçek, içerik, organizasyon, sözcük

seçimi, dil kullanımı ve şekil, yazım ve noktalama olmak üzere beş ölçütü içermektedir. Her bir ölçüt için dört farklı düzeyde puanlama verilmiştir. Ölçeğin katkı ve tutku olmak üzere iki alt boyutu vardır. Uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grupları arasındaki fark hem alt boyutlar hem de yazma tutumu genel olarak sayısal olarak değerlendirilmiştir.

3.3.3 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmak için Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu yapılan analiz çalışmaları ile kanıtlanmıştır (Kılıç ve Şen, 2014). Ölçek ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için uygundur ve ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı: 0,91' dir.

Tablo 5: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutları (Kılıç ve Şen, 2014)

	Alt Boyutlar	Alt boyutlara ait maddeler	Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı
1. Alt boyut	Katılım (Engagement) Boyutu	2,3,5,7,8,9,13,16,17,18,21 (11 madde)	0,88
2. Alt boyut	Bilişsel Olgunluk (Maturity) Boyutu	1,12,15,19,23,24,25 (7 madde)	0,70
3. Altboyut	Yenilikçilik (Innovativeness) Boyutu	4,6,10,11,14,20,22 (7 madde)	0,73

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme eğilimi ölçeği katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ölçeğin

verilerinden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak hem eleştirel düşünme eğilimi genel hem de üç farklı alt boyut bakımından değerlendirilmiştir. Ön test ve son testteki anketler arasındaki istatistiksel fark sayısal olarak ortaya çıkarılmıştır.

3.3.4 Yazma Tutum Ölçeği

Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını değerlendirmek için Akaydın ve Kurnaz (2015) tarafından geliştirilen lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa (α) yöntemi ile Spearman Brown ve Gutmann Split-Half teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin eğitim araştırmalarında lise düzeyindeki öğrencilerde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir (Akaydın ve Kurnaz, 2015). Ölçek, uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, elde edilen veriler sayısallaştırılarak incelenmiş ve anketler arasındaki istatistiksel fark sayısal olarak ortaya koyulmuştur.

3.4 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen akran değerlendirme ölçeğinin geliştirilme sürecinde iki farklı okulda, farklı tarihlerde, iki pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmalar ışığında akran değerlendirme ölçeği uygulama için hazır hale gelmiştir. Bu süreç aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1 Akran Değerlendirme Ölçeği Birinci Pilot Çalışma Raporu

Araştırmanın birinci pilot çalışması 10 Ocak 2022 tarihlerinde Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunda bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Pilot çalışmaya 8.sınıflardan elli öğrenci dahil olmuştur.

Pilot çalışmaya başlamadan önce, öğrencilere akran yönderliğine dayalı öykü yazma etkinliği süreci ile ilgili detaylı bilgi araştırmacı tarafından verilmiştir. Yapılacak etkinliklerin hem anadilinde hem de hedef dilde akran yönderliği ile yazma çalışması olacağı belirtilmiş ve pilot çalışmada öğrencilerin rastgele eşli bir şekilde oturması sağlanmıştır. Daha sonra, Türkçe öykü yazma etkinliği için öğrencilere etkinlik kağıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden etkinliğin yazma öncesinde görsele bakmaları (Bkz, s. 60) ve görsel ile ilgili akranları ile beyin fırtınası yaparak konuşmaları ve fikir alışverişi yapmaları istenmiştir. Öğrenciler akranları ile görsel hakkındaki düşüncelerini paylaştıktan sonra, Türkçe öykü yazma etkinliğine başlanmıştır. Türkçe öykü yazma etkinliği için öğrencilere otuz dakika süre verilmiş ve görsel ile ilgili en az iki yüz sözcükten oluşan bir öykü yazmaları istenmiştir.

Öykü yazma süreci bittikten sonra, araştırmacı öğrencilere Türkçe analitik dereceli puanlama anahtarını (akran değerlendirme formunu) dağıtmış ve incelemelerini istemiştir. Öğrenciler analitik dereceli puanlama anahtarını inceledikten sonra, öğrencilere yazma becerisi ölçütleri hakkında bilgi verilmiştir. Akran değerlendirme formundaki altı ölçütün (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) öğrenciler tarafından daha iyi kavranabilmesi ve metinlerin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için hatalı örnek sözcük ve tümce içeren metinler tahtaya yansıtılarak, hatalara ölçütler bağlamında açıklık getirilmiştir.

Ayrıca, öğrencilerden ölçütler ile ilgili gelen sorular detaylı bir şekilde cevaplanmıştır. Araştırmacı hatalar içeren örnek metinler üzerinde ölçütlere dikkat çekerek puanlamanın nasıl yapılacağını göstermiştir. Örneğin; dilbilgisinde hiç hata yok ise çok iyi anlamına gelen beş puan, üç hata var ise iyi anlamına gelen üç puan ve dört ve dörtten fazla hata var ise geliştirilmeli anlamına gelen bir puan verileceği araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Daha sonra geribildirim soruları her metin için gönüllü öğrenciler tarafından cevaplanmıştır.

Akran değerlendirme formunun nasıl kullanılacağına ilişkin açıklık getirildikten sonra, öğrenciler akranları ile kağıtlarını değiştirmişlerdir. Öğrencilerden akranlarının metinlerini dikkatli bir şekilde okumaları ve dağıtılan akran değerlendirme ölçeğindeki ölçütlere göre değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğrenciler altı ölçütte, geliştirilmeli, iyi ve çok iyi olarak akranlarının metinlerini değerlendirmişlerdir. Puanlamayı daha önce belirtildiği gibi metinlerdeki ölçüt açısından hata sayısına göre belirlemişlerdir. Puanlanan akran değerlendirme ölçekleri metni yazan öğrencilere verilmiş, öğrenciler puanlamalarına bakıp, akranlarından gelen geribildirimleri öğrenmişlerdir. Öğrencilerin metinleri akran değerlendirme ölçeği kullanarak ilgili bir şekilde puanladıkları ve akran genel geribildirim sorularını istekli bir şekilde cevaplayıp akranlarına olumlu, yapıcı önerilerde bulundukları gözlemlenmiştir. Yapılan pilot çalışmada, Türkçe metin yazma ve akran değerlendirme aşaması sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır.

İngilizce yazma etkinliği için öğrencilere, Türkçe öykü yazmadaki aynı resmin yer aldığı ikinci etkinlik kağıdı verilmiştir. Akranlar, İngilizce öykü yazmadan önce, resim hakkında bilgi alışverişinde bulunarak beyin fırtınası yapmışlardır. Bu aşamada, görsele

bakınca akıllarına ilk gelen sözcükleri paylaştıkları, görsel ile ilgili sohbet ettikleri ve birbirlerine İngilizce sözcük bilgisinde yardım ettikleri gözlemlenmiştir. Böylece, yazma öncesinde akranlar İngilizce öykü yazmaya hazır hale gelmişlerdir. İngilizce öykü yazma etkinliği için öğrencilere otuz dakika süre verilmiş ve verilen resme bakarak en az yüz elli sözcükten oluşan İngilizce öykü yazmaları istenmiştir. Öykü yazma sürecinde, çoğu öğrenci sorunsuz bir şekilde İngilizce öykü yazmıştır. Bazı öğrencilerde, bilinmeyen sözcüklerin İngilizce karşılığını öğrenmek için akranına sorma ya da çevrimiçi sözlük kullanma ihtiyacının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin akranlarına sözcüğün İngilizce karşılığını sormasına, akran desteğinin yazma sürecinde de devam etmesine araştırmacı tarafından izin verilmiştir.

İngilizce öykü yazma sürecinin bitmesinden sonra, öğrencilere İngilizce akran değerlendirme formu (rubrik) dağıtılmıştır. Öğrencilerden dikkatli bir şekilde İngilizce akran değerlendirme ölçeğinin okunması ve incelenmesi istenmiştir. Türkçe ölçekteki altı ölçütün burada da geçerli olduğu vurgulanmıştır. Öğrenciler akran değerlendirme formunu inceledikten sonra, araştırmacı altı ölçütü İngilizce olarak tahtaya yazmış ve örnek tümceler ile İngilizce akran değerlendirme ölçeğinin kullanımına açıklık getirmiştir. Daha sonra, öğrenciler İngilizce yazma etkinlik kağıtlarını değerlendirmek için değiştirmişlerdir. Yazılan öykülerin akranlar tarafından çok dikkatli okunması ve öykülerin dağıtılan ölçekteki altı ölçüte göre puanlanması araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğunun İngilizce akran değerlendirme formunun puanlama bölümünde zorlanmadığı ancak genel geribildirimdeki soruları Türkçe cevaplamayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise İngilizce seviyelerinin akran değerlendirme formunu puanlamada yetersiz olduğu fark edilmiştir. Bu bakımdan, bu öğrencilere Türkçe

akran değerlendirme formu dağıtılarak puanlama yapmalarına izin verilmiştir. Bu şekilde öğrenciler sorunsuz bir şekilde puanlama yapabilmiflerdir.

Bu araştırma için ortaokul 8.sınıf öğrencileri ile yapılan birinci pilot çalışmanın sonucunda aşağıdaki öneriler ortaya çıkmıştır;

- 1- İngilizce seviyesi düşük olan öğrencilerin İngilizce öykü yazarken akranına soru sorması ya da sözlüğe daha çok ihtiyaç duyması nedeniyle akranların iyi ve düşük seviye olarak eşleştirilmesinin daha faydalı olacağı öngörülmektedir.
- 2- Hem Türkçe hem de İngilizce öykü yazma sürecinde akranların birbirlerine destek olmaya devam etmesinin öğrencilerin yazma becerisine çok katkı sağlayacağı düşünölmektedir.
- 3- İngilizce seviyesi düşük olan öğrenciler İngilizce akran değerlendirme formunu anlamakta ve genel geribildirim formunu cevaplamakta zorlandıkları için, İngilizce öykünün Türkçe akran değerlendirme formu ile puanlanmasının daha uygun olacağı öngörülmektedir.
- 4- İngilizce ve Türkçe öykü yazma puanlamasının akranlar tarafından doğru bir şekilde yapılması için akran yönderliği yazma etkinliklerinden önce, deney gruplarına verilecek olan eğitimde hem İngilizce hem de Türkçe çeşitli örnek metinler ile ölçütlere açıklık getirilmesinin çok faydalı olacağı düşünölmektedir.



Şekil 2: 1.Pilot Çalışmada Anadilinde ve Hedef Dilde Öykü Yazma Etkinliğinde

Kullanılan Görsel

3.4.2 Akran Değerlendirme Ölçeği İkinci Pilot Çalışma Raporu

Akran yönderliği tekniğinin anadilinde ve hedef dilde yazılı anlatım edimindeki etkililiğinin değerlendirilmesi adlı araştırmanın ikinci pilot çalışması 1 Aralık 2022 tarihinde yapılmıştır. Pilot çalışma, Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinin 10.sınıfında eğitim alan elli öğrenci ile yapılmıştır. Pilot çalışma anadilde ve hedef dilde akran yönderliği ile yazma etkinliğini içermektedir ve beş ders saati sürmüştür.

İkinci pilot çalışmada, birinci pilot çalışmadan ortaya çıkan öneriler doğrultusunda, öğrencilere çapraz akran yönderliği eşleştirmesi yapılmıştır. Araştırmacı, ikinci pilot çalışma öncesinde öğrencilerin 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 1.dönem İngilizce 1.sınav puanlarına ulaşmıştır ve akranları bu puanlara göre eşleştirmiştir. Bir başka deyişle, öğrencileri düşük puan ve yüksek puan olarak eşleştirerek çapraz akran yönderliği etkinliğini amaçlamıştır. Araştırmacı, etkinlikte öğrencilere hangi ölçüte göre eşleştirme yapıldığından bahsetmemiştir.

Araştırmacı, pilot çalışmaya başlamadan önce öğrencilere sırasıyla Türkçe ve İngilizce olmak üzere akran yönderliği ile yazma çalışması yapacaklarını söylemiştir. 1.pilot çalışmadan ortaya çıkan sonuçtan hareketle, 2.pilot çalışmada da öğrenciler kendilerini daha rahat ve az kaygılı hissedebilsinler diye ilk olarak anadilinde yazma çalışması yapılması tercih edilmiştir.

Daha sonra, araştırmacı, öğrencilere normal oturma düzenlerinden farklı bir şekilde eşleştirildiklerini söyleyerek, çapraz eşleştirme listesini yüksek sesle okuyup, öğrencilerin yeni eşleriyle oturmalarını sağlamıştır. Akranların yeni eşleriyle oturması sağlandıktan sonra, akranlara yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamalı yazma etkinliği yapılacağı belirtilmiştir. Akabinde, araştırmacı, yazma öncesi etkinliğine başladığını vurgulamış, akıllı tahtayı açmış ve yazma etkinliğinde kullanılacak görseli (bir çiftlik hayatı ile ilgili- Bkz, s. 73) ekrana yansıtmıştır.

Araştırmacı, önce akranlardan akıllı tahtadaki görseli dikkatli bir şekilde incelemelerini ve ardından öğrencilerden akranlarıyla görselde gördükleri insanlar, hayvanlar, nesneler ve neler yapıldığı hakkında anadillerinde sohbet etmelerini istemiştir.

Daha sonra, araştırmacı öğrencilerden beyin fırtınası yaparak çiftlik, köy hayatı denilince akıllarına ilk neler geldiği ile ilgili karşılıklı bilgi alışverişi yapmalarını istemiştir. Bu aşamada, araştırmacının amacı öğrencileri akranlarıyla iletişim içinde tutarak, birbirlerinden fikir almalarını sağlayarak öğrencileri bağımsız yazmaya hazırlamaktır. Araştırmacı, öğrencileri bu süreçte gözlemlemiş, neler yaptıklarını incelemiş ve notlar tutmuştur. Akranların hepsi bu aşamada görsel hakkında sohbet etmiş, neler gördüklerini ifade etmiş ve çiftlik, köy hayatı denilince akıllarına ilk gelenleri akranlarıyla paylaşmışlardır. Akranlarıyla iletişim halinde olan öğrencilerin gayet rahat ve etkinliğe istekli katıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı yazma öncesi etkinliklerini tamamladıktan sonra, anadilinde yazma sırası aşamasına devam etmiştir.

Araştırmacı, akranlara yazma etkinliğine geçildiğini söyledikten sonra, her öğrenciye birer tane kağıt dağıtmıştır. Araştırmacı, öğrencilerden akıllı tahtada yansıtılan görsel ile ilgili bireysel olarak yaratıcılıklarını kullanarak özgün bir öykü yazmalarını istemiştir. Yazma öncesinde akranlarıyla yaptıkları beyin fırtınası etkinliğini hatırlamaları istenmiş ve bu etkinlikte karşılıklı ortaya çıkardıkları sözcükleri öykü yazmak için kullanabilecekleri vurgulanmıştır. Öğrencilere verilen öykü yazma süresinin yirmi dakika olduğu ve öykünün en az 200 sözcük içermesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmacı yazma sırası süreci ile ilgili gerekli açıklamaları yaptıktan sonra, öğrencilere yazma sırasında bir yardıma ihtiyaçları olursa akranlarına anadillerinde soru sorabileceklerini vurgulamıştır. Bu süre içinde, araştırmacı öğrencilerin anadillerinde öykü yazarken çok rahat olduklarını, yardıma ihtiyaç duymadıklarını ve vaktinde öykülerini bitirdiklerini gözlemlemiştir.

Verilen öykü yazma süresi sona erdiğinde, öğrencilere yazmanın üçüncü aşaması olan yazma sonrasına geçildiği belirtilmiştir. Yazma sonrası aşamasında, öğrencilerin akranlarının yazdıkları öyküleri okuduktan sonra, akran değerlendirme ölçeğine göre değerlendirme yapacakları ifade edilmiştir.

Araştırmacı, öncelikle akran değerlendirme ölçeğindeki ölçütlerin ne anlama geldiğine açıklık getirmiştir. Araştırmacı akran değerlendirme formundaki ölçütleri yüksek sesle okuduktan sonra tahtaya yazar (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) ve öğrencilere akran değerlendirme ölçeğindeki bu altı ölçütün ne anlama geldiğini aşağıdaki gibi maddeleyerek açıklamıştır;

- 1-Sözcüklerin ve tümcelerın konu ile ilgili olmasının *içerik* ölçütü ile ilgili olduğunu
- 2-Düşüncelerin mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmasının *metin düzenlemesi* ile ilişkili olduğunu
- 3- Bağlaç ve deyim kullanımının *söylem yönetimi* ile ilgili olduğunu
- 4- Gereksiz sözcük tekrarlarının ve anlatım bozukluğunun *anlaşılabilirlik* ile ilgili olduğunu
- 5- Dilbilgisi öğelerinin kullanımının *dilbilgisi* ile ilişkili olduğunu
- 6-Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinin, yazının okunaklı olmasının ve satır başı yapılmasının *teknik yazım kuralları* ile ilişkili olduğunu ifade eder.

Araştırmacı akran değerlendirme ölçeğindeki ölçütlerin ne anlama geldiğini açıkladıktan sonra, öğrencilerin akran değerlendirme ölçeğini geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını anlatmak için ölçütlere göre hatalar içeren üç metni örnek olarak sırayla akıllı tahtaya yansıtmıştır. Araştırmacının buradaki amacı, ölçütlere açıklık getirerek öğrencilere akran değerlendirme ölçeğini nasıl kullanacaklarını öğretmektir. Araştırmacı, örnek olarak

kullanılan hatalı metinlere başka bir sınıfın Türkçe kompozisyon yazma etkinliği aracılığıyla ulaşmıştır.

Araştırmacı hatalar içeren birinci örnek metni akıllı tahtaya yansıtmış, hataları kırmızı kalemle renkli göstererek öğrencilerin dikkatini çekmiş ve hataların hangi ölçüte uymadığını parantez içinde yazarak belirtmiştir. Birinci metindeki hatalara açıklık getirildikten sonra, araştırmacı değerlendirme ölçeğini akıllı tahtaya yansıtmış ve değerlendirme ölçeğinin puanlamasının *geliştirilmeli*, *iyi* ve *çok iyi* olarak üç aşamalı olduğunu açıklamıştır. Metindeki hata sayısına göre değerlendirmenin yapılacağı belirtilmiştir. Örneğin; metinde dilbilgisinden hiç hata yoksa *çok iyi* anlamına gelen 5 puan verilir, bir ve dört arası hata varsa *iyi* anlamına gelen 3 puan verilir, beş ve beşten fazla hatası varsa *geliştirilmeli* anlamına gelen 1 puan verilir. Araştırmacı hata sayısına göre, puanlama yaptıktan sonra açık uçlu sorulara geçmiş ve cevaplamasını örnek olarak yapmıştır.

Daha sonra araştırmacı öğrencilerden akıllı tahtaya yansıtılan ikinci metni okumalarını ve ölçekte geçen ölçütlere göre hatalı gördükleri sözcük ve tümceleri bir kağıda not etmelerini istemiştir. Bu sırada, araştırmacı öğrencilerin hangi hataları bulduğunu tespit etmek için hızlı bir şekilde öğrencilerin kağıtlarını kontrol etmiştir. Daha sonra, gönüllü öğrencilerden metinde bulunan hatalarla ilgili geribildirim almış ve daha sonra ölçek tahtaya yansıtılarak, metindeki hatalar ölçütlere göre sayılarak öğrenciler ile puanlama yapılmıştır.

İkinci metnin puanlaması yapıldıktan sonra, öğrencilere metin ile ilgili ölçekteki açık uçlu sorular yöneltilmiş ve gönüllü öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Araştırmacı daha sonra hatalar içeren üçüncü örnek metni tahtaya yansıtmış ve aynı ikinci metinde olduğu

gibi öğrencilerden metni okumalarını ve ölçütlere göre hataları bir kağıda not ederek bulmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerin kağıtlarına hızlı bir şekilde göz atarak, öğrencilerin ilk önce dilbilgisi, yazım ve noktalama hatalarını kolaylıkla bulduklarını fark etmiştir. Daha sonra, ölçek tahtaya yansıtılmış ve hata sayısına göre öğrenciler ile puanlama yapılmıştır. Metni puanlamadan sonra, araştırmacı ölçekteki açık uçlu soruların cevaplama kısmını gönüllü öğrencilere bırakmış ve öğrenciler istekli bir şekilde soruları cevaplamıştır.

Araştırmacı, ölçekteki ölçütlere hatalı örnek metinler üzerinden açıklık getirdikten ve puanlamanın nasıl yapılacağını uygulamalı olarak gösterdikten sonra, akranlardan yazdıkları öykü kağıtlarını değiştirmelerini ve akranlarının öykülerini okumalarını istemiştir. Akranların, birbirlerinin öykülerini okuduklarından emin olunduktan sonra, araştırmacı akranlardan renkli bir kalemle bahsedilen ölçütlere göre metinlerdeki hataları bulmalarını istemiştir.

Öğrencilerin metinlerdeki hataları bulmasının ardından araştırmacı her öğrenciye birer akran değerlendirme ölçeği dağıtmış ve öğrencilerden hata sayısına göre ölçekteki her ölçüt için metni puanlamalarını istemiştir. Öğrencilerin puanlama yaptıklarından emin olmak için araştırmacı sadece gözlemci rolüyle sınıfta dolaşmış ve değerlendirme formlarının nasıl puanlandığını kontrol etmiştir. Bu süreçte, birkaç öğrenci araştırmacıya puanlama ile ilgili soru sormuştur, sınıfın çoğunluğunun puanlama aşamasını çok iyi anladığı gözlemlenmiştir.

Öğrenciler öyküyü ölçekteki ölçütlere göre puanlamayı bitirdikten sonra, araştırmacı değerlendirme formundaki açık uçlu soruların cevaplanmasını istemiştir. Açık uçlu soruların cevaplanmasında akranları gücendirecek herhangi bir sözcüğün yazılmasının

kabul edilmeyeceği vurgulanmıştır. Açık uçlu soruların cevaplanmasında herhangi bir problem ile karşılaşılmamıştır ve öğrencilerin rahatlıkla soruları cevapladığı gözlemlenmiştir.

İkinci pilot çalışmanın birinci aşaması olan akran yönderliği tekniğinin *anadilinde* yazılı anlatım edimindeki etkililiğinin değerlendirilmesi çalışması tamamlandıktan sonra araştırmacı aynı aşamaların hedef dilde yapılacağını öğrencilere duyurmuştur ve hazırlık için on dakika ara vermiştir.

Aradan sonra, araştırmacı ikinci pilot çalışmanın hedef dilde etkinlik kısmına başlamıştır. Anadilinde eşleştirilen akranlar hedef dil etkinliğinde de beraber çalışmışlardır. Öğrencilere bu etkinliğin dilinin İngilizce olduğu belirtilmiş ve çok zor durumda kalırlarsa anadillerini kullanabilecekleri vurgulanmıştır. İlk olarak, yazma öncesi etkinliği ile başlanmıştır. Araştırmacı anadilinde kullanılan görselin aynısını hedef dili etkinliğinde de kullanarak, öğrencilere akıllı tahtaya yansıtılan görsele bakmalarını ve akranlarıyla gördükleri görsel hakkında konuşmalarını, beyin fırtınası yoluyla çiftlik, köy hayatı denilince akıllarına ilk gelen sözcükleri İngilizce olarak paylaşmalarını istemiştir. Bu sırada, araştırmacı akranların İngilizce konuştuğundan emin olmak için tek tek akran gruplarını sınıfta dolaşarak dinlemiştir. Öğrencilerin çoğunun İngilizce konuşarak görsel hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Her sınıfta birkaç öğrencinin bazı sözcüklerde zorlandığı fark edilmiştir, onların da anadilde akıllarına gelen sözcüğü akranına söylemesi ve akranının sözcüğün İngilizce karşılığını söylemesi sağlanmıştır.

Yazma öncesi etkinliği bittikten sonra, öğrencilere yazma sırası aşamasına geçildiği bildirilmiştir. Yazma sırası aşamasında, öğrencilerden görsele bakarak en az yüz elli sözcük içeren İngilizce öykü yazmaları istenmiştir. İngilizce öykü yazmada öğrencilerin

İngilizce dil seviyesinin B1 olduğu baz alınarak, sözcük sayısı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ne (2020) göre belirlenmiştir. Öğrencilere yirmi dakika süre verilmiş ve bu zaman diliminde İngilizce öykü yazma sürecini bitirmeleri istenmiştir. Öğrenciler öykülerini yazarken, gözlemci ve rehber rolündeki araştırmacı öğrencileri gözlemlemiştir. Bu sırada, bazı öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri akranlarına sordukları, bir sözcüğün yazımında emin olamadıklarında doğrusunu akranından öğrendikleri ve süreç boyunca fikir alışverişi yaptıkları gözlemlenmiştir. Akran yönderliği sürecinin İngilizce öykü yazma sırasında da devam ettiği fark edilmiştir.

Hedef dilde görsele bakarak öykü yazma aşamasını öğrencilerin çoğu zamanında tamamlamıştır, sadece her sınıfta birkaç öğrenciye süre yetmemiştir, onlara da ek süre (beş dakika) verilerek öykülerini tamamlamaları sağlanmıştır. Öykülerini tamamlayan öğrencilere yazma sonrası aşamasına geçildiği ifade edilmiştir. Anadildeki çalışmada da olduğu gibi, bu aşamada akranlardan birbirlerinin öykülerini okuyup akran değerlendirme ölçeğine göre puanlamaları beklenmektedir ancak öncesinde araştırmacı ölçekteki ölçütlerle ve nasıl puanlama yapılacağı ile ilgili detaylı açıklama yapmıştır. Bir başka deyişle, hedef dilde yazılan öykülerin ölçekteki ölçütlere göre öğrenciler tarafından güvenli bir şekilde değerlendirilmesi ve ölçütlerin ne anlama geldiğinin anlaşılması için aynı anadili etkinliğinde olduğu gibi araştırmacı İngilizce örnek hatalı metinler üzerinden ölçütlere açıklık getirmiştir.

Araştırmacı, öncelikle İngilizce hazırlanan akran değerlendirme ölçeğindeki ölçütlerin ne anlama geldiğine açıklık getirmiştir. Araştırmacı akran değerlendirme formundaki ölçütleri hedef dilde yüksek sesle okuduktan sonra İngilizce olarak tahtaya yazar (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) ve

öğrencilere akran değerlendirme ölçeğindeki bu altı ölçütün ne anlama geldiğini aşağıdaki gibi maddeleyerek açıklamıştır;

- 1-Sözcüklerin ve tümcelerın konu ile ilgili olmasının *içerik* ölçütü ile ilgili olduğunu
- 2-Düşüncelerin mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmasının *metin düzenlemesi* ile ilişkili olduğunu
- 3- Bağlaç ve geçiş sözcükleri kullanımının *söylem yönetimi* ile ilgili olduğunu
- 4- Gereksiz sözcük tekrarlarının ve anlatım bozukluğunun *anlaşılabilirlik* ile ilgili olduğunu
- 5- Dilbilgisi öğelerinin kullanımının *dilbilgisi* ile ilişkili olduğunu
- 6-Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinin, yazının okunaklı olmasının ve satır başı yapılmasının *teknik yazım kuralları* ile ilişkili olduğunu ifade eder.

Araştırmacı akran değerlendirme ölçeğindeki ölçütlerin ne anlama geldiğini açıkladıktan sonra, öğrencilerin akran değerlendirme ölçeğini geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını anlatmak için ölçütlere göre hatalar içeren üç İngilizce metni örnek olarak sırayla akıllı tahtaya yansıtır. Araştırmacının buradaki amacı, ölçütlere açıklık getirerek öğrencilere akran değerlendirme ölçeğini nasıl kullanacaklarını öğretmektir. Araştırmacı, örnek olarak kullanılacak hatalı metinleri ölçütler doğrultusunda kendi hazırlamıştır.

Araştırmacı birinci örnek hatalar içeren metni akıllı tahtaya yansıtmış, hataları kırmızı kalemle renkli göstererek öğrencilerin dikkatini çekmiş ve hataların hangi ölçüte uymadığını parantez içinde yazarak belirtmiştir. Birinci metindeki hatalara açıklık getirildikten sonra, araştırmacı değerlendirme ölçeğini akıllı tahtaya yansıtmış ve değerlendirme ölçeğinin puanlamasının *geliştirilmeli, iyi ve çok iyi* olarak üç aşamalı olduğu açıklamıştır. Metindeki hata sayısına göre değerlendirmenin yapılacağı

belirtilmiştir. Örneğin; metinde dilbilgisinden hiç hata yoksa *çok iyi* anlamına gelen 5 puan verilir, bir ve dört arası hata varsa *iyi* anlamına gelen 3 puan verilir, beş ve beşten fazla hatası varsa *geliştirilmeli* anlamına gelen 1 puan verilir. Araştırmacı hata sayısına göre, puanlama yaptıktan sonra açık uçlu sorulara geçmiş ve cevaplamasını örnek olarak yapmıştır. Daha sonra, araştırmacı öğrencilerden akıllı tahtaya yansıtılan ikinci metni okumalarını ve ölçekte geçen ölçütlere göre hatalı gördükleri sözcük ve tümceleri bir kağıda not etmelerini istemiştir. Bu sırada, araştırmacı öğrencilerin hangi hataları bulunduğunu tespit etmek için hızlı bir şekilde öğrencilerin kağıtlarını kontrol etmiştir. Daha sonra, gönüllü öğrencilerden metinde bulunan hatalarla ilgili geribildirim almış ve ölçek tahtaya yansıtılarak, metindeki hatalar ölçütlere göre sayılarak öğrenciler ile puanlama yapılmıştır.

İkinci metnin puanlaması yapıldıktan sonra, öğrencilere metin ile ilgili ölçekteki açık uçlu sorular yöneltilmiş ve gönüllü öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Araştırmacı daha sonra hatalar içeren üçüncü örnek metni tahtaya yansıtmış ve aynı ikinci metinde olduğu gibi öğrencilerden metni okumalarını ve ölçütlere göre hataları bir kağıda not ederek bulmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerin kağıtlarına hızlı bir şekilde göz atarak, öğrencilerin anadili etkinliğinde olduğu gibi ilk önce dilbilgisi, yazım ve noktalama hatalarını kolaylıkla bulduklarını fark etmiştir. Daha sonra, ölçek tahtaya yansıtılmış ve hata sayısına göre öğrenciler ile puanlama yapılmıştır.

Metni puanlamadan sonra, araştırmacı ölçekteki açık uçlu soruların cevaplama kısmını gönüllü öğrencilere bırakmış, açık uçlu soruların anlaşılır olduğu gözlemlenmiş ve öğrenciler istekli bir şekilde İngilizce olarak soruları cevaplamıştır.

Akran yönderliği değerlendirme formunun nasıl kullanılacağı ve puanlamanın nasıl yapılacağı araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde anlatıldıktan sonra araştırmacı öğrencilerden akranlarıyla yazdıkları öyküleri değiştirmelerini istemiştir. Araştırmacı öğrencilerden yazılan öyküleri dikkatli bir şekilde okumalarını ve bahsedilen ölçütler (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) doğrultusunda öykülerdeki hataları bulmalarını istemiştir. Araştırmacı, öğrencilerden hataları bulurken renkli bir kalemle hataların altını çizmelerini belirtmiştir. Bu sırada, araştırmacı öğrencilerin neler yaptıklarını gözlemlemek için sınıfta dolaşarak tüm öğrencileri tek tek kontrol etmiş ve öğrencilerin çoğunluğunun özverili bir şekilde hataların altını çizdiklerini fark etmiştir. Anadilinde olduğu gibi hedef dilde de öğrenciler tarafından ilk olarak tespit edilen hataların dilbilgisi, yazım ve noktalama kuralları olduğu gözlemlenmiştir.

Hataları bulma süreci tamamlandıktan sonra, öğrencilere akran değerlendirme formu dağıtılmış ve anadili etkinliğinde olduğu gibi öğrencilerin öyküde buldukları hataları ölçütler bağlamında sayarak doğru bir şekilde puanlama yapmalarını istemiştir. Örneğin, öğrencinin *anlaşılabilirlik* ölçütünden hiç hatası yok ise çok iyi anlamına gelen beş puan, *teknik yazım kuralları* ölçütünden iki hatası var iyi anlamına gelen üç puan, *dilbilgisinden* beş ya da beşten fazla hatası var ise geliştirilmeli anlamına gelen bir puan almaktadır.

Öğrencilere puanlama hakkında bilgi verildikten sonra, öğrenciler akranlarının öykülerini puanlamaya başlamıştır. Ancak bazı öğrencilerin hedef dilde akran değerlendirme formundaki tümceleri anlamada zorlandıkları fark edilmiştir. Bu öğrencilere araştırmacı anadilinde hazırlanan akran değerlendirme formunu vermiştir ve sonrasında bu öğrencilerin rahatlıkla puanlama yapabildikleri gözlemlenmiştir. Hataları bulma süreci ortalama on dakika almıştır. Sonrasında, araştırmacı öğrencilerden arka sayfadaki

geribildirim sorularını cevaplamalarını istemiştir. Geribildirim soruların cevaplanmasında akranları gücendirecek herhangi bir sözcüğün yazılmasının kabul edilmeyeceğini vurgulanmıştır. Soruların cevaplanmasında herhangi bir problem ile karşılaşılmamıştır ve öğrencilerin rahatlıkla soruları cevapladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, geribildirim sorularının her öğrenci tarafından istekli bir şekilde cevaplandığı fark edilmiştir.

Hedef dilde de öykü yazma çalışması ve akran değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra ikinci pilot çalışma sonlanmıştır. Araştırmacı çalışmanın sonunda öğrencilerle yapılan etkinlikler hakkında sohbet etmiş ve öğrencilere sorular yöneltmiştir (akranınızla çalışmayı sevdiniz mi? , bir metni değerlendirmek nasıl bir duygu? , bu çalışmada zorlandığınız şey nedir? geribildirim sorularını sevdiniz mi?) Öğrencilerin çoğunun akran yönderliği ile yazma etkinliğini çok sevdiklerini, kendilerini arkadaşlarıyla daha rahat hissettiklerini, hata bulmanın eğlenceli olduğunu, geri bildirim sorularından en çok sevdikleri sorunun “bu yazıyı tek sözcük ile açıklar mısın?” olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıfta birkaç öğrenci bu etkinliği çok sevmediğini çünkü yazmaktan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir ancak yine de her iki dilde de yazma etkinliğine katıldıklarını söylemişlerdir.

Araştırmacı ikinci pilot çalışma doğrultusunda, esas araştırmaya ışık tutacak önerileri aşağıda maddelemiştir;

- 1- Pilot çalışmada öğrenciler güvenli bir şekilde puanlama yapabilsin diye her iki dilde de hatalar içeren metinler gösterilmiş ve bu şekilde ölçütlere açıklık getirilmiştir. Örnek hatalı metinlerin ölçütlere açıklık getirmede çok faydalı olduğu ve öğrencilerin akranlarını değerlendirmede genel olarak sıkıntı yaşamadığı gözlemlenmiştir. Ana

Çalışma ncesi deney gruplarına verilecek ve iki hafta sürecek eğitim bu bakımdan çok kıymetlidir. Pilot çalışmada zaman kısıtlı olduğu için her iki dilde de ikişer metin üzerinden çalışılmıştır. Ana çalışmada deney grubu öğrencilerine verilecek eğitimde öğrencilere gösterilecek hatalar içeren tümce ve metin sayısının daha fazla olması ölçütlere açıklık getirmede ve öğrencilerin hatalara karşı farkındalığını artırmada çok faydalı olacaktır.

- 2- Her iki dilde de akran yönderliği etkinliklerinin (yazma öncesi, sırası, sonrası) tamamlanması dört ders saatini almaktadır. Gerçek çalışmada zamanlama bu şekilde planlanmalıdır.
- 3- 10.sınıf düzeyinde birkaç öğrencide hedef dilde akran değerlendirme formunu anlamada sorunlar olduğu gözlemlenmiştir. Ana çalışmada daha verimli olması için bütün ğrencilere İngilizce etkinlikte anadilinde akran değerlendirme formunun verilmesi önerilmektedir.
- 4- Pilot alışma tamamlandıktan sonra, araştırmacının öğrencilere etkinlikler ile ilgili sorular yöneltmesi ve o soruların içtenlikle cevaplanması bu araştırmaya çok faydalı geribildirimler sağlamıştır. On iki hafta (iki hafta eğitim, on hafta uygulama) sürecek ana çalışma sonrasında da deney grupları ile görüşme yapılmasının bu çalışmaya çok fayda sağlayacağı dşnlmektedir.
- 5- Öğrencilerin geribildirim sorularını çok istekli cevapladıkları gözlemlenmiştir. Ana çalışmada geribildirim sorularına ekleme yapılabilir.



Şekil 3: 2.Pilot Çalışmada Anadilinde ve Hedef Dilde Öykü Yazma Etkinliğinde Kullanılan Görsel

3.4.3 Akran Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Bu çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen akran yönderliği değerlendirme ölçeği alanında dört uzman tarafından kapsam geçerliliği incelenmiş ve ölçeğin uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek için akran yönderliği ile anadilinde ve hedef dilde yazma çalışmaları Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinde yapılmıştır.

Öğrencilere akran yönderliği etkinliklerinden önce 10 saat eğitim verilmiştir. Çalışmalara 10.sınıflardan elli öğrenci katılmış, anadili ve hedef dili olmak üzere toplamda 384 metin yazılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile öğrenciler akranlarının yazdıkları metinleri değerlendirmiştir. Akranlar 2022-2023 eğitim- öğretim yılının 1.döneminin 1.İngilizce yazılısı notlarına göre eşleştirilmiştir. Anadilinde yazılacak metin için sözcük sayısının en az 250 ve hedef dilde yazılacak metin için sözcük sayısının en az 150 olması söylenmiştir.

Akranlara yazma etkinliğinden önce yazacakları metin hakkında fikir alışverişi yapmaları ve yazma sırasında akıllarına bir şey takılırsa akranlarına sorabilecekleri ifade edilmiştir. Yazma çalışmaları her sınıf için iki ders saati sürmüştür. Araştırmacı 384 adet akran değerlendirme ölçeğini toplamış, geliştirilen ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışması için istatistiksel çalışma yapılmış ve ölçeğin yüksek derecede geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

3.4.4 Akran Değerlendirme Ölçeğinin İstatistiksel Analiz Raporu

Bu bölümde ölçeğe istatistiksel analizler bağlamında tanımlayıcı veri analizi, korelasyon analizi, güvenilirlik analizi, doğrulayıcı faktör Analizi (DFA), ortalama karşılaştırma testleri, korelasyon analizleri ve kümeleme analizleri uygulanmıştır. Verilerin normalliği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Ölçek maddeleri normal dağılıma uygun olmadığı için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa güvenilirlik analizi ile değerlendirilmiştir. Ölçeğe ait yapı geçerliliğini sınamak üzere, köşegen ağırlıklı en küçük kareler (DWLS) tahmin tekniği ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analizler için R yazılımı kullanılmıştır (Core Team, 2023). Uygulama sonuçları, R yazılımı ve psych (Revelle, 2023) ve lavaan (Rosseel, 2012) paketleri ile elde edilmiştir.

Tablo 6: KMO İstatistiği ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO	0.866
Bartlett Küresellik testi	749.713
P	<0.001

KMO: Kaiser Meier Olkin istatistiği

Yukarıda tablo 6’da ölçeğin Kaiser Meier Olkin (KMO) istatistiği ve Bartlett küresellik testi sonuçları gösterilmektedir. Bartlett küresellik testi incelendiğinde, ölçek maddeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Örneklem yeterliliği açısından incelendiğinde, KMO istatistiğinin 0,70’nin üzerindedir (KMO=0.866) ve bu durumda, ölçek verileri örneklem sayısı açısından yeterli bulunmuştur.

Tablo 7: Akran Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Güvenilirlik Analizi Bulguları

Madde	Ort	SS	Min	Maks	DMK	MSA	Alfa
İçerik	4.49	1.07	1	5	0.714	0.794	0.827
Metin düzenlemesi	4.14	1.23	1	5	0.702	0.794	
Söylem yönetimi	3.96	1.31	1	5	0.592	0.812	
Anlaşılabilirlik	4.04	1.30	1	5	0.718	0.786	
Dilbilgisi	3.77	1.42	1	5	0.606	0.809	
Teknik yazım kuralları	3.54	1.43	1	5	0.655	0.800	

Ort: Ortalama SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum, DMK: Düzeltilmiş madde korelasyonu, MSA: Madde silindiğinde Alfa katsayısı, Alfa: Güvenilirlik katsayısı

Yukarıda gösterilen tablo 7’de ölçek maddelerine ait sırasıyla içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi ve teknik yazım kuralları maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve güvenilirlik analizi bulguları gösterilmektedir.

Güvenilirlik analizi bulguları incelendiğinde tüm maddelerin düzeltilmiş madde korelasyonları pozitif ve madde silindiğinde Alfa değerleri artış göstermemektedir. Ölçeğin genel Alfa katsayısı 0.827 düzeyindedir ve bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerindeki istatistiklere göre en yüksek ortalama içerik maddesine ait iken (Ort=4.49), en düşük ortalama teknik yazım kurallarına aittir (Ort=3.54).

Tablo 8: Akran Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerine Ait Korelasyon Analizi Bulguları

	İçerik	Metin düzenlemesi	Söylem yönetimi	Anlaşılabilirlik	Dilbilgisi	Teknik yazım kuralları
İçerik	1					
Metin düzenlemesi	0.52*	1				
Söylem yönetimi	0.42*	0.31*	1			
Anlaşılabilirlik	0.45*	0.46*	0.35*	1		
Dilbilgisi	0.40*	0.32*	0.36*	0.43*	1	
Teknik yazım kuralları	0.39*	0.46*	0.31*	0.47*	0.41*	1

*<0.05 önem düzeyinde anlamlı

Yukarıda tablo 8’de ölçek maddelerine ait korelasyona analizi bulguları verilmiştir. Korelasyon katsayılarına göre içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi ve teknik yazım kuralları maddeleri arasındaki tüm ilişkileri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Korelasyon katsayıları pozitif olduğu için; ölçeğin altı maddesi arasında aynı yönlü ve genel olarak orta düzeyli ilişkiler vardır.

Tablo 9: Akran Değerlendirme Ölçeğine ait DFA Bulgularının Uyum İndeks Değerleri

Ki-kare	sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	TLI	NNFI	RMSEA	SRMR
6.540	9	0.997	1	1	0.993	1	1	0.000	0,039

sd: Serbestlik derecesi

Yukarıda tablo 9’da araştırma ölçeğine ait DFA bulgularının uyum indeks değerlerinden Ki-kare, GFI, AGFI, CFI, IFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR değerleri gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, Ki-kare/sd=0.727 değerinin 5’in altında, GFI, CFI, IFI, AGFI, TLI ve NNFI değerlerinin 0.95’in üzerinde, RMSEA ve SRMR değerinin ise 0.05’in altında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, ölçek yapı geçerliliği açısından Ki-kare/sd, CFI, GFI, AGFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR uyum indeks değerlerine bakıldığında genel olarak mükemmel uyuma sahiptir (Hu ve Bentler, 1999; Mulaik ve diğ., 1989).

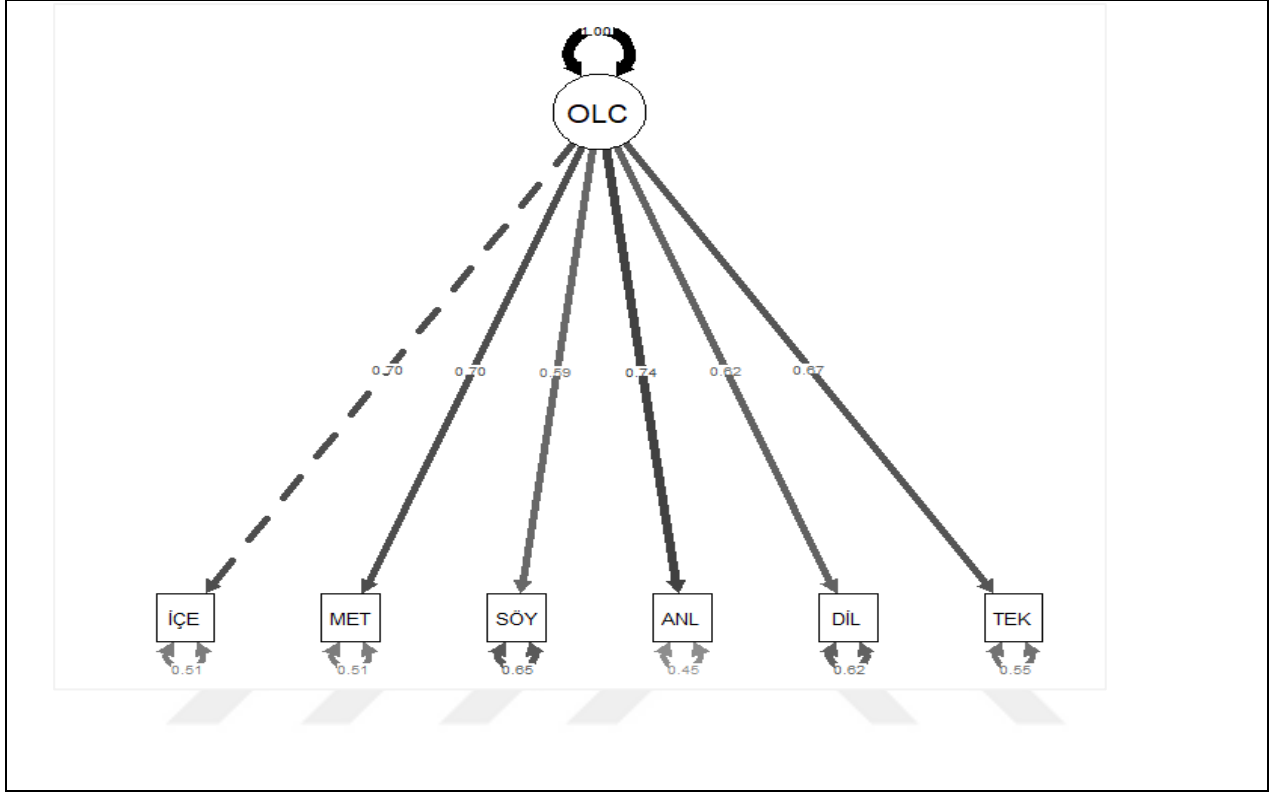
Tablo 10: Akran Değerlendirme Ölçeğine Ait DFA İstatistikleri

Madde	B	SH	z	p	SZ(B)
İçerik	1				0.698
Metin düzenlemesi	1.148	0.118	9.740	<0.001	0.698
Söylem yönetimi	1.036	0.112	9.261	<0.001	0.591
Anlaşılabilirlik	1.289	0.134	9.643	<0.001	0.744
Dilbilgisi	1.164	0.124	9.369	<0.001	0.615
Teknik yazım kuralları	1.276	0.134	9.550	<0.001	0.668

B: Yol Katsayısı, SH: Standart hata, SZ(B): Standardize yol katsayısı

Yukarıda gösterilen tablo 10’da ölçeğin ölçüm modeline ait DFA istatistikleri gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi ve teknik yazım kuralları maddeleri istatistiksel olarak anlamlıdır

($p < 0.05$). Ölçeğin içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi ve teknik yazım kuralları maddelerindeki tüm yol katsayıları pozitif değere sahiptir ($\text{Beta} > 0$).



Şekil 4: Akran Değerlendirme Ölçeğine Ait DFA Sonuçları

Şekil 4’ te akran değerlendirme ölçeğine ait DFA sonuçları gösterilmektedir. DFA sonucunda elde edilen grafiksel yapıya göre, tüm maddelerin yapısal modelde pozitif yol katsayılarına sahiptir.

3.5 Veri Toplama Teknikleri ve Veri Analizi

Bu araştırmanın temel amacına ulaşmak için, kontrol ve deney gruplarının anadilinde ve hedef dilde olmak üzere ön testte ve son testte hareketsiz görsellere (resimler) bakarak yazdıkları öyküler bu araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Metinlerin her birini değerlendirmek için yazılı anlatımı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır ve öyküler hem anadilinde hem de hedef dilde alanında uzman üç ayrı değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiş ve puanların ortalaması alınmıştır. Ön test ve son testte yazılan öyküleri değerlendirmek için Türkçe ve İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılmış olan ölçek Connnor- Lincoln ve Polio (2014) tarafından geliştirilmiş ve Özşavli (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına (SPSS v28) aktarılmış ve sayısal olarak analizi yapılmıştır. Ayrıca, öyküler arasındaki dil kullanım farklarını ve öğrencilerin nerede geliştiklerini ortaya çıkarmak için araştırmacı elli deney grubu öğrencisinin ön-test ve son-testte Türkçe ve İngilizce olarak yazdıkları 200 metni dijital bir araç olan “Voyant Tools”a yüklemiş ve testler arası metinsel farklılıkları içerik analizi ile ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmak için Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (lise öğrencileri) deney ve kontrol gruplarına akran yönderliği etkinlikleri öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Ölçeğin verilerinden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını değerlendirmek için Akaydın ve Kurnaz (2015) tarafından geliştirilen lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği deney ve kontrol

gruplarına akran yönderliği etkinlikleri öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak incelenmiştir.

Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarında cinsiyetleri bakımından bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerden ön test ve son testte toplanan veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların %57'sinin erkek ve %43'ünün kız öğrenci olduğu bu çalışmanın istatistiksel nicel analiz aşamasında öncelikle bireylere uygulanan eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve yazma tutum ölçeklerine ait puanları hesaplanmıştır. Daha sonra deney (n=50) ve kontrol (n=50) gruplarında bulunan bireylerin sayısı (n>30) olduğundan ortalamalar arasındaki kıyaslamalar için parametrik testler kullanılmıştır (Ghasemi ve Zahediasl, 2012; Kwak ve Kim, 2017; Koh ve Ahad, 2020). Parametrik testler istatistiksel analizlerde daha güvenilir sonuçlar elde etmeyi sağlamaktadır (Chin ve Lee 2008; Sheskin, 2011).

Alt boyutlara ve toplam ölçek maddelerine ilişkin güvenilirlik analizi uygulanmış ve Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan bireylerin ölçümlerden elde edilen puanlar arasındaki kıyaslamalar için parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi, gruplar arası kıyaslamalar için ise parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Kategorik değişkenler (demografik özellikler) için tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama

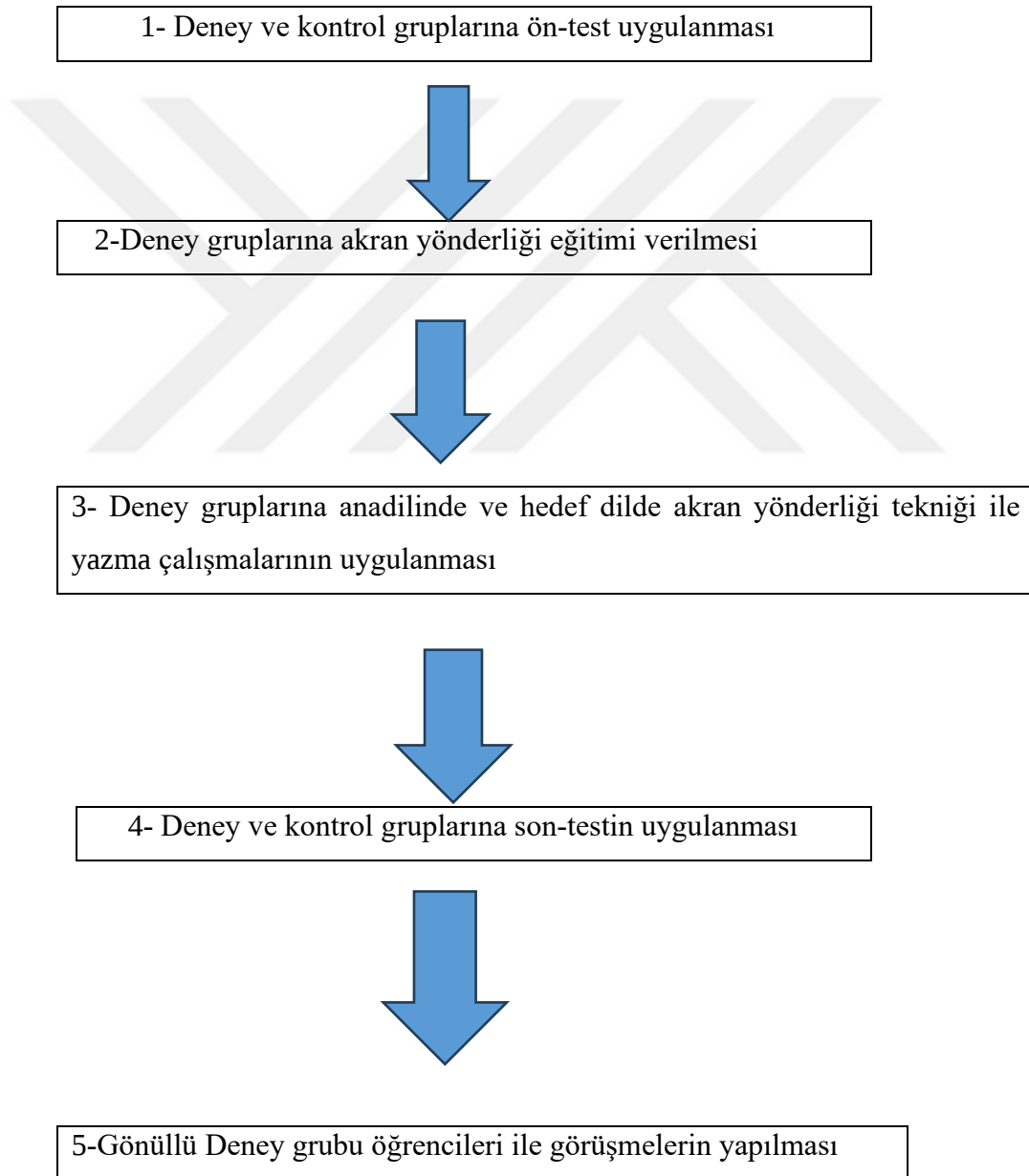
(Ort), standart sapma (SS) minimum (Min), maksimum (Maks) değerleri verilmiştir. Tüm hesaplamalarda ve yorumlamalarda istatistik anlamlılık düzeyi “ $p<0,05$ ” olarak dikkate alınmıştır. Verinin istatistiksel analizi SPSS v28 istatistik paket programında yapılmıştır.

Uygulama sonunda araştırmacı deney grubundan gönüllü öğrenciler ile görüşmeler yapmıştır. İzin alınan öğrenciler ile yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmış ve Google doc uygulaması aracılığı ile çözümlemeleri yapılmıştır. İzin alınamayan öğrencilerin görüşmeleri araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden toplanan nitel veriler içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UYGULAMA

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test çalışmasından bahsedilmiş, deney gruplarına verilen akran yönderliği eğitimi ile ilgili bilgi verilmiş, deney gruplarına anadilinde ve hedef dilde uygulanan akran yönderliği yazma çalışmaları detaylı bir şekilde açıklanmış, deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test çalışmasından bahsedilmiş ve deney grupları ile yapılan görüşmelerin içeriği açıklanmıştır. Bu araştırmanın uygulama aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir;



Şekil 5: Araştırmanın uygulamasının aşamaları

4.1 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön Test Çalışması

Araştırmacı, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinde eğitim alan, 1.dönem İngilizce karne notlarına göre birbirine denk olan yüz 10.sınıf öğrencisini araştırmaya dahil etmiştir. Birbirine denk elli kontrol ve elli deney olmak üzere yüz kişilik iki grup belirlendikten sonra 20 Şubat Pazartesi 2023 tarihinde hem deney hem de kontrol gruplarına ön test çalışması araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, ön test yazma etkinliğine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına kesinlikle cep telefonu kullanılmayacağını ve birbirleriyle konuşmamları gerektiğini söylemiştir. Araştırmanın ön test aşamasında, ilk olarak deney ve kontrol grubu öğrencileri hem anadilinde hem de hedef dilde olmak üzere Ek-16'da gösterilen hareketsiz görseller eşliğinde öykü yazma etkinliği yapmışlardır. Yazma etkinliği hem İngilizce hem de Türkçe için bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Gruplar görsellere bakarak İngilizce için en az 150 ve Türkçe için ise en az 250 sözcükten oluşan öykü yazmışlardır. Türkçe öykü yazmada sözcük sayısı pilot çalışmalarda öğrencilerin yazdıkları metinlerden ortalama sözcük sayısı ortaya çıkarılarak belirlenmiştir. İngilizce metin yazmada sözcük sayısı ise öğrencilerin B1 seviye oldukları baz alınarak Diller İçin Ortak Başvuru Metni' ne (2020) göre belirlenmiştir. Anadilinde ve hedef dilde yazılan öyküler çoğaltılarak her bir dil için alanında uzman üçer değerlendiriciye puanlamaları için verilmiştir. Puanlama bittikten sonra üç değerlendircinin verdiği puanın ortalaması esas alınmıştır.

Araştırmacı ayrıca ön test aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin var olan eleştirel düşünme becerilerini ve yazma tutumlarını ortaya çıkarmak için her iki gruba eleştirel düşünme becerileri ve yazma tutumu anketlerini uygulamıştır.

4.2 Deney Gruplarına Verilen Akran Yönderliği Eğitimi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test çalışmaları tamamlandıktan sonra kontrol grupları eğitime normal müfredata göre devam etmişlerdir. Buna göre, Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım etkinliklerinde öğretmen geribildirimini almışlardır. Deney grubu öğrencilerine ise 21/22/23/24 Şubat 2023 tarihlerinde araştırmacı tarafından ardıl bir şekilde devam eden on saatlik akran yönderliği ve akran değerlendirme ölçeğini kullanma eğitimleri verilmiştir. Öğrencilere hem akran yönderliği sürecini detaylı anlatmak hem de öğrencilerin akran değerlendirme ölçeğini araştırmada güvenli bir şekilde kullanmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Eğitimde akran yönderliğinin, geribildiriminin ne olduğu ve akran değerlendirme ölçeğinin nasıl kullanılacağı detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca, dereceli puanlama ölçeği üzerinde yer alan ölçütler ile *geliştirilmeli, iyi ve çok iyi* basamaklarının açılımları örnek metinler üzerinde gösterilmiştir. Başka bir anlatımla aynı metin kullanılarak *geliştirilmeli, iyi ve çok iyi* derecelemelerinin ölçütler açısından neleri içerdiği deney grubu öğrencilerine sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu metinler öğretmen anadili ve hedef dili konuşurları tarafından kontrol edilmiş ve uygun bulunmuştur. Bunların dışında daha önceki yıllarda öğrenciler tarafından anadilinde ve hedef dilde yazılan, ölçütler bakımından hatalı tümceler içeren metinler öğrencilerle paylaşılmış ve bu hatalara dikkat çekilmiştir. Aşağıdaki tabloda deney gruplarına araştırma öncesi ardıl bir şekilde araştırmacı tarafından verilen akran yönderliği eğitiminin içeriği verilmiştir. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencileri için hazırlanan on saatlik eğitim Liu ve Hansen'in (2021) ilkelerinden yola çıkarak planlanmıştır.

Tablo 11: Akran Yönderliği Eğitimi Süreci

EĞİTİM	TARİH	ETKİNLİK
1.SAAT	21 Şubat 2023	Araştırmanın içeriğinden ve sürecinden bahsedilmesi. Yazma etkinliklerinde kullanılan akran yönderliği tekniği ve akran geribildirimini ile ilgili detaylı bilgi verilmesi.
2.SAAT	21 Şubat 2023	Ölçek ve ölçütün tanımının yapılması. Yazma etkinlikleri sonrası kullanılacak olan akran değerlendirme ölçeği ve ölçekteki ölçütler ile ilgili detaylı bilgi verilmesi
3.SAAT	21 Şubat 2023	Hatalar içeren betimleyici, öyküleyici, bilgilendirici Türkçe metinler üzerinden ölçütlere dikkat çekilmesi (grup çalışması)
4. SAAT	22 Şubat 2023	Hatalar içeren betimleyici, öyküleyici, bilgilendirici İngilizce metinler üzerinden ölçütlere dikkat çekilmesi (grup çalışması)

5. SAAT	22 Şubat 2023	Görsel ile Türkçe öykü yazma etkinliğinin yapılması (yazma öncesi-yazma sırası)
6. SAAT	22 Şubat 2023	Akranların ölçek ile Türkçe metne geribildirim vermesi (yazma sonrası)
7.SAAT	23 Şubat 2023	Araştırmacının Türkçe metinleri ve akran ölçek değerlendirmesini incelemesi
8.SAAT	23 Şubat 2023	Görsel ile İngilizce öykü yazma etkinliğinin yapılması (yazma öncesi-yazma sırası)
9.SAAT	24 Şubat 2023	Akranların ölçek ile İngilizce metinlere geribildirim vermesi (yazma sonrası)
10.SAAT	24 Şubat 2023	Araştırmacının İngilizce metinleri ve akran ölçek değerlendirmesini incelemesi

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 1.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin birinci saatinde deney grubu öğrencilerine araştırmadan bahsedilmiş ve akran yönderliği tekniği ile ilgili seviyelerine uygun ifade ile bilgilendirici, açıklayıcı ve kuramsal bilgi detaylı olarak verilmiştir. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerine iki hafta boyunca on saat sürecek olan yazma etkinliklerine yönelik akran yönderliği eğitimini alacaklarını söylemiş ve akran yönderliği tekniği eğitimi sonrası on hafta sürecek olan akran yönderliği tekniği ile çeşitli yazma etkinlikleri yapacaklarını ifade etmiştir. Ayrıca, birinci eğitimde, akran, akran yönderliği, akran geribildirimi gibi ifadelerin anlamları deney grubu öğrencilerine açıklanmıştır ve yabancı dil öğretimi sürecinde yazma becerilerinde akran yönderliği tekniğinin öğrencilere ve öğretmenlere olan faydalarından da bahsedilmiştir. Araştırmacı, akran yönderliği sürecinde akranların birbirlerine kullandıkları üslubun önemini, geribildirim verirken gücendirici ifadelerin kullanımından kaçınılmasını ve akranların birbirlerini her zaman desteklemesini vurgulamıştır.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 2.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin ikinci saatinde araştırmacı bu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlamak için her birinin birer öğretici ve değerlendirici rollerinde olacaklarını belirtmiştir. Aynı zamanda, araştırmacı öğrencilerin birbirlerine yönder olabilmeleri için ölçek ve ölçüt gibi kavramların ne demek olduğunu bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı ölçek ve ölçüt kavramlarına detaylı bir şekilde açıklık getirmiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerine “ölçek, araştırmalarda bilimsel verileri ortaya koyabilmek için kullanılan yöntemler bütünüdür, ölçüt ise araştırmada herhangi bir yargıya ulaşabilmek için kullanılan kıstas ya da ilkelerdir” açıklaması yapılmıştır.

Daha sonra, araştırmacı deney grubu öğrencilerine “bu çalışmada yapacağınız yazma etkinlikleri sonrası akranlarınızın yazdıkları Türkçe ve İngilizce metinleri ölçek (yönder değerlendirme formu) kullanarak değerlendireceksiniz, lütfen tahtada yansıttığım ölçeğe dikkatli bir şekilde bakınız ve dikkatli bir şekilde beni dinleyiniz” demiş ve öğrencilerin dikkatini yönder değerlendirme ölçeğine çekmeyi sağlamıştır. Araştırmacı “evet, şimdi tahtaya yansıttığım akran değerlendirme ölçeğine bakalım ve ölçekte yazan ölçütleri dikkatlice okuyalım” demiş ve bu şekilde öğrencilerin ölçeğe odaklanmasını sağlamıştır. Araştırmacı yüksek sesle bütün ölçütleri (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) deney grubu öğrencilerine okumuştur. Daha sonra, her ölçütün ne anlama geldiğini deney grubu öğrencilerine açıklamıştır.

Araştırmacı; “Sevgili öğrenciler, bir yazma metnini değerlendirmek için bir ölçeğe ihtiyaç duyarız, ölçekte kullanılan ölçütler doğru değerlendirmeyi yapabilmemiz için çok önemlidir. Ölçütlere ilkeler de diyebiliriz. Sizler de bu araştırmada on hafta boyunca arkadaşlarınızın yazdıkları Türkçe ve İngilizce metinleri değerlendirirken şu an tahtaya yansıttığım “*Yönder Değerlendirme Ölçeğini*” kullanacaksınız. Akranlarınızın yazdığı metinleri geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmeniz için bu ölçekteki ölçütlerin ne anlama geldiğini anlamanız bu araştırma için çok kıymetlidir. Bu ölçütler; *içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kurallarıdır*” demiş ve deney grubu öğrencilerine akran değerlendirme ölçeğindeki bu altı ölçütün ne anlama geldiğini aşağıdaki gibi tek tek maddeleyerek ve örnek vererek açıklamıştır (İngilizce ve Türkçe örnekler alanında uzman öğretmenler tarafından düzenlenmiştir);

1-Sözcüklerin ve tümcelerinin konu ile ilgili olmasının *içerik* ölçütü ile ilgili olduğunu belirtir;

Örnek: Konunun teknoloji olduğu bir metinde spor çeşitlerinden bahsedilmesi ya da konunun sağlık olduğu bir metinde küresel ısınmadan bahsedilmesi.

2-Düşüncelerin tutarlı ve mantıklı bir şekilde sıralanmasının *metin düzenlemesi* ile ilişkili olduğunu açıklar;

Örnek (Türkçe): En sevdiğim spor basketboldur. Boş zamanlarımda arkadaşlarımla evimin yakınındaki basketbol sahasında maç yaparım. Yarın ise film izlemek istiyorum. (Tümceler arası tutarsız geçiş)

Örnek (İngilizce): Last Sunday I and my best friend went to our favourite basketball team's match. We had great times together. *My mum isn't into volleyball* (tümceler arası tutarsız geçiş)

3- Bağlaç ve geçiş sözcükleri kullanımının *söylem yönetimi* ile ilgili olduğunu söyler;

Örnek (Türkçe): İlk olarak, daha sonra, öncelikle, ayrıca, ek olarak, her nedense, son olarak, yine de bir diğer ifade ile, hatta, artık, kısacası, sonuçta, özellikle, böylelikle, üstelik, lakin, yalnız, ama, ancak, ve, çünkü, oysa, oysaki, halbuki, eğer, rağmen, hem de, karşın, sırasında, -iken, -se bile, -in aksine, -in tersine, önce, evvel, sonra -dığı zaman gibi geçiş sözcükleri ve bağlaçların kullanımı.

Örnek (İngilizce): But, and, because, so, firstly, at first, secondly, finally, lastly, in conclusion, before, after, if, as, while, when, though, however, as if, although gibi geçiş sözcükleri ve bağlaçların kullanımı.

5- Gereksiz sözcük tekrarlarının ve anlatım bozukluğunun *anlaşılabilirlik* ile ilgili olduğunu belirtir;

Örnek (Türkçe) : - Arkadaşları *ile birlikte* yürüyüşe gitti. (gereksiz sözcük tekrarı)

- Hem *sağlıklı* hem *sıhhatli* olmasına rağmen onu yarışmalara almamışlar.
(gereksiz sözcük tekrarı)

- Japon İmparatoru buraya dönemin *gölkemini* ve *ihtişamını* yansıtan bir tapınak yaptırmak istemiş. (gereksiz sözcük tekrarı)

- *Eminim* o da benim gibi şu anda yaz tatili planları yapıyordur *sanırım*. (anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılması)

Örnek (İngilizce): -Elon musk has made *new innovations*. (gereksiz sözcük tekrarı)

-The buildings in this country are very *big* and *huge* (gereksiz sözcük tekrarı)

- I'm *sure* she *may* solve this problem on her own (anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılması)

5- Dilbilgisi öğelerinin kullanımının *dilbilgisi* ile ilişkili olduğunu vurgular;

Örnek (Türkçe): - Bu tür *duygular* gözlerimi *yaşartırlar*. (özne-yüklem uyumsuzluğu)

-Herkes yaralı kediciğe bakıyor, bir an olsun gözlerini ondan *ayırmıyordu*. (özne-yüklem uyumsuzluğu)

-Dededen kalan kol saatine titizlikle bakıyor, sık sık ayarlıyordu (özne eksikliği)

-Bu ülkede *herkes* birbirini kırmadan *yaşayabiliyorlar*. (özne-yüklem uyumsuzluğu)

-Burada *papatyalar* cadde boyunca *sıralanıyorlar* (özne-yüklem uyumsuzluğu)

Örnek (İngilizce): - *My family goed* to London to visit my brother last winter. (özne-yüklem uyumsuzluğu).

-*The women in my country is* so powerful. (özne-yüklem uyumsuzluğu)

- *Most of the students has* a performance project every term(özne-yüklem uyumsuzluğu)

6-Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinin, satır başı yapılmasının, yazının okunaklı olmasının *teknik yazım kuralları* ile ilişkili olduğunu ifade eder;

Örnek (Türkçe) : -Masanın üzerinde *yanlızca* kalem, defter ve kitap var. (sözcüğün yanlış yazımı)

-Dün maça gittim. *sonra* film izledim. (noktadan sonra küçük harf kullanımı)

- *Herkezle* iyi anlaşılan bir çocuktur. (sözcüğün yanlış yazımı)

- Babam önce *ingiltereye* daha sonra *almanyaya* gitti. (özel isimde küçük harf kullanımı ve özel ismin kesme işareti ile ayrılmaması)

Örnek (İngilizce): - My mom cooks *delicious* foods (sözcüğün yanlış yazımı)

-John works at *bussiness* department in the company (sözcüğün yanlış yazımı)

- When I was fifteen, I went to *london* and *paris* (özel isimde küçük harf kullanımı)

- My daughter had fever yesterday. *so*, she couldn't go to school (noktadan sonra küçük harf kullanımı)

Ölçütlere örnek tümcelerle açıklık getirdikten sonra, araştırmacı öğrencilere yazma metinlerini değerlendirme yaparken her ölçüt için *geliştirilmeli (1 puan)*, *iyi (3 puan)* ve *çok iyi (5 puan)* olmak üzere üç farklı puanlamanın olduğundan bahsetmiş ve şu şekilde eklemiştir: “Bu ölçekte sizin de gördüğünüz gibi herkes bir puan alabilecek. Hiç kimse başarısız görülmeyecek”. Her ölçüt için üç farklı puanlamanın aşamalarını yüksek sesle okumuş ve puanlamanın anlaşıldığından emin olduktan sonra, eğitimin ikinci saatini tamamlamıştır.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 3.SAAT

Akran yönderliği tekniğinin üçüncü saatinde araştırmacı birinci ve ikinci sunumda bahsedilen noktaların hatırlanıp hatırlanmadığını kontrol etmek için deney grubu öğrencilerine birkaç soru sorar (Akran yönderliği tekniği nedir?, Akran değerlendirme ölçeği nedir ve ölçütleri nelerdir? Ölçütler ne anlama gelmektedir? v.b.) ve öğrencilerden gelen cevapları dinler. Daha sonra, araştırmacı “Sevgili öğrenciler, bugün akran yönderliği eğitiminin 3.saati, ilk iki saatte sizlere akran yönderliği tekniği, akran

geribildirimi, akran değerlendirme ölçeği ve ölçütleri ile ilgili detaylı bilgi vermeye çalıştım. İlk iki sunumla ilgili anlamadığınız, açıklık getirmemi istediğiniz bir husus var mıdır?” der. Öğrencilerden gelen sorular doğrultusunda konulara açıklık getirir.

Daha sonra, araştırmacı bir Türkçe metnin üç farklı versiyonunu *çok iyi, iyi, geliştirilmeli* olarak akıllı tahtaya yansıtır ve çok iyi olarak gösterilen metnin okunmasını ister ayrıca kendisi yüksek sesle okur ve metnin bahsedilen ölçütlere tam olarak uyduğunu vurgular. Daha sonra, iyi ve geliştirilmeli olarak değerlendirilen metnin dikkatlice okunmasını ister ve metnin içerdiği hataların altını çizerek ve renklendirerek öğrencilerin dikkatini çeker. Metinlerdeki hataların hangi ölçüte uymadığına açıklık getirir ve metnin neden iyi ve geliştirilmeli olarak puanlandığını anlatır. Daha sonra, araştırmacı öğrencileri üçlü gruplara ayırır ve hatalar içeren dört Türkçe metni dağıtır. Araştırmacı, öğrencilerden hatalar içeren metinleri dikkatli bir şekilde okumalarını ve bahsedilen ölçütler (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) doğrultusunda hataların altını çizerek ya da kırmızı bir kalemle işaretleyerek bulmalarını ister. Öğretmen bu etkinlik için öğrencilere yirmi dakika süre verir. Araştırmacı metinlerdeki hatalara açıklık getirmek için öğrenci gruplarına sırayla söz hakkı verir. Metinlerdeki hataların ölçütlere göre doğru bir şekilde bulunup bulunmadığından emin olabilmek için araştırmacı her grubun sözcüsünden yüksek bir sesle buldukları hataları belirtmelerini ister. Grupların sözcüleri her bir metin için dinlendikten sonra araştırmacı hataları doğru bir şekilde akıllı tahtaya yansıtır ve ölçütler bakımından öğrencilerle birlikte değerlendirmesini yapar. Araştırmacı daha sonra hatalar için üç Türkçe metni öğrencilere dağıtır ve kendilerinden belirtilen ölçütler bakımından hataları bulmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilere tek tek söz hakkı vererek buldukları hataların hangi ölçüte uymadığını açıklamalarını istemiştir.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 4.SAAT

Akran yönderliği tekniğinin dördüncü saatinde araştırmacı birinci, ikinci ve üçüncü eğitimin sunumunda bahsedilen noktaların anımsanıp anımsanmadığını anlamak için deney grubu öğrencilerine birkaç soru sormuş (Akran yönderliği tekniği nedir?, Akran değerlendirme ölçeği nedir ve ölçütleri nelerdir? Ölçütler ne anlama gelmektedir? v.b.) ve öğrencilerden gelen cevapları dinlemiştir. Daha sonra, araştırmacı “Sevgili öğrenciler, bugün akran yönderliği eğitiminin 4.saati, ilk iki saatte sizlere akran yönderliği tekniği, akran geribildirimi, akran değerlendirme ölçeği ve ölçütleri ile ilgili detaylı bilgi vermeye çalıştım. Eğitimin üçüncü saatinde hatalar içeren Türkçe örnek metinlerden yola çıkarak grup çalışması ile ölçütlere dikkat etmenizi sağladım ve beraber metinlerin değerlendirmesini yaptık. Bugüne kadar anlamadığınız bir nokta ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? “diye sormuş ve öğrencilerden gelen sorulara göre gerekli cevaplandırmaları yapmıştır.

Daha sonra araştırmacı akran yönderliği tekniğinin dördüncü eğitimine başlar. Araştırmacı İngilizce bir metnin üç farklı versiyonunu *çok iyi, iyi, geliştirilmeli* olarak akıllı tahtaya yansıtmiş ve çok iyi değerlendirme alan metnin okunmasını bir öğrenciden istemiştir. Ayrıca, kendisi de metni yüksek sesle okumuş ve metnin bahsedilen ölçütlere tam olarak uyduğunu vurgulamıştır.

Daha sonra, iyi ve geliştirilmeli olarak değerlendirilen metinlerin okunmasını istemiş ve metinlerin içerdiği hataları renklendirerek öğrencilerin dikkatini hatalara çekmiştir. Metinlerdeki hataların ölçekte belirtilen ölçütlerin hangilerine uymadığına göre tek tek açıklık getirmiş ve metinlerin neden iyi ve geliştirilmeli olarak puanlandığını açıklamıştır.

Daha sonra, araştırmacı öğrencileri üçlü gruplara ayırır ve hatalar içeren dört İngilizce metni gruplara dağıtır. Araştırmacı, öğrenci gruplarından metinleri dikkatli bir şekilde okumalarını ve bahsedilen ölçütler (*içerik, metin düzenlemesi, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, dilbilgisi, teknik yazım kuralları*) doğrultusunda hataların altını çizerek ya da kırmızı bir kalemle işaretleyerek hataları bulmalarını istemiştir. Öğretmen bu etkinlik için öğrencilere yirmi dakika süre verir. Araştırmacı metinlerdeki hatalara açıklık getirmek için öğrenci gruplarına sırayla söz hakkı vermiş ve metinlerdeki hataların ölçütlere göre doğru bir şekilde bulunduğundan emin olabilmek için araştırmacı her grubun sözcüsünden yüksek bir sesle hangi hataları bulduklarını belirtmelerini istemiştir. Grupların sözcüleri her bir metin için dinlendikten sonra araştırmacı hataların altları çizili ve renkli bir şekilde akıllı tahtaya yansıtmış ve bahsedilen ölçütlere göre öğrencilerle birlikte puanlamasını yapmıştır. Daha sonra, araştırmacı hatalar içeren üç İngilizce metni öğrencilere dağıtmış ve öğrencilerden metindeki hataları ölçütler bakımından bulmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilere söz hakkı vererek bulunan hatalara açıklık getirilmesini sağlamıştır.

AKRAN YÖNDERLİğİ EğİTİMİ 5.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin beşinci saatinde araştırmacı deney grubu öğrencilerini 1.İngilizce yazılı notlarına göre çapraz bir şekilde eşleştirmiştir. Araştırmacı deney grubu öğrencilerinden akıllı tahtaya yansıtılan görsele bakmalarını, akranlarıyla beyin fırtınası yaparak görsele baktıklarında akıllarına ilk gelen Türkçe sözcükleri birbirleriyle paylaşmalarını istemiştir. Akranlar yazma öncesi etkinliğini yaparken araştırmacı sadece gözlemci rolüyle sınıfta gezmış ve deney grubu öğrencilerinin akranlarıyla görsel hakkındaki konuşmalarını tek tek izlemiştir. Daha sonra, araştırmacı öğrencilerin görsele baktıklarında akıllarına ilk gelen sözcükleri tahtaya yazmıştır. Yazma öncesi etkinliğinde,

akranların görsel ile ilgili sözcük paylaşımı yapmalarından sonra, araştırmacı deney grubu öğrencilerine bir ders saati (40 dakika) vererek en az 250 sözcük kullanarak yansıtılan görsel ile ilgili Türkçe öykü yazmalarını ister. Öğrenciler yazdıkları metinleri bir sonraki eğitimde kullanmak üzere saklarlar.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 6.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin altıncı saatinde, araştırmacı öğrencilerden bir önceki eğitimde yazdıkları Türkçe metinleri akranlarıyla değiştirmelerini istemiştir. Yazdıkları metinleri değiştiren öğrencilerden birbirlerinin metinlerini çok dikkatli bir şekilde okumalarını ve bahsedilen altı ölçüt bakımından metinde buldukları hataları renkli bir kalemle işaretlemelerini istemiştir.

Araştırmacı yazma sonrasında deney grubu öğrencilerinin ne yapacağına açıklık getirdikten sonra sınıfta öğrencilerin neler yaptığını tek tek gözlemlemiş, buldukları hataları renkli bir kalemle işaretlediklerinden emin olmuş, sorusu olan bir öğrencinin sorusunu cevaplamış, anlaşılmayan bir konu olup olmadığını öğrencilere sormuş ve tekrar anlatmıştır.

Öğrencilerin metinlerdeki hataları bulmalarından sonra araştırmacı öğrencilere akran değerlendirme formunu dağıtmıştır. Eğitimde detaylı bir şekilde bahsedilen ölçütlere hatırlatma yaparak kısaca değinmiştir. Daha sonra, araştırmacı öğrencilerden metinlerde buldukları hataların çeşidine göre ölçek üzerinde değerlendirme yapmalarını istemiştir. Ölçek üzerinde değerlendirme sürecini tamamlayan öğrencilerden ölçeğin sonundaki açık uçlu soruları arkadaşlarını gücendirmeyecek, destek olacak bir şekilde cevaplamalarını istemiştir. Açık uçlu geribildirim sorularını da cevaplayan öğrenciler değerlendirdikleri

akran geribildirim ölçeklerini akranlarına vermiş ve akranların metinde yaptıkları hatalar ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Öğrenciler yazma sonrasında bu şekilde metinleriyle ilgili geribildirimleri ve yorumları akranlarından almışlardır. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin yazdıkları Türkçe metinleri ve değerlendirme yaptıkları akran geribildirim ölçeklerini öğrencilerin doğru ölçütler doğrultusunda puanladıklarından emin olmak üzere toplamıştır. Araştırmacı metinleri ve geribildirim ölçeklerini incelemiş, öğrencilerin söylem yönetimi, dilbilgisi, teknik yazım kuralları, içerik ve metin düzenlemesi ölçütlerini değerlendirme de oldukça başarılı olduklarını ancak anlaşılabilirlik ile ilgili anadilinde yazılan birkaç kağıtta hataların farkedilmediğini gözlemlemiştir. Bunları tespit ettikten sonra metni yazan ve değerlendiren öğrenciler ile ayrıca görüşme yapmış ve gerekli düzeltmeleri detaylı bir şekilde açıklamıştır.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 7.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin yedinci saatinde, araştırmacı bir önceki eğitimin sonunda öğrencilerden topladığı metinleri ve akran geribildirimi ölçeklerini öğrenciler doğru ölçütler bakımından değerlendirebilmiş mi diye incelemiş olarak öğrencilere geri vermiştir. Araştırmacının da kontrol ettiği metinler ve ölçekler, öğrencilerin metinlerdeki hataları doğru ölçütler bakımından değerlendirdiğine açıklık getirmiştir. Öğrenciler öğretmenlerinin de kontrol ettiği metinleri almış ve son kontrollerini yapmıştır.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 8.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin sekizinci saatinde araştırmacı deney grubu öğrencilerini Türkçe yazma etkinliğindeki akranlarıyla eşleştirmiş ve İngilizce yazma etkinliği ile ilgili hazırlığını yapmıştır. Araştırmacı deney grubu öğrencilerinden akıllı tahtaya yansıtılan

görsele bakmalarını, akranlarıyla beyin fırtınası yaparak görsele baktıklarında akıllarına ilk gelen İngilizce sözcükleri birbirleriyle paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler görsel ile ilgili akıllarına gelen sözcükleri akranlarıyla paylaşırken anadili ya da İngilizce istedikleri dili kullanabilmişlerdir. Öğrencilerin çoğu İngilizceyi tercih ederken yalnızca İngilizce dil seviyesi düşük olan birkaç öğrenci anadilini kullanmıştır. Akranlar yazma öncesi etkinliğini yaparken araştırmacı sadece öğrencileri rehber rolünde gözlemleyerek sınıfta gezmiş ve deney grubu öğrencilerinin akranlarıyla görsel hakkında neler konuştuklarını dinlemiştir. Yazma öncesinde, akranların görsel ile ilgili sözcük ve bilgi paylaşımı yapmalarından sonra, araştırmacı deney grubu öğrencilerine bir ders saati vererek yansıtılan görsel ile ilgili en az 150 sözcükten oluşan İngilizce öykü yazmalarını istemiştir. Öykü yazmayı tamamlayan öğrencilerden bir sonraki eğitim için yazdıkları öyküleri saklaması istenmiştir.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 9.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin dokuzuncu saatinde, araştırmacı öğrencilerden bir önceki eğitimde yazdıkları İngilizce metinleri akranlarıyla değiştirmelerini istemiştir. Yazdıkları metinleri değiştiren öğrencilerden birbirlerinin metinlerini çok dikkatli bir şekilde okumalarını ve bahsedilen ölçütler bakımından metinde buldukları hataları renkli bir kalemle işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmacı yazma sonrası aşamasında deney grubu öğrencilerinin ne yapacağına açıklık getirdikten sonra sınıfta rehber rolüyle öğrencilerin neler yaptıklarını gözlemlemiş, buldukları hataları renkli kalemle işaretlediklerinden emin olmuş ve anlaşılmayan durumlara tekrar açıklık getirmiştir. Öğrencilerin İngilizce metinlerdeki hataları ölçütlere uygun bir şekilde bulmalarını sağladıktan sonra araştırmacı her öğrenciye analitik

dereceli puanlama anahtarını (akran değerlendirme ölçeği) dağıtmıştır. Daha sonra, araştırmacı metinlerde tespit ettikleri hataların hangi ölçüt ile ilgili olduğunu bulmalarını ve ölçek üzerinde puanlama yapmalarını istemiştir. Puanlama sürecini tamamlayan öğrencilerden ölçeğin sonundaki açık uçlu soruları arkadaşlarını gücendirmeyecek ve yazmalarına destek olacak bir şekilde cevaplaması istenmiştir. Açık uçlu geribildirim sorularını da cevaplayan öğrenciler tamamladıkları akran değerlendirme ölçeklerini akranlarına vermiş ve akranlarının metinlerde yaptıkları hatalar ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamışlardır. Öğrenciler yazma sonrası aşamasında bu şekilde metinleriyle ilgili geribildirimleri ve yorumları akranlarından almışlardır. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin yazdığı İngilizce metinleri ve değerlendirme yaptıkları ölçekleri doğru ölçütler doğrultusunda puanladıklarından emin olmak üzere toplamıştır.

AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİ 10.SAAT

Akran yönderliği eğitiminin onuncu saatinde, araştırmacı bir önceki eğitimin sonunda öğrencilerden topladığı akran geribildirimini verilmiş İngilizce metinleri öğrenciler ölçütleri doğru anlayıp yanlışları ölçütlere göre değerlendirebilmiş mi diye incelemiştir. Gerekli incelemeler yapıldıktan sonra, öğrencilerin İngilizce metinlerde hata bulmada dilbilgisi, teknik yazım kuralları, içerik ve söylem yönetimi ölçütlerinde başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerde genel olarak anlaşılabilirlik ve metin düzenlemesi ölçütlerinde birkaç hatanın fark edilmediği tespit edilmiştir. Araştırmacı bu öğrencilere geribildirim vermiş, gerekli açıklamaları yapmış ve hatalarla ilgili farkındalıklarını sağlamıştır.

Araştırmacının da kontrol ettiği metinler ve ölçekler, öğrencilerin metinlerdeki hataları doğru ölçütler bakımından değerlendirip değerlendirmediklerine açıklık getirmesi bakımından çok önemlidir. Öğrenciler öğretmenlerinin de kontrol ettiği metinleri almış

ve son kontrollerini yapmışlardır. Araştırmacı tarafından ardıl bir şekilde on saatlik akran yönderliği eğitimi alan deney grubu öğrencileri on hafta sürecek olan yazma etkinliklerini içeren araştırmaya hazır hale gelmişlerdir.

4.3 Deney Gruplarına Uygulanan Akran Yönderliği Yazma Çalışmaları

Araştırmadan önce araştırmacı tarafından ardıl bir şekilde on saatlik akran yönderliği eğitimi alan deney grubu öğrencileri eğitimden hemen sonra on hafta boyunca ardıl bir şekilde süren akran yönderliği tekniği ile yazma çalışmalarına 27 Şubat 2023 tarihinde başlamıştır. Akran yönderliği tekniği ile yazma çalışmaları 12 Mayıs 2023 tarihinde sonlanmıştır.

Akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma çalışmaları hem anadilinde hem de hedef dilde gerçekleştirilmiş olup araştırmacı tarafından on haftalık süreç bizzat yönetilmiştir. Öğrenciler anadilinde en az 250 ve hedef dilde en az 150 sözcükten oluşan metinler yazmışlardır. On hafta boyunca hareketsiz görseller, film gösterimi, paragraf tamamlama, görsel çizme, diktokomp gibi çeşitli yazma etkinlikleri yapılmıştır. Yazma etkinlikleri ve yazılı anlatım türleri (bilgilendirici, öyküleyici, betimleyici, tartışmacı) her iki haftada bir değiştirilmiştir. Yazma çalışmaları sırasında video ve görüntüler araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Bu araştırmanın temelinde yer alan akran yönderliğine dayalı yazılı anlatım etkinlikleri on hafta boyunca deney grupları ile *yazma öncesi*, *yazma süreci (sırası)* ve *yazma sonrası* olmak üzere üçe ayrılacak şekilde bizzat araştırmacı rehberliğinde yapılmıştır. Üç aşamalı sürecin ön tasarımı şu şekildedir: Yazma öncesinde eşleştirilen akranlar verilen yazma etkinliği konusu hakkında beyin fırtınası yoluyla fikir üretmiş ve kendilerini yazmaya

hazırlamışlardır. Daha sonra, öğrenciler yazmaya başlamış ve yazma sırasında yardıma ihtiyaçları olursa akranları tarafından desteklenmişlerdir. Yazma sonrasında, öğrenciler yazdıkları metinleri değiştirmişler ve araştırmacı tarafından hazırlanan akran değerlendirme ölçeği ile birbirlerine geribildirim vermişlerdir.

Kontrol grupları ise anadilinde ve hedef dilde on hafta boyunca eğitim programlarında yer alan yazma etkinliklerinin yanı sıra hareketsiz görseller, film gösterimi, paragraf tamamlama, görsel çizme, diktokomp gibi yazma etkinliklerine devam etmişlerdir. On hafta boyunca kontrol grubunun anadili ve hedef dil yazma etkinliklerine araştırmacı geribildirim vermiştir.

Yazma çalışmalarının konuları Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2023) ortaöğretim müfredatı için yayımladığı “Değerler Eğitimi” konuları arasından araştırmacı tarafından seçilmiş ve alanında uzman akademisyenler tarafından onaylanmıştır. Yazma çalışmalarında her hafta farklı bir değere dikkat çekilmiştir. MEB tarafından yayımlanan değerler adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir ve değerler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 6: MEB (2023) Tarafından Yayımlanan ”Değerler Eğitimi” Konuları

Araştırmacı on hafta boyunca yazma çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin dikkatini yukarıdaki şekilde gösterilen on farklı değere çekmeyi hedeflemiştir ve her iki haftada bir yazma etkinliklerinin türünü ve yazılı anlatım biçimlerini değiştirmiştir. Değerler eğitimi kapsamında seçilen yazma etkinlikleri, konuları ve anlatım biçimleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 12: Deney Gruplarına Uygulanan Akran Yönderliği Yazma Konuları

HAFTA	ELE ALINAN KÖK DEĞERİN ADI	YAZMA ETKİNLİĞİ
1	VATANSEVERLİK	GÖRSELLER İLE ÖYKÜ YAZMA (Öyküleyici Anlatım)
2	YARDIMSEVERLİK	GÖRSELLER İLE ÖYKÜ YAZMA (Öyküleyici Anlatım)
3	ÖZDENETİM	DİKTOKOMP ÇALIŞMASI (Bilgilendirici Anlatım)
4	ADALET	DİKTOKOMP ÇALIŞMASI (Bilgilendirici Anlatım)
5	DOSTLUK	VİDEO İLE ÖYKÜ YAZMA (Tartışmacı Anlatım)
6	SABIR	VİDEO İLE ÖYKÜ YAZMA (Tartışmacı Anlatım)
7	SEVGİ	EKSİK PARAGRAF TAMAMLAYARAK ÖYKÜ YAZMA (Bilgilendirici Anlatım)
8	SAYGI	EKSİK PARAGRAF TAMAMLAYARAK ÖYKÜ YAZMA (Bilgilendirici Anlatım)

9	SORUMLULUK	RESİM ÇİZME VE ÖYKÜ YAZMA (Betimleyici Anlatım)
10	DÜRÜSTLÜK	RESİM ÇİZME VE ÖYKÜ YAZMA (Betimleyici Anlatım)

1. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (TÜRKÇE- İNGİLİZCE)

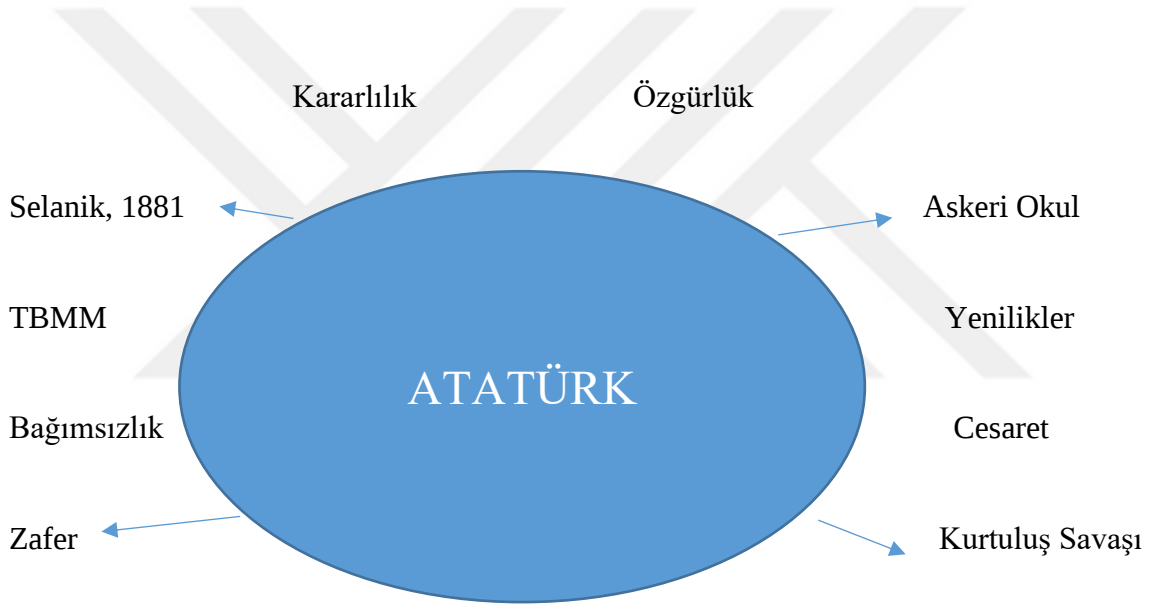
Araştırmacı, deney grubu öğrencilerine verilen on saatlik akran yönderliği eğitimlerini tamamladıktan sonra 27 Şubat 2023 tarihinde akran yönderliği yazma çalışmalarına başlamıştır. Hem hedef dilde hem de anadilinde yapılan yazma çalışması etkinliği dört ders saati sürmüştür.

Araştırmacı 1.dönem İngilizce karne notlarına göre eşleştirilen öğrencilerin yan yana oturmasını sağlamıştır. Ayrıca, araştırmacı eşleştirilen akranların listesini sonraki etkinlikler için sınıf panosuna asmıştır. Bu oturma düzeni 10 haftalık bütün etkinlikler için geçerli olmuştur.

Akran yönderliği tekniği ile yazma etkinliklerinin birincisinde deney grubu öğrencilerinin dikkati “Vatanseverlik” değerine çekilmiştir. Araştırmacı, öğrenciler kendilerini daha rahat hissetsinler diye öncelikle anadilinde yazma çalışmasından başlamıştır. Yazma etkinlikleri süreci yazma öncesi, sırası ve sonrası olarak devam etmiştir.

Araştırmacı, yazma öncesi aşamasına akıllı tahtaya Ek 18’de gösterilen Atatürk ile ilgili görselleri yansıtarak başlamış ve öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Daha sonra, araştırmacı, beyin fırtınası yoluyla öğrencilerden akranlarıyla görseller hakkında sohbet

etmelerini ve akıllarına gelen ilk sözcükleri birbirleriyle paylaşmalarını istemiştir. Bu sırada, araştırmacı akranların fikir paylaşımlarını bir gözlemci olarak dinlemiştir. Görsellere baktıklarında Atatürk ile ilgili akıllarına gelen ilk sözcükleri ve ifadeleri birbirleriyle paylaşmaları sağlandıktan sonra, araştırmacı öğrencilerden aralarında konuştukları sözcükleri sesli bir şekilde söylemelerini istemiştir. Öğrenciler akıllarına ilk gelen sözcükleri sıralarken araştırmacı da yazma sırasında öğrencilere yardımcı olması bakımından örümcek ağı kavram haritası olarak tahtaya bu sözcükleri aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi yazmıştır.



Şekil 7: 1.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

Araştırmacı kavram haritasını tahtaya yazdıktan sonra, öğrencilere birer kağıt dağıtarak öğrencilerin yazmaya hazır hale gelmesini sağlamıştır. Her bir öğrencinin kağıt, kalem ve silgi kontrolü yapıldıktan sonra yazma süreci (sırası) aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, görsellere bakarak Atatürk ile ilgili akranlarınızla beraber bir örümcek ağı kavram haritası oluşturdunuz. Size dağıttığım kağıtlara tahtada yazılı olan örümcek ağı kavram haritasından yola çıkarak Atatürk ile ilgili anadilinizde en az 250 sözcükten oluşan bir öykü yazmanızı istiyorum. Yazma süreniz bir ders saati yanı 40

dakikadır. Yazarken aklınıza bir şey takılırsa, yardım almak isterseniz akranınıza sorabilirsiniz, lütfen çekinmeyiniz.” demiştir ve öğrenciler yazmaya başlamıştır. Öğrenciler yazarken, araştırmacı da gözlemci rolüyle sınıfı gezmiştir, herkesin yazdığından emin olmuştur ve akranlara kesinlikle müdahale etmemiştir. Birkaç öğrencinin akranlarına savaşların tarihini ve birkaç sözcüğün yazımının nasıl olduğunu sordukları gözlenmiştir.

Yazma etkinliği tamamlandıktan sonra yazma sonrası aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı öğrencilere yazdıkları metinleri akranlarıyla değiştirmelerini istemiş ve öğrencilerin her birine akran değerlendirme formunu dağıtmıştır. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, öykülerinizi Türkçe yazdınız, yazdığınız öyküleri okuması ve değerlendirmesi için akranlarınıza veriniz, sizlere dağıttığım akran değerlendirme formundaki ölçütlere eğitimde sizlere anlattığım gibi lütfen çok dikkat ediniz. Her bir ölçüte göre değerlendirme yapacaksınız. Bunun için metni birden fazla kez okumanız daha faydalı olacaktır. Her okumada başka bir ölçüte odaklanırsanız hataları bulmak o kadar kolay olacaktır. Öyküleri okurken kırmızı ya da renkli bir kalemle hataları daire içine alın ya da hataların altını mutlaka çizin. Bulduğunuz her türlü hatayı, yazılan bağlaçları, geçiş sözcüklerini ilgili ölçütün boşluğuna mutlaka yazınız. Puanlama 1, 3 ve 5 puan olarak yapılacaktır. Kimse sıfır puan almayacaktır. Geribildirim sorularını mutlaka cevaplayınız, metin ile ilgili düşüncelerinizde açık olunuz ancak akranınızı gücendirecek ifadelerden uzak durunuz” demiştir.

Daha sonra, öğrenciler metinleri okumaya başlamış ve değerlendirmelerini çok ilgili ve düzenli bir şekilde yapmışlardır. Araştırmacı öğrenciler değerlendirmelerini yaparken sınıfı gezmiş ve öğrencilerin neler yaptıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerinin hepsinin

çok dikkatli bir şekilde metinleri okudukları, hataları renkli kalemle çizdikleri ve akranlarını istekli bir şekilde değerlendirdikleri araştırmacı tarafından fark edilmiştir.

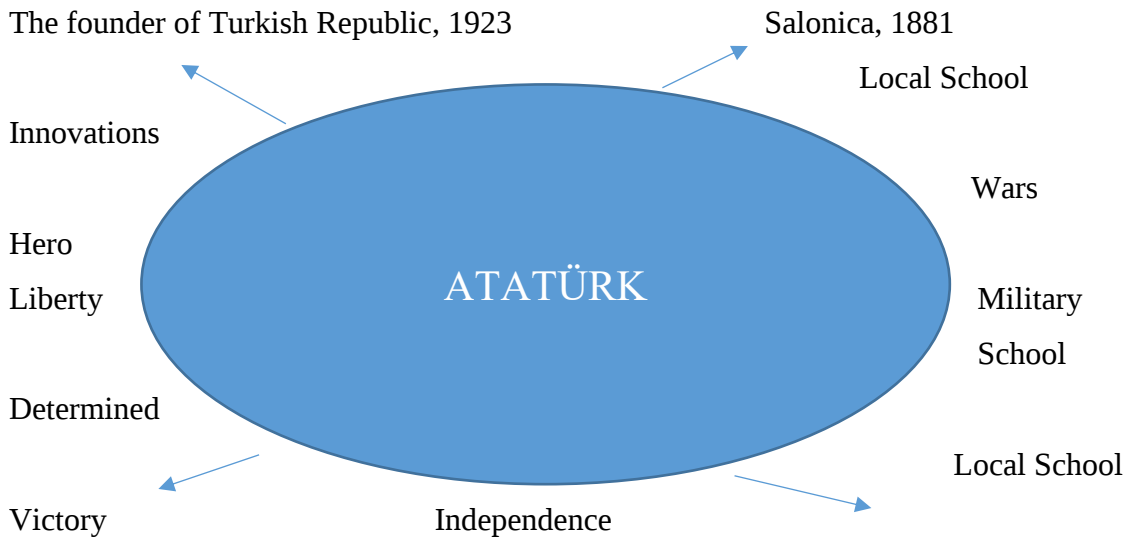
Bütün öğrenciler değerlendirmeyi tamamladıktan sonra araştırmacı “Sevgili öğrenciler, arkadaşlarınızın metinlerini okudunuz, ilgili ölçütlere göre değerlendirmelerinizi tamamladınız. Şimdi ise sizlerden değerlendirme formunun puanlamasını görmesi için akranlarınıza geri vermenizi istiyorum. Lütfen değerlendirme formlarınızdaki puanlarınıza, hangi hataları yaptığınıza bakın ve akranlarınız tarafından size verilen geribildirimlere önem verin” demiştir. Öğrenciler akranlarının değerlendirme yaptıkları formları almış ve akranlarının metinleriyle ilgili geribildirimlerini dikkatli bir şekilde okumuşlardır. Bu şekilde etkinliğe son verilerek Türkçe yazma etkinliği iki ders saati sürmüştür.

Araştırmacı geribildirim formlarının okunmasından sonra metinleri ve formları öğrenciler hataları doğru ölçütler bakımından değerlendirebilmiş mi diye karşılaştırmak için toplamıştır. Araştırmacı öğrencilerin öykülerini ve akran değerlendirme ölçeğini karşılaştırırken bazı öğrencilerin anlatım bozukluğunu ve özne-yüklem uyumsuzluğunu göz ardı ettiğini fark etmiştir. İkinci yazma etkinliğinden önce bu öğrencilere gerekli bilgilendirme araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmacı, Türkçe yazma etkinliğini tamamladıktan sonra, hedef dilde yazma etkinliğine geçmiştir. Hedef dilde yazma etkinliği yazma öncesi etkinliği ile başlamıştır. Anadili etkinliğinde öğrencilere gösterilen görseller (Bkz, Ek-18) hedef dili etkinliği için de kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilere “Sevgili öğrenciler, anadilinde yaptığımız yazma çalışmasını tamamladık. Çok keyifli bir etkinlikti. Sizlere teşekkür ediyorum. Şimdi sıra İngilizce yazma etkinliğinde. Öncelikle akıllı tahtada gösterilen görsellere

bakmanızı ve bu görsellere baktığınızda aklınıza ilk İngilizce hangi sözcükler, ifadeler geliyor akranlarınızla bu sözcükleri, ifadeleri paylaşmanızı istiyorum. Sözcüklerin İngilizcelerini paylaşmanız gerekmektedir, eğer sohbet esnasında kendinizi ifade etmekte zorlanırsanız sözcükler dışında anadilinizi kullanabilirsiniz” demiştir.

Araştırmacı öğrencilerden görsellere bakmalarını ve beyin fırtınası yoluyla akıllarına gelen ilk İngilizce sözcükleri akranları ile paylaşmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerinin çoğunun rahat bir şekilde İngilizce sözcükleri akranlarıyla paylaştıklarını gözlemlemiştir. Sadece birkaç öğrencinin söylemek istediği sözcüğün İngilizcesini hatırlayamadığı ama akranının yardımıyla bu sözcüğün İngilizcesini yazma öncesinde öğrendiğini fark etmiştir. Daha sonra, araştırmacı öğrencilerden yüksek sesle görsellere baktıklarında akıllarına gelen ilk sözcükleri, ifadeleri sınıfla paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler görsellerle ilgili İngilizce sözcükleri sınıfla sırasıyla paylaşırken araştırmacı da bir örümcek ağı kavram haritası oluşturarak sözcükleri tahtaya yazmıştır.



Şekil 8: 1.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Yazma etkinliği öncesi, örümcek ağı kavram haritası ile tamamlandıktan sonra, araştırmacı öğrencilere “Sevgili öğrenciler, size dağıtacağım kağıtlara şu an tahtada gördüğünüz örümcek ağı kavram haritasından yola çıkarak en az 150 sözcükten oluşan İngilizce bir öykü yazmanızı istiyorum. Öykünüzü yazarken İngilizcesini bilmediğiniz sözcükler olursa akranınıza sormaktan çekinmeyiniz. Öykü yazmak için bir ders saati süreniz vardır” demiştir.

Yazma sırası aşaması süresince araştırmacı öğrencileri tek tek sınıfta gözlemlemiştir. İngilizce seviyesi düşük olan her öğrencinin akranlarına İngilizce karşılığını bilmedikleri sözcükleri sorduklarını ve bu öğrencilerin akranlarına soru sorarken çok rahat olduklarını ve yazarken endişesiz olduklarını gözlemlemiştir. Yazma sırası aşamasında da akran yönderliğinin devam ettiği akranların birbirlerine destek olduğu araştırmacı tarafından fark edilmiştir.

Yazma sırası aşaması tamamlandıktan sonra, araştırmacı öğrencilere “Sevgili öğrenciler, yazma aşamamız sona ermiştir. Şimdi sıra akranlarınızın öyküleri okuma ve değerlendirme kısmında. Daha önce de, yaptığımız gibi, şimdi renkli kalemlerinizi elinize alınız ve akranlarınızla yazdığınız öyküleri değiştiriniz. Her öğrenci akranının yazdğı öyküyü çok dikkatli bir şekilde en az iki kez okuyacaktır. Size dağıtacağım değerlendirme ölçeğindeki ölçütler doğrultusunda varsa akranınızın yaptığı hataları ve kullandığı bağlaçları ya da geçiş sözcüklerini daire içine alınız ya da altını çiziniz. Sonrasında, 1,3, ve 5 puan olarak puanlamalarınızı yapınız. Lütfen geribildirim sorularını detaylı bir şekilde cevaplandırınız. Ayrıca, varsa hataları, bağlaçları ve geçiş sözcüklerini ilgili ölçütün boşluğuna yazmayı unutmayınız. Evet, şimdi akran değerlendirme ölçeğini dağıtmaya başlıyorum, öyküleri okumaya ve değerlendirmeye başlayabilirsiniz” demiştir.

Öğrenciler, akranlarının metinlerini okurken ve değerlendirmelerini yaparken araştırmacı sınıfta gözlemci rolüyle gezmiştir, hiçbir şekilde öğrencilerin değerlendirmesine müdahale etmemiştir. Akranların dikkatli bir şekilde okuduğundan, hataları bulurken renkli kalem kullandıklarından emin olmuştur. Öğrenciler hiç problem yaşamadan yazma etkinliği aşamasını tamamlamıştır. Araştırmacı öğrencilere “Evet, değerlendirmeler bittiğine göre şimdi değerlendirme formlarını akranınıza verebilirsiniz. Akranınızın yaptığı değerlendirmeyi lütfen dikkatli bir şekilde okuyunuz.” demiştir. Araştırmacı değerlendirme formlarının okunduğundan emin olduktan sonra formları ve öyküleri karşılaştırma yapmak için toplamıştır. Karşılaştırma yapan araştırmacı öğrencilerin bazılarının yazım ve dilbilgisinde bazı hataları fark etmediğini görmüştür. İkinci yazma çalışmasından önce araştırmacı bu öğrencilere gerekli açıklamaları yapmış ve hatalar hakkında farkındalık kazandırmıştır.

2. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (TÜRKÇE-İNGİLİZCE)

Araştırmacı 6 Mart 2023 tarihinde deney gruplarına 2.akran yönderliği yazma çalışmasını uygulamıştır. Araştırmacı ikinci hafta da öğrencilerden yazma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada hem anadilinde hem de hedef dilde görsellere bakarak öykü yazmalarını sağlamıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı 1.dönem İngilizce karne notlarına göre eşleştirilen akranların yan yana oturduğundan emin olmuştur. 2. yazma etkinliği çalışması Türkçe ve İngilizce olmak üzere dört ders saati sürmüştür.

Araştırmacı öncelikle öğrencilere “Merhaba sevgili öğrenciler, geçen hafta yaptığımız yazma çalışmasını hatırlıyorsunuz. Bugün de hem Türkçe hem de İngilizce yeni bir öykü yazma çalışması yapacağız. Öncelikle akıllı tahtaya yansıttığım görsellere (Bkz, Ek-19) bakmanızı istiyorum. Bu görsellere bakınca aklınıza ilk neler geliyor, bununla ilgili lütfen

akranınızla sohbet edin ve düşüncelerini paylaşın.” Araştırmacı öğrencilere beş dakika düşünmeleri ve fikir paylaşımı için süre vermiştir. Daha sonra, araştırmacı “Evet, şimdi tahtaya örümcek ağı kavram haritamızı çizelim ve akranlarınıza görseller ile ilgili neler söylediniz yüksek sesle sınıfımızla paylaşalım “ demiş ve “Yardımseverlik” örümcek ağı kavram haritasını öğrencilerden gelen sözcük ve ifadelerle aşağıdaki gibi doldurmuştur.



Şekil 9: 2.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

Tahtada örümcek ağı kavram haritasını tamamlayan araştırmacı öğrencilere en az 250 sözcükten oluşan öykü yazmaları için kağıt dağıtmıştır. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, şimdi sizlerden görsellere bakarak ve tahtada çizdiğimiz örümcek ağı kavram haritasından yola çıkarak bir ders saati içerisinde en az 250 sözcükten oluşan Türkçe bir öykü yazmanızı istiyorum. Öykünüzün mekanı, zamanı, karakterleri ve olay örgüsü tamamen size ait olacaktır. Ayrıca, öykünüzü yazarken bir sözcüğün yazımı ya da anlamı ile ilgili aklınıza bir şey takılırsa akranınıza sorabilirsiniz” demiştir.

Öğrenciler verilen süre içerisinde öykülerini yazmayı tamamlamıştır ve yazma aşamasında birkaç öğrenci akranına emin olamadığı Türkçe sözcüklerin yazımını sormuştur. Araştırmacı yazma sürecinde sınıfta dolaşmıştır, öğrencileri incelemiştir bir

başka deyişle araştırmacı gözlemci rolüne yazma boyunca devam etmiş hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır.

Yazma aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilerden yazdıkları öyküleri akranlarıyla değiştirmelerini istemiştir. Kağıtlarını değiştiren öğrencilere araştırmacı birer akran değerlendirme ölçeği dağıtmıştır. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, Türkçe öykü yazma aşamasını tamamladınız. Şimdi sıra, akranlarınızın yazdığı öyküleri değerlendirmede, daha önce de yaptığımız gibi sizlere dağıttığım ölçekler yardımıyla arkadaşlarınıza geribildirim vereceksiniz. Lütfen öyküleri en az iki kez dikkatli bir şekilde okuyunuz. Ölçekteki ölçütleri biliyorsunuz, o ölçütler bakımından öyküleri değerlendireceksiniz. Puanlama 1,3 ve 5 puan olarak yapılacaktır. Şimdi elinize renkli bir kalem alınız, öyküde hatalar ya da geçiş sözcükleri varsa daire içine alabilirsiniz ya da altını çizebilirsiniz. Geribildirim sorularını içtenlikle cevaplayınız. Aklınıza bir şey takılırsa lütfen bana sorabilirsiniz” demiştir.

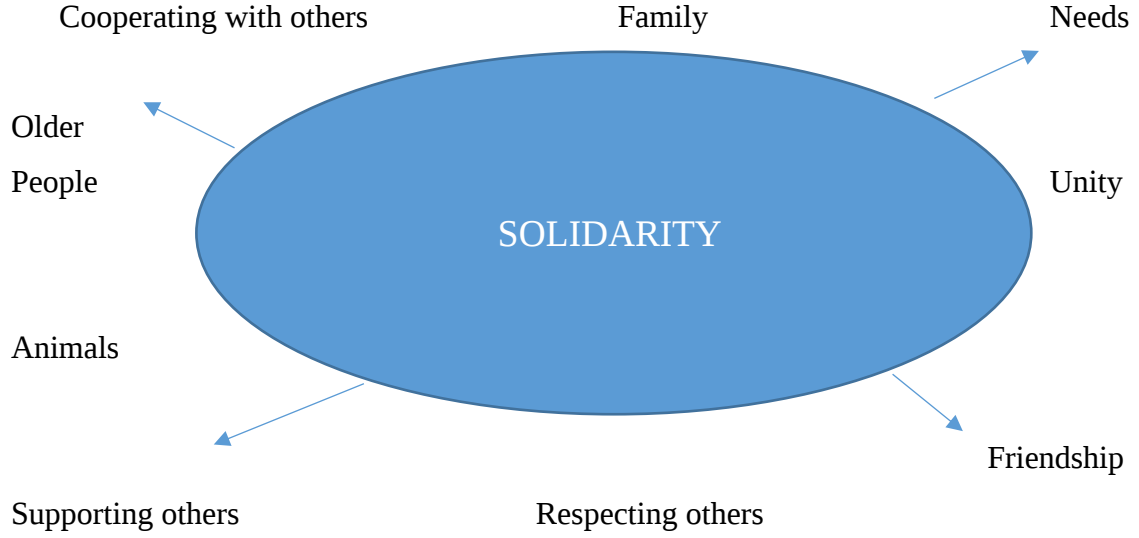
Öğrenciler yazma sonrası aşamasındayken, araştırmacı da sınıfı gezmiş, video ve fotoğraf kaydı almıştır. Öğrenciler istekli bir şekilde akranlarının öykülerini okumaya başlamış ve renkli kalemlerle hataların altını çizmiş ya da daire içine almıştır. Puanlamayı tamamlayan öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamaya başlamıştır. Genellikle öğrencilerin birkaç sözcük ile geribildirim sorularını cevapladıkları fark edilmiştir. Akran değerlendirme ölçeğini tamamlayan öğrencilerin ölçekleri akranlarına vermeleri ve her öğrencinin kendi için verilen geribildirimi dikkatli bir şekilde okumaları istenmiştir.

Akranlarından geribildirimleri alan öğrenciler öykülerine verilen puanlamayı görmüş ve geribildirim sorularının cevaplarını okumuştur. Araştırmacı, yazılan öyküleri ve akran geribildirim ölçeklerini doğruluk bakımından karşılaştırma yapabilmek için

öğrencilerden toplamıştır. Araştırmacı yazılan öyküleri tek tek okumuş ve akran geribildirim ölçekleriyle karşılaştırmıştır. İyi seviyedeki öğrencilerin neredeyse tamamının hataları bulmada ve işaretlemede sıkıntı yaşamadığı düşük seviyedeki birkaç öğrencinin akranının yaptığı anlatım bozukluğundan kaynaklı hataları (*Örn: çekimser bir çocuktu / derslerine bağımlıdır*) görmede zorlandığı tespit edilmiştir. Bir sonraki yazma çalışmasından önce araştırmacı bu hataları hem öyküyü yazan hem de değerlendiren öğrencilere göstermiş ve bu öğrencilerin hatalar hakkında farkındalık kazanmasını sağlamıştır.

Türkçe yazma çalışması tamamlandıktan sonra, bir sonraki saat araştırmacı İngilizce yazma çalışması için öğrencileri hazırlamıştır. Araştırmacı” Sevgili öğrenciler, anadilinde yazma çalışmasını tamamladınız. Şimdi, hedef dil yani İngilizce yazma çalışmasını akranlarınızla beraber yürüteceksiniz. Evet, akıllı tahtaya yansıttığım görsellere bakınız. Neler görüyorsunuz? Görsellerde kimler var? Aklınıza ilk gelen İngilizce sözcükler neler? Lütfen bu soruların cevaplarını akranlarınızla paylaşınız. Bu paylaşımları yaparken hem anadil hem de İngilizce kullanabilirsiniz. Daha sonra her birinizden cevaplarınızı sesli bir şekilde alacağım” demiştir.

Akranlar kendi aralarında fikir paylaşımı yaparken araştırmacı da sınıfta dolaşmış, akranların neler konuştuklarını dinlemiş ve hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı, öğrencilere düşüncelerini sınıfta sesli bir şekilde paylaşmaları için söz hakkı vermiştir. Araştırmacı “Solidarity” başlığı altında öğrencilerden gelen sözcük ve ifadeleri örümcek ağı kavram haritası olarak aşağıdaki gibi tahtaya yazmış ve öğrencilerinin dikkatini bu ifadelere çekmiştir.



Şekil 10: 2.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Örümcek ağı kavram haritasını tamamlayan araştırmacı “Sevgili öğrenciler görsellere bakarak yardımseverlik ile ilgili Türkçe öykü yazma çalışmamızı bir önceki ders tamamladık. Bu ders İngilizce öykü yazma çalışması yapacağız. Şimdi sizlerden bu çıkardığımız örümcek ağı kavram haritasından yola çıkarak, görsellerimiz ile ilgili “Solidarity” konusu ile ilgili İngilizce en az 150 sözcükten oluşan İngilizce öykü yazmanızı istiyorum. Bu öykünüz Türkçe yazdığınız öyküye benzeyebilir ya da tamamen farklı olabilir buna siz karar vereceksiniz. Öykünüzü yazarken İngilizce anlamını bilmediğiniz sözcük olursa lütfen akranınıza sorun, akranınız da bilmiyorsa çevrimiçi sözlük kullanabilirsiniz. Ayrıca, yazımından emin olmadığınız bir sözcük olabilir yine akranınızdan yardım alabilirsiniz” demiştir. Öğrencilere bir ders saati süre veren araştırmacı öykülerini yazmaları için öğrencilere birer kağıt dağıtmıştır. Öğrenciler öykülerini yazarken araştırmacı sınıfta gözlemci rolüyle gezmiş, öğrencilerinin yazma aşamasında neler yaptığını not almış, fotoğraf ve video kaydı almıştır. Araştırmacı, bazı öğrencilerin öykü yazarken zorlandıkları sözcüklerin yazımını ve İngilizce karşılığını bilmediği bazı sözcükleri akranlarına sorduklarını fark etmiştir.

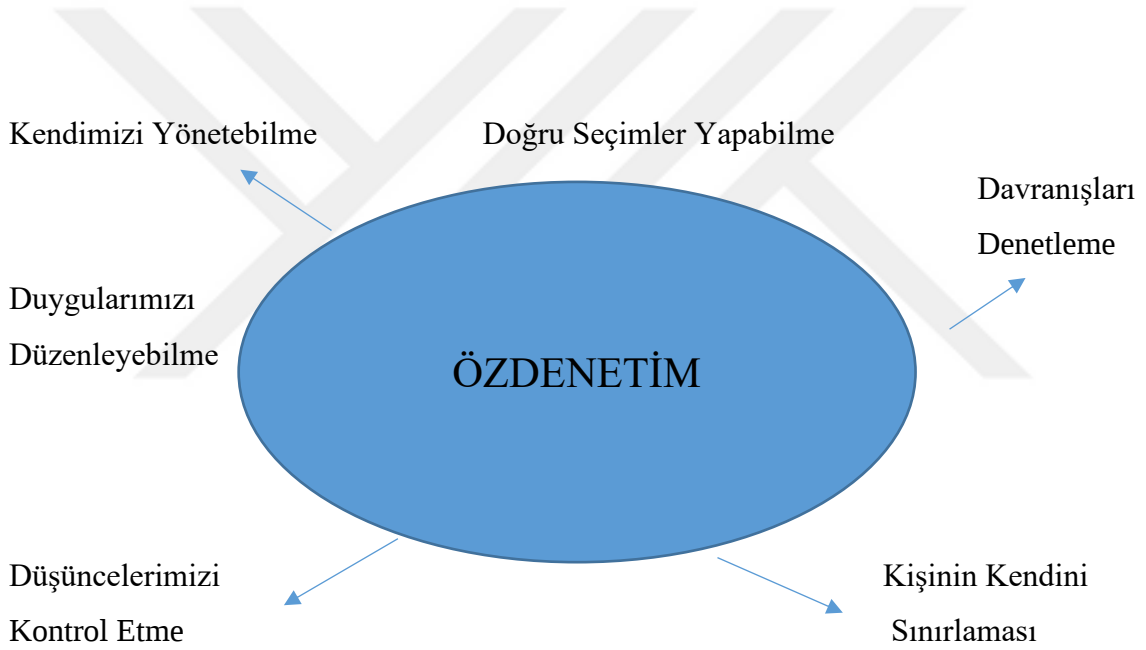
İngilizce öykülerini tamamlayan öğrenciler, araştırmacının yönergesiyle yazdıkları öyküleri akranlarıyla değiştirmiştir. Akranlar birbirlerine geribildirim vermek için birbirlerinin öykülerini en az iki kez okumuşlardır. Öykülerde buldukları hataları, geçiş sözcüklerini ve bağlaçları renkli kalemle daire içine almışlar ya da altını çizmişlerdir. Akranlarının öykülerini ölçütler bakımından puanlayan (1,3,5 puan) öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamışlardır. Daha sonra, öğrenciler puanlamaları görmek için ölçekleri akranlarından almış ve öyküleri hakkında geribildirim almışlardır. Öğrenciler dikkatli ve ilgili bir şekilde akranlarının geribildirimini okumuşlardır. Bir öğrenci İngilizce dilbilgisi yanlışları için akranından detaylı açıklama istemiştir ve akranı konuyu örnekendirerek yüz yüze sözlü bir şekilde açıklamıştır. Araştırmacı ölçekleri ve öyküleri karşılaştırmak için öğrencilerden toplamıştır ve bir sonraki yazma etkinliğinden önce üç öğrenciye bulamadıkları dilbilgisi hatasını göstermiş gerekli açıklamaları yapmıştır.

3.Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

Araştırmacı üçüncü yazma etkinliğini hem anadilinde hem hedef dilde deney gruplarına 13 Mart 2023 tarihinde uygulamıştır. Üçüncü yazma etkinliği bir diktokomp çalışmasıdır ve öğrencilerin dikkati “Özdenetim” değerine çekilmiştir. Türkçe ve İngilizce olarak yapılan yazma etkinlikleri yazma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere dört ders saati sürmüştür. Öğrencilerin eşleştirildikleri akranlarıyla oturduklarından emin olunduktan sonra araştırmacı etkinliğe başlamıştır.

Araştırmacı, öncelikle öğrencilere akranlarıyla “Özdenetim” kavramı ile ilgili sohbet etmelerini ve bu kavramla ilgili düşündüklerini akranlarıyla paylaşımlarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilere beş dakika kadar fikir alışverişi yapmaları için süre vermiştir.

Öğrenciler akranlarıyla beraber “Dostluk” kavramı ile ilgili düşüncelerini paylaşırken araştırmacı da sınıfta öğrencileri gözlemlemiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının bu konu ile ilgili görüşünü akranıyla paylaştığı ve çok ilgili bir şekilde akranıyla sohbet ettiği fark edilmiştir. Akranlar birbirlerinin düşüncelerini dinledikten sonra araştırmacı öğrencilerden sesli düşünmelerini ve düşüncelerini sınıfla paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler “Dostluk” ile ilgili düşüncelerini sesli bir şekilde sınıfla paylaşmış ve araştırmacı öğrencilere yazma sırasında faydalı olması sebebiyle tahtada aşağıda gösterilen örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 11: 3.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

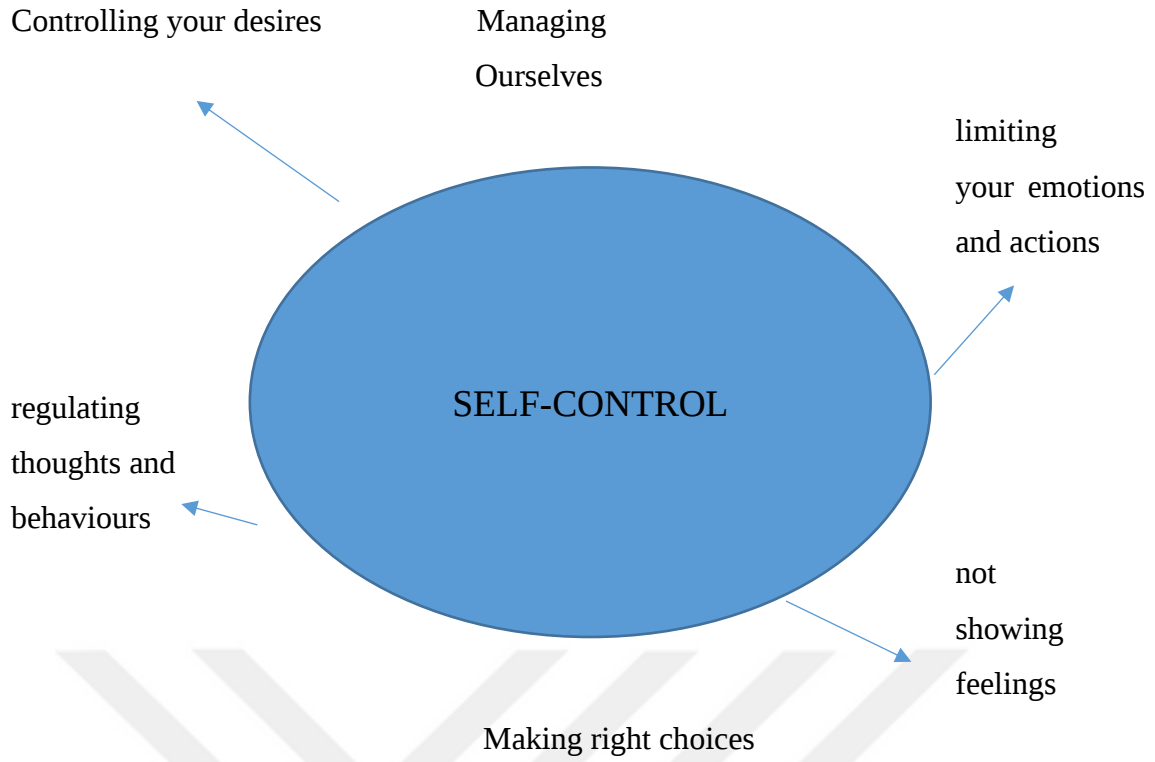
Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını öğrencilerden gelen düşünceler doğrultusunda tamamlayarak sınıfa şunları söylemiştir “Sevgili öğrenciler bugün daha önce de yaptığınız gibi hem Türkçe hem de İngilizce metinler yazacaksınız ancak bugünkü etkinliğimiz daha öncekilerden farklı. Şimdi sizlere metinleri yazmanız için ikişer tane kağıt dağıtıyorum. Evet, herkes kalem ve silgisinin sırasında olduğundan emin olsun. Şimdi, sizlere arka arkaya normal hızda iki kez Türkçe bir metin (Bkz, Ek- 20)

okuyacağım. Lütfen, metni çok iyi dinleyiniz. İki kez dinledikten sonra, metni yeniden kendi tümcelerinizle, sözcüklerinizle yazmanızı istiyorum. En az 250 sözcük kullanmanız gerekmektedir ve bir ders saati süreniz vardır. Metni yeniden yazarken zorlandığınız bir kısımda akranınıza soru sorabilirsiniz.” Öğrencilerinin yönergeyi anladığından emin olan araştırmacı metni iki kez arka arkaya normal bir hızda okumuştur. Daha sonra, öğrenciler bir ders saati içinde metni yeniden yazmayı tamamlamıştır. Bazı öğrencilerin metindeki detayları hatırlamakta zorlandığı fark edilmiştir. Bu öğrenciler de akranlarına metinle ilgili hatırlamakta zorlandıkları kısımları sormuştur ve akranları gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır. Yine de birkaç öğrencinin 250 sözcük ile yeniden metin yazmada zorlandığı fark edilmiştir ancak öğrencilerin çoğunluğu metni yeniden yazmada bir sıkıntı yaşamamıştır.

Öğrencilerin yeniden metni yazmasından sonra araştırmacı öğrencilerden yazdıkları metinleri akranlarına geribildirim vermek için değiştirmelerini istemiştir. Araştırmacı “Evet, metni size verilen süre içerisinde yeniden yazdınız, şimdi sıra akranlarınızın kağıtlarını çok dikkatli bir şekilde okumada ve ölçek üzerinde değerlendirmede. Şimdi size akran değerlendirme ölçeğini dağıtıyorum. Metindeki hataları ölçütlere göre renkli kalemle işaretleyip bulduktan sonra ölçek üzerinde akranınızın metnini puanlamalısınız (1,3,5 puan). Daha sonra, akran geribildirim sorularını içtenlikle ancak akranınızı gücendirmeden cevaplayınız. Şimdi renkli kalemlerinizi alınız ve metinleri değerlendirmeye başlayınız” demiştir. Öğrenciler metinleri değerlendirirken araştırmacı hiçbir müdahalede bulunmamıştır sadece gözlemci rolüyle sınıfta dolaşmış ve fotoğraf, video kaydı almıştır. Öğrencilerin sorunsuz bir şekilde değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin metinleri değerlendirmeleri bittikten sonra araştırmacı öğrencilerden değerlendirme ölçeklerini akranlarına vermelerini istemiştir. Bu şekilde öğrenciler kendi metinleriyle ilgili geribildirim akranlarından almıştır. Öğrenciler ölçütler bakımından puanlamayı ve geribildirim sorularının yanıtlarını dikkatli bir şekilde okumuştur. Öğrencilerin metinleriyle ilgili geribildirim alma aşamasında heyecanlı ve istekli oldukları dikkat çekmiştir. Öğrenciler geribildirimleri aldıktan sonra araştırmacı ölçekleri ve metinleri doğrulukları bakımından karşılaştırmak için toplamıştır. Öğrencilerin genelini buldukları hatalara göre doğru puanlama yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı üç öğrencinin akranının yazdığı metindeki sözcüklerin yazımındaki hataları görmediğini ve iki öğrencinin de büyük harf kullanımına dikkat etmediğini fark etmiştir. Araştırmacı bir sonraki yazma etkinliğinden önce bu öğrencilere hatalar ile ilgili gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır.

Türkçe yazma etkinliği tamamlandıktan sonra araştırmacı İngilizce yazma etkinliğine geçmiştir. Araştırmacı öğrencilerden akranlarıyla “Self-control” kavramı ile ilgili ister hedef dilde ister anadillerinde sohbet etmelerini ve akıllarına gelen ilk sözcükleri birbirleriyle paylaşmalarını istemiştir. Öğrencilerin yarısı anadil diğer yarısı ise İngilizce sohbet etmeyi tercih etmiştir. İngilizce dil seviyesi çok iyi olmayan öğrencilerin anadillerini tercih ettikleri ve de daha kaygısız ve rahat oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı bir süre öğrencileri gözlemledikten sonra öğrencilerin sesli düşünmesini ve sınıfla düşüncelerini paylaşmalarını istemiştir. Öğrencilerine sıra ile söz veren araştırmacı “Self-control” kavramı ile ilgili öğrencilerden gelen sözcükleri, ifadeleri bir örümcek ağı kavram haritası oluşturarak aşağıdaki gibi tahtaya yazmıştır.



Şekil 12: 3.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Araştırmacı yukarıdaki gibi örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra, öğrencilere İngilizce bir metni (Bkz, Ek- 20) iki kez okuyacağını, çok dikkatli bir şekilde dinlemelerini ve daha sonra daha önce dağıttığı kağıtlara metni İngilizce en az 150 sözcükten oluşacak bir şekilde yeniden yazmalarını söylemiştir. Öğrencilerin yönergeyi anladıklarından emin olduktan sonra araştırmacı İngilizce metni iki kez normal hızda okumuştur. Öğrencilere metni yeniden İngilizce yazmaları için bir ders saati süre verilmiş ve hatırlayamadıkları bir kısımda akranlarından yardım alabilecekleri belirtilmiştir. Öğrenciler yazarken araştırmacı fotoğraf ve video kaydı almış ve öğrencileri gözlemlemiştir. Öğrencilerin bazılarının metindeki detayları hatırlamakta zorlandığı ve akranlarına takıldıkları kısımları sorduğu fark edilmiştir. Akranların birbirlerine istekli bir şekilde bilgi verdiği ve akranının yazmasına katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Bir başka ifade ile, İngilizce metni yeniden yazma etkinliğinin İngilizce seviyesi düşük olan

öğrenciler için çok kolay olmadığı fark edilmiş ancak iyi seviyedeki öğrencilerin akranlarını desteklediği ve yazma becerilerine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır.

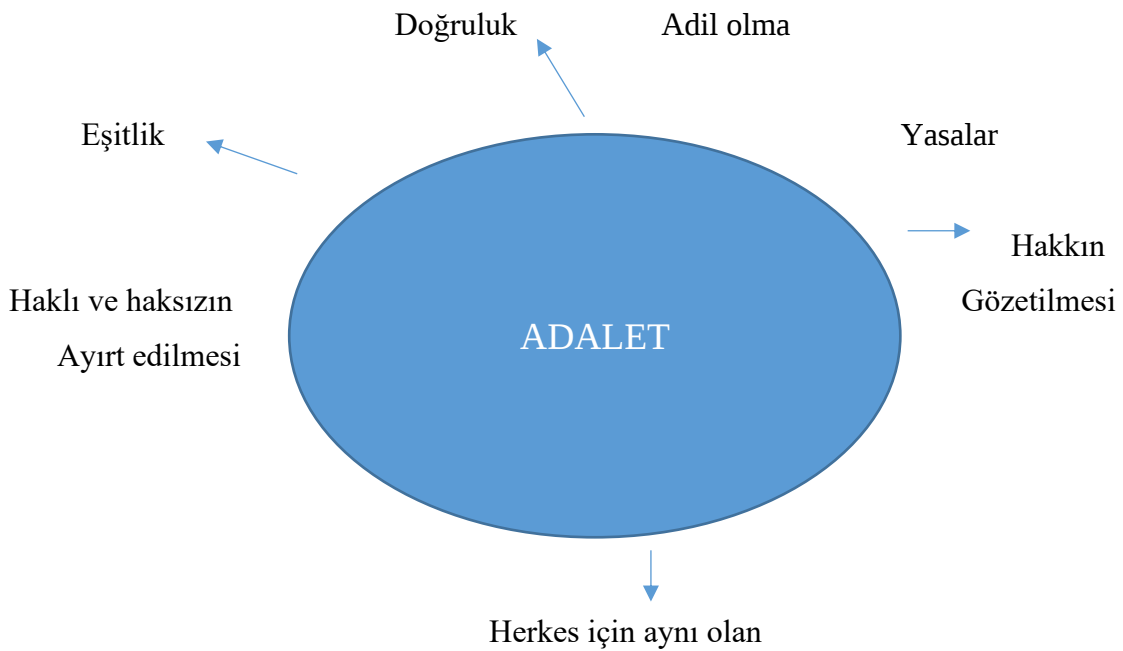
Bir ders saati sonunda öğrencilerin tamamı metinlerini yeniden yazmışlardır. Birkaç öğrencinin istenilen sözcük sayısına ulaşamadığı görülmüştür. Araştırmacı öğrencilerden yazdıkları metinleri değerlendirmek için akranlarına vermelerini istemiştir ve öğrencilere akran değerlendirme ölçeğini dağıtmıştır. Öğrencilerden yazılan metinleri çok dikkatli bir şekilde okumaları, renkli kalemle ölçekteki ölçütlere göre metindeki hataları işaretlemeleri, ölçütlere göre puanlamaları ve geribildirim sorularını akranlarını gücendirmeden cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrenciler değerlendirmelerini yaparken araştırmacı değerlendirmeye hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Bir öğrenci araştırmacıya bir sözcüğün yazımı ile ilgili emin olamadığını belirtmiş ve cevabı araştırmacıya sormuştur araştırmacı ise çevrimiçi sözlüğe bakması için öğrenciye izin vermiştir.

Metinler puanlandıktan sonra öğrencilerin birbirlerine geribildirim ölçeklerini vermesi ve metinlerine verilen değerlendirmeleri okumaları sağlanmıştır. Öğrencilerin meraklı bir şekilde değerlendirmeleri okudukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı metinleri ve ölçekleri doğruluk bakımından karşılaştırmak için öğrencilerden almıştır. Gerekli kontrolleri yapan araştırmacı öğrencilerin bazılarının dilbilgisi hatalarını göremediğini farketmiş ve bir sonraki etkinlik öncesi bu öğrencilere hatalarla ilgili bilgilendirmeyi yapmıştır.

4. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

Araştırmacı deney gruplarına 4.akran yönderliği yazma çalışmasını 20 Mart 2023 tarihinde uygulamıştır. Yazma çalışması hem anadilinde hem hedef dilde olmak üzere toplamda dört ders saati sürmüştür. Araştırmacı öğrencilerin dikkatini “Adalet” değerine çekerek yeni bir diktokomp çalışması yapmıştır.

Araştırmacı öncelikle öğrencilerden akranlarıyla “Adalet” kavramı üzerinde sohbet etmelerini ve fikir alışverişi yapmalarını istemiştir. Öğrenciler akranlarıyla ilgili ve istekli bir şekilde sohbet ederken araştırmacı da sınıfta dolaşmış ve gerekli notları almıştır. Öğrenciler düşüncelerini birbirleriyle paylaştıktan sonra araştırmacı öğrencilerin sesli düşünmesini ve gönüllü olanların söz hakkı alarak “Adalet” kavramı ile ilgili akıllarına gelen ifadeleri ya da sözcükleri paylaşımlarını istemiştir. Gönüllü öğrenciler sözcükleri ya da ifadeleri sınıfta sesli bir şekilde paylaşırken araştırmacı da tahtada aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 13: 4.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra, öğrencilere Türkçe yazma etkinliği için hazırlanmalarını, kalem ve silgilerinin hazır olduğundan emin olup olmadıklarını sormuş ve yazma çalışması için kağıtları dağıtmıştır. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, geçen hafta sizlerle diktokomp çalışması yapmıştık. Bugün de sizlerle yeni bir diktokomp çalışması yapacağız. Sizlere Türkçe bir metni (Bkz, Ek-21) iki kez okuyacağım. Daha sonra sizler dinlediğiniz bu metni kendi tümcelerinizle ve sözcüklerinizle yeniden yazacaksınız. Metinlerinizi yazarken hatırlayamadığınız bir şey olursa akranınıza sormaktan çekinmeyiniz ve yazmaya devam ediniz. Metinleriniz en az 250 sözcük içermelidir ve bir ders saati süreniz vardır. Kolaylıklar diliyorum” demiştir.

Öğrenciler ilgili ve istekli bir şekilde yazmaya başlarken araştırmacı da yazma sırasında öğrencileri gözlemlemiş, fotoğraf ve video kaydı almıştır. Öğrencilerin çoğu yardım istemeden metni yeniden yazmışlardır. Bazı öğrenciler detayları hatırlamakta zorlanmış ve akranları gerekli yardımı onlara yapmışlardır. Öğrencilerin çoğu vaktinde yazma etkinliğini bitirmiştir. Birkaç öğrenci 200 sözcükten fazla yazamamıştır. Sınırlı zamandan dolayı araştırmacı yazma sonrasına geçmiştir.

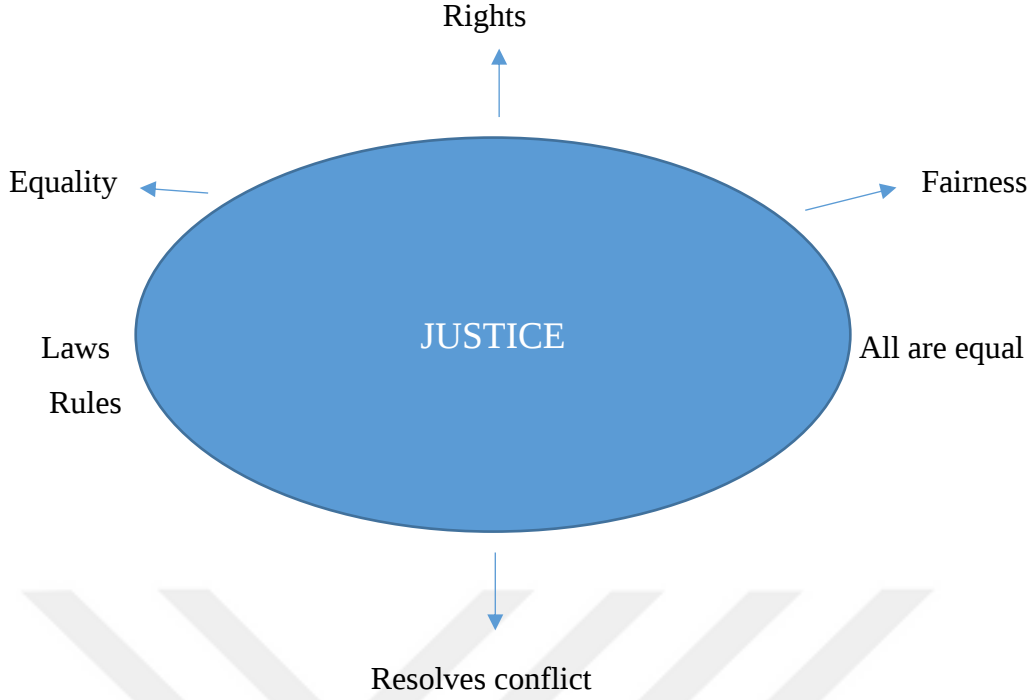
Deney grubu öğrencileri Türkçe diktokomp yazma etkinliğini tamamladıktan sonra, araştırmacı öğrencilere yazdıkları metinleri değiştirmelerini ve en az iki kez okumalarını söylemiştir. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, akranlarınızın metinlerini okudunuz, şimdi sıra değerlendirme aşamasında. Lütfen, renkli kalemlerinizi alınız, ölçütlere göre varsa metindeki hataları bulunuz ve size dağıttığım ölçeklerdeki ölçütleri dikkate alarak akranlarınızın metinlerine puan (1,3,5) veriniz. Sonrasında, geribildirim sorularını lütfen içtenlikle cevaplayınız “demiştir. Öğrenciler akranlarının metinlerini okumuş ve

değerlendirme yapmaya başlamışlardır. Öğrencilerin değerlendirme aşamasında çok dikkatli oldukları ve titizlikle çalıştıkları gözden kaçmamıştır.

Değerlendirme tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilere puanladıkları geribildirim ölçeğini akranlarına vermelerini ve birbirlerine verdikleri geribildirimleri dikkatli bir şekilde incelemelerini istemiştir. Araştırmacı daha sonra hem ölçekleri hem de metinleri doğruluk bakımından kontrol etmek için toplamıştır. Öğrencilerin çoğunun hataları bulmada sıkıntı yaşamadığı ancak bazı öğrencilerin yazım ve noktalama hatalarını fark edemediği görülmüştür. Beşinci yazma çalışmasından önce araştırmacı bu öğrencileri bilgilendirmiştir.

Deney gruplarının Türkçe yazma çalışmasını tamamlamasından sonra araştırmacı İngilizce yazma çalışmasına geçmiştir. Araştırmacı öğrencilerinin “Adalet” kavramı ile ilgili düşüncelerini sağlamış ve akranlarıyla düşüncelerini paylaşmaları için süre vermiştir.

Araştırmacı öğrencilere öncelikle hedef dili tercih etmelerini ancak zorlanırlarsa anadillerinde de akranlarıyla sohbet edebileceklerini ifade etmiştir. Yazma öncesinde öğrencilerin çoğu İngilizce konuşmuş sadece birkaç İngilizce seviyesi düşük olan öğrenci anadilini kullanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce konuşmaya istekli oldukları ve özgüvenli bir şekilde fikir paylaşımı yaptıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğrenciler sohbet ederken notlarını almıştır. Öğrenciler akranlarıyla düşüncelerini paylaştıktan sonra araştırmacı öğrencilerden sesli düşüncelerini istemiş, gönüllü öğrencilere söz hakkı vermiş ve bütün düşünceleri ortak bir alanda toplamak için aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 14: 4.Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra “Sevgili öğrenciler, lütfen kalem ve silginizin hazır olduğundan emin olunuz. Sizlere birazdan bir metni (Bkz, Ek-21) iki kez okuyacağım ve daha sonra okuduğum metni yeniden kendi ifadelerinizle İngilizce en 150 sözcük içerecek şekilde yazmanızı isteyeceğim. Dinlerken kaçırdığınız bir tümce olabilir, lütfen endişe etmeyiniz, akranınıza çekinmeden sorabilir ve metninizi yazmaya devam edebilirsiniz. Yazma etkinliği için bir ders saatiniz vardır” demiştir.

Öğrenciler İngilizce metni yeniden yazarken çoğu öğrenci hiç soru sormadan yazmaya devam etmişlerdir. Ancak, İngilizce seviyesi düşük olan bazı öğrenciler hatırlayamadıkları noktalar da akranlarının desteğini almışlardır ve yazmaya devam etmişlerdir. Bir ders saati sonunda öğrenciler yazma etkinliğini tamamlamıştır. Araştırmacı, öğrencilerden yazdıkları metinleri akranlarıyla değiştirmelerini istemiştir ve her öğrenciye birer akran değerlendirme ölçeği dağıtmıştır. Araştırmacı “Sevgili

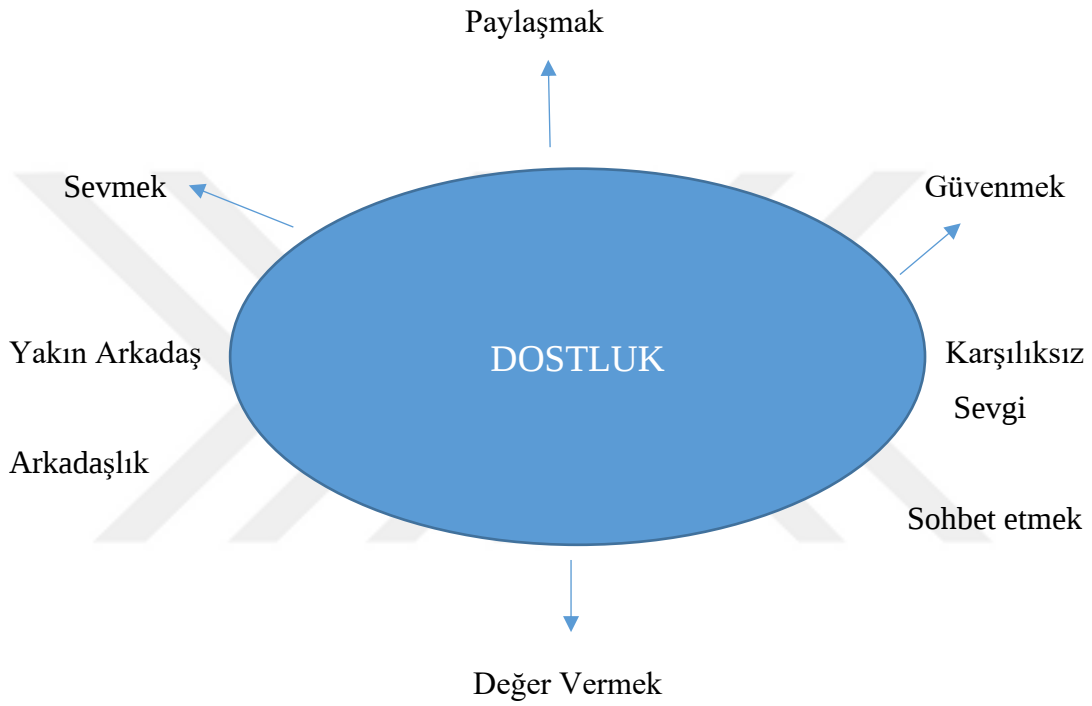
öğrenciler, akranlarınızın yazdığı metinleri değerlendirmek için öncelikle çok dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra, herkes ölçekteki ölçütler bakımından metinleri inceleyecek ve varsa metindeki hataları renkli bir kalemle altını çizerek ya da daire içine alacaktır. Ölçütlere göre akranınızın metnini puanlayıp, geribildirim sorularını cevaplayabilirsiniz” demiştir.

Öğrenciler akranlarının yeniden yazdıkları İngilizce metni değerlendirirken araştırmacı öğrencilerin odaklı bir şekilde metinleri okuduklarını ve puanladıklarını gözlemlemiştir. Değerlendirme aşaması bittikten sonra, öğrenciler akran değerlendirme ölçeğini akranına vermiş ve geribildirim almasını sağlamıştır. Öğrenciler kendileri için akranları tarafından verilen puanları ve cevaplanan geribildirim sorularını okuduktan sonra metinleri ve ölçekleri araştırmacıya teslim etmiştir. Araştırmacı doğruluk bakımından İngilizce metinleri ve ölçekleri karşılaştırmıştır. İngilizce seviyesi iyi olan öğrencilerin değerlendirmelerini çok başarılı ve doğru bulmuştur. Ancak İngilizce seviyesi iyi olmayan birkaç öğrencinin bazı dilbilgisi ve yazım yanlışlarını gözden kaçırdığı fark edilmiştir. Araştırmacı bir sonraki etkinlik öncesi bu öğrencilere hatalar ile ilgili gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır.

5. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

27 Mart 2023 tarihinde deney gruplarına 5.akran yönderliği yazma çalışması araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin dikkati beşinci hafta “Dostluk” değerine çekilmiş ve etkinlikler toplamda dört ders saati sürmüştür. Araştırmacı öncelikle öğrencilerden akranlarıyla “Dostluk” denildiğinde akıllarına ilk gelenlerin ne olduğuyla ilgili sohbet etmelerini istemiştir. Öğrenciler düşüncelerini birbirleriyle

paylaşırken araştırmacı da öğrencilerin neler konuştuklarını dinlemiş ve not etmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı dostlukla ilgili olumlu ve güzel düşünceler anlatmıştır. Araştırmacı öğrencilerin sesli düşünmesi için fırsat tanımış, gönüllü öğrencilerin dostlukla ilgili fikirlerini öğrenmek için söz hakkı vermiş ve aşağıdaki gibi örümcek ağı kavram haritası oluşturmuştur.



Şekil 15: 5. Yazma Etkinliği Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını oluşturduktan sonra, “Sevgili öğrenciler, birazdan bir video izleyeceksiniz. Lütfen çok dikkatli bir şekilde izleyin ve videoyu izledikten sonra sizlerden videonun devamında neler olabileceğiyle ilgili bir öykü yazmanızı isteyeceğim. Evet, şimdi videomuzu izlemeye başlayabiliriz” demiştir. Öğrenciler videoyu izledikten sonra araştırmacı öğrencilere birer kağıt dağıtmıştır ve videonun devamı ile ilgili bir ders saatinde en az 250 sözcük içeren Türkçe bir metin yazmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrenciler öykülerini yazarken sınıfta dolaşmış ve öğrencilerin neler yaptıklarını not etmiştir. Neredeyse öğrencilerin tamamı istekli bir

şekilde öykülerini yazmış ve vaktinde etkinliği tamamlamışlardır. Bu etkinlikte birkaç öğrenci Türkçe birkaç sözcüğün yazımını akranına sormuştur. Böylece, akran yönderliği yazma aşamasında da devam etmiştir.

Öğrenciler yazma aşamasını tamamladıktan sonra, araştırmacı öğrencilere birer akran değerlendirme ölçeği dağıtmıştır ve öğrencilerden öykülerini akranlarıyla değiştirmelerini istemiştir. Daha sonra, öğrenciler renkli kalemleriyle okudukları öykülerdeki hataları ölçekteki ölçütlere göre bulmaya çalışmışlardır ve akranlarının öykülerini puanlamışlardır. Öğrencilerin öyküleri okurken ilk başta fark ettikleri hataların yazım, noktalama ve dilbilgisi olduğu görülmüştür. Değerlendirme aşamasını tamamlayan öğrenciler akran değerlendirme ölçeklerini akranlarının geribildirim alabilmesi için akranlarına vermişlerdir. Öğrencilerin tamamı ilgili bir şekilde ölçekleri incelemişlerdir ve hatalarından dolayı tam puan alamayan öğrencilerin bile akranlarından bu sonucu aldıkları için daha rahat ve daha az kaygılı oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı puanlanan ölçekleri ve öyküleri doğruluk bakımından değerlendirmek için öğrencilerden toplamıştır. Öğrencilerin çoğunun var olan hataları bulmada sorun yaşamadığı fark edilmiştir. Sadece birkaç öğrencinin anlatım bozukluğu ile ilgili bazı hataları fark edemediği ortaya çıkmıştır. 6.yazma etkinliği öncesi araştırmacı hatalarla ilgili öğrencileri bilgilendirmiştir.

Türkçe akran yönderliği yazma çalışması tamamlandıktan sonra bir sonraki ders saati araştırmacı deney gruplarına İngilizce akran yönderliği yazma çalışmasını uygulamıştır. Öncelikle araştırmacı öğrencilerden “Friendship” kavramı ile ilgili ister hedef dilde isterlerse anadillerinde sohbet etmelerini istemiştir. Öğrencilerin çoğu hedef dili tercih etmiş ve akıllarına ilk gelen sözcük ya da ifadeleri çok rahat bir şekilde akranlarıyla

paylaşmışlardır. Öğrencilerin hem sesli düşünmelerine fırsat vermek hem de öğrencilerin yazmada daha rahat etmeleri için araştırmacı tahtada aşağıdaki gibi bir örümcek ağı kavram haritası oluşturmuştur.



Şekil 16: 5.Yazma Etkinliği Örümcek ağı kavram Haritası (İngilizce)

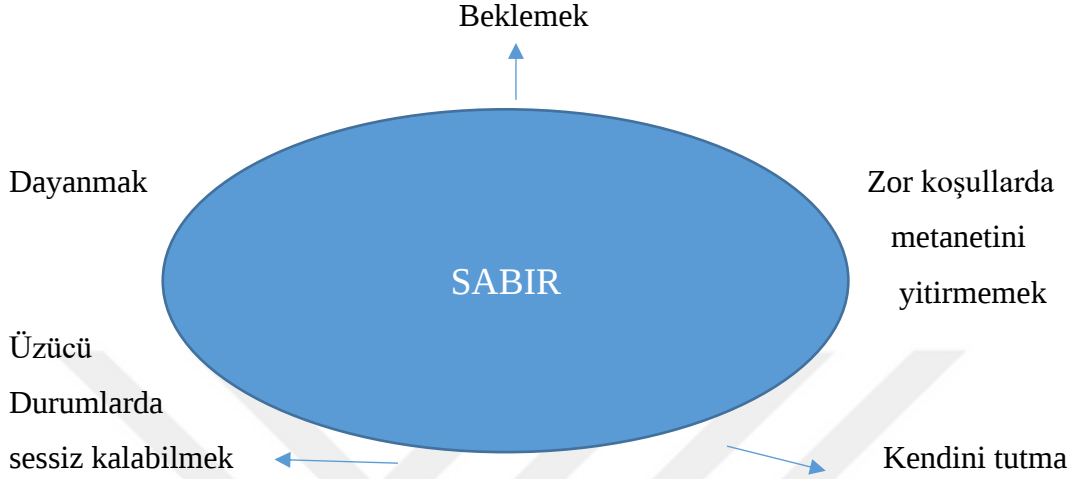
Araştırmacı örümcek ağı kavram haritası oluşturduktan sonra, “Sevgili öğrenciler birazdan İngilizce bir video izleyeceksiniz, video bittikten sonra sizlerden videonun devamının nasıl olacağıyla ilgili bir öykü yazmanızı istiyorum. Öykünüz en az 150 sözcük içermeli ve bir ders saati süreniz vardır. Öykünüzü yazarken sözcüklerin İngilizce karşılığını bulmada ya da İngilizce sözcüklerin yazımında sorun yaşarsanız lütfen akranınıza sormaktan çekinmeyin” demiştir. Öğrenciler videonun devamı ile ilgili hedef dilde öykülerini yazarken araştırmacı da sınıfta gözlemci rolüyle dolaşmıştır. Öğrencilerin odaklı bir şekilde öykülerini yazdıkları gözlemlenmiş ve araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. İngilizce dil seviyesi iyi olmayan bazı öğrenciler akranlarına sözcüklerin İngilizce karşılığını sormuşlar ve doğru cevapları almışlardır. Yine aynı öğrenciler İngilizce bazı sözcüklerin yazımından emin olmak için akranlarının onayına ihtiyaç duymuşlardır. Öğrencilerin tamamı vaktinde öykü yazmayı bitirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri hedef dilde öykü yazdıktan sonra araştırmacı öğrencilerin her

birine akran değerlendirme ölçeği dağıtmış ve öğrencilerine akranlarıyla öykülerini değiştirmelerini söylemiştir. Öykülerini birbirlerine veren akranlar öyküleri dikkatli bir şekilde okumaya başlamış, renkli kalemle öyküde buldukları hataları işaretlemiş ve ölçekte gerekli puanlamaları yapmışlardır. Daha sonra, araştırmacı, öğrencilerin akranlarının verdikleri geribildirimleri alabilmeleri için değerlendirme ölçeklerinin akranlara verilmesini istemiştir. Öğrenciler kendilerine verilen geribildirimleri istekli bir şekilde okumuş, hataları hakkında bilgi sahibi olmuş ölçekleri ve öyküleri araştırmacıya teslim etmişlerdir. Daha sonra, araştırmacı ölçek ve öyküleri doğruluk bakımından karşılaştırmıştır. Öğrencilerin çoğunun hedef dilde yapılan dilbilgisi, yazım hatalarını fark ettiği, işaretlediği ve doğru puanladığı anlaşılmıştır. Sadece birkaç öğrencinin birkaç dilbilgisi hatasını göremediği fark edilmiştir. Araştırmacı bu öğrencilere 6.yazma etkinliğinden önce gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır.

6. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

6. akran yönderliği yazma çalışması 3 Nisan 2023 tarihinde araştırmacı tarafından deney gruplarına uygulanmıştır. Etkinlik hem anadilinde hem de hedef dilde gerçekleştirilmiş olup toplam dört ders saati sürmüştür. Bu yazma çalışmasında öğrencilerin dikkati “Sabır” değerine çekilmiştir. Etkinlik başlamadan öğrencilerin eşleştirildikleri akranlarıyla oturduklarından emin olunmuştur. Araştırmacı öncelikle deney grubu öğrencilerinden akranları ile “Sabır” kavramı üzerine sohbet etmelerini, birbirlerine bu konu hakkında merak ettikleri soruları sormalarını istemiştir (Örn: Sabır senin için nedir, sabırlı bir insan mısın, bununla ilgili bir anın var mı? v.s). Öğrenciler akranlarıyla bu konu üzerinde düşünce paylaşımı yapmışlardır, fikirlerini açıkça belirtmişlerdir (Örn: Sabırlı olmak benim için çok zor, bazen sabırsız olabiliyorum v.b.). Araştırmacı da bu sırada sınıfta dolaşmış ve hiçbir müdahalede bulunmadan öğrencileri izlemiş ve not almıştır.

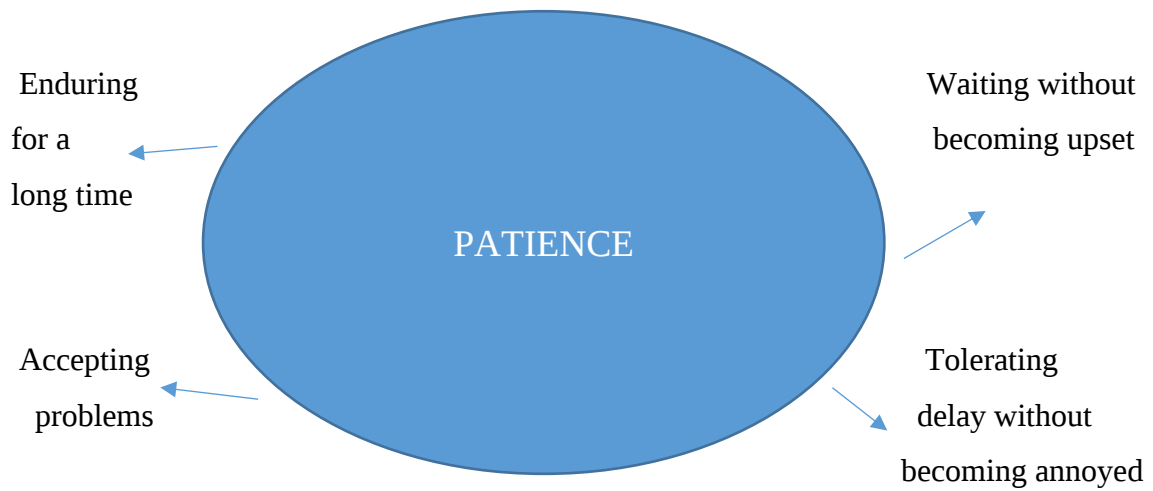
Öğrenciler yazma öncesindeki fikir paylaşımını tamamladıktan sonra araştırmacı öğrencilerin sesli düşünmesini ve düşüncelerini paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler “Sabır” kavramı ile ilgili fikirlerini açıkça ifade ederken araştırmacı da tahtada aşağıdaki gibi örümcek ağı kavram haritası oluşturmuştur.



Şekil 17: 6. Yazma Etkinliği Örümcek ağı kavram Haritası

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra, öğrencilere “Sabretmek” ile ilgili Türkçe bir video filmi izletmiştir. Araştırmacı, filmin yarısında videoyu durdurmuş ve öğrencilerden filmin devamında ne olacağıyla ilgili en az 250 sözcükten oluşan Türkçe bir öykü yazmalarını istemiştir. Öğrenciler bir ders saati içinde Türkçe öykü yazmayı tamamlamışlardır ve yazma sırasında herhangi bir problemle karşılaşmamıştır. Öykü yazma aşaması tamamlandıktan sonra, araştırmacı öğrencilerden akranlarıyla yazdıkları öyküleri değiştirmelerini ve birbirlerinin öykülerini akran değerlendirme ölçeğiyle puanlamalarını istemiştir. Öğrenciler dikkatli bir şekilde öyküleri okumuş ve renkli bir kalemle buldukları hataları işaretlemişlerdir. Öğrenciler akranlarının yazdıkları öyküleri ölçekteki ölçütlere göre 1,3 ve 5 puan olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler puanlamaları yaptıktan sonra akran geribildirim sorularını cevaplamışlardır. Son olarak, öğrenciler akran değerlendirme ölçeklerini

akranlarına vermiş ve akranlarının geribildirim almasını sağlamışlardır. Akran geribildirimini verildikten sonra araştırmacı öyküleri ve ölçekleri doğrulukları bakımından incelemek için toplamıştır. Araştırmacı fark edilemeyen birkaç dilbilgisi hatası dışında öykülerin geribildiriminde bir eksiklik saptamamıştır. Araştırmacı Türkçe akran yönderliği yazma çalışmasını tamamladıktan sonra İngilizce akran yönderliği yazma çalışmasını aynı gün uygulamış ve iki ders saati sürmüştür. Araştırmacı deney grubu öğrencilerinin akranlarıyla oturduklarından emin olduktan sonra öğrencilerinden “Patience” kavramı ile ilgili hedef dilde ya da isterlerse anadillerinde sohbet etmelerini ve birbirlerine bu konu hakkında sorular sormalarını istemiştir (Örn: What is being patient, are you a patient person, when do you feel yourself impatient?). Öğrencilerin çoğu hedef dilde bu konu hakkında konuşmayı tercih etmiş, İngilizce dil seviyesi yüksek olmayan birkaç öğrenci ise anadillerinde konuşmayı tercih etmiştir. Öğrenciler ilgili bir şekilde birbirlerinin sorularını yanıtlamış ve verimli bir yazma öncesi etkinliği olmuştur. Araştırmacı öğrencilerden sesli bir şekilde düşüncelerini paylaşmalarını ve konuştuklarını birkaç sözcükle özetlemelerini istemiştir. Gönüllü olan öğrenciler söz hakkı alırken araştırmacı da aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını yazma sırasında öğrencilere yardım olması için çıkarmıştır.

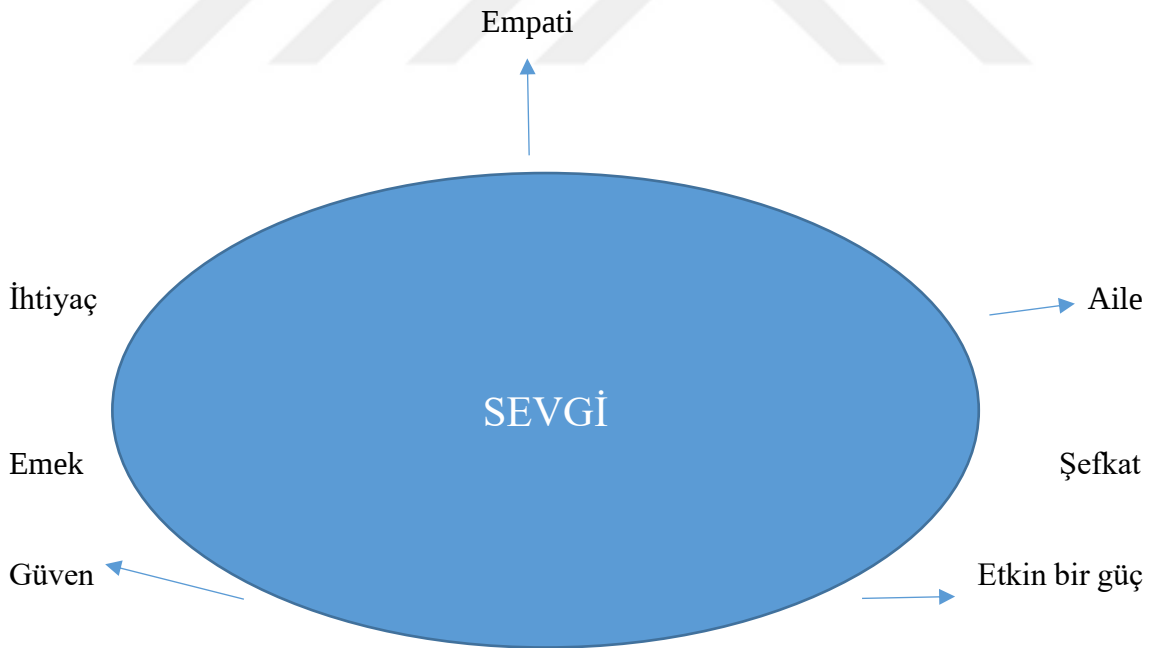


Şekil 18: 6.Yazma Etkinliği Örümcek ağı kavram Haritası (İngilizce)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra, öğrencilerine sabır ile ilgili İngilizce bir video izletmiş ve öğrencilerinden videonun devamında ne olacağı ile ilgili en az 150 sözcükten oluşan İngilizce bir öykü yazmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerine öykü yazarken yardıma ihtiyaç duyduklarında (İngilizce bir sözcüğün yazımı v.b.) akranlarından destek alabileceklerini hatırlatmıştır. Öğrencilere İngilizce öykü yazmaları için bir ders saati süre verilmiş, yazma aşamasında araştırmacı öğrencileri gözlemlemiş ve akranların çalışmasına hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Öğrencilerin çoğu zamanında ve sorunsuz bir şekilde yazma etkinliğini tamamlamıştır. Ancak, iki öğrenci yazma sırasında akranına bazı sözcüklerin İngilizce karşılığını ve nasıl yazıldığını sormuştur. Öğrencilerin akranlarını doğru bir şekilde desteklediği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğrenciler öykü yazmayı tamamladıktan sonra, araştırmacı öğrencilere metinlerini akranlarıyla değiştirmelerini belirtmiştir. Metinlerini değiştiren öğrenciler renkli kalemliyle okudukları metinlerde ölçütler bakımından hataları bulmaya başlamışlardır. Araştırmacı sınıfta öğrencileri gözlemlerken, öğrencilerin ilk olarak dilbilgisi, yazım ve noktalama hatalarını bulduğunu fark etmiştir. Öğrenciler metindeki hataları bulmayı tamamladıktan sonra akran değerlendirme ölçeğindeki ölçütleri puanlama kısmına geçmişlerdir. Hatalara göre metni değerlendiren öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamışlardır. Öğrenciler akranlarının değerlendirmelerini öğrenmek için ölçekleri değiştirmişler ve metinleri hakkında detaylı geribildirim almışlardır. Öğrenciler geribildirim alırken dikkatli bir şekilde değerlendirmeleri okumuşlardır. Akran geribildirimi alan öğrenciler metinlerini ve ölçeklerini kontrol etmesi için araştırmacıya vermişlerdir. Araştırmacı, metinleri ve ölçekleri doğrulukları bakımından incelemiş ve var olan hataları (söylem yönetimi, metin düzenlemesi, dilbilgisi, yazım ve noktalama) görememiş birkaç öğrenciye bir sonraki etkinlik öncesi bununla ilgili bilgi verilmiştir.

7.Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

7. akran yönderliği yazma çalışması 10 Nisan 2023 tarihinde deney gruplarına uygulanmış ve öğrencilerin dikkati bu yazma çalışmasında “Sevgi” kavramına çelışmiştir. Hem anadilinde hem de hedef dilde yapılan yazma çalışmaları yazma öncesi, sırası, sonrası olarak üç aşamalı yapılmış ve dört ders saati sürmüştür. Araştırmacı öğrencilerin akranlarıyla oturduklarından emin olduktan sonra “Sevgili öğrenciler, şimdi sizlere bazı sorular (Sevgi nedir, sevgi denilince aklınıza ilk ne gelir v.b.) yönelteceğim ve bu soruların yanıtlarını akranlarınızdan almanızı istiyorum” demiştir. Öğrenciler kendi aralarında soruları cevaplarken araştırmacı da öğrencileri gözlemlemiş ve notlar almıştır. Öğrencilerin tamamının ilgili bir şekilde soruları cevapladığı anlaşılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin yanıtlarını sesli bir şekilde söylemelerini istemiş ve “Sevgi” kavramı ile ilgili aşağıdaki gibi örümcek ağı kavram haritası oluşturmuştur.



Şekil 19: 7.Akran Yönderliği Yazma Çalışması Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

Araştırmacı tahtada örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra, öğrencilere sadece bir paragrafı (Bkz, Ek-24) verilmiş, eksik bir metin dağıtmıştır ve öğrencilerden

bir ders saati içerisinde en az 250 sözcük içerecek şekilde kendi tümceleriyle bu paragrafı tamamlayarak Türkçe bir metin oluşturmalarını istemiştir.

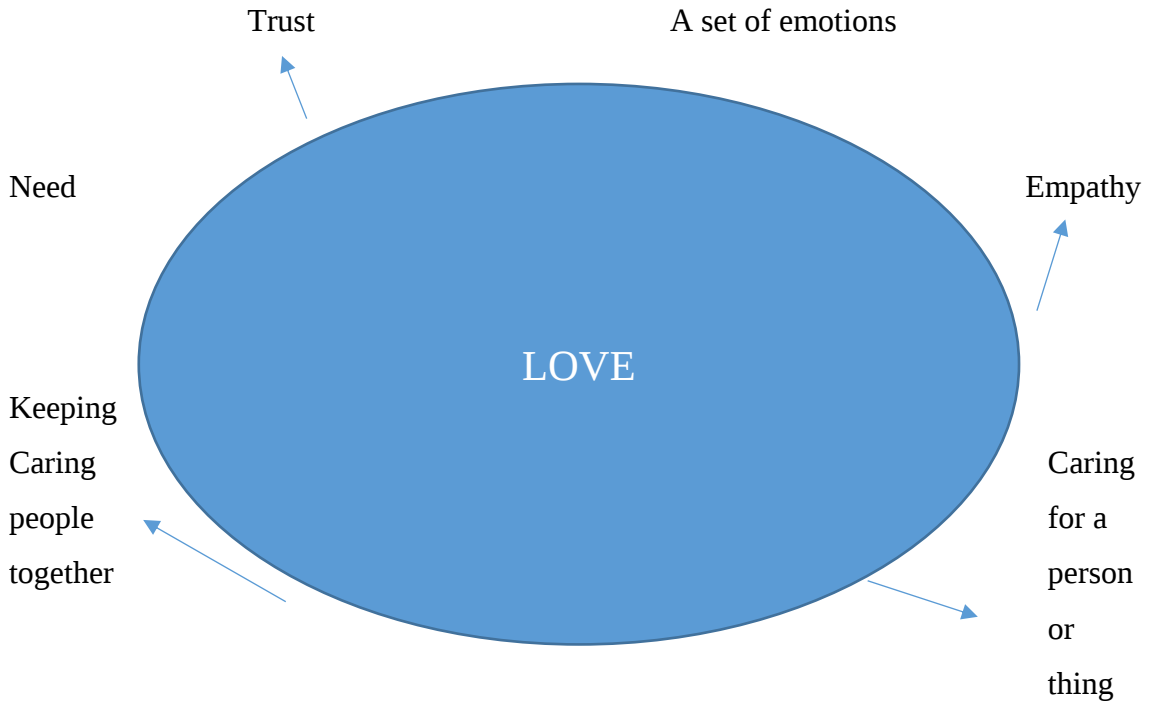
Öğrenciler öncelikle verilen paragrafı dikkatli bir şekilde okumuşlar ve metni tamamlamak için yazmaya başlamışlardır. Öğrencilere akranlarını yazma aşamasında da desteklemeleri (bir sözcüğün yazımı v.b.) konusunda hatırlatma yapılmıştır. Öğrencilerin hepsi zamanında paragraf tamamlama çalışmasını bitirmiştir. Yazma süreci içerisinde sadece bir öğrenci akranından bir sözcüğün yazımı ile ilgili destek almıştır.

Yazmayı tamamlayan öğrenciler akranlarıyla metinlerini değiştirmişler ve birbirlerinin metinlerini değerlendirmek için okumaya başlamışlardır. Öğrenciler renkli kalemlerle buldukları hataları işaretlemiş ve ölçekteki ölçütler bakımından akranlarının metinlerini 1,3,5 puan alacak şekilde puanlamışlardır. Hataları bulan öğrenciler ilgili kısma hataları açık bir şekilde yazmışlardır. Puanlama kısmı tamamlandıktan sonra öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamışlardır. Araştırmacı bu kısımda da açık ve net ifadeler kullanmaları için öğrencileri bilgilendirmiştir.

Akran değerlendirme ölçeğini tamamlayan öğrenciler akranlarının geribildirim alabilmesi için ölçekleri akranlarına vermişlerdir. Öğrenciler dikkatli bir şekilde yaptıkları hataları incelemiş ve kendilerine verilen puanları görmüşlerdir. Daha sonra, öğrenciler metinleri ve akran değerlendirme ölçeklerini araştırmacıya vermişlerdir. Araştırmacı ölçek ve metinleri doğruluk bakımından karşılaştırdıktan sonra 8. yazma çalışmasından önce metinlerde var olan anlatım bozukluğu ve yazım hatalarını görememiş birkaç öğrenciye gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır.

Araştırmacı anadilinde yazma etkinliğini tamamladıktan sonra hedef dilinde yazma etkinliğine geçmiştir. Öncelikle, öğrencilerden “Love” kavramı ile ilgili soruları (What is love for you, what comes to your mind first when you hear “love” v.b.) akranlarına yanıtlamalarını istemiştir. Öğrencilere zorlanırlarsa akranlarıyla konuşurken anadillerini kullanabilecekleri hatırlatılmıştır.

Öğrenciler akranlarına bu soruların yanıtlarını verirken araştırmacı da sınıfta gözlemci rolüyle gezerek öğrencilerin yanıtlarını dinlemiştir. Öğrencilerin çoğu hedef dili kullanmayı tercih etmiştir. İngilizce seviyesi çok iyi olmayan birkaç öğrenci anadillerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğrenciler bu soruların cevaplarını birbirlerine verdikten sonra araştırmacı gönüllü öğrencilerden sesli bir şekilde “Love” kavramı ile ilgili akıllarına ilk gelen sözcükleri sıralamalarını istemiştir. Gönüllü öğrenciler sesli bir şekilde cevaplandırırken araştırmacı da aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 20: 7. Akran Yönderliği Çalışması Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Örümcek ağı kavram haritasını tamamlayan araştırmacı öğrencilere yazma çalışması kağıdını dağıtmıştır. Anadili etkinliğinde olduğu gibi hedef dili etkinliğinde de öğrencilerden sadece bir paragrafı verilmiş (Bkz, Ek-24) eksik bir metni kendi tümceleriyile tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere yazacakları İngilizce metnin en az 150 sözcük içermesi ve bir ders saati içerisinde metni yazmaları gerektiği söylenmiştir. Öğrencilere metni yazarken zorlandıkları bir durumda (sözcüğün İngilizce karşılığını bulamama, sözcüğün yazımından emin olamama v. b.) akranlarından destek alabilecekleri hatırlatılmıştır. Öğrenciler yazarken araştırmacı da gözlemci rolüyle öğrencilere hiçbir şekilde müdahalede bulunmadan öğrencilerin neler yaptıklarını incelemiş, fotoğraf çekmiş, notlar ve görüntü kaydı almıştır. Yazma aşamasında öğrencilerin çoğunluğu tek başlarına sorunsuz bir şekilde metni tamamlayabilmişlerdir. Bazı öğrenciler akranlarına sözcüklerin İngilizce karşılığını ya da nasıl yazıldığını sormuşlardır. Akranları öğrencileri desteklemiş, sorularını yanıtlamış ve akran yönderliği yazma sırasında da devam etmiştir.

Yazma aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilerin akranlarıyla metinlerini değiştirmesini istemiştir. Öğrenciler metni okumaya ve renkli kalemle metindeki hataları bulmaya ve ölçekler üzerinden metni puanlamaya başlamışlardır. Öğrencilerin akran yönderliği ölçeğini kullanarak metinleri değerlendirmeye alıştıkları ve bu sürece çok hakim oldukları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğrenciler metinleri en az bir kez okuyarak hataları bulmaya çalışmışlar ve metni puanlamışlardır. Daha sonra, öğrenciler akran geribildirim sorularını yanıtlamışlardır.

Metni değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra, öğrenciler metinlerini akranlarına vermişler ve öğrenciler akranları tarafından kendilerine verilen geribildirimleri okumuşlardır. Dilbilgisi hatalarını gören birkaç öğrenci akranına tekrar doğru cevabın

nedenini sormuş ve öğrencilerin akranları detaylı bir şekilde dilbilgisi kuralını öğrencilere anlatmıştır.

Geribildirimleri akranlarından alan öğrenciler metinleri ve ölçekleri doğruluk bakımından kontrol edilmesi için araştırmacıya vermişlerdir. Araştırmacı gerekli kontrolleri yaptıktan sonra dilbilgisi ve yazım hatalarını görememiş birkaç öğrenciye 8.yazma çalışmasından önce gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır.

8. Akran Yönderliği Çalışması (Türkçe-İngilizce)

8. akran yönderliği yazma çalışması ara tatil sebebiyle 24 Nisan Pazartesi günü deney grubu öğrencilerine hem anadilinde hem de hedef dilde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu yazma çalışmasında öğrencilerin dikkati “Saygı” değerine çekilmiş ve yazma çalışmaları dört ders saati sürmüştür. Öncelikle, araştırmacı “Sevgili öğrenciler, bugün sizlerle Türkçe ve İngilizce olarak iki yazma çalışması yapacağız. Öncelikle sizlerden akranlarınızla anadilinizde “Saygı” kavramı hakkında sohbet etmenizi ve “Saygı” sözcüğünü duyunca akıllarınıza ilk gelen ifadeleri belirtmenizi istiyorum” demiştir. Öğrenciler daha önceki etkinliklerden bildikleri için akranlarıyla bu konu hakkında sohbet etmiş ve araştırmacı da o sırada sınıfı gözlemlemiştir. Öğrencilerin bu aşamada çok rahat ve özgüvenli oldukları fark edilmiştir. Öğrenciler kendi aralarında fikir alışverişi yaptıktan sonra, araştırmacı öğrencilerin düşüncelerini sesli olarak paylaşmalarını istemiştir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı veren araştırmacı aynı zamanda öğrencilerden gelen cevaplarla “Saygı” kavramı hakkında tahtada bir örümcek ağı kavram haritası oluşturmuştur.



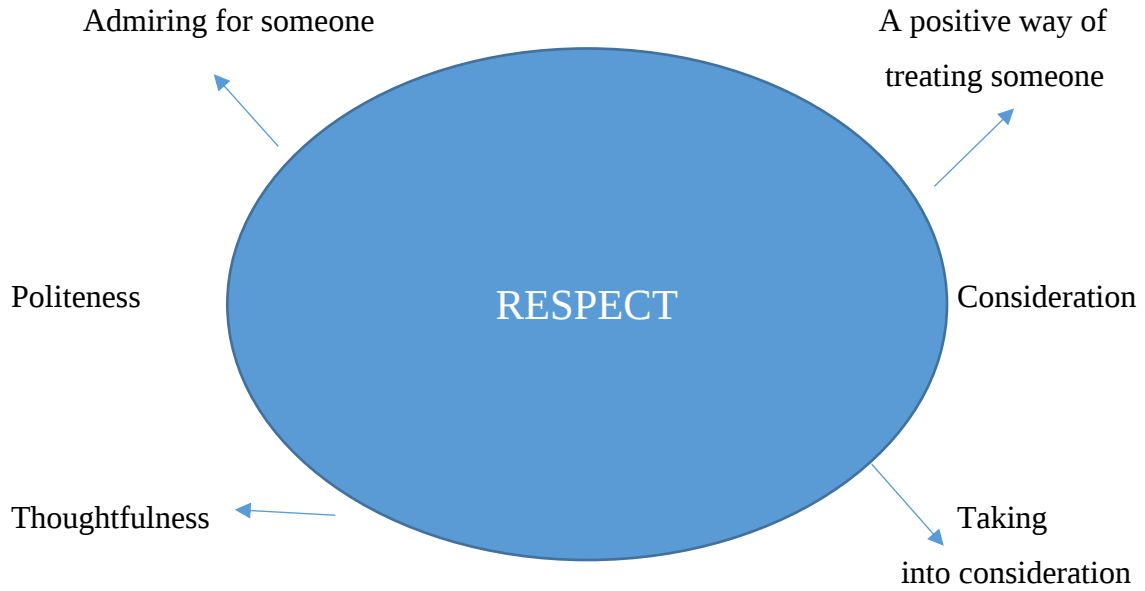
Şekil 21: 8.Akran Yönderliği Çalışması Örümcek ağı kavram Haritası (Türkçe)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra “Sevgili öğrenciler, şimdi sizlere sadece birinci paragrafı verilmiş (Bkz, Ek-25) eksik bir metin dağıtacağım. Sizlerden paragrafı en az 250 sözcük içerecek şekilde kendi özgün tümcelerinizle anlamlı bir metne dönüştürmenizi istiyorum. Bir ders saati süreniz vardır. Metninizi yazarken sözcük yazımı v. b durum ile ilgili aklınıza bir şey takılırsa lütfen akranınıza sorunuz ve destek alınız” demiştir. Öğrenciler birinci paragrafı okuduktan sonra metinlerini yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerin çoğu hiç yardım almaksızın metinlerini yazmayı tamamlamışlardır. Sadece bir öğrenci Türkçe bir sözcüğün yazımı ile ilgili akranına soru sormuş ve akranı doğru cevabı kendisine vermiştir.

Yazma etkinliği tamamlandıktan sonra, araştırmacı öğrencilere metinlerini akranlarıyla değiştirmelerini söylemiştir. Akranlarıyla metinlerini değiştiren öğrenciler renkli kalemlemleri alarak akranlarının yazdıkları metinleri en az bir kez okumuş ve buldukları hataları işaretlemişlerdir. Metinlerdeki gördükleri hataları bulan öğrenciler bu hataları

ayrıca ölçekteki ilgili kısma yazmışlardır ve ölçütler bakımından metni puanlamışlardır. Puanlamayı tamamlayan öğrenciler akran geribildirim sorularını cevaplamış ve akranları metinleri hakkında geribildirim alabilsin diye ölçekleri akranlarına vermişlerdir. Öğrenciler hataları hakkında bilgi sahibi olmuş ve akranlarından geribildirim almışlardır. Daha sonra, araştırmacı ölçek ve metinleri doğruluk bakımından karşılaştırmak için öğrencilerden toplamıştır. Etkinlik sonrası gerekli kontrolleri yapan araştırmacı 9.akran yönderliği yazma çalışması öncesi özne yüklem uyumsuzluğundan kaynaklı bazı hataları ve birkaç yazım hatasını görememiş öğrencilere bilgi vermiştir.

Türkçe akran yönderliği yazma çalışması tamamlandıktan sonra araştırmacı İngilizce yazma çalışmasına geçmiştir. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, şimdi sizlerle İngilizce yazma çalışması yapacağız. Sizlerden akranlarınızla “Respect” konusu hakkında sohbet etmenizi ve what is respect for you?, what comes to your mind first when you hear respect? gibi sorulara yanıt vermenizi istiyorum. Sohbetlerinizi İngilizce, çok zorlanırsanız Türkçe yapabilirsiniz” demiştir. Öğrenciler araştırmacının yönergesinden sonra akıllarına gelen ilk sözcükleri ifade etmiş ve bu konu ile ilgili düşüncelerini akranlarıyla paylaşmışlardır. Bazı öğrenciler anadillerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirterek akranlarıyla düşüncelerini Türkçe paylaşmışlardır. Araştırmacı öğrencilere söz hakkı vererek neler konuştuklarını sesli bir şekilde paylaşımlarını istemiş ve aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 22: 8. Akran Yönderliği Çalışması Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını oluşturduktan sonra “Sevgili öğrenciler, şimdi size sadece bir paragrafı verilmiş (Bkz, Ek-25) eksik İngilizce bir metin dağıtıyorum. Lütfen yazılı olan paragrafı çok dikkatli bir şekilde okuyunuz ve en az 150 sözcük yazarak anlamlı bir İngilizce metne dönüştürünüz. Metinlerinizi yazarken bir ders saati süreniz vardır. Ayrıca, sözcüğün İngilizce karşılığını bulmada ya da yazımında zorlanırsanız akranınızdan lütfen destek isteyiniz” demiştir. Öğrenciler metinlerini yazarken araştırmacı öğrencileri bir ders süresince gözlemlemiş, notlar ve görüntü kaydı almıştır. Öğrencilerin çoğu desteksiz yazmayı tamamlamışlardır sadece birkaç öğrenci bazı sözcüklerin İngilizce karşılığını akranlarına sormuşlar ve doğru cevapları almışlardır. Bu çalışmada da yazma sırasında akran yönderliği devam etmiştir.

Yazmayı tamamlayan öğrencilerin metinlerini akranlarıyla değiştirmesi istenmiştir. Akranlarının metinlerini okumaya başlayan öğrenciler renkli kalemliyle ölçütler dahilinde gördükleri hataları işaretlemiş ölçekteki ilgili kısma yazmış ve puanlamışlardır.

Ölçekte puanlamayı tamamlayan öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamaya geçmişlerdir. Geribildirim sorularını bütün öğrenciler eksiksiz cevaplamışlardır.

Akranlarının metinlerini değerlendiren öğrenciler akranlarının geribildirim alabilmesi için değerlendirme ölçeklerini akranlarına vermişlerdir. Öğrenciler her ölçüt açısından puanlarını incelemişler, yaptıkları hataları öğrenmişler ve geribildirim sorularına verilen yanıtları okumuşlardır. Akranlarından geribildirim alan öğrenciler ölçekleri ve metinleri karşılaştırması için araştırmacıya vermişlerdir. Araştırmacı doğruluk bakımından ölçek ve metinleri karşılaştırmış üç öğrencinin anlaşılabilirlik ölçütüne dayalı gereksiz sözcük tekrarlarını görmediğini ve aynı öğrencilerin birkaç dilbilgisi hatalarını fark etmediğini gözlemlemiştir. Araştırmacı 9.yazma etkinliğinden önce öğrencilere gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır.

Araştırmacı, bu çalışmanın sonunda öğrencilere bir sonraki haftanın yazma çalışmasında kullanılması için bir ödev vermiştir. Araştırmacı, öğrencilerden bir sonraki hafta getirmek üzere “Sorumluluk” kavramını anlatan bir resim çizmelerini istemiştir.

9. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

9. akran yönderliği yazma çalışması 1 Mayıs’ın resmi tatil olması sebebiyle 2 Mayıs 2023 tarihinde deney gruplarına uygulanmıştır. 9.haftada öğrencilerin dikkati “sorumluluk” değerine çekilmiştir. Öğrencilerin daha önceden araştırmacı tarafından söylenen şekilde “Sorumluluk” kavramını anlatan resimleriyle hazır bulundukları görülmüştür. Araştırmacı tek tek öğrencilerin çizimlerini incelemiş ve öğrencilerin sorumluluk kavramını anlatan çok yaratıcı çizimlerinin olduğu görülmüştür. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, bugün sizlerden “Sorumluluk nedir, günlük hayatta sorumluluk alır mısın ya

da sorumluluk deyince aklına gelen ilk sözcük nedir?” gibi soruları akranlarınıza cevaplamanızı istiyorum.” demiştir. Öğrenciler akranlarıyla bu konu hakkında sohbet ederken araştırmacı hiçbir müdahalede bulunmadan öğrencileri gözlemlemiş, notlar ve görüntü kaydı almıştır. Öğrenciler fikir paylaşımlarını yaptıktan sonra araştırmacı gönüllü öğrencilerden düşüncelerini yüksek sesle paylaşımlarını istemiş ve aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 23: 9. Akran Yönderliği Yazma Çalışması Örümcek Ağı Kavram Haritası (Türkçe)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra öğrencilerinden çizdikleri görsellerden yola çıkarak “Sorumluluk” kavramı ile ilgili en az 250 sözcükten oluşan Türkçe bir öykü yazmalarını istemiştir ve bu çalışma için öğrencilere bir ders saati vermiştir. Öğrenciler Türkçe öykülerini yazarken araştırmacı da sınıfta öğrencileri gözlemlemiş ve notlar almıştır. Öğrencilerin tamamı yardım almaksızın ve zamanında öykülerini tamamlamışlardır.

Araştırmacı öğrencilere akran değerlendirme ölçeği dağıtmıştır ve öğrencilerden öykülerini akranlarıyla değerıştirmelerini, dikkatli bir şekilde okumalarını ve renkli bir kalemle hataları işaretlemelerini istemiştir. Ölçekteki ölçütler ışığında akranlarının öykülerini puanlayan öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamışlardır.

Araştırmacı son olarak ölçekleri ve öyküleri doğruluk bakımından karşılaştırmak üzere toplamıştır. Araştırmacı bazı öğrencilerin özne-yüklem uyumsuzluğundan ve yanlış yazımdan kaynaklanan hataları göremediğini fark etmiş ve 10. yazma çalışması öncesi bu öğrencilere gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır.

Araştırmacı yeni ders saatinde deney gruplarına İngilizce yazma çalışmasına başlamıştır. Araştırmacı öncelikle öğrencilere “Sevgili öğrenciler bu dersimizde sizlerle İngilizce yazma çalışması yapacağız. Sizlerden akranlarınıza “What comes to your mind first when you hear “responsibility”, what are you responsible for in your life? gibi soruları sormanızı ve cevaplandırmanızı istiyorum” demiştir. Sorularınızı cevaplarken İngilizce zorlanırsanız Türkçe kullanabilirsiniz demiştir.

Araştırmacı, öğrenciler bilgi paylaşımı yaparken öğrencileri gözlemlemiş ve notlar almıştır. Öğrenciler birbirlerine sorular sormuş, cevaplandırmış ve böylece konu ile ilgili fikir sahibi olmuşlardır. Araştırmacı öğrencilere “Responsibility” denilince akıllarına ilk gelen sözcükleri tekrar sormuş, sesli olarak paylaşmalarını istemiş ve aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 24: 9. Akran Yönderliği Çalışması Örümcek ağı kavram Haritası (İngilizce)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını tamamladıktan sonra, öğrencilere birer kağıt dağıtmış ve öğrencilerden çizdikleri resimlerden yola çıkarak bir ders saati içerisinde en 150 sözcükten oluşan İngilizce bir öykü yazmalarını istemiştir. Ayrıca, araştırmacı yazma sırasında öğrencilerin bir sözcüğün yazımı ya da İngilizce karşılığını hatırlayamama gibi durumlarda akranlarından yardım alabilecekleri belirtmiştir. Öğrenciler yazmaya başlamış ve araştırmacı da öğrencileri gözlemlemiş ve notlar almıştır. Öğrencilerin istekli bir şekilde öykülerini yazdıkları fark edilmiştir. Öğrencilerin tamamı bu çalışmada akranına soru sormadan yazma sürecini zamanında tamamlamıştır.

Yazma süreci bittikten sonra, araştırmacı öğrencilerin akranlarıyla öykülerini değiştirmesini istemiş ve her öğrenciye birer akran değerlendirme ölçeği dağıtmıştır. Öğrenciler öyküleri okumaya başlamış ve renkli kalemliyle buldukları hataları işaretlemişlerdir. Öğrenciler işaretledikleri hataları ölçekteki ilgili yerlere yazmış ve öyküleri puanlamışlardır. Puanlama tamamlandıktan sonra öğrenciler geribildirim sorularını cevaplamışlardır.

Öyküleri değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra öğrenciler akran geribildirimini alabilsinler diye öğrenciler akranlarına ölçekleri vermiş ve her öğrenci kendi öyküsüyle ilgili geribildirim almıştır. Öğrenciler ilgili bir şekilde ölçekteki puanlamaları ve geribildirim sorularının yanıtlarını okumuşlardır.

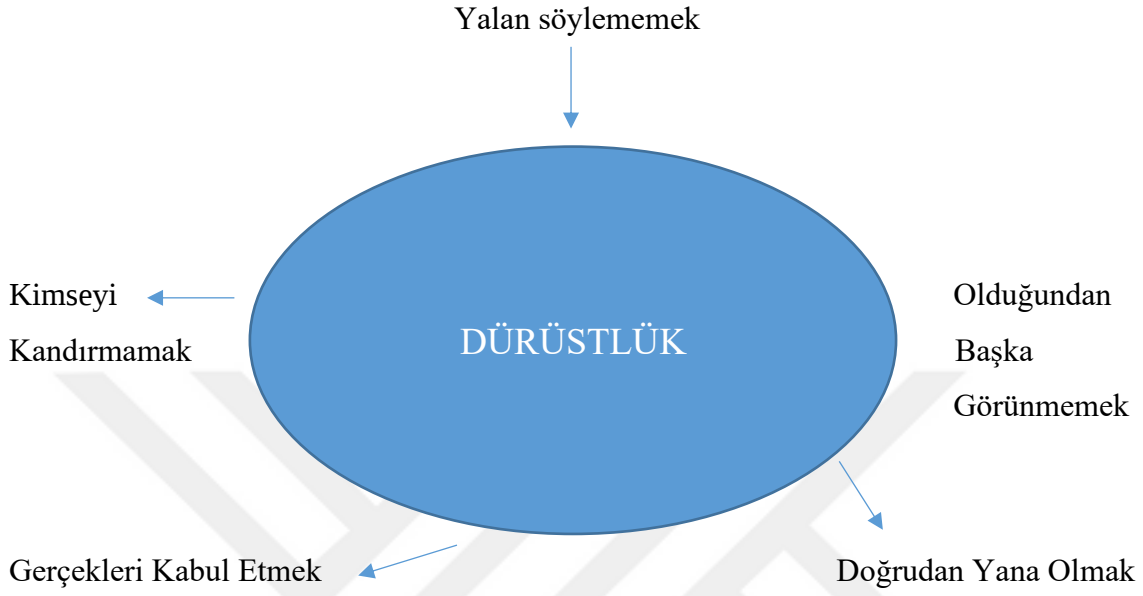
Akran geribildirim alan öğrenciler ölçek ve öyküleri araştırmacıya teslim etmiştir. Araştırmacı her ikisini de doğruluk bakımından karşılaştırıp 10. yazma çalışması öncesinde öğrencileri bilgilendirmiştir. Araştırmacı bu etkinlik tamamlandıktan sonra uygulamanın son yazma çalışması için deney grubu öğrencilerinden ödev olarak bir sonraki derse getirmeleri için “Dürüstlük” konusunun resmini çizerek sınıfa getirmelerini istemiştir.

10. Akran Yönderliği Yazma Çalışması (Türkçe-İngilizce)

10. akran yönderliği yazma çalışması 16 Mayıs 2023 tarihinde deney gruplarına uygulanmıştır. Çalışma hem anadilinde hem de hedef dilde olmak üzere toplamda dört ders saati sürmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin dikkati “Dürüstlük” değerine çekilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin bir önceki hafta ödev olarak verilen resim çizme ödeviyle hazır olduklarından emin olduktan sonra çalışmaya başlamıştır.

Araştırmacı öncelikle öğrencilerin fikir alışverişi yapmalarını sağlamak için “Dürüstlük” ile ilgili soruları (Sence dürüstlük nedir? Dürüst olmak için ne yapmak gerekir? v. b) birbirlerine yanıtlamalarını istemiştir. Öğrenciler bu konu hakkında birbirlerine sorular sormuş ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin sesli düşünmelerini ve bu soruların cevaplarını gönüllü öğrencilerden istemiştir. Öğrenciler fikirlerini sesli

olarak sınıfla paylaşırken araştırmacı da aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 25: 10. Akran Yönderliği Yazma Çalışması Örümcek ağı kavram Haritası (Türkçe)

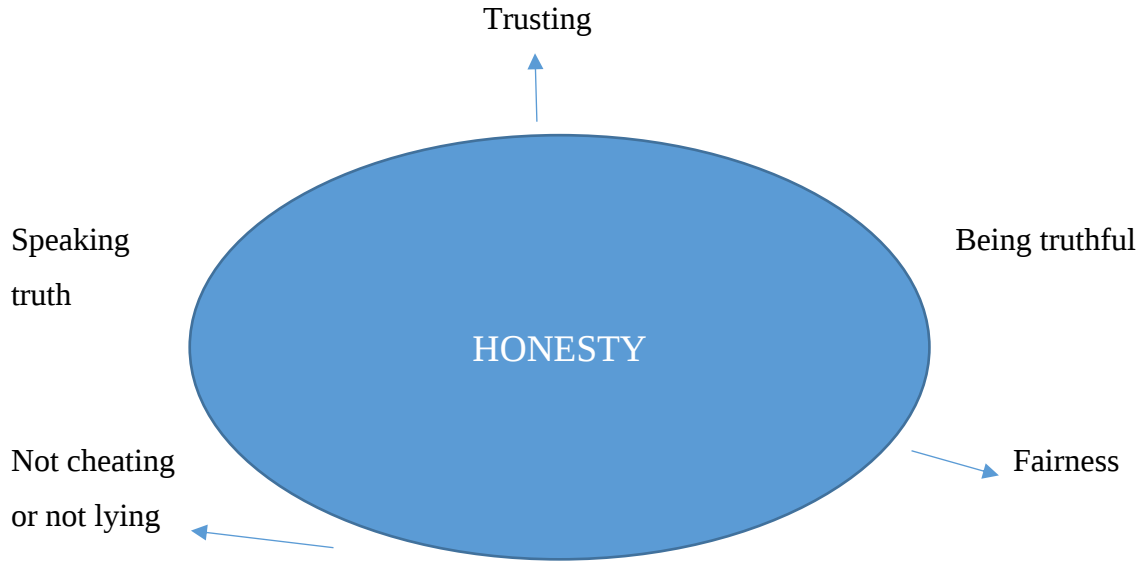
Örümcek ağı kavram haritasını oluşturduktan sonra araştırmacı öğrencilerden çizdikleri resimlerden yola çıkarak bir ders saati içerisinde “Dürüstlük” ile ilgili en az 250 sözcükten oluşan Türkçe bir öykü yazmalarını istemiştir. Araştırmacı yazma süresince öğrencilerin akıllarına takılan bir şey olursa akranlarından yardım isteyebileceklerini hatırlatmıştır.

Öğrenciler Türkçe olarak öykülerini yazarken araştırmacı da sınıfta öğrencileri gözlemlemiş, notlar ve görüntü kaydı almıştır. Öğrencilerin tamamı yardım almadan Türkçe öykü yazma aşamasını vaktinde tamamlamışlardır. Araştırmacı öğrencilerden öykülerini akranlarıyla değiştirmelerini istemiş ve her öğrenciye akran değerlendirme ölçeği dağıtmıştır. Öğrenciler renkli kalemliyle okudukları öykülerdeki buldukları hataları işaretlemişler ve ölçekteki ilgili kısma hataları yazmışlardır. Öğrenciler hatalara

göre ölçekte puanlama yapmışlar ve daha sonrasında akran geribildirim sorularını cevaplamışlardır.

Değerlendirme aşaması da tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilerin akran değerlendirme ölçeklerini geribildirim almaları için akranlarına vermelerini söylemiştir. Böylece öğrenciler öykülerine kaç puan verildiğini ve geribildirim sorularının yanıtlarını öğrenmiştir. Öğrenciler ilgili bir şekilde ölçekleri incelemiş ve akran geribildirimini almışlardır. Araştırmacı ölçek ve öyküleri toplamış ve doğruluk bakımından karşılaştırmıştır.

Türkçe yazma etkinliği tamamlandıktan sonra araştırmacı İngilizce yazma etkinliğine geçmiştir. Araştırmacı “Sevgili öğrenciler, şimdi sizlerden akranlarınıza şu soruları (What is being honest? What makes people more honest? v. b.) sormanızı ve bu konu ile ilgili düşüncelerinizi paylaşmanızı istiyorum. Eğer dilerseniz, “Honesty” ile ilgili soruları genişletebilirsiniz” demiştir. Öğrenciler akranlarıyla bu konu ile ilgili fikir alışverişi yaparken araştırmacı da gözlemci rolüyle sınıfta dolaşmış ve notlar almıştır. Öğrenciler düşüncelerini akranlarıyla paylaştıktan sonra araştırmacı öğrencilerin sesli olarak fikirlerini dile getirmelerini istemiş ve aşağıdaki örümcek ağı kavram haritasını oluşturmuştur.



Şekil 26: 10.Akran Yönderliği Yazma Çalışması Örümcek Ağı Kavram Haritası (İngilizce)

Araştırmacı örümcek ağı kavram haritasını oluşturduktan sonra, öğrencilerden çizdikleri resimlerden yola çıkarak “Honesty” ile ilgili bir ders saati içerisinde en az 150 sözcükten oluşan İngilizce bir öykü yazmalarını istemiştir. Araştırmacı yazma sürecinde öğrencilerin akıllarına bir şey takılırsa (bir sözcüğün İngilizce anlamı ya da yazılışı ile ilgili) akranlarından destek alabileceklerini hatırlatmıştır. Öğrenciler öykülerini yazarken araştırmacı da hiçbir müdahalede bulunmadan sınıfta gözlemci rolüyle dolaşmış, notlar ve görüntü kaydı almıştır. Öğrencilerin bazıları hatırlayamadıklarında sözcüklerin İngilizce karşılığını akranlarına sormuş ve doğru cevabı almışlardır. Birkaç öğrenci de bazı sözcüklerin yazımında emin olamamış, akranlarına sormuş ve akranlarından destek görmüşlerdir. Böylece akran yönderliği yazma sürecinde de devam etmiştir.

Yazma aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilere birer akran değerlendirme ölçeği dağıtmış ve öğrencilerden öykülerini akranlarıyla değiştirmelerini istemiştir. Öğrenciler renkli kalemle arkadaşlarının öykülerinde hata var ise işaretlemişler,

ölçekteki ilgili kısma hatayı yazmışlar ve 1,3,5 puan olarak ölçütleri puanlamışlardır. Puanlama tamamlandıktan sonra öğrenciler akran geribildirim sorularını cevaplamışlardır. Araştırmacı öğrencilerin ölçekleri akranlarına vermelerini istemiş ve öğrenciler akran geribildirim ölçeklerini dikkatli bir şekilde okumuşlardır. Araştırmacı ölçekleri ve öyküleri doğruluk bakımından kontrolünü yapmak için toplamıştır. Araştırmacı öğrencilere bu etkinliğin uygulamanın sonuncu çalışması olduğunu söylemiş, öğrencilere bu uygulamaya sabırlı ve özverili bir şekilde katıldıkları için teşekkür etmiş ve uygulamayı sonlandırmıştır.

4.4 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Son Test Çalışması

23 Mayıs 2023 tarihinde hem deney hem de kontrol gruplarına son test çalışması araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Son test çalışmasında her iki grup hem anadilinde hem de hedef dilde olmak üzere ön test çalışmasında gösterilen aynı hareketsiz görsellere bakarak öykü yazmışlardır. Araştırmacı, son test yazma etkinliğine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına kesinlikle cep telefonu kullanılmayacağını ve birbirleriyle konuşmamaları gerektiğini söylemiştir. Yazma etkinliği hem İngilizce hem de Türkçe için bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Gruplar görsellere bakarak İngilizce için en az 150 ve Türkçe için ise en az 250 sözcükten oluşan öykü yazmışlardır. Anadilinde ve hedef dilde yazılan öyküler çoğaltılarak her bir dil için alanında uzman üç değerlendiriciye puanlamaları için verilmiştir. Puanlama bittikten sonra üç değerlendircinin verdiği puanın ortalaması istatistik çalışması için esas alınmıştır.

Daha sonrasında, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası eleştirel düşünme becerilerinde var olan değişikliği ortaya çıkarmak için liselere uygun olarak geliştirilen eleştirel düşünme eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına eleştirel

düşünme eğilimi ölçeği uygulandıktan sonra, son olarak, her iki grubun uygulama sonrası yazmaya karşı tutumlarındaki farklılıkları tespit etmek için yazma tutum ölçeği uygulanmıştır. İki grup arasındaki fark istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

4.5 Deney Grubu Öğrencileri ile Yapılan Görüşmeler

Araştırmacı deney grupları ile on hafta süren akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma çalışmalarının sonrasında gönüllü deney grubu öğrencileri (30 öğrenci) ile görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler otuz öğrenci ile bir haftada tamamlanmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış alanında uzman akademisyenler tarafından onaylanmıştır. Görüşmede araştırmacı hem yazılı notlar hem de ses kaydı almıştır. On bir öğrenci ses kayıtlarının alınmasına izin vermiştir Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmacı tarafından içerik analizi tekniği ile yorumlanmıştır. (Bkz, s. 184).

5.BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularının ışığında nicel verilerden elde edilen bulgular tablolarda gösterilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.1 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin Türkçede yazılı anlatım becerilerine etkisi ne orandadır?

Tablo 13: Ön-test sürecinde yazma başarı puanı Türkçe bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması

Puan	Grup	Ön-test			
		Ort	SS	t	p
Yazma başarı puanı Türkçe	Deney (n=50)	41.98	15.21	-2.197	0.030
	Kontrol (n=50)	48.46	14.27		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Yukarıdaki tablo 13’ te ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait Türkçe yazma başarı puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait Türkçe yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 14: Son-test sürecinde yazma puanı Türkçe bakımından deney-kontrol gruplar arası puanların karşılaştırılması

Puan	Grup	Son-test			
		Ort	SS	t	p
Yazma başarı puanı Türkçe	Deney (n=50)	53.06	13.40	1.184	0.239
	Kontrol (n=50)	49.76	14.46		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Yukarıdaki tablo 14 'te son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait Türkçe yazma başarı puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait Türkçe yazma başarı puanları arasında bir farklılık bulunmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Türkçe son test yazma başarı puanı 53.06, kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarı puanı 49.76'dır. Bir başka ifade ile, deney grubu öğrencilerinin son testte aldıkları yazma başarı puanı kontrol grubu öğrencilerinin son testte aldıkları yazma başarı puanından yüksektir.

Tablo 15: Kontrol gruplarında yazma başarı puanı Türkçe bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Kontrol grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Yazma başarı puanı Türkçe	48.46	14.27	-5.177	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı Türkçe	49.76	14.46		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Yukarıdaki tablo 15'te kontrol grubunda bulunan bireylere ait Türkçe yazma başarı puanlarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde kontrol grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmesinden elde edilen Türkçe yazma başarı puanları 49.76, ön test değerlendirmesinden elde ettikleri yazma başarı puan ise 48.46'dır. Bir başka ifade ile, kontrol grubu öğrencilerinin ön test (48.46) ve son testten (49.76) aldıkları yazma başarı puanları karşılaştırıldığında, Türkçe yazma başarı puanları arasında büyük bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 16: Deney gruplarında yazma başarı puanı Türkçe bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Deney grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Yazma başarı puanı Türkçe	41.98	15.21	-17.722	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı Türkçe	53.06	13.40		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 16’da deney grubunda bulunan bireylere ait Türkçe yazma başarı puanlarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubunda bulunan bireylerin yazma başarı puanı Türkçe bakımından ön test ve son test ölçüm değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde deney grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmesinden elde edilen yazma başarı Türkçe puanı (53.06), ön test değerlendirmesinden elde ettikleri puana (41.98) göre anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Elde edilen veriler ışığında, deney grubunun ön test (41.98) ve son testten (53.06) aldıkları yazma başarı Türkçe puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin akran yönderliği tekniği ile yaptıkları anadilinde yazma çalışmaları sonrasında son test yazma başarı Türkçe puanlarının ön testten aldıkları puanlara göre çok yüksek olduğu belirgindir. Bir başka deyişle, akran yönderliği ile yazma tekniğinin deney grubu öğrencilerinin anadilinde yazma becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Alanyazına bakıldığında, Gür (2015) üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada bu çalışmadan ortaya çıkan benzer bir sonuca ulaşmıştır. Gür (2015) sekiz hafta süren, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını değerlendiren deneysel bir çalışma yapmış ve uygulamanın sonucunda

akran yönderliği tekniği ile anadilinde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin son test puanlarını yükselttiğini kanıtlamıştır. Ayrıca, bu çalışmadan ortaya çıkan bulguya benzer olarak, Gülüşen (2011) de akran geribildiriminin anadilinde metin yazma becerisine olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile bir çalışma yapmış ve akran geribildiriminin öğrencilerin metinlerde yaptıkları biçim, dil, anlatım, noktalama ve yazım işaretleri hatalarını azaltmada olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir.

5.2 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin İngilizcede yazılı anlatım becerilerine etkisi ne orandadır?

Tablo 17: Ön-test sürecinde yazma başarı puanı İngilizce bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması

Puan	Grup	Ön-test			
		Ort	SS	t	p
Yazma başarı puanı İngilizce	Deney (n=50)	54.02	21.62	1.410	0.162
	Kontrol (n=50)	48.20	19.62		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 17’de ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait İngilizce yazma başarı puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait İngilizce yazma başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 18: Son-test sürecinde yazma başarı puanı İngilizce bakımından deney-kontrol grupları arası puanların karşılaştırılması

Puan	Grup	Son-test			p
		Ort	SS	t	
Yazma başarı puanı İngilizce	Deney (n=50)	64.28	19.57	3.833	<0.001
	Kontrol (n=50)	49.44	19.15		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 18’ de son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait İngilizce yazma başarı puanı İngilizce bakımından karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında son test sürecinde deney ve kontrol grupları arasında yazma başarı puanı İngilizce bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Bu farklılıklar incelendiğinde son test sürecinde kontrol grubunda bulunan bireylerin İngilizce yazma başarı puanları; deney grubuna göre anlamlı ölçüde daha düşüktür.

Tablo 19: Kontrol gruplarında yazma başarı puanı İngilizce bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Kontrol grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Yazma başarı puanı İngilizce	48.20	19.62	-4.487	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı İngilizce	49.44	19.15		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 19’ da kontrol grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test yazma başarı puanları İngilizce karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmelerine göre yazma başarı puanı İngilizce bakımından istatistiksel olarak büyük bir farklılık bulunmamaktadır ($p<0.05$).

Bir başka deyişle, kontrol grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmelerinden elde edilen yazma başarı puanı İngilizce, ön test değerlendirmelerinden elde edilen puana göre biraz yüksektir.

Tablo 20: Deney gruplarında yazma puanı İngilizce bakımından ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Deney grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Yazma başarı puanı İngilizce	54.02	21.62	-18.073	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı İngilizce	64.28	19.57		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 20’ de deney grubunda bulunan bireylere ait ön test ve son test yazma başarı puanı İngilizce bakımından karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Deney grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmeleri karşılaştırıldığında yazma başarı puanı İngilizce bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde deney grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmesinden elde edilen yazma başarı puanı İngilizce (64.28); ön test değerlendirmesinden elde ettikleri puana (54.02) göre anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Bu araştırmadan ortaya çıkan bu bulgu, alanyazında akran yönderliği tekniğinin, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu gösteren birçok araştırmayı (Keskin, 2022; Kuyyogsuy, 2019; Almahasneh ve Abdul-Hamid, 2019; Rahimi, 2013; Hansen, 2013; Topping, 2010; Rollinson, 2005; Öztürk, 2006; Hu, 2005; Stanley, 1992) desteklemektedir. Ek olarak, benzer bir şekilde, Efe (2014), yaptığı deneysel çalışmada akran geribildirimi alan deney grubu öğrencilerinin son testte kontrol grubundan daha yüksek puan aldığını belirterek akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin İngilizce yazma becerileri üzerindeki olumlu

etkilerini vurgulamıştır. Ngo (2021) ise yaptığı bir çalışmada akran geribildirim alan öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin geliştiğini göstermiş ve sınıf ortamına akran geribildiriminin doğru bir şekilde uyarlanması İngilizce öğretme ve öğrenme sürecine çok fayda sağlayacağını belirtmiştir. Uymaz (2019) ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencileri ile ön-test son-test olarak sekiz hafta süren deneysel bir çalışma yapmıştır ve çalışmasında akran yönderliği tekniği ile yazma çalışması yapan yabancı dil öğrencilerinin son testlerinde yazma bakımından daha yüksek puan aldıklarını kanıtlamıştır.

5.3 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ne orandadır?

Tablo 21: Ön-test sürecinde deney-kontrol grupları arası eleştirel düşünme becerileri bakımından puanların karşılaştırılması

Puan	Grup	Ön-test			
		Ort	SS	t	p
Katılım	Deney (n=50)	40.36	4.52	-0.510	0.611
	Kontrol (n=50)	40.94	6.64		
Bilişsel olgunluk	Deney (n=50)	24.00	3.10	-0.765	0.446
	Kontrol (n=50)	24.52	3.67		
Yenilikçilik	Deney (n=50)	24.12	2.77	-1.713	0.090
	Kontrol (n=50)	25.18	3.38		
Eleştirel düşünme genel	Deney (n=50)	88.48	8.16	-1.085	0.281
	Kontrol (n=50)	90.64	11.47		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Yukarıdaki tablo 21’de ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ön test sürecinde deney ve kontrol

gruplarına ait katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 22: Son-test sürecinde deney-kontrol grupları arası katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel puanlarının karşılaştırılması

Puan	Grup	Son-test			
		Ort	SS	t	p
Katılım	Deney (n=50)	46.58	2.91	5.451	<0.001
	Kontrol (n=50)	40.96	6.69		
Bilişsel olgunluk	Deney (n=50)	29.94	2.18	8.946	<0.001
	Kontrol (n=50)	24.52	3.69		
Yenilikçilik	Deney (n=50)	29.50	2.11	7.525	<0.001
	Kontrol (n=50)	25.14	3.51		
Eleştirel düşünme genel	Deney (n=50)	106.02	5.99	8.335	<0.001
	Kontrol (n=50)	90.62	11.61		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Yukarıdaki tablo 22’de son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde son test sürecinde kontrol grubunda bulunan bireylerin katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanları; deney grubuna göre anlamlı ölçüde daha düşüktür.

Tablo 23: Kontrol gruplarında ön-test son-test katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Kontrol grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Katılım	40.94	6.64	-0.256	0.799
Son-test	Katılım	40.96	6.69		
Ön-test	Bilişsel olgunluk	24.52	3.67	0.000	1.000
Son-test	Bilişsel olgunluk	24.52	3.69		
Ön-test	Yenilikçilik	25.18	3.38	0.423	0.674
Son-test	Yenilikçilik	25.14	3.51		
Ön-test	Eleştirel düşünme genel	90.64	11.47	0.178	0.860
Son-test	Eleştirel düşünme genel	90.62	11.61		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 23’ te kontrol grubunda bulunan bireylere ait katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında kontrol grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmeleri açısından katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve eleştirel düşünme (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 24: Deney gruplarında ön-test son-test katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Deney grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Katılım	40.36	4.52	-11.750	<0.001
Son-test	Katılım	46.58	2.91		
Ön-test	Bilişsel olgunluk	24.00	3.10	-15.268	<0.001
Son-test	Bilişsel olgunluk	29.94	2.18		
Ön-test	Yenilikçilik	24.12	2.77	-20.682	<0.001
Son-test	Yenilikçilik	29.50	2.11		
Ön-test	Eleştirel düşünme genel	88.48	8.16	-18.872	<0.001
Son-test	Eleştirel düşünme genel	106.02	5.99		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 24 ’te deney grubunda bulunan bireylere ait katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme (toplam) puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırma

sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmeleri açısından katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde deney grubunda bulunan bireylerin katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme (toplam) puanları; ön test değerlendirmesinden elde ettikleri puanlara göre anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Tablo 25: Araştırmaya dahil edilen bireylere uygulanan ölçeklerin boyut puanlarına ait istatistikler

Test	Ölçek	Ort	SS	Min	Maks	Alfa
Ön-test	Katılım	40.65	5.66	24.00	55.00	0.751
	Bilişsel olgunluk	24.26	3.39	17.00	32.00	0.651
	Yenilikçilik	24.65	3.12	17.00	33.00	0.630
	Eleştirel düşünme genel	89.56	9.96	63.00	116.00	0.796
Son-test	Katılım	43.77	5.85	24.00	55.00	0.841
	Bilişsel olgunluk	27.23	4.06	18.00	35.00	0.692
	Yenilikçilik	27.32	3.62	17.00	34.00	0.687
	Eleştirel düşünme genel	98.32	12.02	63.00	120.00	0.896

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum, Alfa: Cronbach Alfa katsayısı

Tablo 25’ te araştırmaya dahil edilen bireylere uygulanan eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarına ait istatistikler verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ön test değerlendirmesinde katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme (toplam), boyutlarından elde edilen puanlarının son- test değerlendirmesinde matematiksel olarak arttığı görülmektedir. Ayrıca katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme (toplam) boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise kabul edilebilir düzeydedir.

Yukarıdaki tablolardan ortaya çıkan bulguların ışığında, kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak akran yönderliği tekniği ile yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin ön-test

ve son-testte eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirgindir. Bu sebeple, bu araştırmada akran yönderliği tekniği ile anadilinde ve hedef dilde yapılan yazma çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Alanyazında pek çok araştırmacı akranlardan gelen yapıcı ve eleştirel geribildirimler aracılığıyla yabancı dil sınıflarında yazma çalışmalarında akran yönderliği tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkısının olduğunu ifade etmişlerdir (Brusa ve Harutyunyan, 2019; Kuyyogsuy, 2019; Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015; Rollinson, 2005).

Bu araştırmadan ortaya çıkan bu bulgu Farrah'ın (2012) çalışması ile örtüşmektedir. Farrah (2012) ikinci dil yazma sınıflarında akran yönderliği tekniğinin öğrencilere destekleyici ve yapıcı geribildirimler sağladığını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Berg (1999) akran yönderliği ile yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmekte ve şu şekilde eklemektedir; “Öğrenciler öğretmenlerinden geribildirim aldıkları zaman onu koşulsuz kabul ederler ancak geribildirimi akranlarından aldıkları zaman onun geçerliliğini sorgular, kendi bilgisi ile karşılaştırır ve en sonunda bir karara varır”. Bir başka deyişle, öğrencinin akran geribildirimi ile yaşadığı bu süreç öğrenciyi bilişsel olarak etkin tutmakta ve eleştirel düşünme becerilerine fayda sağlamaktadır.

5.4 Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına etkisi ne orandadır?

Tablo 26: Ön-test deney-kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması

Puan	Grup	Ön-test			
		Ort	SS	t	p
Katkı	Deney (n=50)	26.20	5.01	-1.784	0.077
	Kontrol (n=50)	28.02	5.19		
Tutku	Deney (n=50)	15.88	4.42	-1.038	0.302
	Kontrol (n=50)	16.98	6.05		
Yazma tutum genel	Deney (n=50)	42.08	8.22	-1.571	0.119
	Kontrol (n=50)	45.00	10.25		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 26’da ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ön test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 27: Son-test deney-kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması

Puan	Grup	Son-test			
		Ort	SS	t	p
Katkı	Deney (n=50)	35.42	2.54	8.891	<0.001
	Kontrol (n=50)	28.22	5.13		
Tutku	Deney (n=50)	24.26	2.13	8.321	<0.001
	Kontrol (n=50)	16.74	6.03		
Yazma tutum genel	Deney (n=50)	59.68	3.72	9.672	<0.001
	Kontrol (n=50)	44.96	10.10		

* Deney-kontrol grupları arası bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 27’de son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında son test sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde son test sürecinde kontrol grubunda bulunan bireylerin katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanları; deney grubuna göre anlamlı ölçüde daha düşüktür.

Tablo 28: Kontrol gruplarında ön-test son-test katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Kontrol grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Katkı	28.02	5.19	-2.021	0.049
Son-test	Katkı	28.22	5.13		
Ön-test	Tutku	16.98	6.05	2.201	0.032
Son-test	Tutku	16.74	6.03		
Ön-test	Yazma tutum genel	45.00	10.25	0.280	0.780
Son-test	Yazma tutum genel	44.96	10.10		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 28’de kontrol grubunda bulunan bireylere ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında kontrol grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmeleri açısından yazma tutumu (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ayrıca kontrol grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmelerine göre katkı ve tutku puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Bu farklılıklar incelendiğinde kontrol grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmesinden elde edilen katkı puanları ön test değerlendirmesinden elde ettikleri puanlara göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Ayrıca kontrol grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmesinden elde edilen tutku puanları; ön test değerlendirmesinden elde ettikleri puanlara göre anlamlı ölçüde daha düşüktür.

Tablo 29: Deney gruplarında ön-test son-test katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının karşılaştırılması

Test	Puan	Deney grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Katkı	26.20	5.01	-19.241	<0.001
Son-test	Katkı	35.42	2.54		
Ön-test	Tutku	15.88	4.42	-19.870	<0.001
Son-test	Tutku	24.26	2.13		
Ön-test	Yazma tutum genel	42.08	8.22	-22.584	<0.001
Son-test	Yazma tutum genel	59.68	3.72		

* Ön-test/son-test grupları arası eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 29’ da deney grubunda bulunan bireylere ait katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubunda bulunan bireylerin ön test ve son test ölçüm değerlendirmeleri açısından katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Bu farklılıklar incelendiğinde deney grubunda bulunan bireylerin son test değerlendirmesinden elde edilen katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) puanları; ön test değerlendirmesinden elde ettikleri puanlara göre anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Tablo 30: Araştırmaya dahil edilen bireylere uygulanan ölçeklerin boyut puanlarına ait istatistikler

Test	Ölçek	Ort	SS	Min	Maks	Alfa
Ön-test	Katkı	27.11	5.16	14.00	39.00	0.766
	Tutku	16.43	5.30	7.00	33.00	0.818

	Yazma tutumu genel	43.54	9.36	21.00	72.00	0.861
Son-test	Katkı	31.82	5.41	16.00	40.00	0.849
	Tutku	20.50	5.87	7.00	33.00	0.887
	Yazma tutumu genel	52.32	10.58	27.00	72.00	0.920

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum, Alfa: Cronbach Alfa katsayısı

Tablo 30 ‘da araştırmaya dahil edilen bireylere uygulanan yazma tutumu ölçeğinin alt boyutlarına ait istatistikler verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ön test değerlendirmesinde katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) boyutlarından elde edilen puanlarının son- test değerlendirmesinde matematiksel olarak arttığı görülmektedir. Ayrıca katkı, tutku ve yazma tutumu (toplam) boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise kabul edilebilir düzeydedir.

Bu sebeple, bu araştırmadan ortaya çıkan bulgulara dayanarak, akran yönderliği tekniği ile Türkçe ve İngilizce olarak yapılan yazma çalışmalarının yabancı dil öğrencilerinin yazmaya karşı tutumuna olumlu bir etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir.

Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla örtüşen araştırmalara rastlanmaktadır. Cowan (2004) çalışmasında, çoğu öğrencinin akranının yazdığı metni okumayı ve değerlendirmeyi eğlenceli ve yararlı bulduklarını ifade ettiklerini ve bu durumun öğrencilerin yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Topping (1998) ise akran yönderliğinin otantik bir teknik olduğunu, akranların birbirlerinin yazdıklarını yorumlamalarının ve değerlendirmelerinin öğrencilerin yazmaya karşı tutumuna olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedir.

Liu ve Chai’de (2009) Pekin’de Çin Üniversitesi’nde İngilizce yazma dersinde yaptıkları çalışmada akran geribildirim alan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesinin akran yönderliği tekniği sayesinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca Stanley de (1992) akran yönderliği tekniğinin öğrencilerdeki yazma kaygısını azalttığı,

öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkartmaya yardımcı olduğu ve öğrencilerde etkili yazma becerilerinde farkındalık yarattığı için öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında olumlu bir değişiklik yarattığını söylemektedir.

5.5 Akran yönderliği tekniği öğrencilerin cinsiyeti bakımından anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarında bir fark yaratmış mıdır?

Tablo 31: Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin ön test-son test puanlarının karşılaştırmaları

Test	Puan	Deney grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Yazma başarı puanı Türkçe	37.57	12.26	-10.583	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı Türkçe	49.76	9.58		
Ön-test	Yazma başarı puanı İngilizce	48.90	21.59	-12.546	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı İngilizce	59.19	19.91		
Ön-test	Katılım	40.29	5.14	-6.750	<0.001
Son-test	Katılım	46.48	3.27		
Ön-test	Bilişsel olgunluk	22.76	3.13	-8.155	<0.001
Son-test	Bilişsel olgunluk	28.81	2.11		
Ön-test	Yenilikçilik	23.76	2.84	-11.461	<0.001
Son-test	Yenilikçilik	29.43	2.04		
Ön-test	Eleştirel düşünme genel	86.81	9.00	-10.387	<0.001
Son-test	Eleştirel düşünme genel	104.71	6.35		
Ön-test	Katkı	24.00	4.38	-15.500	<0.001
Son-test	Katkı	34.33	2.31		
Ön-test	Tutku	13.48	3.92	-13.493	<0.001
Son-test	Tutku	23.00	1.38		
Ön-test	Yazma tutum genel	37.48	7.28	-15.979	<0.001
Son-test	Yazma tutum genel	57.33	2.61		

Ort: Ortalama SS: Standart sapma t: Bağımsız örneklem t-testi p: Anlamlılık değeri

Tablo 31’de deney grubunda bulunan kız öğrencilerin yazma başarı puanı Türkçe, yazma puanı İngilizce, katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel, katkı, tutku ve yazma tutum genel puanlarına ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırma

sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin yazma başarı puanı Türkçe, yazma başarı puanı İngilizce, katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel, katkı, tutku ve yazma tutum genel puanlarına ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde deney grubunda bulunan kız öğrencilerin yazma başarı puanı Türkçe, yazma başarı puanı İngilizce, katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel, katkı, tutku ve yazma tutum genel puanlarına ait son test puanları anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Tablo 32: Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin ön test-son test puanlarının karşılaştırmaları

Test	Puan	Deney grubu (n=50)			
		Ort	SS	t	p
Ön-test	Yazma başarı puanı Türkçe	45.17	16.51	-15.524	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı Türkçe	55.45	15.32		
Ön-test	Yazma başarı puanı İngilizce	57.72	21.24	-12.957	<0.001
Son-test	Yazma başarı puanı İngilizce	67.97	18.80		
Ön-test	Katılım	40.41	4.11	-9.742	<0.001
Son-test	Katılım	46.66	2.68		
Ön-test	Bilişsel olgunluk	24.90	2.81	-14.146	<0.001
Son-test	Bilişsel olgunluk	30.76	1.86		
Ön-test	Yenilikçilik	24.38	2.74	-19.006	<0.001
Son-test	Yenilikçilik	29.55	2.20		
Ön-test	Eleştirel düşünme genel	89.69	7.42	-16.750	<0.001
Son-test	Eleştirel düşünme genel	106.97	5.64		
Ön-test	Katkı	27.79	4.89	-13.178	<0.001
Son-test	Katkı	36.21	2.44		
Ön-test	Tutku	17.62	3.97	-16.076	<0.001
Son-test	Tutku	25.17	2.12		
Ön-test	Yazma tutum genel	45.41	7.28	-17.777	<0.001
Son-test	Yazma tutum genel	61.38	3.50		

Ort: Ortalama SS: Standart sapma t: Bağımsız örneklem t-testi p: Anlamlılık değeri

Tablo 32’de deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin yazma başarı puanı Türkçe, yazma başarı puanı İngilizce, katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel, katkı, tutku ve yazma tutum genel puanlarına ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin yazma başarı puanı Türkçe, yazma başarı puanı İngilizce, katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel, katkı, tutku ve yazma tutum genel puanlarına ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılıklar incelendiğinde deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin yazma başarı puanı Türkçe, yazma başarı puanı İngilizce, katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik, eleştirel düşünme genel, katkı, tutku ve yazma tutum genel puanlarına ait son test puanları anlamlı ölçüde daha yüksektir. Genel olarak bakıldığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin ön test-son test puan farklarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, kız öğrencilerin yazma puanları daha yüksektir.

5.6 Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce metinlerindeki gelişimleri nasıldır?

Ön-test ve son-testte deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları öykülerin değerlendirilmesinden sonra, nicel analizler yapılmış ve deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön ve son testte yazdıkları öyküler arasındaki dil kullanım farklarını ve öğrencilerin hangi öğelerde geliştiklerini ortaya çıkarmak için araştırmacı elli deney grubu öğrencisinin ön-test ve son-testte Türkçe ve İngilizce olarak yazdıkları 200 metni dijital bir araç olan “Voyant Tools”a yüklemiştir. Öğrencilerin metinler arası gelişimini incelemek için alanında uzman Türkçe ve İngilizce öğretmenleri ile değerlendirme

yapılarak ve Özşavlı (2017) ‘nın ölçeğinden yararlanılarak deney grubu öğrencilerinin ön ve son test metinleri analiz edilmiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte yazdıkları Türkçe ve İngilizce metinlerin içerik, sözcük seçimi ve sayısı, dil kullanımı, biçim, yazım ve noktalama bakımından gelişimleri incelenmiştir. Buna göre, aşağıda içerik analizini örnekleyen beş öğrencinin yazdığı yirmi metin sunulmuştur. (Diğer metinler ve analizleri için Bkz, Ek-31)

ÖĞRENCİ 1

Öğrenci 1 ön test Türkçe metninde sadece birinci görselden yola çıkarak sınırlı sayıda sözcük içeren tek paragraflı bir metin oluşturmuştur. Öğrenci metninde sabah mutfaktan gelen seslerle uykudan uyandığını, ailesinin kahvaltı yapmak için piknik hazırlığında olduğunu, piknik alanına vardıklarını ve orada neler yapacaklarını planladıklarını yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamış ve metinde geçiş sözcüklerinden “ile, birlikte” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde *geri* (4), *erken* (4), *yere* (3), *saatte* (3), *kahvaltı* (3) en sık kullanılan sözcüklerdir. Öğrenci yazım yanlışları (*Herşey hazır olunca, yola çıktık / ikimizde yol almıştık*), dilbilgisel hatalar ve anlatım bozukluğu içeren tümceler yazmıştır (*ben ikizimle birlikte neler yapacağımızı planlıyordum*) Öğrenci metninde basit, bileşik ve karmaşık bileşik tümceleri kullanmıştır (*Sabah alarmin sesi ile uyanmıştım / mutfaktan gelen sesler ailemin geri kalanının mutfakta olduğunu gösteriyordu / Günaydın dememle birlikte herkes işinden başını kaldırıp bana dönmüştü*).

Öğrenci 1 son test Türkçe metni paragraflarla ve görsele uygun olarak yazılmıştır. Öğrenci birinci paragrafta sabah mutfaktan gelen seslere uyandığını ve ailesinin kahvaltı için piknik hazırlığında olduğunu gördüğünden bahsetmiştir. Öğrenci ikinci paragrafta

piknik için ailesi ile yola çıktıklarını, piknik alanına vardıklarını, kahvaltıdan sonra kardeşi ile göle yüzmeye gittiklerini ve kardeşini göle ittiğini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta kardeşinin de ondan intikam almak için kendisini göle ittiğini, çok eğlendiklerini ve o günün çok güzel geçtiğini yazarak metnini sonlandırmıştır. Metinde paragraflar arası geçiş sözcükleri kullanılmıştır (Örn: *önce, sonra, rağmen, ancak, için*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre piknik (6 kez), kahvaltı (4 kez), sonra (4 kez), göl (3 kez) , yiyecekler (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci çoğunlukla bileşik ve karmaşık bileşik tümce türü kullanmıştır (*erken kalkmama rağmen içeriden gelen tabak çanak sesleri annemin çoktan uyanıp hazırlığa başladığını gösteriyordu / sabah tam uyuyamadığım için ikizimin omzunda uyuya kalmıştım*).

Öğrenci 1'in ön test İngilizce metni sadece birinci görselden yola çıkarak sınırlı sayıda sözcük ile yazılmış, ikinci ve üçüncü görsel dikkate alınmamıştır. Öğrenci sabah mutfaktan gelen seslerle uyandığını, ailesinin sabah vakti kahvaltı için piknik hazırlığında olduğunu ve yola çıkacaklarını yazmıştır. Kahvaltı için piknik hazırlığından sonra yola çıktıklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Metin paragraflarla yazılmamış ve metinde geçiş sözcüklerinden “*because,when*” kullanılmıştır. Metinde tümceler arası uyum ve birliktelik tam değildir (Örn : *All of them said “good morning” . My mom answered my question. I didn't know anything*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre, said (5 kez), breakfast (5 kez), prepared (4 kez), parents (4 kez), know (4 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci tümce içinde yanlış sözcükler kullanmış (Örn: *All of them said “Good Morning” and continued the jobs*) , dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *The kitchen was very noisy and I was disturbing / I was waiting my family / I have to preparing*) ve anlam karmaşasına yol açan tümceler yazmıştır (Örn: *I woke up when the kitchen comes to voice*) Öğrenci çoğunlukla basit tümceler kullansa da bileşik tümceler

kullanabilmiştir (Örn: *I walked my room / I wore my clothes quickly / I didn't sleep again because the kitchen was very noisy.*

Öğrenci 1 son test İngilizce metnini paragraflarla ve görsele uygun olarak yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta akşam yaptıkları piknik planından dolayı çok heyecanlı olduğunu, sabah hemen uyandığını, ailesiyle birlikte pikniğe hazırlandıklarını ve piknik için yanlarına aldıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta pikniğe doğru yola çıktıklarını, yolculuğun güzel geçtiğini, piknik alanına vardıklarını, orada kahvaltı yaptıklarını ve kardeşi ile gölü keşfetmeye gittiklerinden bahsetmiştir. Öğrenci üçüncü paragrafta kardeşini suya ittiğini, daha sonra kardeşinin de onu suya ittiğini ve çok eğlendiklerini yazarak metni tamamlamıştır. Öğrencinin tümceleri görsel ile uyumludur. Öğrenci metninde paragraflar arası geçiş sözcüklerine yer vermiştir (Örn: *despite, before, when, while, after a while*). Voyant Tools derlem analizine göre, picnic (4 kez), breakfast (4 kez), went (3 kez), set (3 kez), got (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümcelere yer vermiştir (*when I got to the kitchen my mom seemed surprised / while I was getting ready, I realized that everyone was awakened by the sounds coming from the corridor*).

ÖĞRENCİ 2

Öğrenci 2 ön test Türkçe metnini kendisine verilen görsele dikkat etmeksizin sınırlı sayıda sözcük ile yazmıştır. Öğrenci Güneş ve Deniz adında iki kardeşin yaşadıkları şehirden yeni bir şehre taşınmak zorunda kaldıklarını, yeni şehre alışmanın zorluklarını, arkadaş bulamadıklarını ve geleceğe dair planlarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metnin verilen görsellere ilgisi yoktur. Metin paragraflarla yazılmamış ve geçiş sözcüklerinden “için, dolayısıyla” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre yeni (5 kez), aile

(4 kez), sabah (3 kez), sabah (3 kez), eşya (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *normalde her sabah ki miymiyliğına göre çok hızlı bir şekilde hazırlandı/ Bu aile Ankaradaki evleri ve arkadaşlarından Aylin ve Mahir'in işleri dolayısıyla İzmir'e gelmek zorunda kalmışlardı*). Öğrenci ön test Türkçe metninde basit ve bileşik tümcelere yer vermiştir (*Güneş ve Deniz, Aylin ve Mahir'in çocuklarıydı / yaz tatili olduğu için bu durum çocukların okuluna yansımamıştı/ bu tatilin sonunda okul açılacak ve onlar yeni bir arkadaş ortamına alışmaya çalışacaklardı*).

Öğrenci son test Türkçe metninde kendisine verilen görsele uygun bir öyküyü paragraflarla yeterli sayıda sözcük ile yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta depremden etkilenmiş bir ailenin çocukları olan Zeynep ve Ali'yi kısaca anlatmış ve ailelerinin çocuklarına moral olması için bir yaz günü göl kenarında sürpriz bir piknik planladıklarını ifade etmiştir. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin piknik hazırlığından, çocuklarıyla göl kenarında piknik yaptıklarından, çocukların gölde yüzdüklerinden ve çok mutlu olduklarından bahsetmiştir. Öğrenci son paragrafta çocukların depremden sonra endişeli hallerinin bu piknikle yerini mutluluğa bıraktığını ve çocuklara çok iyi geldiğinden bahsederek öyküyü sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerine yer vermiştir (Örn: *Lakin, ancak, rağmen, sonra*). Voyant Tools derlem analizine göre, piknik (5 kez), göl (4 kez), yaz (3 kez), çocuklar (3 kez), yaşadıkları (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (Örn: *Onlara iyi gelebilecek bir şeyler yapmak istiyorlardı, bir süre düşündükten sonra onları pikniğe götürme kararı aldılar/ ailecek göl kenarına geldiler*)

Öğrenci ön test İngilizce metninde görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öyküsünde Güneş adında bir kızın hayatından bahsetmiştir. Güneş'in hobilerini yazmış, tenis oynamayı, kahve içmeyi sevmesini, kahvaltı yaptığı, okula gittiği saati ve erken

yatması gerektiğini anlatmıştır. Daha sonra, öğrenci Aylin, Mahir ve Deniz'in gündelik hayatından ve neler yaptıklarından bahsetmiştir. Öğrencinin yazdığı metin görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metninde paragraf ve geçiş sözcükleri kullanmamıştır. Öğrencinin metninde tümceler arası birlik yoktur. Öğrencinin yazdığı sözcük sayısı yetersiz kalmıştır. Öğrenci metninde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *Aylin and Mahir are drink a coffe / they are have a breakfast / She is play tennis*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metninde breakfast (3 kez), school (3 kez), tennis (2 kez), wakes (2 kez), swimming (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde basit tümce türleri yazmıştır (*Günes wakes up at 7.00, she goes to school, they go to home*).

Öğrenci son test İngilizce metninde görsel ile ilgili bir öykü yazmıştır. Öğrenci metnini paragraflarla öykülemiştir. Öğrenci öyküsünde ilk paragrafta dört çocuğu olan bir aileden bahsetmiş ve ailenin sıcak bir yaz gününde çocuklarına sürpriz piknik planladıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin piknik hazırlığından, piknik sepetine koyduklarından ve yolculuktan bahsetmiştir. Öğrenci son paragrafta piknikte yapılan kahvaltıdan, çocukların gölde yüzmesinden ve çocukların mutluluğundan bahsederek öyküyü sonlandırmıştır. Paragraflar arası geçişlerde uyumluluk vardır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (*as, before, especially, however*) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (3 kez), breakfast (3 kez), lake (2 kez), swimming (1 kez), basket (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*the children who woke up in the morning ran to the kitchen/ the situation didn't turn out as they thought/ they wanted to do something that would be good for them after thinking for a while they decided to take them on a picnic tomorrow*).

ÖĞRENCİ 3

Öğrenci 3 ön test Türkçe metninde görsellerle tam olarak ilgili bir metin yazmamıştır. Öğrenci sadece birinci görsele odaklanmış ve metninde doğa tatiline gitme hazırlığında olan bir aileyi anlatmıştır. Metinde ailenin kahvaltıda çok heyecanlı olduklarını, uzun zamandır bu tatili beklediklerini ve tatilde yanlarına alacaklarını yazmıştır. Öğrenci daha sonra ailenin her yıl tatile giderken araba seyahatinde müzik dinlediklerinden ve şarkı söylediklerinden bahsetmiştir. Öğrencinin yazdığı metin görselle tam olarak ilgili değil ve metinde sözcük sayısı yeterli değildir. Öğrenci metninde paragraflar ve geçiş sözcükleri kullanmamıştır. Aynı zamanda, farklı eylem zaman çekimi kullanılmıştır. Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *Herkesde (herkes de)* bir heyecan vardı/ *herşey (her şey) çok huzurluydu/ günbatımı* izleyeceklerdi/ Çocuklar *yemekleri (yemeklerini)* yedi). Voyant Tools derlem analizine göre, metinde aile (4 kez), çocuklar (3 kez), doğa (3 kez), kahvaltı (2 kez), yolculuk (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde öğrenci çoğunlukla basit tümce türü kullanmıştır (*Çocuklar erkenden uyanmışlardı / Beraber müzik dinlerler/ Araba yolculuklarını seviyorlardı*).

Öğrenci 3 son test Türkçe metninde görselleri dikkate alarak paragraflarla bir öykü yazmıştır. Birinci paragrafta bir ailenin piknik hazırlığında olduklarını, çocukların çok heyecanlı olduğunu ve arabalarıyla yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin erken saatlerde piknik alanına vardıklarını, güneşin pırıl pırıl parladığını, kuşların cıvıltılarını öyküleştirecek anlatmıştır. Son paragrafta, öğrenci çocukların göle girmesini, serin suların çocukları serinletmesini, uzun süre gölde yüzdüklerini ve üstlerini giyindikten sonra ailenin piknik alanından ayrıldıklarını anlatmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerine yer vermiştir (Örn: *Önce, daha sonra, ilk başta, ama, çünkü, bu yüzden, ardından*). Voyant Tools derlem analizine göre piknik (5), göl (4), yüzmeye (3),

tatil (2), yemek (2) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerine yer vermiştir (*O sabah çocuklar erken kalkıp hızlıca aşağıya indiler/Sabahın daha erken saatleri olduğundan gölün kenarı sakın ve huzurluydu / çocuklar normalde hemen göle girmek istemişlerdi ama aileleri yemek yemeden göle girmelerine izin vermediği için piknik yemeklerini hızlıca bitirdiler*).

Öğrenci 3 ön test İngilizce metninde görselden yola çıkarak bir metin yazmaya çalışmış ancak metninde çok fazla yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (*Wheater (weather) is so hot/ I and my brother early wake up (wake up early)/ wiew (view) is so amazing/ they go to home when sunset (at sunset)*). Bu sebeple, yazılan metin anlaşılır değildir. Öğrenci metnin girişine adını yazmış, kendinden bahsetmiş ve erkek kardeşinin ne yaptığını yazmıştır. Metnin sözcük sayısı yeterli değildir. Öğrenci metninde paragraf kullanmamış ve geçiş sözcüklerine yer vermemiştir. Voyant Tools derlem analizine göre en çok kullanılan sözcükler sırası ile şu şekildedir; family (5 kez), dad (4 kez), mom (3 kez), children (2 kez), summer (1 kez). Öğrenci metninde basit tümce türlerine yer vermiştir (*It is a beautiful summer day/ children are so tired/ ı and my brother eat*).

Öğrenci 3 son test İngilizce metninde görselleri dikkate alarak paragraflarla öykü yazmıştır. Öğrenci metninde ilk paragrafta iki oğlu olan bir ailenin sabah erken saatlerde piknik hazırlığı yaptığından, çocukların çok heyecanlı olmasından ve yola çıkmalarından bahsetmiştir. Öğrenci ikinci paragrafta piknik alanına vardıklarını, orada çok güzel bir göl olduğunu, yemek alanını hazırladıklarını, ailecek yemeklerini yediklerini öyküleştirerek anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta erkek kardeşi ile gölde yüzdüğünü, ortamı çok beğendiklerini ve daha sonra eşyalarını toparlayıp eve döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metninde çeşitli geçiş sözcüklerine yer vermiştir (Örn: *first, when, if, as , after, finally, but, then, while*). Voyant Tools derlem analizine göre, öğrencinin metninde en

sık kullandığı sözcükler sırası ile şu şekildedir; (Örn: *picnic (5 kez), lake (4 kez), family (3 kez), meal (2 kez), trees (2 kez)*). Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerine yer vermiştir. (Örn: *They were going to the picnic they had planned that day/ when they came downstairs, her parents were preparing the picnic basket together/After finishing their meal by chatting and having fun, the children went to the lake for swimming*).

ÖĞRENCİ 4

Öğrenci 4 ön test Türkçe metninde kendisine verilen görsele odaklanmadan farklı bir metin yazmıştır. Öğrenci arkadaşları ile geçirdiği bir günü hayatının en özel günü olarak günlüğe yazar gibi yazmıştır. Öğrenci metninde dört arkadaşın bir günlüğüne karavan kiraladığını, hazırladıkları yiyecekleri, içecekleri ve yolculuğa çıktıklarını yazmıştır. Yolculukta şarkılar söyleyip eğlendiklerini, yolda acıkınca bir şeyler yediklerini, molada hamak kurduklarını ve sonunda eve dönüp dört arkadaş parti yaptıklarını anlatmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “zaten” kullanılmış ve paragraf kullanılmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrenci metninde gün (5 kez), arkadaş (4 kez), hazırlıkları (3 kez), yemeye (2 kez), şey (2 kez) sözcükleri yazmıştır. Öğrenci metninde yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (*Durduk bişeyler yedik / Heralde şehirden biraz uzaktı/ Onlarda bize söylemek istiyormuş/ İçine hazırladığımız herşeyi koyduk*) Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türleri kullanmıştır (*Sevgili günlük nasılsın? / Ben çok iyiyim/ Zaten biliyorsun/ Vardık ve şansımıza kimse yoktu/ Çok rahatladık ve hep birlikte mutlu bir şekilde eve dönüp parti yaptık*)

Öğrenci 4 son test Türkçe metnini görsele odaklanarak yazmış ve paragraflar kullanmıştır. Öğrenci birinci paragrafta “Sıcak yaz günlerinden birinde” öyküleştirci öbeği ile başlamış ve dört arkadaşın piknik planını anlatmaya başlamıştır. Dört arkadaşın

piknik sepetine meyveler, içecekler ve sandviçler koyduklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta dört arkadaşın güneşli bir havada yola çıktıklarını, piknik alanına vardıklarını, sofrayı hazırladıklarını ve afiyetle yemeklerini yediklerini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta dört arkadaşın gölde, serin suda yüzdüklerini, yüzerken sohbet ettiklerini, neşe dolu anılar biriktirdiklerini ve güneş batarken eve dönüş için hazırladıklarını yazmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerine (Örn: *önce, bir süre sonra, bir sonraki, ama, onun yerine, -iken*) ve paragraflara yer vermiştir. Voyant Tools derlem analizine göre öğrencinin metinde kullandığı sözcüklerin sıklık sırası şu şekildedir; *piknik (5 kez), arkadaş (5 kez), göl (3 kez), hazırladıkları (2 kez), güneşli (1 kez)*. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türü kullanmıştır. (Örn: *Sıcak yaz günlerinden birinde, yakın arkadaşlar olan Ayşe, Mehmet, Can ve Sibel piknik yapmaya karar verdiler / Bir süre sonra gölden çıkıp piknik alanına geri döndüler/ güneş batarken piknik alanını toplayıp eve dönmeye karar verdiler*).

Öğrenci 4 ön test İngilizce metnini kendisine verilen görselden farklı bir şekilde kurgulayarak yazmıştır. Öğrenci metnini günlük yazar gibi yazmıştır. Öğrenci metninde sabah erken kalktığını, heyecanlı olduğunu, saat 10:00 da evden ayrıldığını, yola çıktığını, yeşillik bir yerde arkadaşları ile oturduğunu, yemek yediğini, radyo açtığını, müzik dinlediğini, voleybol oynadığını ve voleybol oynarken suya düştüğünü yazmıştır. Öğrenci metninde paragraf ve geçiş sözcükleri kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırası ile şu şekildedir; *road (3 kez), voleyball (2 kez), home (1 kez), grass (1 kez)*. Öğrenci yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (*I played voleyball/ The road took two hours/ we ate us food / I falled /And drunk coke/ My frends laughed to me*). Öğrenci metninde basit tümce türlerine yer vermiştir (Örn:*I played volleyball / we were very excited / road was very funny / we listened to music*).

Öğrenci son test İngilizce metnini kendisine verilen görsele uygun bir içerik ile yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflar kullanmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “Once upon a time” öyküleştirci öbeği ile başlamış ve dört yakın arkadaşın güneşli bir günde pikniğe gitmeye hazırlandıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta hazırladıkları lezzetli yiyecekleri piknik sepetine koyarak dört arkadaşın yola çıktığını, çok heyecanlı olduklarını ve çok güzel yerlerden geçerek piknik alanına vardıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta yemekten sonra arkadaşları ile göle girdiğini, gölde yüzerken şarkılar söylediklerini ve daha sonra dönüş için hazırladıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflardan oluşmuştur. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerine yer vermiştir (Örn: *as, later, but, in the end, by, while, when, so*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrencinin metninde kullandığı sözcüklerin sıklıkları sırası ile verilmiştir; picnic (5 kez), lake (4 kez), food (3 kez), favourite (2 kez), laughed (1 kez). Öğrenci metninde bileşik tümcelere yer vermiştir (Örn: *Once upon a time, four best friends named Emily, Jack, Sarah and Michael decided to go on picnic/As the sun started to set, they reluctantly left there*).

ÖĞRENCİ 5

Öğrenci 5 ön test Türkçe metninde kendisine verilen görsellere odaklanmaya çalışsa da devamında mantıklı ilerleyememiş ve farklı olaylara yer vermiştir. Öğrenci metninde Ahmet ve Buse adında okulda çok başarılı olan iki çocuğun ailelerinin onlar için planladığı bir piknikten bahsetmiş, ailenin piknik hazırlığı yaptığından, piknik alanına gittiğinden ancak piknik alanında ormanda gezmeye karar veren ailenin yolda çok güzel bir kelebek gördüğünü yazmıştır. Ancak kelebeğin fotoğrafını çekmek için peşine düşen ailenin bir mağaraya girdiklerini, mağarada bir ayı ile karşılaşınca kaçarak arabaya binip oradan uzaklaştıklarını yazmıştır. Öğrenci görsel ile uyumlu olarak metne başlasa da

görselden çok farklı bir şekilde devam etmiş ve sonlandırmıştır. Öğrencinin metin içeriği görsel ile tam olarak ilgili değildir. Öğrenci metninde paragraf ve geçiş sözcüğü kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde piknik (4 kez), kelebek (4 kez), mağara (3 kez), fotoğraf (2 kez), polis (1 kez). Öğrenci metninde yazım ve dilbilgisi yanlışları yapmıştır. (Örn: *Anneleride fotoğraf makinesi almıştı/ Hemen yemeğe başladılar yemekleri/Ahmet sandviçleri hazırlıyordu / Anneleri kelebeği çekmeden uçmuştu kelebek*). Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türleri kullanmıştır. (Örn: *Okul bitmişti/ Ahmet ve Buse başarı göstermişti/ Gökyüzüne bakarak radyoda şarkı dinlemek onu rahatlatıyordu / Çok acıkmışlardı/ Anneleri de evden çıkmadan fotoğraf makinesi almıştı*).

Öğrenci 5 son test Türkçe metninde görsele odaklanarak bir öyküyü paragraflarla yeterli sayıda sözcük kullanarak yazmıştır. İlk paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Günlerden cumartesiydi” öbeği ile başlamış ve Ali adından kahramanın okulu başarılı bir şekilde bitirmesini anlatmıştır. İkinci paragrafta Ali’nin başarısından dolayı ailesinin onu pikniğe götürmek için hazırlık yaptıklarını, piknik sepetine koydukları yiyecek ve içecekleri, sabah erkenden yola çıktıklarını, yolda radyo dinlediklerini ve piknik alanına vardıklarını yazmıştır. Üçüncü paragrafta, öğrenci Ali ve kardeşi Zeynep’in kahvaltıdan sonra göle girmelerinden, çok mutlu olduklarından ve çok yorgun bir şekilde ailenin eve döndüklerinden bahsederek öyküyü sonlandırmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerini kullanmıştır (Örn: *O sırada, artık, öncesinde, daha sonrasında, bu yüzden*). Voyant Tools derlem analizine göre; metinde piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (3 kez), kahvaltı (2 kez), kardeşi (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (Örn: *Ali ve kardeşi Zeynep göle girmek için sabırsızlanıyordu/ o kadar*

yorulmuşlardı ki hepsi uyuyakaldı/ Ali hemen salamı buzdolabından aldı ve kardeşi ile sandviç yapmaya başladı).

Öğrenci 5 ön test İngilizce metninde yeterli sözcük sayısına ulaşamamış ve sadece giriş paragrafı yazmıştır. Giriş paragrafında Emir ve Ecem adında iki arkadaşın canlarının çok sıkkin olduğunu, pikniğe gitmek istediklerini, pikniğe gittiklerini ve Ecem'in çok mutlu olduğunu yazmış ve metnin devamını getirememiştir. Öğrencinin metninde geçiş sözcükleri ve paragraflar yoktur. Öğrencinin metinde tümceleri yeterli sayıda değildi ve öğrenci metninde yazım ve dilbilgisel yanlışlar içeren sözcüklere yer vermiştir (Örn: *Emir and Ecem were very boring/ They were want a picnic/ They were go to picnic/Ecem very happy*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde picnic (2 kez), boring (1 kez), go (1 kez), happy (1 kez), day (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *They are so bored/ They want to go picnic*).

Öğrenci 5 son test İngilizce metnini paragraflarla yeterli sayıda sözcük kullanarak yazmış ve ilk paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “It was Saturday” öbeği ile başlamıştır. Öğrenci Ali'nin sınav haftasının bittiğini, okul kapandığı için çok mutlu olduğunu ve uzun bir yaz tatiline çıktığını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta Ali'nin tatilde ilk olarak ailesi ile pikniğe gitmek istediğini ve bunun hazırlıklarına başladığını yazmıştır. İkinci paragrafta, Ali'nin piknik sepetini hazırladığını, sandviçleri, içecekleri sepete koyduğunu ve ailesi ile araba ile yola çıktığını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin piknik alanına varır varmaz yemeye başlamalarını, sonrasında, hep birlikte gölde yüzdüklerini, herkesin çok eğlendiğini ve akşam olunca mutlu bir şekilde eve döndüklerini anlatmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflarla yazılmıştır. Metinde geçiş sözcükleri (Örn: *So, after, before, finally, but*) kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde kullandığı sözcük sıralaması şu şekildedir; picnic (5 kez) lake (4 kez),

family (3 kez), children (2 kez) over (2 kez). Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türlerini kullanmıştır. (Örn: *Ali's exam week was over/ This made him very happy/ There was a lake where they were swimming/ they had their breakfast and the children entered the lake*)

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ön test metinleri incelendiğinde, çoğu öğrencinin verilen görselden bağımsız olarak başka bir konu ile ilgili ve sınırlı sözcük sayısı ile metinler yazdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, çoğu öğrencinin metinlerinde satırbaşı kullanımına dikkat etmediği, sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde yanlışlar yaptığı görülmüştür. Ek olarak, öğrencilerin Türkçe ön test metinlerinin çoğunlukla bileşik tümce türü ile yazıldığı ve metinlerinde ön ad, belirteç, geçiş sözcüklerinin yeterli sayıda kullanılmadığı fark edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe ön test metinleri analiz edildiğinde en fazla yazım yanlışı yapıldığı görülmektedir. (Türkçe metinlerde yapılan yanlışlar için Bkz, Ek-32)

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe son test metinleri analiz edildiğinde, öğrencilerin görsel ile ilgili yeterli sayıda sözcük içeren metinler yazdıkları ve metinlerinde sözcük ve tümce türünün çeşitlendiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe son test metinlerinde biçim, yazım ve noktalama yanlışlarının azaldığı fark edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin satır başı ve paragraf kullanımına dikkat etmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin İngilizce ön test metinleri analiz edildiğinde, anadilinde olduğu gibi çoğu öğrencinin verilen görsel ile ilgili olmayan metinler yazdıkları görülmüştür. Ek olarak, öğrencilerin metinleri sınırlı sözcük sayısı ile ve çoğunlukla geçiş sözcükleri kullanmadan yazdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hedef dili ön

test metinlerinde çoğunlukla basit tümce türü kullandıkları, satır başına dikkat etmedikleri, dilbilgisel yanlışlar, yazım ve noktalama yanlışları yaptıkları fark edilmiştir. Ek olarak, deney grubu öğrencilerinin İngilizce ön test metinlerinde tanımlıkları kullanmadıkları ya da eksik ve yanlış kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, eşdizimli sözcüklerin kullanımlarının yanlış ya da eksik olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce ön test metinleri incelendiğinde en fazla dilbilgisel ve yazım yanlışların yapıldığı görülmektedir. Yanlışlara bakıldığında, öğrencilerin hedef dilin dilbilgisel, sözdizimsel kurallarını tam olarak bilmemesinden dolayı hedef dilin edimine yeterli düzeyde ulaşmadıkları görülmektedir. Ayrıca dilbilgisel yanlışların bir kısmı anadilinden kaynaklanmaktadır (Örn: *Four person / I very love / Childrens ate*). Eş asıllı görünen sözcüklerde görülen yazım yanlışlarının da (Örn: *play volleyball / play tennis / drink coffe*) anadilinden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bazı tümcelerinde adıl düşürme eğiliminde olmaları da anadilinden kaynaklanmaktadır (*went to home, agreed to do it again*) (İngilizce metinlerde yapılan yanlışlar için Bkz, Ek- 33)

Deney grubu öğrencilerinin İngilizce son test metinleri incelendiğinde, öğrencilerin görsel ile ilgili metinler yazdıkları ve söz varlıklarının genişledikleri fark edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin metinlerinde daha çeşitli tümce türlerini, satır başını ve paragrafları kullandıkları tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin biçim, noktalama ve yazım bakımından yaptıkları yanlışların azaldığı gözlemlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce ön-son test metinleri içerik, sözcük seçimi ve sayısı, dil kullanımı, biçim, yazım ve noktalama bakımından içerik analizi ile incelendiğinde aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır;

- 1- Öğrencilerin ön test anadili ve hedef dili metinlerinde kendilerine verilen görselden bağımsız olarak, artalan bilgileri ile öykü yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerin son test anadili ve hedef dili metinlerinde ise konu odaklı öyküler yazdıkları fark edilmiştir.
- 2- Öğrencilerin ön test anadili ve hedef dili metinlerinde dilbilgisel yanlışların olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin son test hedef dili metinlerinde ise dilbilgisel yanlışların oldukça azaldığı analiz edilmiştir.
- 3- Öğrencilerin ön test İngilizce metinlerinde tanımlıkları genellikle kullanmadıkları ya da yanlış ve eksik kullandıkları görülmüştür. Son testte ise çoğunlukla tanımlıkları doğru kullandıkları tespit edilmiştir.
- 4- Öğrencilerin ön test anadili metinlerinde çoğunlukla bileşik tümce yapısının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin son test anadilinde yazılan metinlerinde ise karmaşık tümce yapısının kullanımının arttığı fark edilmiştir.; Öğrencilerin ön test anadili metinlerinde çoğunlukla basit tümce türünü kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin hedef dilinde yazılan metinlerinde ise bileşik tümce yapısının kullanımının arttığı gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle, anadilinde bileşikten karmaşığa; hedef dilde basitten bileşiğe az da olsa karmaşığa bir geçiş gözlemlenmiştir.
- 5- Öğrencilerin ön test anadil ve hedef dili metinlerinde çeşitli tümce türleri kullanılmamıştır. Öğrencilerin son test anadili ve hedef dili metinlerinde ise daha çeşitli tümcecik türlerini (neden-sonuç, zıtlık, koşul) kullandıkları görülmüştür.

- 6- Öğrencilerin ön test anadil ve hedef dili metinlerinde çok sayıda yazım ve noktalama yanlışlarının olduğu fark edilmiştir. Öğrencilerin son testte anadilinde ve hedef dilde yazdıkları metinlerde ise yazım ve noktalama yanlışlarının azaldığı tespit edilmiştir.
- 7- Öğrencilerin ön test anadili ve hedef dili metinlerinde çoğunlukla paragraf kullanmadıkları ve satır başına dikkat etmedikleri görülmüştür. Son test anadili ve hedef dili metinleri analiz edildiğinde öğrencilerin metinlerini paragraflarla yazdıkları ve satır başına dikkat ettikleri fark edilmiştir.
- 8- Öğrencilerin ön testte İngilizce yazdıkları metinlerde eşdizimli sözcüklerin kullanımlarının yanlış ya da eksik olduğu fark edilmiştir. Son testte ise eşdizimli sözcükleri doğru bir şekilde kullandıkları görülmüştür.
- 9- Öğrencilerin ön test anadili ve hedef dili metinlerinde sözcük türlerinin çok çeşitli olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak, öğrencilerin son test anadili ve hedef dili metinleri incelendiğinde ön ad, belirteç ve geçiş sözcüklerinin arttığı görülmüştür.
- 10 Öğrencilerin hem ön test hem de son test anadili ve hedef dili metinlerinde karakterlere isim verirken kendi özel ilgi alanlarından ya da yakın çevrelerinden etkilendikleri gözlemlenmiştir.

5.7 Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce yazma becerilerine ilişkin olarak, eleştirel düşünme becerileri ve yazma tutumları bakımından akran yönderliği tekniği hakkında düşünceleri nelerdir?

Deney grubu öğrencileri on hafta boyunca akran yönderliği tekniği ile ilgili yazma çalışmaları yaptıktan sonra, son testte hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinden

ön- testte gösterilen aynı görsele bakarak Türkçe 'den en az 250 sözcük ve İngilizce 'den ise en az 150 sözcük içeren görsel ile ilgili bir öykü yazmaları istenmiştir. Daha sonra, araştırmacı deney grubundan otuz gönüllü öğrenci ile akran yönderliği tekniği uygulamasının süreci ile ilgili bilgi almak için görüşme yapmıştır. Görüşmedeki sorular yarı yapılandırılmış olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve Ek 27'de sunulmuştur. İzin alınan on bir öğrenciden görüşme sırasında ses kaydı alınmış, ses kayıtları google doc ile çözümlenmiş ve güvenilir hale getirilmiştir (Bkz, Ek-28). İzin alınamayan öğrencilerin görüşmeleri ise araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı akran yönderliği ile yapılan yazma çalışmalarından sonra Türkçe ve İngilizce yazma becerilerinde geliştiklerini, akran yönderliğinin eleştirel düşünme becerilerine ve yazma tutumlarına olumlu katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulgular ve araştırmacı yorumları aşağıda verilmiştir;

Ö 1: “Başlarda Türkçe yazım ve noktalamada çok fazla hata yapıyordum. Noktadan sonra büyük harfle başlamayı unutuyordum ya da özel isimlerde büyük harf kullanmıyordum. Zamanla bu hataları yapmamaya başladım. Arkadaşım hatalarımı düzelttikçe hatalarımın azaldığını fark ettim”.

Ö 2: “Türkçe hikayeleri yazarken anlatım bozukluğu olan tümceler yazıyordum. Arkadaşım hatalı olduğunu söyledikçe doğru şekilde yazmaya başladım. Bu teknik Türkçe yazmama çok faydası oldu. Artık anlatıma daha dikkat ederek tümceler kuruyorum”.

Ö 3: “Bu etkinliklerin başında çok zorlandım. Çünkü ne yazacağımı bilmiyordum. Yazarken düşünüp, planlamam gerekiyordu ve yavaş yazıyordum. Beyin fırtınası bana çok yardımcı oldu. Arkadaşıma soru sormak beni çok rahatlattı. Türkçe metin yazmanın keyifli bir şey olduğunu gördüm. Yazım kurallarını öğrenmem de yardımcı oldu. Daha hızlı düşünmeye başladım. Yazma becerilerim gelişti. Başlarda Türkçe yazmada, hatalarım çoktu, arkadaşım geribildirim verdikçe hatalarımı çok iyi gördüm ve daha iyi yazmaya çalıştım. Arkadaşımı değerlendirmek ve arkadaşımın beni değerlendirmesi güzeldi. Akran yönderliği etkinliklerinin faydasını gördüm”.

Ö 4: Sürecin başında öğretmenimiz ilk anlattığında çok sıkıcı olacağını düşünmüştüm. Ama birkaç kez yazdıktan sonra çok eğlendim ve birikimlerimi arttırdığını fark ettim. Türkçe yazım ve noktalamada birçok şeye dikkat etmediğimi anladım. Yazım ve noktalama kurallarında bana çok yardımcı oldu. Metinlerde bağlaç kullanmıyordum başlarda, kullanmaya başladım. Türkçe sözcük bilgim arttı”.

Ö 5: “Başlarda yapamayacağımı düşündüm. Eğitimden sonra korkum geçti. İlerledikçe taşlar yerine oturdu. Yazmak çok yorucu bir şey. Çok fazla metin yazdık hem Türkçe hem İngilizce. Ama faydasını gördük. Türkçe metin yazma becerim kesinlikle gelişti. Öykü yazmayı öğrendim. Yazım kurallarına artık daha dikkat ediyorum”.

Ö 6: “Öğretmenimiz ilk söylediğinde çok sıkıcı gelmişti. Çünkü yazmayı sevmiyordum. Ama sonrasında Türkçe yazmada yaratıcılığımı konuşturduğu için çok keyifli gelmeye başladı. Yeni Türkçe sözcükler öğrendim. Yazma becerim ve yaratıcılığım gelişti. Çok uzun bir süreçti, yorulduk ama Türkçe yazma becerimi geliştirdi”.

Ö 7: “En başta ön yargılı yaklaştım fakat süreç ilerledikçe etkinlikleri çok sevmeye başladım ve süreç güzel devam etti. Bana edebi açıdan katkısı çok oldu. Türkçe metinlerim başta çok hata içeriyordu. Arkadaşım düzeltmeleri yapıyordu. Değerlendirme kağıdında hatalarımı gördükçe hatalarımı yapmamaya başladım”.

Görüşmede öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin anadilinde yazma becerisine olumlu bir katkısının olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler akranlarından gelen geribildirim ve değerlendirme ile hatalarını fark ettiklerini ve zamanla, süreç ilerledikçe aynı hataları yapmamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Türkçe anlatım bozukluğu, dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarını süreç içerisinde daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır.

Deney grubundan görüşmeye gönüllü olarak dahil olan öğrencilerin tamamı akran yönderliği tekniğinin İngilizce yazılı anlatım becerilerine faydası olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda deney grubundan görüşme yapılan bazı öğrencilerin akran yönderliği tekniğinin hedef dile ne gibi faydası olduğunu açıkladıkları örnek cevaplar gösterilmiştir;

Ö 8: Etkinliğin başında İngilizce seviyemin yetersiz olacağını düşünmüştüm. Aldığımız eğitimden sonra nelere dikkat etmem gerektiğini anlamıştım. İngilizce metin yazmak kolay değil ama yazma öncesi etkinliklerde konu ile ilgili konuşma kafamda yazacaklarımı canlandırmamı sağladı. Arkadaşım İngilizce dilbilgisi hatalarımı buldukça öğrenmeye de başladım. Çok fazla İngilizce sözcük öğrendim. Sözcüklerin çoğunu arkadaşıma soruyordum bu şekilde hızlı yazabiliyordum. İngilizce yazmada çok hızlandığımı ve ilerlediğimi düşünüyorum”.

Ö 9: “İngilizce dersinde böyle bir etkinlik daha önce yapmamıştık. O yüzden ne olacağını merak ediyordum. Arkadaşımın hatalarını buldukça kendimi öğretmen gibi hissettim. Özgüvenim arttı. İngilizce öykü yazmayı çok sevdim. Yeni sözcükler öğrendim. Arkadaşımın dilbilgisi hatası fazlaydı onu değerlendirirken ben tekrar öğreniyordum. Çok eğlendim. Çok farklı bir süreç”.

Ö 10: “Başlarda kendimi garip hissettim. Öğretmen gibiydim. Yanlışlarımı gördükçe çok şaşırdım. Yazım, noktalama, dilbilgisi hatalarım fazlaydı. Arkadaşım değerlendirdikten sonra doğrusunu öğreniyordum. İngilizceme çok şey kattı. Sözcük bilgim arttı. Yazım düzeldi, daha okunaklı yazmaya başladım. Satır başına dikkat etmeyi öğrendim”.

Ö 11: “Başta süreç yorucuydu. Ama faydalarını anladıkça daha hevesli yazdım. Akranımdan çok şey öğrendim. İngilizce yazmam düzeldi, dilbilgisi hatalarımı gördüm. Sözcük tekrarı yapmamayı öğrendim. Eleştirilmek güzel bir şeymiş ve akranla çalışmak çok keyifliymiş”.

Ö 12: “Başlarda heyecanlandım. Yapamazsam diye tedirgin oldum. Eğitimi aldıktan sonra rahatladım. Aslında zor değilmiş. İngilizce sözcük bilgim çok arttı. Dilbilgisi yanlışlarımı öğrendim. İngilizce sözcük düzeninde hatalar yapardım. İngilizce tümce nasıl kurulur tam olarak anladım. Kendimi yetkin hissettim”.

Ö 13: “Bence bana ve arkadaşlarıma çok şey kattı. İngilizce yazım ve noktalama kuralları, dilbilgisi çok dikkat etmeye başladık. Bu teknik bana İngilizcede güzel bir yazı nasıl yazılır öğretti. Akranım çok iyi bir yönderdi. Hatalarımı bulup bana doğrusunu anlatıyordu. Değerlendirme ölçeklerinden puanlarımı görmek güzeldi”.

Ö 14: “Süreç güzel geçti. İngilizcede dikkat etmediğim birçok şeye dikkat etmeyi öğrendim. Akranım hatalarımı buldukça öğrenmeye de başladım. İmla hatası çok yapıyordum zamanla azaldı. İngilizce metin yazmayı öğrendim. Birçok yeni İngilizce sözcük öğrendim”.

Görüşmede deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan hareketle, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin İngilizce yazma becerisine olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencileri akranlarından gelen geribildirim ve değerlendirme ile zaman içerisinde hatalarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler İngilizce yeni sözcükler öğrendiklerini, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeye başladıklarını, İngilizce sözdiziminde hatalarının azaldığını ve İngilizce dilbilgisi kurallarında yaptıkları hataları süreç sonunda yapmamaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubundan görüşmeye gönüllü olarak dahil olan öğrencilerin tamamı akran yönderliği tekniğinin eleştirel düşünme becerilerine faydası olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda deney grubundan görüşme yapılan bazı öğrencilerin akran yönderliği tekniğinin eleştirel düşünme becerilerine ne gibi bir katkısı olduğunu belirttikleri örnek cevaplar gösterilmiştir;

Ö 15: Akran yönderliği yazma çalışmalarında arkadaşımın metnine geribildirim vermek çok hoşuma gitti, var olan bir hatayı, problemi çözmeye çalıştık ve bana eleştirel bakış açısı kazandırdı”.

Ö 16: “Bu süreçte arkadaşımın yazdıklarına yorum yapmanın bana çok katkısı oldu. Eleştirel bir gözle değerlendirmeyi ve analiz etmeyi öğrendim”.

Ö 17: “Etkinliklerde sözlü ve yazılı geribildirim vermek ve almak, yapıcı, eleştirel yorumlar sunma fırsatını sağladı”.

Ö 18: “Akranımla kendi metnim ve onun metni hakkında konuşmak çok faydalıydı. Yazma çalışmaları yaparken sürekli etkileşim içindeydik, fikir alışverişi yaptık, eleştirel bir şekilde düşüncelerimizi açıkladık”.

Görüşmede deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan hareketle, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubu öğrencileri akran yönderliği sürecinde akranlarıyla fikir alışverişinde bulunduklarını ve problem çözmek için düşüncelerini paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, deney grubu öğrencileri akranlarının metinlerini incelerken, metinlerdeki hataları bulmaya çalışırken ve metinleri değerlendirirken arkadaşlarının metinlerine eleştirel bir gözle bakmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Deney grubundan görüşmeye gönüllü olarak dahil olan öğrencilerin tamamı akran yönderliği tekniğinin yazmaya karşı tutumlarına olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda deney grubundan görüşme yapılan öğrencilerin akran yönderliği tekniğinin yazmaya karşı tutumlarına olumlu katkısı olduğunu ifade ettikleri örnek cevaplar gösterilmiştir;

Ö 1: “Uygulamanın başında yazma eyleminden hoşlanmazdım. Yorucu ve sıkıcı bir şeydi benim için. Ancak yazarken akranımla etkileşimde olmak, fikir paylaşımı

yapmak, akranımın metnini okumak, değerlendirmek yazmaya karşı bakış açımı olumlu yönde değiştirdi”.

Ö 2: “İlk başlarda çok tedirgindim. Yazamayacağımı düşünüyordum. Zaman ilerledikçe akran yönderliği etkinliklerine çok alıştım. Yazdıkça yaratıcılığım da artmaya başladı. Yazmanın çok zor bir şey olmadığını anladım. Keyifli bir süreçti”.

Ö 3: “Yazmayı çok sevmediğim için etkinliklerin yorucu olacağını düşündüm. Ama düşündüğüm gibi olmadı. Akranımla iletişim içinde olmak çok eğlenceliydi. Etkinlikler çok ilgimi çekti. Yazdıklarına akranım geribildirim verdikçe daha güzel yazmak istedim. Yazmaya karşı önyargılarım olumlu anlamda değişti”.

Ö 4: “Akran yazma çalışmalarından önce yazmaya çok ilgim yoktu. Akran çalışmaları yazmayı daha eğlenceli hale getirdi benim için”.

Ö 5: “Yazma çok vakit alan bir eylem. Başlarda bu çalışmada sıkılacağımı düşündüm. Zamanla akranımla iletişimde olmak hoşuma gitti. Metin değerlendirmek çok keyifliydi. Akran çalışması ile yazmak keyifli hale geldi”.

Ö 6:” Normalde öğretmenlerimiz metinleri kontrol eder, bu çalışmada yaşitlarımız metinlerimizi okudu, puanlar verdi. Çok farklı bir deneyim oldu. Yazmak eğlenceli hale geldi benim için.”

Görüşmelerde deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubu öğrencileri uygulamanın başında

yazmaktan hoşlanmadıklarını, yazmanın yorucu ve sıkıcı bir eylem olduğunu düşündüklerini ancak zamanla akranlarıyla etkileşim içinde olmalarına fırsat veren akran yönderliği çalışmaları ile fikirlerinin olumlu yönde değiştiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde deney grubu öğrencilerinden gelen yukarıdaki cevapların dışında, akran yönderliği tekniği ile ilgili deney grubu öğrencileri çeşitli yorumlar yapmış ve fikirlerini dile getirmiştir.

Görüşmelerde deney grubu öğrencileri, akran yönderliği tekniğinin özgüvenlerini geliştirdiğini, iletişim becerilerini olumlu etkilediğini, akran yönderliği yazma etkinliklerinde kendilerini bağımsız hissettiklerini ve öğretmenleri yerine akranlarından geribildirim almanın daha az stresli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmede, öğrenciler metinleri yazarken karakter bulmada hiç zorlanmadıklarını, bilgisayar oyunlarındaki karakterleri ya da yakın çevrelerinden bireyleri metinlerinde kullandıklarını dile getirmişlerdir.

6.BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bu bölümde, nitel ve nicel bulgulardan ortaya çıkarılan sonuçların genel özeti ve tartışması sunulmuştur. Ek olarak, daha sonra yapılacak olan araştırmalar için öneriler verilmiştir.

6.1 Değerlendirme ve Sonuç

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi öğretilmesi ve öğrenilmesi en karmaşık becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple, yazma becerisi yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda önemi çok artan bir beceri haline gelmiştir.

Yazma becerileri öğretiminde 1980'lerden sonra yabancı dil öğretmenleri artık nihai üründen ziyade öğrencinin geçirdiği sürece odaklanmışlardır. Bu sebeple, birçok yazma etkinliğinin süreci, birden fazla taslak olarak öğrencilerin fikirlerini geliştirmek, düzenlemek, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak için tasarlanmaya başlanmıştır. Süreç odaklı yazma yaklaşımının yabancı dil sınıflarında etkin hale gelmesi ile akran yönderliği tekniği ortaya çıkmaya başlamış ve öğrencilere geribildirim verme de öğretmenin tek kaynak olmadığı anlaşılmıştır (Berg, 1999).

Alanyazında yapılan birçok çalışma akran yönderliği tekniğinin yazma sınıflarında öğretmen değerlendirmesine alternatif olduğunu, yazmaya yönelik olumlu etkilerini ve öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini kanıtlamıştır (Hyland ve Hyland, 2006).

Akran yönderliği tekniği iş birlikli öğrenme ile ilerlemeyi vurguladığı için etkili bir şekilde öğrenme ve öğretmede önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir ifade ile, akran yönderliği tekniği öğrencilerin karşılıklı bir şekilde etkileşimde olmasını sağladığı ve öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesini açık bir şekilde desteklediği için öğrencilerin yazma becerisinde ilerlemesine katkıda bulunması için kullanılmaktadır (Wikstorm, 2007).

Akran yönderliği tekniği ile öğretmenler öğrencilere sadece rehberlik ederken, öğrenciler ise akranlarıyla fikir alışverişinde bulunmakta, metinlerini kontrol etmekte, akranlarına metin ile ilgili geribildirim vermekte, akranlarının ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadırlar. Bu süreç öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip olmalarını, öğrenme çıktılarında kendi kendine motive olmalarını ve kendi öğrenme yolculuklarında bağımsız olmalarını sağlamaktadır.

Ayrıca, alanyazında yapılan çalışmalar, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin birbirlerine yaptıkları eleştirel ve yapıcı yorumlarla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir (Kuyyogsuy, 2019). Ek olarak, akran yönderliği tekniği, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını harekete geçirmekte, öğrenci özerkliğini desteklemekte ve öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Mendoca ve Johnson, 1994). Bu sebeple, akran yönderliği tekniği yabancı dil sınıflarında öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmak için daha fazla kullanılabilir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin ders yükü ve sınırlı ders saatleri göz önüne alındığında, akran yönderliği tekniğini yazma öğretiminde kullanmak pratik ve zaman kazandıran bir yoldur.

Akran yönderliği tekniği ile yazılmış bir metin, beyin fırtınası gibi tekniklerle bir düşünceyi geliştirmekten başlayarak, düzenlemek, farklı taslaklar yazmak, akranların geri bildirimlerini benimsemek ve metinleri teslim etmeden önce yazıyı gözden geçirmek gibi birçok ardıl süreci içermektedir.

Alanyazında yapılan bazı araştırmalar, akran yönderliği tekniğinin öğrenciler için ön eğitim ve uzun yönergeler gerektirdiği için öğretmenler açısından zaman alıcı ve zahmetli bir süreç olduğunu vurgulasa da (Legi, 1991; Rollinson, 2005), pek çok çalışma akran yönderliği tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda öğrencilerin yazma yeterliliğine katkıda bulunduğu ve öğrenciyi merkeze aldığı için çok etkili bir eğitibilimsel teknik olma potansiyeline odaklanmaktadır (Liu ve Hansen, 2021).

Alanyazın doğrultusunda, bu tez akran yönderliği tekniğinin anadilinde ve hedef dilde lise öğrencilerinin yazılı anlatım edimindeki etkililiğinin değerlendirilmesini içeren bir çalışma olması ve akran yönderliğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yazma tutumlarına olan etkisine odaklanmasından dolayı alana bir katkı niteliğindedir. Ayrıca, bu tez akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin cinsiyeti bakımından anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme eğilimlerinde ve yazma tutumlarında var olan bir farklılığı ortaya çıkarması sebebiyle önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yazılı anlatım, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi ve yazma tutumlarında olumlu bir değişim olması bakımından akran yönderliği tekniğinin yabancı dil sınıflarında kullanılması fayda sağlayacaktır. Yazma öğretiminde akran yönderliği tekniğinin faydalarından azami olarak en iyi şekilde yararlanmak için, hem yabancı dil öğretmenleri hem de öğrenciler akran yönderliği tekniğinin nasıl uygulanacağı konusunda çok planlı bir şekilde eğitilmeli ve yönlendirilmelidir. Yabancı

dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda, akran yönderliği tekniği öğretmenler tarafından ne kadar uygulanabilir olursa, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerileri o kadar verimli bir şekilde geliştirilebilecektir.

Bu araştırmadan ortaya çıkan nicel ve nitel bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- 1- Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.
- 2- Akran yönderliği tekniğinin hem anadilinde hem de hedef dilde mantıksal olarak geliştirilmiş ve konu odaklı metinler yazmayı sağladığı söylenebilir.
- 3- Akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma etkinliklerinden sonra öğrencilerin hem anadili hem de hedef dil metinlerinde söz varlığına ilişkin artış ve çeşitlenme olduğu gözlemlenmiştir.
- 4- Akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma etkinlikleri öğrencilerin daha çeşitli tümce yapıları ve türlerini kullanmalarını sağlamıştır.
- 5- Akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma etkinlikleri öğrencilerin hem anadilinde hem de hedef dilde biçim, yazım ve noktalama yanlışlarının azalmasını sağlamıştır.
- 6- Akran yönderliği tekniği kullanımı sonrasında yabancı dil öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarında olumlu bir değişiklik olduğu sonucu çıkarılabilir.

- 7- Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin kendi ve akranlarının yanlışlarından öğrenmelerine, öz farkındalıklarının gelişmesine, yaratıcı, gözden geçirici, analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine fırsat vermesinden dolayı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.
- 8- Deney grubu öğrencilerinin görüşmelerde bildirdiklerine dayanarak, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin yazmaya karşı kaygılarını azalttığı ve daha bağımsız bir yazar olmalarını sağladığı sonucu çıkarılabilir.
- 9- Akran yönderliği tekniği ile yapılan yazma etkinliklerinin Türkçe, İngilizce yazılı anlatım becerileri, yazma tutumu ve eleştirel düşünme becerisi bakımından kız öğrencilerde daha olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.
- 10- Araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak, öğrencilerin hem anadilinde hem de hedef dilde diktokomp ve resim çiz öykü yaz etkinliklerinde diğer yazma etkinliklerine oranla yazma becerileri değerlendirme ölçütleri bakımından daha iyi olduklarını söylemek mümkündür. Diktokomp yazma etkinliğinde yetişkin desteği almanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca, resim çiz öykü yaz etkinliğinde çizilen görsellerin öğrencilerin içşel güdülerini motive ettiği anlaşılmaktadır.

6.2 Ardıl Çalışmalara Yönelik Öneriler

Aşağıda araştırmanın sonuçlarından ortaya çıkan bulgulardan yola çıkarak ardıl çalışmalar için öneriler verilmiştir.

- 1- Bu çalışmanın bulguları anadili yeterlilik sınavı hazırlamada hangi özelliklere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yol gösterebilir.
- 2- 14/15 yaşında anadilini edinmiş çocukların örümcek ağı kavramsal sözlüğündeki söz varlığının ortaya konmasında yazma becerisi etkinliklerinin yardımcı olduğu görülmüştür. O nedenle, bu tür yazma becerisi etkinlikleri ile anadili edinen çocukların dil yetilerinin belirlenmesi olası hale gelebilir.
- 3- Yazma becerileri etkinlikleri çocukların ruhsal şemalarını görüntüleyen araçlar olarak kullanılabilir.
- 4- Teknoloji okuryazarlığının özellikle çocuklar arasında yaygın olması sebebi ile çocukların ortak şemalara sahip olduğu; olumsuz şemaların olumlu şemalarla yer değiştirmesine akran yönderliğinin gözlenebilir bir etkisi olabileceği gerçeği ile akran yönderliği hedef dilde sadece yazma becerilerinde değil diğer temel becerilerde de kullanılabilir.
- 5- Akran yönderliğinin anadili ve hedef dil edinen gruplardan oluşturulması anadili ve yabancı dil öğretmenlerini eşgüdüm içinde birlikte çalışmaya yönlendirecektir.

- 6- Hedef dilin bir ders gibi algılanmaması, aksine anadili görüntülememizi sağlayan bir pencere olduğu bilinci milli eğitim sistemimize kazandırılmalıdır.
- 7- Akran yönderliği yazma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu anlamda geliştirdiği gerçeğinden hareketle, anadili ve hedef dildeki ders kitaplarında etkinliklerde kullanılması önerilmektedir.
- 8- İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için yabancı dil öğretmenleri akran yönderliği tekniğinin kullanımı için yönlendirilmelidir.
- 9- İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akran yönderliği tekniğini verimli bir şekilde kullanabilmeleri için ön eğitim almaları şarttır. Bu çalışmada zaman kısıtlamasından dolayı akran yönderliği eğitimi on saat ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonraki araştırmalarda eğitim süresi daha uzun tutulabilir.
- 10- Akran yönderliği tekniği ile her hafta farklı yazma çalışmalarının yapılması öğrencilerin güdülenmesini artırmıştır. Bu araştırmada on hafta içerisinde dört farklı tür (öyküleyici, bilgilendirici, betimleyici, tartışmacı) olmak üzere toplam on yazma etkinliği yapılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda çalışma türü ve yazma etkinliği sayısı artırılabilir.
- 11- Akran yönderliği tekniği kullanılarak yapılan yazma derslerinde öğrencilere görev, sorumluluk ve fırsat verilince kendilerini çok iyi ifade ettikleri, yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Bu sebeple, İngilizce

derslerinde öğrencileri merkeze alan akran yönderliği tekniğinin kullanımı için fırsat yaratılmalıdır.

12- Bu araştırmada, aynı yaş grubundan öğrenciler çapraz (iyi-düşük seviye) akran yönderliği ile araştırmacı tarafından 1.dönem karne notlarına göre eşleştirilmiştir ve aynı eşle uygulama sonuna kadar devam etmişlerdir. İngilizce derslerinde öğrencilerin düzeylerine göre sınıf dağılımının olduğu bir uygulama akran yönderliği eşleştirmelerine pratiklik sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin farklı düzeydeki sınıflardaki akranlarıyla etkileşimde olmasına fırsat verecektir.

13- Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuç göz önüne alınarak, akran yönderliği tekniği kullanılarak yapılan yazma çalışmalarında farklı cinsiyet dağılımına dikkat edilmesi önerilmektedir.

14- Akran yönderliği tekniğinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencilerin sürece hazır ve istekli olması çok önemlidir. Akran yönderliği tekniğini sınıfında uygulayacak öğretmenin planlı ve sistematik bir şekilde süreci yönetmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerini iyi planlanmış bir eğitim ile akran yönderliği tekniğine ısındırarak, yönderlik etmenin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına, yazma becerilerine ve dil gelişimlerine olan faydalarını anlatarak, öğrencilerini sürekli teşvik ederek akran yönderliği tekniğini kullanmaya güdüleyebilir ve bu şekilde azami oranda yabancı dil sınıflarında bu teknikten fayda sağlanabilir.

15- Yabancı dil ve Türkçe öğretmeni yetiştiren birimlerde dört yıllık ders programları içine anadil edinimi ile ilgili derslere katkı sağlaması nedeniyle eleştirel düşünme dersleri yerleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / The Writing Attitude Scale for High School Students: A Study of Validity and Reliability. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (32), 246–261.

Akyıldız, T.S. (2015). Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığına, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Almahasneh, A. M. S., ve Abdul- Hamid, S. (2019). The Effect of Using Peer Assessment Training on Writing Performance among Arab EFL High School Students in Malaysia. *Arab World English Journal*, 10(1), 105–115. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no1.10>

Alrajhi, M. N. ve Said, S. A. (2015). Peer Tutoring Effects on Omani Students' English Self-Concept. *International Education Studies*, 8(6), 184-193.

Apple, G. ve Lantolf, J. P. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 texts recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78, 437-452.

Arıza Martine, A.V. (2005). The process-writing approach: an alternative to guide the students' compositions. *Profile*. 6(1): 37-46.

Armenakis, A.A. ve Feild, H.S. (2008). Integrating Qualitative and Quantitative Methods for Organizational Diagnosis. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 87- 105

Asiltürk, B. (2011). Yazılı Anlatım Metin İnceleme ve Oluşturma. İstanbul: İkaros Yayınları.

Barley, Z. (2002). Helping at-risk students meet standards: a synthesis of evidence-based classroom practices. Office of Educational Research and Development.

Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur (Ed.) Yabancılar Türkçe öğretimi El Kitabı,309-331 (Grafiker Yayınları, Ankara).

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (3): 1123-1141.

Berg, E. C. (1999). *The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality*. Journal of Second Language Writing, 8(3), 215-241.

Berg, E. C. (1999). *Preparing ESL Students for Peer Response*. TESOL Journal 8 (2): 20-25

Berrgren, J. (2014). Learning from giving feedback: A study of secondary-level students. *ELT Journal* 69 (1):58-70.

Bilgiç, N. ve Günay, T. (2014). Ergenlerin Sigara Bırakma Konusunda Desteklenmesinde Bir Yöntem: Akran Eğitimi.*Türk Toraks Dergisi*, (15):102-105.

Bratkovich, M.O. (2014). Assessment and Feedback: Examining the Relationship between Self-Assessment and Blind Peer- and Teacher-Assessment in TOEFL Writing

Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 14 (2), 100-127.

Brusa, M., ve Harutyunyan, L. (2019). *Peer review: A tool to enhance the quality of academic written productions*. *English Language Teaching*, 12(5).

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, Ü. K. (2009). *Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cazden, C. (1979). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. *Stanford Papers and Reports in Child Language Development*, 17, 1-19.

CEFR, (2020). <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Chin, R., ve Lee, B. Y. (2008). Analysis of Data. In R. Chin & B. Y. Lee (Eds.), *Principles and Practice of Clinical Trial Medicine* (pp. 325-359). Academic Press.

Choi, J. (2014). Online Peer Discourse in a Language Classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (2), 217-231.

Connery, M. C., John-Steiner, V. P.ve Marjanovic-Shane, A. (2010). *Vygotsky and creativity*. New-York: Peter Lang.

Connor-Lincoln, J. ve Polio, C. (2014). Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analyses of acommon corpus. *Introduction / Journal of Second Language Writing*. 26, 1–9.

Core Team. R. (2023). A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
<https://www.R-project.org/>.

Cowan, J. (2004). Collabowriting and self and peer assessment.
<https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/learning-and-teaching>

Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Çakır, İ. (1996). Coursebook Analysis in terms of Writing Skills with Reference to Writing Skills (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(28), 1-12.

Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiftçi, A. ve Çöker, B. (2011). The effect of peer training program on the development of writing skills. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, s. 175-191.

DeBlieu, M. O. (2002). Use peer coaching to extend your skills. *NJEA Review*, (75), 14-19.

Delil, A. ve Güneş, S. (2007). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programındaki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1):35-48.

Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kisisel Kelime Serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).

Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi (Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul), İstanbul.

Derewianka, B., ve Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context* (2nd ed.). South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.

Duran, D. (2010). Cooperative Interactions In Peer Tutoring Patterns and Sequencing in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, Volume 5(1), 2010, pp. 47–60.

Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a Resourceful Practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.

Efe, B. (2014). *The effect of peer feedback on students' overall writing performance and their attitudes toward peer feedback* (Master's Thesis). Retrieved from National Thesis Center.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford: University.

Evans, D. J. R. ve Cuffe, T. (2009). Near-Peer Teaching in Anatomy: An Approach for Deeper Learning. *Anatomical Sciences Education*, 2(5), 227-233.

Farrah, M. (2012). *The impact of peer feedback on improving the writing skills among Habron University students*. *An-Najah University Journal for Research*, 26 (1), 179-210.

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd ed.). Ann Arbor, MI: Michigan University.

Fischer, F. (2018). Learning communities and scaffolding: three different ways to conceptualizing their relationship. *Instructional Science*, 46, 633-637.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.

Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: Product and process. *ELT News* 133- 135.

https://essentialsoflanguageteachingnet.files.wordpress.com/2020/04/gabrielatos_efl-writing-product-and-process.pdf

Ghasemi, A., ve Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486.

Goodlad, S. (1999). Never Knowingly Oversold: a watchword for tutoring and mentoring schemes. BP Regional Conference on Tutoring and Mentoring, Perth, Western Australia.

Goodrich , A. H. (2000). Using rubrics to *promote thinking and learning*. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.

Gülüşen, A. (2011). Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.

Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller, Ankara:Pegem A Yayınları.

Gür, T. (2015). Akran Koçluğu Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım

Becerilerine Etkisi, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 177-188.

Hansen, J.G., ve Liu, J. (2005). *Guiding principles for effective peer response*. ELT Journal, 59, 31–38.

Hansen, J.G. (2013). Peer assessment in the classroom. The Companion to Language Assessment, First Edition. Edited by Antony John Kunnan. Published by John Wiley&Sons, Inc.

Harmer, J. (2007). How to Teach English, Pearson Education Limited, England.

Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.

Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

Hu, G. ve Lam, S.T.E. (2010). Issues of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: Exploring peer review in a second language writing class. *Instructional Science* 38, 371– 394.

Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research* 9, 321–342.

Huff, R., ve Kline, C. R. (1987). *The Contemporary Writing Curriculum: Rehearsing, Composing, and Valuing*. New York: Teachers College Press.8.

Hyland, K. (2004). Genre and second language writing. University of Michigan Press.

Hyland, K. ve Hyland, F. (Eds.) (2006). Feedback in second language writing: Contexts and issues. Cambridge: Cambridge University Press.

İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.

Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., ve Huang, S.-Y. (1998). *Feedback on student writing: Taking the middle path*. Journal of Second Language Writing, 7(3), 307–317.

Jones P. Ve Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum* 63, 24-34.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*. 44 (4), 294-304.

Keskin, D. (2022). Students' perceptions about peer feedback for writing: Their effect on revised texts. *ELT Research Journal*, 11(1), 16-30.

Ketter, J. (1997). Using rubrics and holistic scoring of writing. In Tchudi, S. (Ed.) *Alternatives to grading student writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Kılıç, E.H ve Şen, A.İ (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (76), 1-12.

Kızıltan, N. ve Atlı, I. (2013). *Türkiye’deki İlköğretim öğrencilerinin İngilizce’ye karşı tutumları*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 28 (2), 266-278.

Kim, M. (2005). Peer Assessment as a Learning Method. The Effects of the Assessor and Assessee’s Role on Metacognitive Awareness, Performance and Attitude.

Koh, K. L., ve Ahad, N. A. (2020). *Normality for non-normal distributions*. Journal of Science and Mathematics Letters, 8(2), 51-60.

Kuyyugsuy, S. (2019). *Students’ attitudes toward peer feedback: Paving a way for students’ english writing improvement*, 12 (7), 107-119. Canadian Center of Science and Education.

Kwak, S. G., ve Kim, J. H. (2017). Central limit theorem: the cornerstone of modern statistics. Korean journal of anesthesiology, 70(2), 144-156.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, M. (2012). Teaching genre-based writing to Korean high school students at a basic level. (Doctoral dissertation). University of Wisconsin-River Falls, River Falls.

Lee, I. (2017). Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts. Singapore: Springer.

Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant.* 43, 265–275.

Legi, I. (1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annuals*, 24, 203-218.

Liou, H.C. ve Peng, Z.Y. (2009). Training effects on computer-mediated peer review. *System.* 37(3), 514–525.

Liu, J. ve J. Hansen, J.G. (2002). Peer response in second language writing classrooms. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Liu, J.ve Hansen, J.G. (2021). Peer response in second language writing classrooms. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Liu, J., ve Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193-227. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00025-0)

Liu, M. ve Chai, Y. (2009). Attitudes Towards Peer Review and Reaction to Peer Feedback in Chinese EFL Writing Classrooms. *TESL Reporter.* 42 (1), 33-51.

Lundstrom, K. ve Baker, W. (2009). *To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing*, *Journal of Second Language Writing* 18 (2009) 30–43.

Ma, L. P. F. (2021). Writing in English as an additional language: Challenges encountered by doctoral students. *Higher Education Research & Development*, 40 (6), 1176–1190.

Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi 4 (2), 748-769.

Maltepe, S. (2006b). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Manning, C. (2013). Making an impact with peer tutoring. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2012 conference proceedings* (pp. 186-193). Tokyo, Japan: JALT.

McDevitt, T. M., ve Ormrod, J. E. (2016). Child Development and Education, Student Value (6th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

McKenna, L. ve French, J. (2011). A step ahead: Teaching undergraduate students to be peer teachers. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 141-145.

MEB, (2020). Öğrencilerin Türkçede Dört Becerisi Ölçüldü.

<https://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-turkcede-4-becerisi-olculdu/haber/20162/tr>

MEB, (2023). Öğretim Programları

<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

MEB, (2023). Değerler Eğitimi, Aile ve Toplum.

<https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi-aile-ve-toplum/degerler-egitimi-aile-ve-toplum>.

Mendoca, C., ve Johnson, K. (1994). *Peer review negotiations: Revision activities ESL writing instruction*. TESOL Quarterly.

Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48 (3) ,148-168.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7(25).

<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.

Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, 293-308. doi:10.1016/j.system.2004.11.003.

Min, H. T (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.

doi:10.1016/j.jslw.2006.01.003.

Min, H. T. (2016). Effect of teacher modelling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training. *Journal of Second Language Writing*, 31, 43-57.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.004>.

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., ve Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological bulletin*, 105(3), 430.

Newton, F. ve Ender, S. (2010). *Students helping students: A guide for peer educators on college campuses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ngo, N. P. Q. (2021). Using Peer Assessment in Writing for EFL Learners. 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning. (AsiaCALL, 2021), 533(AsiaCALL), 297–302. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.037>

Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri, *Eğitime Bakış*, (16):56-60.

Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J.P. Lantolf (Eds.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri* [Special Teaching Methods of Turkish Language]. Ankara: Öncü Yayıncılık.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 253-273.

Öztürk, B. (2006). *Impact of peer revision on second language writing* (Master's thesis). Retrieved from National Thesis Center.

Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 189-197

Pearce, J., Mulder, R., ve Baik, C. (2009). Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching. Center for the Study of Higher Education The University of Melbourne.
https://melbournecshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/1761518/Student_Peer_Review.pdf.

Peçenek, D. (1997). İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Peçenek, D. (2002). 4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

Rahimi, M. (2013). Is training students' reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research* 17, 67–89.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Rasmussen, J. (2001). The importance of communication in teaching: A systems theory approach to the scaffolding metaphor. *Curriculum Studies*, 33, 569-582.

Revelle, W. (2023). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. R package version 2.3.3.

<https://CRAN.R-project.org/package=psych>.

Richards, J. C. ve W. A. Renandya. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of. Current Practice*. Cambridge: Cambridge University.

Roebuck, R. (2000). Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. In J. Lantolf (Eds.), *Sociocultural approaches to second language research* (79-95). Oxford: Oxford University Press.

Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.

Roosevelt, F. D. (2008). Zone of proximal development. *Encyclopedia of Educational Psychology* SAGE publication.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics and Education*, 29, 73-82.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.001>.

Sheskin, D.J. (2011). Parametric Versus Nonparametric Tests. In: Lovric, M. (eds) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Springer, Berlin, Heidelberg.

Stanley, J. (1992). *Coaching Student Writers to Be Effective Peer Evaluators*. *Journal of Second Language Writing*, 1, 217– 233.

Suhonen, J. (2009). Qualitative and mixed method research. *Scientific Methodology in Computer Science – Fall*, I-XIII

Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün Ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 14, Sayı 2, Ağustos 2013, 147-169.

Tchudi, S. (1997). *Alternatives to Grading Student Writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00138870>

Topping, K.J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.

Topping, K.J. (2010). Peers as a source of formative assessment. In: H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 69– 75). New York, NY: Routledge.

Tsui, A.B.M. ve Ng, M. (2000). Does Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments. *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Uymaz, E. (2019). *The effects of peer feedback on the essay writing performances of EFL students*. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11 (2), 20-37.

Ülper,H.(2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*,6(4),849-863.

Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Akran Eğitim Modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Elektronik Dergisi*, 6 (4), 214-217.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80-96.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.008>.

Weimer, M. (1993). *Improving your classroom teaching*. California: SAGE Publications, Inc.

Whitman, N. A. (1988). Peer teaching: to Teach is to Learn Twice ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

Wood, D. J., Bruner, J. S., ve Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Yang, L. ve Gao, S. (2013). Beliefs and practices of Chinese university teachers in EFL writing instruction, *Language, Culture and Curriculum*, 26:2, 128-145.

Yastıbaşı, G.C. ve Yastıbaşı, A.E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). *Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe*. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi 1(1), 143-152.

Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15, 3-17. doi:10.1016/j.asw.2010.01.002.

Zhao, H. (2014). *Investigating teacher-supported peer assessment for EFL writing*. *ELT Journal*. 68 (2) : 155-168.

Zhu, W. (1995). Effects of training for peer response on students' comments and interaction. *Written Communication*, 1(4), 492–528.

Zorbaz, K. Z. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZET

“Akran Yönderliği Tekniğinin Türkçe ve İngilizce Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimindeki Etkililiği” başlıklı bu araştırmada, Sosyal Yapılandırmacılığı temeline alan Akran yönderliği tekniğine dayalı yazma etkinliklerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım becerilerine bir katkısının olup olmadığını değerlendirmek amaçlanmıştır. Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına katkısının olup olmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin ana dillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarında cinsiyetleri bakımından bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak ise tezin alt amaçlarından biridir. Araştırmada çalışma grubunu Ankara iline, Çankaya ilçesine bağlı bir devlet Anadolu Lisesinde onuncu sınıfta eğitim alan yüz öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin sıralı bir şekilde toplanmasını amaçlayan karma desen kullanılmıştır. Nicel verilere ulaşmak için ön-test son-test kontrol deney gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. 1.dönem İngilizce dersi karne notlarına göre birbirine denk kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Kontrol ve deney grubu öğrencileri ön test ve son testte kendilerine verilen görselden yola çıkarak ana dilinde ve hedef dilde yazma etkinliğini tamamlamışlardır. Ön test sonrası deney gruplarına ardıl bir şekilde Türkçe ve İngilizce olmak üzere on saat akran yönderliği tekniği eğitimleri araştırmacı tarafından verilmiş ve eğitimler sonrası deney grupları on hafta boyunca akran yönderliği tekniği kullanarak yazma etkinliklerini tamamlamışlardır. Kontrol grupları ise ana dilinde ve hedef dilde on hafta boyunca eğitim programlarında yer alan yazma etkinliklerine devam etmişler ve araştırmacı kontrol gruplarının Türkçe ve İngilizce metinlerine geribildirim vermiştir. On hafta boyunca kontrol grubunun ana dili ve hedef dil yazma etkinliklerine araştırmacı geribildirim vermiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testte yazdıkları Türkçe ve İngilizce metinler alanlarında

uzman üç değerlendirici tarafında puanlanmış ve puanların ortalaması esas alınarak iki grup arasındaki farkın istatistiksel analizi yapılmıştır. Ön test öncesi ve son test sonrası kontrol ve deney gruplarına eleştirel düşünme eğilimi ve yazma tutumu anketleri uygulanmış ve aradaki fark istatistiksel olarak ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin cinsiyetleri bakımından anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarındaki etkisi incelenmiştir. Nitel verilere ulaşmak için ise deney grubu öğrencileri tarafından ön test ve son testte yazılan metinler araştırmacı tarafından içerik analizi tekniğı ile incelenmiştir. Ayrıca, uygulama sonunda, gönüllü deney grubu öğrencileri ile araştırmacı tarafından yüz yüze yapılandırılmış sorularla görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgulara göre akran yönderliği tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin anadillerine ve hedef dillerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve yazma tutumuna olumlu katkısının olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, akran yönderliği tekniğinin kız öğrencilerin anadillerinde, hedef dillerinde, eleştirel düşünme becerilerinde ve yazma tutumlarındaki olumlu etkisinin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu fark edilmiştir.

ABSTRACT

In this thesis, titled “Effectiveness of a Peer Coaching Technique on Developing Turkish and English Writing Skills”, it was aimed to evaluate whether writing activities based on peer coaching technique, which is based on Social Constructivism, contribute to the Turkish and English writing skills of Turkish students who learn English as a foreign language. Another aim of this research is to find out whether the peer coaching technique contributes to students' critical thinking skills and attitudes towards writing. To find out whether peer coaching technique creates a difference in students' mother tongue, target language, critical thinking skills and writing attitudes in terms of their gender is one of the sub-objectives of this thesis. In the thesis, the study group consisted of one hundred students studying in the tenth grade of a state high school in Çankaya, Ankara. In the research, a mixed design was used to collect both quantitative and qualitative data in a sequential manner. In order to obtain quantitative data, pre-test and post-test control experimental group experimental method was used. Control and experimental groups were formed according to the semester English grades of the study group. The control and experimental group students completed the writing activities in their mother tongue and target language based on the image given to them in the pre-test and post-test. After the pre-test, ten hours of peer coaching technique training, in Turkish and English, were given to the experimental groups consecutively by the researcher, and after the training, the experimental group completed the writing activities using the peer coaching technique for ten weeks. The control group, on the other hand, continued writing activities in the curriculum in Turkish and English lessons and the researcher gave feedback to the control group's Turkish and English writing activities for ten weeks. Turkish and English texts written by the students of the control and experimental groups in the pre-test and post-test were scored by three evaluators who are experts in their fields, and a statistical

analysis of the difference between two groups was made based on the average of the scores. Critical thinking skills and writing attitude questionnaires were applied to the control and experimental groups before the pre-test and after the post-test, and the difference was statistically revealed. In addition, the effect of peer coaching technique on students' mother tongue, target language, critical thinking skills and writing attitudes in terms of gender was examined. In order to reach qualitative data, the texts written by the experimental group students in the pre-test and post-test were observed with content analysis method by the researcher. In addition, at the end of the practice, interviews were conducted with the volunteer experimental group students with face-to-face structured questions by the researcher and the findings obtained from the interviews were evaluated by the researcher. According to the quantitative and qualitative findings obtained from the study, it was seen that the peer coaching technique had a positive effect on the mother tongue and target language of high school students who learned English as a foreign language. In addition, it has been found out that the peer coaching technique has a positive contribution to students' critical thinking skills and writing attitude. In addition, it was perceived that the positive effect of the peer coaching technique on female students' mother tongue, target language, critical thinking skills and writing attitudes was higher than male students.

EKLER

EK 1- YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (YÖNDER DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE)

YAZMA BECERİSİ PERFORMANS DÜZEYLERİ		
GELİŞTİRİLMELİ (1 PUAN) 😞	İYİ (3 PUAN) 😐	ÇOK İYİ (5 PUAN) 😊

Metni yazan:

Metni değerlendiren:

ÖLÇÜTLER	GELİŞTİRİLMELİ 😞	İYİ 😐	ÇOK İYİ 😊	BAŞARI PUANI
İÇERİK	Üç ve daha fazla sözcük ve tümceler konu ile ilgili değildir. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	Birkaç sözcük ve tümceler konu ilgili değildir. Hangileri yazınız:----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	Metindeki tüm sözcük ve tümceler konu ile tam olarak ilgilidir.	

METİN DÜZENLEMESİ	Metinde üç ve daha fazla düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Metinde birkaç düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Düşüncelerin hepsi mantıklı bir şekilde sıralanmıştır.	
SÖYLEM YÖNETİMİ	Metinde yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri (also,first,second, then v.b.) ve bağlaçlar (because, but, as, while v.b.)kullanılmamıştır.	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcüklerinin ve bağlaçların sayısı azdır (bir ile üç arası) Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri ve bağlaçlar dört ya da dörtten fazladır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	
ANLAŞILIRLIK	Metinde üç ve üçten fazla gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Metinde birkaç gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız:--- ----- ----- ----- ----- -----	Metinde gereksiz sözcük tekrarları ve anlatım bozukluğu yoktur.	

DİLBİLGİSİ	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- -----	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- -----	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımı tamamen doğrudur.	
TEKNİK YAZIM KURALLARI	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinde üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- -----	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- ----- -----	Satır başı yapılmıştır. Yazı okunaklıdır. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretleri tam olarak doğrudur.	

GENEL GERİBİLDİRİM
Bu yazıda en çok beğendiğiniz yön nedir?
Bu yazıda beğenmediğiniz yön var mıdır? Varsa yazınız.
Bu yazının geliştirilmesi için yazara ne önerirsiniz?
Bu yazıya vereceğiniz geribildirimi tek bir sözcük ile yazar mısınız?
Arkadaşınızı değerlendirirken nasıl hissettiniz?
Metin ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

**EK 2- YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN
ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
(AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU-İNGİLİZCE)**

**RUBRIC TO ASSESS WRITING SKILLS
(PEER ASSESSMENT FORM)**

SCORING SCALE OF WRITING SKILLS PERFORMATIVE COMPETENCE		
SHOULD BE DEVELOPED 1 POINT ☹	GOOD 3 POINTS 😊	VERY GOOD 5 POINTS ☺

Writer:

Assessor:

CRITERIA	SHOULD BE DEVELOPED ☹	GOOD 😊	VERY GOOD ☺	POINT
CONTENT	Three or more words and the sentences are not relevant. Which ones do you write:- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	A few words and sentences are not relevant. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	Words and sentences are completely relevant to topic.	

TEXT EDITING	Three or more thoughts in the text are logically not correctly ordered. Which ones do you write: ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	A few thoughts in the text are not logically ordered, correctly. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	The thoughts are all logically ordered.	
DISCOURSE COMPETENCE	Transitional words (also, first, second, then, etc.) and conjunctions (because, but, as, while, etc.) that enrich writing in the text has not been used.	The number of transitional words and conjunctions used in the text that enrich the writing is small (from one to three) which ones do you write:----- ----- ----- ----- -----	The transitional words and conjunctions used in the text that enrich the writing are more than four or four. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- -----	
COMPREHENSIBILITY	There are three and more than three unnecessary word repetitions and expression disorders in the text. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- -----	There are a few unnecessary word repetitions and wording disorders in the text. Which ones do you write: ----- ----- ----- ----- -----	There is no unnecessary word repetition and expression disorder in the text.	

GRAMMAR	There are three and more than three errors in the use of grammatical elements in the text. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- ----- -----	There are several errors in the use of gramamtical elements in text. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- ----- -----	The use of grammatical elements in the text is completely correct.	
ORGANIZATION RULES	There is no carriage return. The writing is not legible. There are three and more than three errors in the spelling of words and punctuation. Which ones do you write:- ----- ----- ----- ----- -----	There is no carriage return. The writing is not legible There are several errors in the spelling of words and punctuation. Which ones do you write:----- ----- ----- ----- ----- -----	It is made carriage return. The writing is legible. The spelling and punctuation of the words are exactly correct.	

GENERAL FEEDBACK

What do you like most about this text?

Is there anything that you don't like in this text. If there is, please write it / them down.

What would you suggest the writer to improve the text?

Can you write your feedback about this text in one word?

How did you feel when you evaluated your friend?

Write what you want to add about the text.

EK-3 UF/ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ EMI

Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek, eleştirel düşünme eğiliminizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Ölçek formunu içtenlikle ve önemseyerek doldurmanızı rica eder, yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Ad-Soyad: Cinsiyet: Sınıf:... Şube:.....		Düşüncenizi uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.				
		<u>Kesinlikle katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kesinlikle katılıyorum</u>
1.	Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.					
2.	Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.					
3.	Pek çok konuya ilgi duyarım.					
4.	Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.					
5.	Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.					
6.	Bir öğrenme ortamındayken, pek çok soru sorarım.					
7.	Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.					
8.	İyi bir problem çözücüyüm.					
9.	Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.					
10.	Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.					
11.	Problem çözmeyi severim.					
12.	Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.					

13.	Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.					
14.	Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.					
15.	Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.					
16.	Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.					
17.	Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.					
18.	Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.					
19.	Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.					
20.	Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.					
21.	Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.					
22.	Problemin doğru yanıtını bulmak için, bildiğim yolların dışına çıkarım.					
23.	Problemlere, birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
24.	Bir karara varırken pek çok soru sorarım.					
25.	Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.					

EK-4 LİSE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek, yazmaya karşı olan tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği bularak (X) işareti ile gösteriniz. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Ölçek formunu içtenlikle ve önemseyerek doldurmanızı rica eder, yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Ad-Soyad: Cinsiyet: Sınıf:----- Şube:-----		Düşüncenizi uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.				
		<u>Kesinlikle katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Tamamen katılıyorum</u>
1.	Günlük tutmak benim için vazgeçilmezdir.					
2.	Yazarlık yeteneğimin olmasını isterdim.					
3.	Anılarımı yazarken kendimi mutlu hissederim.					
4.	Yazmak, hayal gücümü geliştiriyor.					
5.	Kitap okumak yazma becerimin gelişmesine katkı sağlıyor.					
6.	Duygu ve düşüncelerimi en iyi yazarak ifade ederim.					
7.	Yazmak kişisel gelişimimi olumlu yönde etkiliyor.					
8.	Yazmanın eleştirel düşünme becerimi geliştirdiğine inanıyorum.					
9.	Yazmak kendime olan güvenimi artırıyor.					
10.	En çok deneme yazmayı severim.					
11.	Yazı yazmak benim için bir ihtiyaçtır.					
12.	Düşünce yazıları yazmaktan hoşlanırım.					
13.	Hocalarım ya da arkadaşlarım yazdıklarını beğenirse daha istekli yazarım.					
14.	Yazmak en sevdiğim etkinliklerden biridir.					
15.	Yazmak benim için bir tutkudur.					

EK – 5 YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMENLER İÇİN)

Öğrencinin Adı:

Öğrencinin Sınıfı/No:

Değerlendirenin Adı:

ÖLÇÜTLER PUAN	16-20	11-15	6-10	1- 5	ALDIĞI PUAN
	İÇERİK	Konu mükemmel ve mantıksal olarak geliştirilmiş. Konu kayda değer ve detaylandırılmış. Gereksiz bilgi yok. Verilen süre içerisinde kullanılan sözcük sayısı oldukça iyi.	Konu iyi ve kapsamlı şekilde ele alınmış. Konu hemen hemen kayda değer ve detaylandırılmış. Neredeyse hiç gereksiz bilgi yok. Verilen süre içerisinde kullanılan sözcük sayısı yeterli.	Konu biraz geliştirilmiş. Fazla kayda değer değil ve detay yok. Biraz gereksiz bilgi var. Konu fazla ilgi çekici değil. Verilen süre içerisinde kullanılan sözcük sayısı sınırlı.	Konu geliştirilmemiş. Konu kayda değer değil ve detay yok. Çok sayıda gereksiz bilgi var. Konu hiçbir yönüyle ilgi çekici değil. Verilen sürede kullanılan sözcük sayısı çok sınırlı.

YAPI ve ORGANİZASYON	Mükemmel bir genel yapı. Konu net olarak ifade edilmiş. Mükemmel giriş ve sonuç. Bağdaşıklık ve tutarlılık mükemmel. Paragraflar arası uyum mükemmel ve birlik var.	İyi bir genel yapı. Konu net olarak ifade edilmiş. İyi giriş ve sonuç. Bağdaşıklık ve tutarlılık iyi. Paragraflar arası uyum iyi. Paragrafların çoğunda birlik var.	Bağdaşıklık ve tutarlılık biraz iyi. Giriş ve sonuç düşük düzeyde. Konu iyi ifade edilememiş. Bağlantı sözcükleri nadiren kullanılmış. Bazı paragraflar tutarsız ve paragraflar arası uyum az.	Bağdaşıklık ve tutarlılık yok. Giriş ve sonuç yok. Konu yok. Bağlantı sözcükleri yok. Paragraflar tutarsız ve paragraflar arası uyum yok.	
SÖZCÜK SEÇİMİ	Hatasız, özenli ve mükemmel sözcük seçimi. Sözcük hazinesi çok geniş. Deyim ve atasözlerinin kullanımı mükemmel.	Sözcük seçimi iyi, biraz özenli. Sözcük seçiminde biraz hata olsa da anlamı bozmuyor. Sözcük hazinesi yeterli ama biraz tekrar var.	Sözcük seçimi özensiz ve iyi değil. Sınırlı sayıda ve sözcük seçiminde anlamı biraz bozan hatalar var. Sözcük tekrarı var.	Çok basit sözcükler. Sık sık anlam bulanıklığına sebep olan hatalı sözcükler seçilmiş. Sürekli tekrar eden sözcükler.	

DİL KULLANIMI	Sözcük diziminde ya da karmaşık tümcelerde hata yok. Anlam karmaşasına yol açan hata yok, şekil bilgisi hataları az. Birleşik tümceleri sık sık kullanır. Farklı yapıdaki tümcelerin kullanımı mükemmel.	Sözcük dizimi ve karmaşık tümcelerde çok az hata var. Neredeyse anlam karmaşasına yol açan hata yok. Şekil bilgisinde ve birleşik tümcelerde çok az hata var. Birleşik tümceleri sık sık kullanır. Farklı yapıdaki tümcelerin kullanımı iyi.	Sözcük dizimi ve karmaşık tümcelerde hata var. Anlam karmaşasına yol açan biraz hata var. Şekil bilgisinde çok hata var. Birleşik sözcükleri çok az kullanılmış ve farklı yapıdaki tümce kullanımı az.	Sözcük dizimi ve karmaşık tümcelerde ciddi hatalar var. Anlam karmaşasına yol açan hataların sayısı fazla. Şekil bilgisinde çok hata var. Farklı yapıda tümce yok.	
ŞEKİL, YAZIM ve NOKTALAMA	Farklı paragrafların düzeni uygun ve satır başı yapılmış. Yazım ve noktalama hatası yok.	Farklı paragrafların düzeni uygun ve satır başı yapılmış.	Çoğu paragrafta satır başı yapılmış ve düzeni uygun. Yazım ve noktalama hatası var. Birkaç sözcük dışında yazım yanlışı yok. Birkaç tane dışında noktalama hatası yok.	Yazı paragraflara ayrılmamış. Çok fazla yazım ve noktalama hatası var.	
					TOPLAM PUAN:

**EK-6 DENEY GRUBUNUN AKRAN YÖNDERLİĞİ ÇALIŞMALARININ
OLUŞTURULMASINDA KULLANILAN 2022-2023 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI
1.DÖNEM İNGİLİZCE YAZILI NOT ORTALAMALARI**

Öğrenci No.	1.Dönem İngilizce Dersi Not Ortalamaları
1	52
2	78
3	81
4	73
5	93
6	83
7	85
8	96
9	73
10	90
11	88
12	50
13	36
14	93
15	88
16	98
17	59
18	86
19	79
20	87
21	87
22	90
23	87
24	79
25	70
26	94
27	98
28	91

29	96
30	90
31	40
32	89
33	73
34	88
35	88
36	62
37	99
38	69
39	85
40	78
41	86
42	88
43	76
44	60
45	56
46	87
47	86
48	70
49	99
50	92
ORTALAMA	80.2

**EK-7 KONTROL GRUBUNUN OLUŞTURULMASINDA KULLANILAN
İNGİLİZCE DERSİ 2023-2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 1.DÖNEM İNGİLİZCE
YAZILI NOT ORTALAMALARI**

Öğrenci No.	1.Dönem İngilizce Dersi Not Ortalamaları
1	93
2	77
3	60
4	96
5	44
6	84
7	94
8	78
9	82
10	77
11	88
12	39
13	81
14	81
15	76
16	90
17	72
18	97
19	86
20	88
21	60
22	61
23	79
24	82
25	95
26	96
27	87
28	75

29	71
30	83
31	54
32	73
33	54
34	98
35	95
36	82
37	71
38	77
39	96
40	79
41	80
42	62
43	87
44	86
45	76
46	81
47	69
48	89
49	94
50	55
ORTALAMA	79.5

EK 8- ÖRNEK TÜRKÇE METİN (ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN ÇOK İYİ)

Doğada yaşayan farklı vahşi kedi türleri vardır, onlar keskin pençelere ve dişlere sahiptir. Dünyanın her yerinde yaşayan bu vahşi kediler tehlikelidir ancak insanlar onlar için daha da tehlikelidir. Ne yazık ki birçok insan bu vahşi kedileri avlamaktadır.

İlk olarak, çita bir tür vahşi kedidir. Geçmişte Afrika, Hindistan ve Orta Doğu'nun her yerinde yaşayabilen çitalar artık Afrika'nın birçok bölgesinde yaşamaktadır. Uzun bacaklara ve ince gövdelere sahip olan çitalar dünyanın en hızlı kara hayvanlarıdır. Ayrıca, saatte yaklaşık 100 kilometre hızla koşabilirler.

Bir diğer vahşi kedi türü olan aslan tüm büyük kedilerin en gürültülüsüdür ve Afrika'da, Asya'da “sürü” denilen ailelerde yaşarlar. Bir sürüde genellikle yaklaşık on beş aslan vardır. Avlanmanın çoğunu yapan dişi aslanlar genellikle akşam veya sabah geç saatlerde antilopları, ceylanları, bufaloları ve zebraı avlarlar.

Büyük vahşi kedilerin en büyüğü kaplanlardır ve çoğu Hindistan'da genellikle yalnız yaşarlar. Güçleri ve dayanıklılıkları ile dünya çapında tanınan kaplanların çok iyi tırmanıcı ve iyi yüzücü olmaları yanı sıra bir gecede 30 kilograma kadar et yiyebilirler.

(Anadili konuşuru Türkçe öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir)

EK 9- ÖRNEK TÜRKÇE METİN (ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN İYİ)

Farklı vahşi kedi türleri vardır. Onlar keskin pençelere **ve** (SÖYLEM YÖNETİMİ- bağlaç kullanımı) dişlere sahiptir. **Ama balıklar keskin pençelere sahip değildir.** (METİN DÜZENLEMESİ-geçiş mantıklı değil) Dünyanın her yerinde yaşarlar yani dünyanın her yerinde görülürler (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı) İnsanlar için tehlikeli olabilirler, ancak insanlar onlar için daha da tehlikelidir. Ne yazık ki, birçok insan vahşi kedileri avlar.

Bir çita bir tür vahşi kedir. Çitalar **afrika, hindistan ve orta doğu'nun** (YAZIM-özel isim büyük harf kullanılmalı) her yerinde yaşarlardı. Artık, çoğu Afrika'da yaşıyor. Çitalar uzun bacaklara ve ince gövdelere sahiptir, **uzun bacaklı başka hayvanlar da vardır** (İÇERİK-konu ile ilgili değil) dünyanın en hızlı kara hayvanlarıdır. **Ayrıca yaklaşık 100 kilometre saatte koşabilirler** (ANLAŞILIRLIK-anlatım bozukluğu).

Aslan, tüm büyük kedilerin en gürültülüsüdür **ve** (SÖYLEM YÖNETİMİ-bağlaç kullanımı) **afrika ve asya'da** (YAZIM-özel isim büyük harf kullanılmalı) sürü denilen ailelerde yaşarlar. Bir sürüde genellikle yaklaşık on beş aslan bulunur. Avlanmanın çoğunu **dişi aslan** (DİLBİLGİSİ- isim çoğul olmalı) yapar. Genellikle akşam **geç saatlerde** veya sabah **geç saatlerde** (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı) avlanırlar. Antilopları, ceylanları, antilopları, bufaloları ve zebraları öldürürler.

(Anadili konuşuru Türkçe öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir)

EK 10- ÖRNEK TÜRKÇE METİN (ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN GELİŞTİRİLMELİ)

Farklı vahşi kedi türleri vardır. Onlar keskin pençelere, dişlere sahiptir. **Keskin pençelere sahip başka hayvanlar da elbet vardır. (İÇERİK-Konu ile ilgili değil)** Dünyanın her yerinde yaşarlar, insanlara çok sık görünmezler. **Onları her zaman göremeyiz. (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı)** İnsanlar için tehlikeli olabilirler, ancak insanlar onlar için daha da tehlikelidir. Ne yazık ki, birçok insan vahşi kedileri avlar.

Bir çita bir tür vahşi kedir. Çitalar **afrika, hindistan ve orta doğu'nun (YAZIM-özel isim büyük harf kullanılmalı)** her yerinde yaşarlardı. Artık, çoğu Afrika'da yaşıyor. Çitalar uzun bacaklara ve ince gövdelere sahiptir **belgesellerde görebilirsiniz (İÇERİK-konu ile ilgili değil)** dünyanın en hızlı kara hayvanlarıdır. **Ayrıca yaklaşık 100 kilometre saatte koşabilirler (ANLAŞILIRLIK-anlatım bozukluğu).** Bazı insanlar çitaları eğlenmek için avlarlar **(METİN DÜZENLEMESİ-mantıklı geçiş yok)**

Aslan, tüm büyük kedilerin en gürültülüsüdür, **afrika'da , asya'da (YAZIM-özel isim büyük harf kullanılmalı)** sürü denilen ailelerde yaşarlar. **Ben ailem ile yaşıyorum. (İÇERİK-konu ile ilgili değil)** Bir sürüde genellikle yaklaşık on beş aslan bulunur. Avlanmanın çoğunu **dişi aslan (DİLBİLGİSİ- isim çoğul olmalı)** yapar. İnsanlar aslanları tüyleri için avlarlar **(METİN DÜZENLEMESİ-mantıklı geçiş yok).** Genellikle akşam geç saatlerde, sabah **geç saatlerde (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı)** avlanırlar. Antilopları, ceylanları, antilopları, bufaloları, zebraı öldürürler. **Vahşi ormanlardan nefret ederim (İÇERİK-konu ile ilgili değil).**

Vahşi kedilerin en büyüğü kaplandır. Kaplanların çoğu Hindistan'da , genellikle **yanlış (YAZIM- yanlış sözcük yazımı)** yaşar. **(DİLBİLGİSİ-yüklem çoğul eki almalı)** Güçleri ve dayanıklılıkları ile Dünya **(YAZIM-küçük harf kullanılmalı)** çapında tanınırlar. **Ayrıca, (SÖYLEM YÖNETİMİ, geçiş sözcüğü kullanımı)** çok iyi tırmanıcılar, iyi yüzücülerdir. **Maalesef pek çok insan vahşi kedileri avlamaktadır. (METİN DÜZENLEMESİ- mantıklı geçiş yok)**. Bir gecede 30 kilograma kadar et yiyebilirler. **Ben o kadar et yiyemem. (İÇERİK- tümce konu ile ilgili değil)**

(Anadili konusu Türkçe öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir)

EK 11- ÖRNEK İNGİLİZCE METİN (ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN ÇOK İYİ)

In the wild, there are various different types of wild cats that have sharp claws and teeth and they tend to live in different countries however they are usually out of sight of humans. They can be dangerous to people but people are even more dangerous for them.

Cheetahs are wild cats that have spots and are known to be the fastest land animal. They used to live all over Africa, India and the Middle East and now majority of cheetahs live in Africa. Having long legs and thin bodies, cheetahs can run at about 100 kilometres per hour.

Lions which are the loudest of all the big cats live in families called prides in Africa and Asia. There are usually around fifteen lions in one pride. Females do most of the hunting and usually hunt in the late evening or the late morning and usually hunt for antelopes, gazelles, wildebeest, buffalos and zebras.

Tiger which is the biggest of the big cats are known around the world for their power and strength. The vast majority of tigers come from India and they usually live alone. Not only they are very good climbers and good swimmers but also they can eat up to 30 kilograms of meat in one night.

(Hedef dili konusu İngilizce öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir)

EK 12- ÖRNEK İNGİLİZCE METİN (ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN İYİ)

There are different **type** (DİLBİLGİSİ- plural-s takısı kullanılmamış) of wild cats. They have sharp claws and teeth. **But fish don't have claws** (METİN DÜZENLEMESİ-geçiş mantıklı değil) They live all around the world, but they don't seem people very often. **We can not always see them** (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı). They can be dangerous to people, people are more dangerous to them too. Unfortunately, many people hunt wild cats.

A cheetah is a kind of wild cats. Cheetahs lived all over **africa, india** ,and the **middle east** (YAZIM ve NOKTALAMA). Most cheetahs live in **africa** (YAZIM ve NOKTALAMA- özel isim küçük harf kullanılmış).Cheetahs have long legs and thin bodies **and** (SÖYLEM YÖNETİMİ-bağlaç kullanımı) **but I have never seen a cheetah yet** (İÇERİK- konu ile ilgili değil). They are the fastest land animals in the world. **They can run 100 kilometres at about per hour.** (ANLAŞILIRLIK- anlatım bozukluğu)

The lion is the loudest of all the big cats **and** (SÖYLEM YÖNETİMİ-bağlaç kullanımı) they live in families called prides in **africa** and **asia**. There are fifteen **lion** (DİLBİLGİSİ- s takısı kullanılmamış)in one pride. The female lions do most of the hunting. They usually hunt in the evening or morning. They kill antelopes, gazelles, wildebeest, buffalos and zebras.

The biggest of the big cats is the tiger. They are popular around the world for their power. Most tigers come from India and they usually live alone. **Also,** (SÖYLEM YÖNETİMİ-bağlaç kullanımı) They are very good climbers and good swimmers too. **Unfortunately,** **many people hunt big cats** (METİN DÜZENLEMESİ-mantıklı geçiş yok). They can eat up to 30 kilograms of meat in one night.

(Hedef dili konuşuru İngilizce öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir)

EK 13- ÖRNEK İNGİLİZCE METİN (ÖLÇÜTLER BAKIMINDAN GELİŞTİRİLMELİ)

There are different type (DİLBİLGİSİ- s takısı kullanılmamış) of wild cats. They have sharp claws and tooth(DİLBİLGİSİ-düzensiz isim-teeth). Their claws are sharp (ANLAŞILIRLIK-tümce tekrarı) But fish don't have claws (İÇERİK-konu ile ilgili değil). They live all around the world, but people doesn't (DİLBİLGİSİ-don't yardımcı fiili kullanılmalı) see them very often. We can not always see them (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı).

A cheetah is one of wild cats. Cheetahs have long legs, thin bodies they (YAZIM ve NOKTALAMA- nokta kullanılmamış, büyük harf ile başlanmalı) are the fast land animals in the world. They can run 100 kilometres at about per hour.(ANLAŞILIRLIK-anlatım bozukluğu- sözcük düzeni hatalı) Cheetahs lived all over africa, india ,and the middle east (YAZIM- özel isimler büyük harf kullanılmalı). Most (DİLBİLGİSİ- özne eksik) live in africa (YAZIM-özel isim büyük harf kullanılmalı) now. Some people hunt big cats just for fun. (METİN DÜZENLEMESİ-mantıklı geçiş yok)

The lions are the loudest of all. They live in families called prides in africa and asia. (YAZIM- özel isim büyük harf kullanılmalı) They live with their families. (ANLAŞILIRLIK-sözcük tekrarı) There are usually around fifteen lion (DİLBİLGİSİ- s takısı kullanılmalı)in one pride. The female lions do the hunting. We hunt lions for their fur (METİN DÜZENLEMESİ-mantıklı geçiş yok). They usually hunt in the evening or the morning (NOKTALAMA- tümce bitimi ,nokta kullanılmalı) They kill antelopes, gazelles, wildebeest, buffalos, zebras. I dislike anything about jungle stuff.(İÇERİK-konu ile ilgili değil)

The biggest cats are the tiger. They are famous around the world for their power. we (YAZIM- tümce başında büyük harf kullanılmalı) hunt tigers for their bones. Most tigers come to India (ANLATIM BOZUKLUĞU-come from India olarak değişmeli), they usually live alone. I live with my family(İÇERİK-konu ile ilgili değil).They are climbers and good swimmers. Many people hunt big cats (METİN DÜZENLEMESİ-mantıklı geçiş yok). They can eat up to 30 kilograms of meat in one night. My mom hates eating lamb (İÇERİK-konu ile ilgili değil).

(Hedef dili konusu İngilizce öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir)

EK 14- ÖRNEK HATALI METİNLER (TÜRKÇE)

Örnek Hatalı Metin 1:

Öyküyü oldukça **beğensemde hiç bir** şey kusursuz değildir. Bence yazar ana karakterin ailesi hakkında bilgi verebilirdi. Böylece nasıl bir aileden geldiğini **öğrenebilirdik**. Aynı şekilde, arkadaşı **Suatın** hayatı hakkında daha fazla bilgiye sahip olsaydık daha çok şey **öğrenebilirdik**. Kısaca ben bu yazdığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterdim. **Atalarımız ne demiş bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. Ana karakterin çevresi hakkında bilgi sahibi olmak güzel olurdu.**

Örnek Hatalı Metin 2:

Öykümüz günümüzden oldukça uzak, sanayi devriminin **türkiyede** görülmeye başladığı bir zamanda geçmektedir. Her ne kadar öyküde, yeniliğe olan kapalılıktan **bahsetsede** anladığım kadarıyla **ülkede ki** işlerin yarım **yapılmasındanda** yakınıyor. **Hadi biz bunları şöyle açıklayalım;**

Günümüzde dahi, insanlar her gün sokakta bambaşka şeylerle **karşılaştada** yeniliklere karşı kendini korumaya alıyor. **Kaldiki** bundan 67 yıl önce insanların hayatları tek düze giderken, hatta karşılaştıkları insanlar bile sınırlıyken yenilikten bahsetmek pek mümkün olmuyor. Öykümüzde kahramanlarımız hayatlarını mutlu mesut yaşarken, **traktor** denen ve pek çok şey vadeden yeni bir aletle tanışır.

Örnek Hatalı Metin 3:

Ben “**odalardan biri**” öyküsünü genel olarak beğendim. Öykünün kurgusunda **diyologlara** yer verilmemesi hoşuma gitti. Bu şekilde tamamen ana karakterin kafasındaymış gibi hissettim. Yazar adeta kendi kendine konuşuyor gibiydi. Yazar bilinç akışı tekniğini **çokça fazla kullansada hiç bir** zaman **gereksiz** hissettirmedi. Öyküde kullanılan kedi imgesi dikkat çekici. **Bence yazar burda çok iyi bir benzetme yakalamış. Bence yazar olay örgüsünde birden fazla çalışmaya yer vermiş. Bu nedenle öykü giderek karmaşılaşıyor.** Sonuç olarak, bu öyküyü sıkılmadan **pür dikkat** okudum.

(Öğrencilerin dönem içinde yazdıkları hatalar içeren metinlerdir)

EK 15- ÖRNEK HATALI METİNLER (İNGİLİZCE)

Örnek Hatalı Metin 1:

My name is Duru. I am 13 **year** old. **I live near a river. My town is next to a river.** My dad **work** on the river. He is a guide and gets **turists** out on his boat. When I'm not at school, I want to go there but it's impossible. He shows the tourists **best** places to **keep** fish. There are more than 6000 different types **fishes** there. **But, I don't like eating fish and vegetables. I hate mushrooms as well.**

Örnek Metin 2:

Hello Maya,

How are you? You know I am in Berlin for three **month**. There **is** a lot of historical places in Berlin. I really like here. **I have new friend.** I have made lots of new **friend** at my new school. They are very friendly. I have **eigth** **subject** at school. My favourite **subject is** Literature and **Math**. **I cook with my mum at the weekends.** That's all for me.

Örnek Hatalı Metin 3:

Hi, Lucy

How are **thing** with you? I'm in Madrid right now. We're here **in** holiday in Madrid. Madrid is a really cool place. There are **a lots of** great things to see and do here- shops, markets, and of course the **footbol** stadium! We're staying in a small hotel in the middle of Madrid, and it's really nice.

I'm **siting** in a cafe at the moment, in the middle of the city. I'm here with my mum and we are having a drink because it's really hot today! **My favourite drink is orange juice.** My father and my sister **is** at a market near here-they're looking for **some shoe** for my sister. Tonight we're watching a flamenco dancing show. I don't especially like dancing but all the family do, so....!

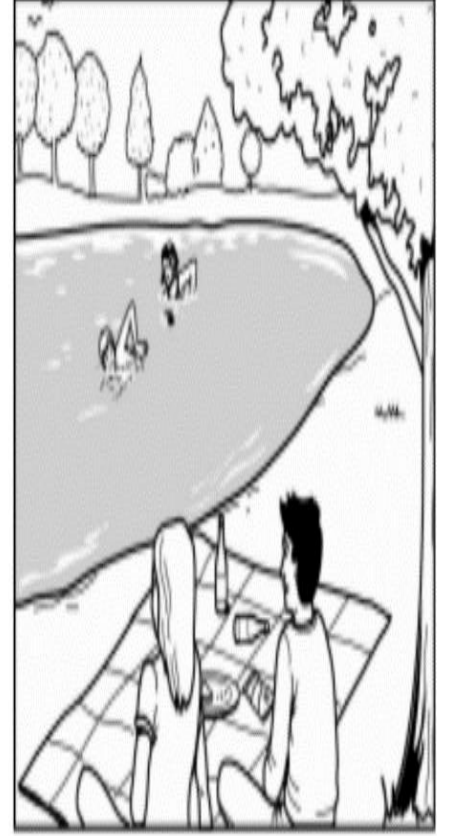
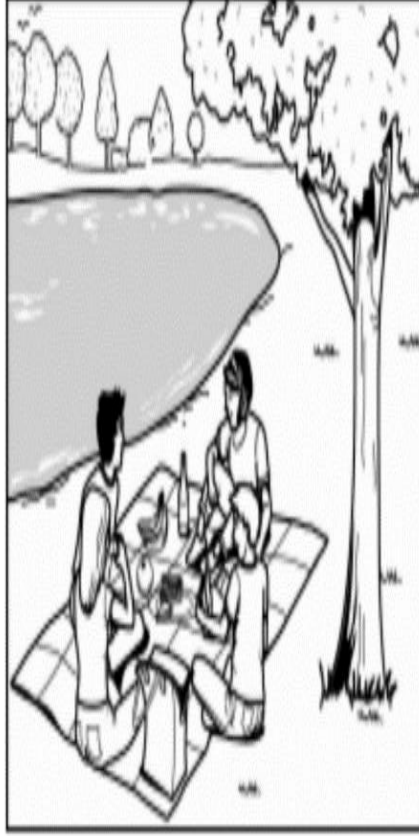
OK, my father and sister **is** coming back so I'm going now. Write soon and **tell me.**

Hope, you're OK.

Paul!

(Öğrencilerin dönem içinde yazdıkları hatalar içeren metinlerdir)

**EK 16- DENEY VE KONTROL GRUPLARINA ÖN TEST VE SON TESTTE
TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖYKÜ YAZMALARI İÇİN KULLANILAN
GÖRSELLER**



**EK 17- DENEY GRUPLARINA AKRAN YÖNDERLİĞİ EĞİTİMİNDE
YAZMA ÇALIŞMASINDA KULLANILAN GÖRSELLER**



**EK 18- DENEY GRUPLARINA 1.AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA
ÇALIŞMASINDA KULLANILAN GÖRSELLER**

1



2



3



4



5

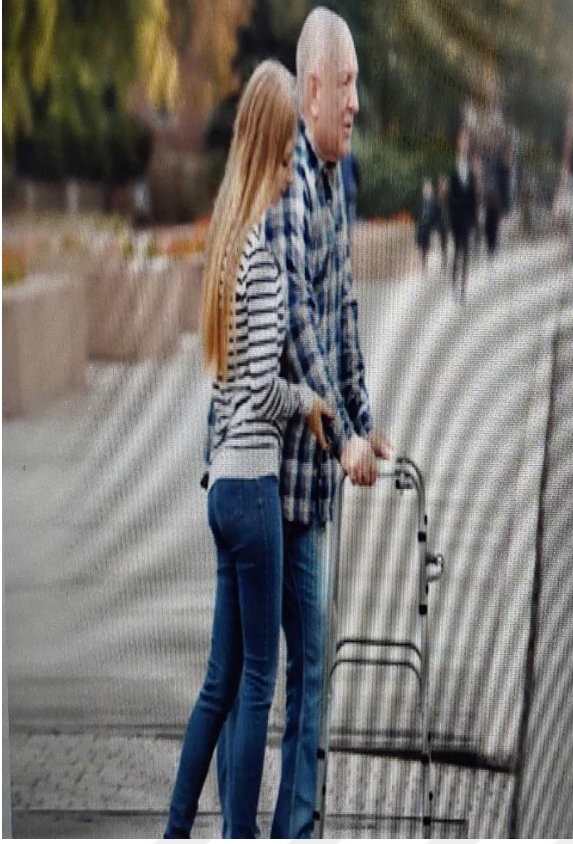


6

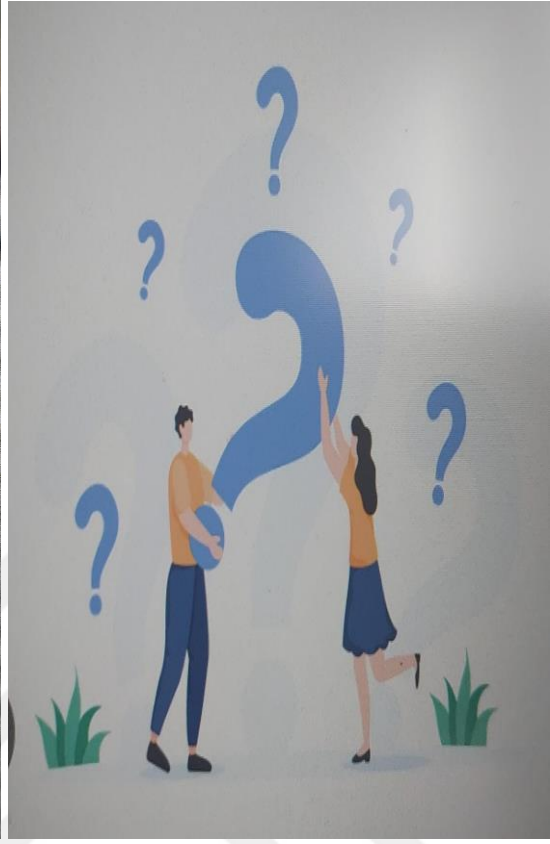


**EK 19- DENEY GRUPLARINA 2.AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA
ÇALIŞMASINDA KULLANILAN GÖRSELLER**

1



2



3



4



5



6



EK 20- DENEY GRUPLARINA 3.AKRAN YÖNDERLİĞİ DİKTOKOMP YAZMA ÇALIŞMASINDA KULLANILAN METİNLER

TÜRKÇE METİN (MEB Değerler Eğitimi Çalışmasından alınmıştır)

İlk yayını üç yaşındayken eline alan, ilk okunu da henüz beş yaşındayken atan Mete Gazoz, babası eski milli sporcu Metin Gazoz ‘un desteğiyle küçük yaşlarda başladığı sporda 2013’ten itibaren “Olimpiyatın Gençleri” adlı gelişim programı kapsamında hayatının büyük bir bölümünü kamplarda geçiriyor. Yılın 260 günü milli takımla kamp yapan Mete Gazoz; beslenmesinden sosyal hayatına, antrenmanlarından eğitimine kadar belirli bir düzen içerisinde yaşıyor. Günde sekiz saat ok attıktan sonra iki saat de kuvvet ve dayanıklılığı artırma amacıyla güç ve koşu antrenmanı gerçekleştiren olimpiyat şampiyonu milli sporcu; ardından bir saat havuz, masaj gibi toparlanma aktiviteleri yapıyor. Yabancı dil eğitimi alan ve boş zamanlarını da kitap okuyarak değerlendiren Mete Gazoz, kendisinin kamptaki bir gününe eşlik eden AA muhabirine, küçük yaşlardan itibaren Türkiye rekorları kırdığını, şampiyonluklar elde ettiğini söyledi. “Olimpiyatın Gençleri” adlı projeye dâhil olduktan sonra uluslararası turnuvalarda madalya alabileceğini öngördüğünü aktaran Mete Gazoz, “2013’te ciddi şekilde başarı odaklı antrenmanlar yapmaya başladık. Başarımanın sırrını disiplinli ve çok fazla antrenman yapmaya bağlıyorum. Çok küçük yaşlarda kamp hayatım başladı. Bu süreçte ailemin büyük desteğini aldım.” diye konuştu. Mete Gazoz, hedefleriyle ilgili açıklamalarda da bulunarak şunları kaydetti: “Kariyerimde dört olimpiyat şampiyonluğu hedefim var, umarım bunu başarırım. Kariyerim bittikten sonra da okçuluk sporunun içinde kalmayı hedefliyorum. Olimpiyat şampiyonlukları mutlu ediyor ama çocuklara rol model olmak beni daha da sevindiriyor. Çocukların sabahın erken saatlerinde kalkıp olimpiyatları izlemesi beni çok mutlu etmişti. Belki de beni izleyerek spora başlayan çocuklardan ileride olimpiyat şampiyonları çıkacak. O çocukların ‘Bu spora Mete Gazoz’u izleyip başladım.’ demesi benim için olimpiyat şampiyonluğundan daha mutluluk ve gurur verici bir durum olur.”

İNGİLİZCE METİN (İngilizce Öğretmenleri Tarafından İngilizce 'ye Çevrilmiştir)

Mete Gazoz, who picked up his first bow when he was three years old and shot his first arrow when he was only five years old, has been spending a large part of his life in camps since 2013 within the scope of the development program called "Youth of the Olympics" in the sport he started at a young age with the support of his father, former national athlete Metin Gazoz. Mete Gazoz, who camps with the national team 260 days a year; He lives in a certain order from nutrition to social life, from training to education. The Olympic champion national athlete, who shoots arrows for eight hours a day and then performs strength and running training for two hours to increase strength and endurance; Then he does recovery activities such as pooling and massage for an hour. Mete Gazoz, who studied foreign languages and spent his free time by reading books, told the AA reporter who accompanied him to a day in the camp that he broke records in Turkey from a young age and won championships. Mete Gazoz, who stated that he predicted that he would be able to get medals in international tournaments after being involved in the project called "Youth of the Olympics", said, "In 2013, we started to do serious success-oriented training. I attribute the secret of my success to being disciplined and training hard. My camp life started at a very young age. I received the great support of my family during this process." Mete Gazoz also made statements about his goals and said: "I have four Olympic championship goals in my career, I hope I can achieve this. I aim to stay in the sport of archery after my career is over. Olympic titles make me happy, but being a role model for children makes me even happier. I was very happy that the children woke up early in the morning to watch the Olympics. Maybe the kids who started playing sports by watching me will become Olympic champions in the future. It would be happier and prouder for me if those kids said, 'I started this sport by watching Mete Gazoz.'"

EK 21- DENEY GRUPLARINA 4.AKRAN YÖNDERLİĞİ DİKTOKOMP YAZMA ÇALIŞMASINDA KULLANILAN METİNLER

TÜRKÇE METİN (MEB Değerler Eğitimi Çalışmasından Alınmıştır)

Ablam, 38 yaşında, işletme ve halkla ilişkiler mezunu. Şu an sosyoloji okuyor. Aynı zamanda KPSS'ye hazırlanıyor. Boş zamanlarında kitap okumayı, kanaviçe, etamin işlemeyi çok sever. Ve bunu tam olarak kullanamadığı tek eliyle yapıyor. Tüm bunların yanında evden sorumlu bakan gibidir. Kim, nerede, ne yapıyor, o bilir. Bir şey mi alınacak, o ayarlar. Bir plan yapılacaksa planlar yine ondan sorulur. Kim neyi iyi yapar, kimden ne, nasıl istenir, hepsini bilir. Herkesin derdiyle dertlenir. Bizim sorumluluğumuz olan şeyleri bile önemseyerek bize destek olur. Çok iyi bir gözlemcidir. Tüm bunlarla birlikte geçenlerde ablamla konuşurken kendisinin engellilerle ilgili gözlemlediği bir konudan bahsetmek istiyorum: “Bazı anne babalar çocukları engelli olduğu için aşırı hassas davranabiliyorlar. Onların güç yetireceği şeyleri bile kendileri yapıyorlar. Bu durumda o çocuk hiçbir şey yapmıyor, hiçbir şeyden de memnun olmuyor. Zira başarma duygusunu tadamıyor. Tamamen aileye bağımlı yaşıyor. En ufak bir isteği gerçekleşmediğinde ise psikolojisi bozuluyor, mutsuz oluyor. Aslında normal çocuklar nasıl yetiştirilirse o şekilde olmalı. Ama engelli birey için olağan dışı davranılması çok doğru değil. Elbette ki ihtiyacı olduğu yerde yardım edilmeli, desteklenmeli, yönlendirilmeli. Ama kendi başına yapabileceği şeyleri başarmasına izin verilmeli.” Tam olarak kendisinin ifade ettiği gibi normal davranmak gerek. Sizin onlara gösterdiğiniz iyi niyetli “anormal” iyilikler belki de gerçekten iyilik olmayabilir. En yakından şahit olan biri olarak ve bizzat ablamın sözlerinden yola çıkarak söyleyebilirim ki onlar, her şeyi yardım alarak yapmayı sevmiyorlar. Bizden istedikleri şey, onların işlerini yapmamız değil, yapabilecekleri şeyleri yapmaları konusunda onlara destek olmamız. Bir insanın kendi işini kendi yapması en büyük imkânlardan biri ve bunu onların elinden almak onlara haksızlık olacaktır. Mesela elektrikli sandalye ile dışarı çıkan bir engelli için

yapabileceğiniz en güzel şey, arabasını itmek değil, yolları açmak ve yolları yardım almadan gidebileceği şekilde düzenlemektir. Kısacası onlara destek olmakla birlikte, engel olmamak gerek.

İNGİLİZCE METİN (İngilizce Öğretmenleri Tarafından İngilizce'ye Çevrilmiştir)

My sister, 38, graduated from business and public relations. She is currently studying sociology. At the same time, she is preparing for KPSS. In her spare time, she loves to read books, cross-stitch, process etamine. And she does it with one hand, which she cannot quite use. Besides, she is like the minister in charge of the house. Who, where, what someone is doing, she knows. If something is to be taken, she sets it. If a plan is to be made, the plans are again asked from her. Who does what well, what is asked of whom, how is it asked, she knows it all. She worries about everybody's problems. She supports us by caring even about the things that are our responsibilities. She is an incredibly good observer. In addition to all this, I would like to talk about an issue that my sister has recently observed about the disabled: "Some parents can be overly sensitive because their children have disabilities. They even do the things they can afford. In this case, that child does not do anything, and he is not happy with anything. Because he cannot taste the sense of accomplishment. He lives completely dependent on the family. When the slightest wish is not fulfilled, he becomes unhappy. In fact, normal children should be the way they are raised. But it is not right to act unusually for the disabled person. Of course, it should be helped, supported, and directed where it is needed. But he should be allowed to accomplish what he can do on his own." It is necessary to behave normally, exactly as he himself expressed. The well-intentioned "abnormal" favors you show them may not really be good. As someone who has witnessed it closely, and from the words of my sister

herself, I can say that they do not like to do everything with help. What they want us to do is not to do their jobs, but to support them in doing what they can. It is one of the greatest opportunities for a person to do his own work, and it would be unfair to them to take it away from them. For example, the best thing you can do for a disabled person who goes out with an electric chair is not to push his car, but to open the roads and arrange the roads so that he can go without help. In short, although we support them, we should not hinder them.



**EK 22- DENEY GRUPLARINA 5.AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA
ÇALIŞMASINDA İZLETİLEN VIDEO (İNGİLİZCE)**



MEGAN A picnic. I love picnics. What a great idea, Ryan.
OLIVIA Yes, Ryan. It was an awesome idea.
RYAN Don't be so surprised. It's not my first one.
LUKE Umm. Actually, I think it probably is.



OLIVIA What drinks have you got, Megan?
MEGAN Let me see. I've got orange juice, lemonade and apple juice. Oh, and some water as well.
OLIVIA That's great. What about you, Ryan?
RYAN I've got fruit: apples and bananas. Oh, and a couple of chocolate bars.



OLIVIA Luke? What about the sandwiches?
LUKE Well, I've got chicken, and tuna, and I've got a steak sandwich too.
OLIVIA That's all? But what about me? I can't eat that.
LUKE Why not?
OLIVIA Because I've got a problem with eating meat. I'm a vegetarian, remember?
LUKE So what? You can have the tuna sandwich, then.



RYAN Oh, Luke! Olivia is really upset now.
LUKE Is she upset with me? Why? Tell me. I've got no idea.
MEGAN She's a vegetarian, Luke. She doesn't eat meat. It's important to her.
LUKE Don't vegetarians eat fish?
MEGAN Maybe some do, but not Olivia.
LUKE Oh no!

**EK 23- DENEY GRUPLARINA 6.AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA
ÇALIŞMASINDA İZLETİLEN VIDEO (İNGİLİZCE)**



OLIVIA Aw, look!
LUKE Looks like they're having a good time.
WOMAN Jason?! You stop that. Do you hear me?
Stop it!
RYAN What did you say, Luke?
OLIVIA Well, we all know what that's like - your
parents, shouting at you.

1



MEGAN Oh, don't, please! The last couple of days ...
RYAN What?
MEGAN Oh, my dad. He's really stressed. He's got
a big business meeting he has to attend, out of
town tomorrow and Friday.
LUKE Something important?

2



MEGAN I suppose so. I don't know.
RYAN Well, I think you *should* know. I mean,
he's your father, right? Family and stuff.
MEGAN Yeah, yeah. Whatever. But I know
one thing: he shouts at me all the time.
Everything I do is wrong.
OLIVIA Poor you.
WOMAN Jason! I told you - don't do that! If I
have to go over there ...
MEGAN Just like that. Another few years and I
can leave home! I can't wait!

3



OLIVIA Just think, Megan. You'll be a mother too one
day. Then you'll remember this.
RYAN That's right. And when we're parents, we'll be
just the same as our parents. Wait and see.
MEGAN Hello? Oh, hello, Dad. What is it? I'm in the
park.
LUKE Tell you what, though. If our parents weren't ...
MEGAN Shh!! Dad, say that again. What? The hospital?
Mum?

4

**EK 24- DENEY GRUPLARINA 7.AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA
ÇALIŞMASINDA KULLANILAN PARAGRAF (TÜRKÇE-İNGİLİZCE)
(MEB Değerler Eğitimi Çalışmasından Alınmıştır)**

Karşılıklı anlayış ve sevgi atmosferi, yaşam içinde barışın sağlanmasında çok önemlidir. Samimi ilişkiler bireyler arasındaki sevgiyi artırır ve dayanışma yaratır. İnsanların birbirlerini desteklemelerini ve karşılıklı sevgi ortamı yaratarak barış içinde ve güvenli bir şekilde yaşamalarını sağlar.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(İngilizce Öğretmenleri Tarafından İngilizce 'ye Çevrilmiştir)

An atmosphere of mutual understanding and love is especially important in ensuring peace within the life. Sincere relationships increase love between individuals and create solidarity. It provides people to support each other and to live peacefully and safely by creating an environment of mutual love.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**EK 25- DENEY GRUPLARINA 8.AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA
ÇALIŞMASINDA KULLANILAN PARAGRAF (TÜRKÇE-İNGİLİZCE)
(MEB Değerler Eğitimi Çalışmasından Alınmıştır)**

Özgürlük bireyin doğuştan sahip olduğu bir haktır. Zira her çocuk annesinden hür olarak doğar. Ancak insan doğuştan sahip olduğu bu hakkın sınırlarının farkında olmalıdır. Ayrıca hiç kimse, bir başkasını özgürlüğünden yoksun kılma gibi bir hakka sahip değildir. Bu durum toplumsal ilişkilerde olduğu gibi ailede de geçerlidir. Sağlıklı bir aile ortamının oluşabilmesi için ailede özgürlük ve saygı dengesinin kurulması büyük önem taşır.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(İngilizce Öğretmenleri Tarafından İngilizce 'ye Çevrilmiştir)

Freedom is an inherent right of people. Because every child is born free from his mother. However, people must be aware of the limits of this birthright. Nobody has the right to deprive another of their liberty. This is true in the family as well as in social relations. To create a healthy family environment, it is of great importance to establish a balance of freedom and respect in the family.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

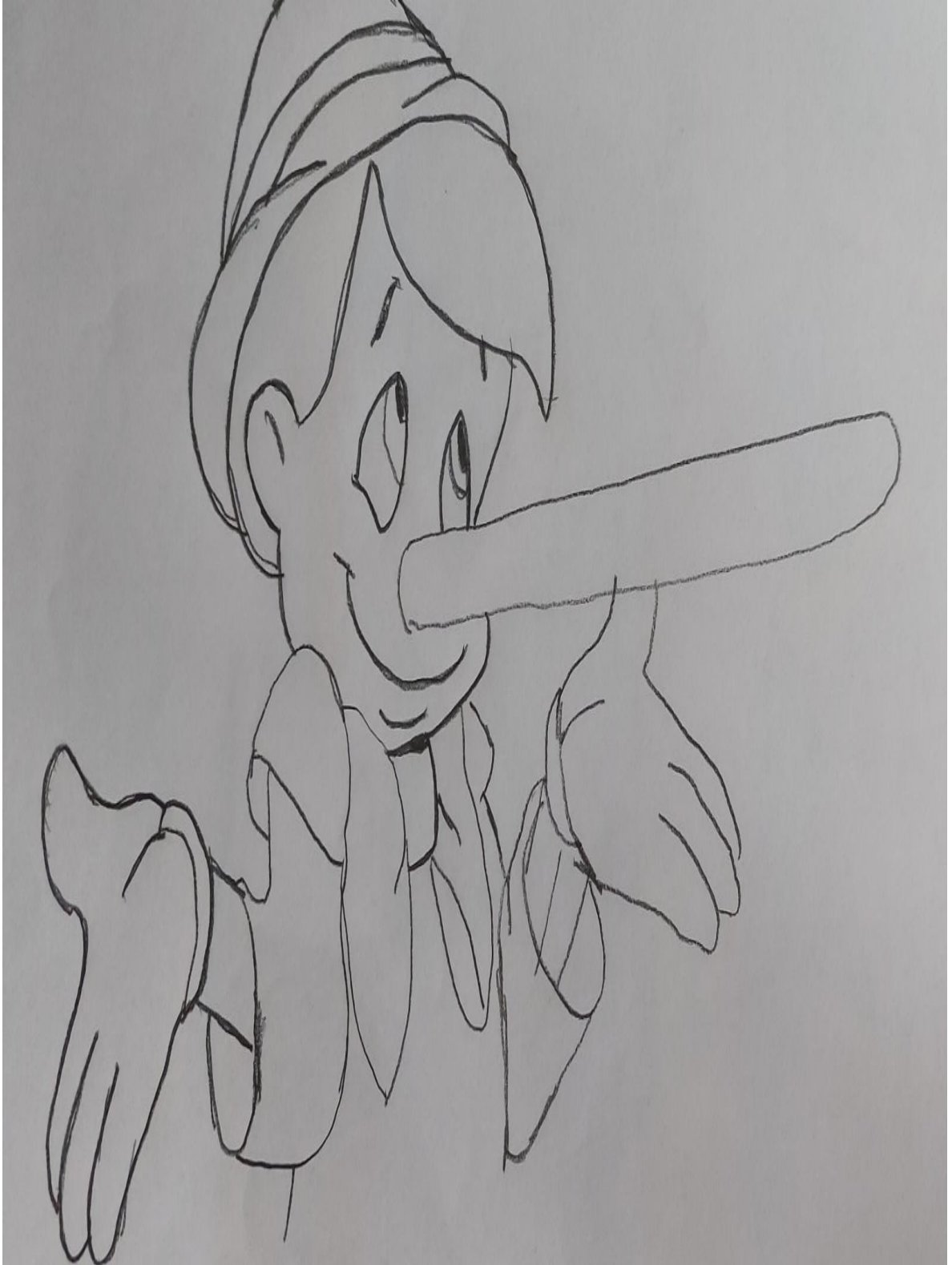
.....

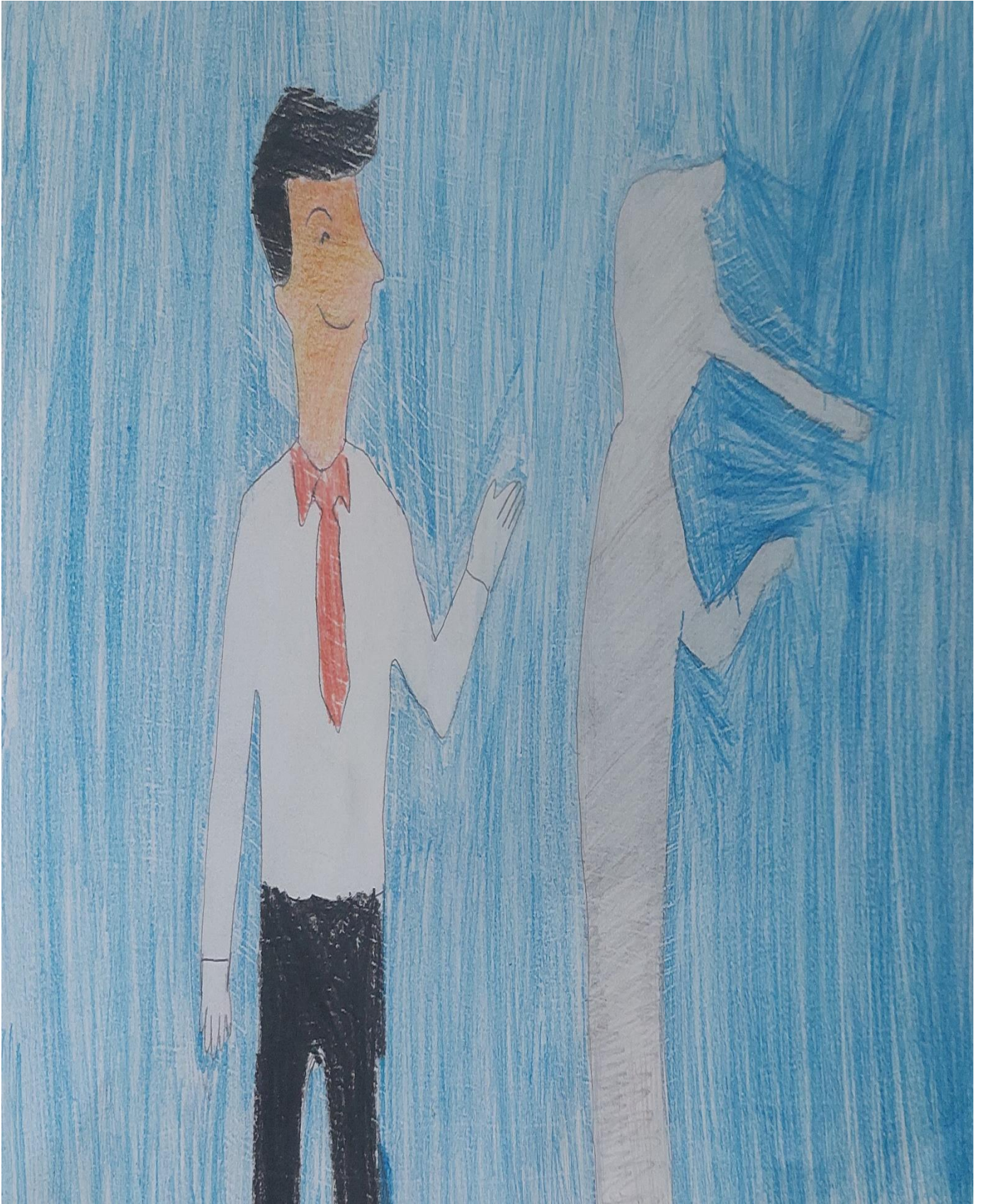
.....

.....

**EK 26- 9. ve 10. AKRAN YÖNDERLİĞİ YAZMA ÇALIŞMALARINDA
ÇİZİLEN GÖRSELLER**









EK 27 – Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1- Akran yönderliği süreci başında ne yaşadınız ne hissettiniz?
- 2- Akran yönderliği etkinlikleri nasıldı, hoşlandınız mı? Neden? Hoşlanmadıysanız sebepleri nelerdir?
- 3- Akran yönderliği'nin Türkçe ve İngilizce bakımından size kattıkları nelerdir? Ne öğrendiniz?
- 4- Akranınıza geribildirim vermek ve akranınızdan geribildirim almak sizce nasıl?
- 5- Seneye akran yönderliği etkinliklerini tekrar yapmak ister misiniz? Önerileriniz nelerdir?
- 6- Bunların dışında, akran yönderliği yazma etkinlikleri ile ilgili neler söylemek istersiniz?

EK 28– İzin Alınan Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler

Öğrenci 1: İlk başta yabancı dil eksikliğim nedeniyle geri dönüt vermekte zorlanacağım endişesine kapıldım ve tedirgin oldum. Daha sonra akran yönderliği etkinliklerine çok alıştım. Akran yönderliği etkinliklerinden çok hoşlandım çünkü akranım tarafından eleştiri ve geri dönüt almak kendimden yaşıca büyük birinden geri dönüt almaktan daha çok hoşuma gitti daha keyifliydi. Akran yönderliği teknikleri bana daha eleştirel bakmayı ve bunun yanında tanıdığım bildiğim biri hakkında bir fikir beyan ederken tarafsız olmayı öğretti. Türkçe yazım hatalarım gittikçe azaldı, İngilizce dilbilgisinde de hatalarımın azaldığını fark ettim. Akrana geri bildirim vermek akrandan geri bildirim almak daha farklı daha eleştirel bakmayı gerektiriyor. Bu nedenle de arkadaşlığımız ve akademik hayatını etkileme arasında kalmak vicdani bir kısım. Kısacası, zorlu ama bir o kadar da güzel bir süreç. Seneye okulumuzda akran yönderliği etkinlikleri yapılırsa sözcük sınırı olmasını önermem. Çünkü bu şekilde öğrenci anadilinde yazabilse dahi verilen konuya göre konunun içeriğine göre sözcük dağarcığı yetersiz kalıyor. Bence bu öğrenciyi geriye iten bir şey Buna istinaden konularda belirli günlük hayattan olmalı ki öğrenci hevesle yazabilsin.

Öğrenci 2: Ekran yönderliği tekniği alışkın olmadığım bir süreç, bir olay olduğu için ilk başta bana çok ilginç geldi fakat ilerleyen haftalarda gayet eğlenceli ve güzel bir süreç olmaya başladı. Akran yönderliği etkinlikleri zaman zaman güzel zaman zaman ise benim için zor geçti dürüst olmak gerekirse memnun olduğum yönler kadar memnun olmadıklarım da var mesela akranımla zaman geçirmek ve bilgilerimizi birbirimize aktarmak hoş ve faydalı olsa da sürecin çok uzun olması açıkçası hoşuma gitmedi, bu süreyi İngilizce dizi ve film izleyerek geçirmeyi de isterdim. Akran yönderliği etkinlikleri hem güzel vakit geçirmemi hem de akranımın bildiği ve benim bilmediğim bilgileri

öğrenme fırsatını bana verdi Akran yönderliği etkinlikleri İngilizce ve Türkçe yazmayı ilerletmek için gayet güzel ve verimli bir şey. Etkinlik inanılmaz etkileşim ortamı sağlıyor ve bu çok hoşuma gitti. Akran yönderliği etkinlikleri seneye okulumuzda yapılırsa bu kadar uzun tutulmamasını isterim. Süre biraz azaltılırsa öğrenciler daha mutlu olabilir güzel ve uygulanması gereken bir etkinlik.

Öğrenci 3: Akran yönderliği sürecinin başında biraz tedirgin olmuştum. Hem bir şeyler yazmak hem de yazdığım şeylerin bir başkası tarafından okunması fikri hoşuma gitmemişti. Çünkü sürecin başında yazmayı çok sevmiyordum ve yazdığım metnin başka birinin değerlendirmesi fikri bana çok yabancı geliyordu ama Zaman geçtikçe yazmaya karşı ilgim arttı ve yazdığım metnin bir başkası tarafından okuyup değerlendirilmesi fikri bana mantıklı gelmeye başladı. Sürecin sonunda ne kadar yararlı bir şey olduğunu anladım. Hatalarımın özellikle dilbilgisi ve yazım yanlışlarımın azalması beni mutlu etti. Yakın olmadığım birinin aslında beni değerlendirmesi hem daha objektif oluyordu hem de kendi hatalarımı fark etmemi sağlıyordu. On hafta boyunca yaptığımız etkinlikler çok güzeldi kendi hatalarımın farkına varmamı sağladı aynı zamanda sınıfta gündelik olarak konuşmadığım arkadaşlarla iletişim kurmamı sağladı. Akran yönderliği bana eleştirme ve eleştirilebilme yeteneğini kattı. Akranımdan geri bildirim almak kendi kabullenmediğim şeyleri kabullenmemi sağladı, eleştirilmeyi kabul ettim. Çalışma ilerlediğinde geri bildirim vermem artık kolaylaşmıştı. Eğer seneye akran yönderliği etkinlikleri okulumuzda yazma derslerinde tekrar yapılırsa eşimi kendim seçmek isterim.

Öğrenci 3: Akran yönderliği etkinliklerinin başında çok heyecanlandım ve yeni bir şey göreceğim için çok hevesliydim. Akran yönderliği etkinlikleri çok güzeldi. Arkadaşımla bağlarımı güçlendirdi, yeni şeyler öğrenmemi sağladı ve hayal gücümü geliştirdi. Akran yönderliği etkinliklerinde İngilizce ve Türkçe yazımın daha da güzelleştiğini ve dil

bilgisinde geliştiğimi fark ettim. Akran yönderliği etkinliklerinin seneye İngilizce derslerinde yazma etkinliklerinde kullanılmasını çok isterim. Yaratıcılığımı arttırdı.

Öğrenci 4: Akran yönderliği etkinliğinin ilk başta nasıl olacağını anlamamıştım sonrasında hepimiz eşlerimizle eşleştikten sonra çalışmalar başladı. Birisinin beni kontrol edeceğini bilmek beni biraz ürküttü, öğretmenim dışında arkadaşımın kontrol etme fikrine alışmam biraz zor oldu, süreç çok uzundu ancak eğitimlerden sonra bunu yapabileceğime inandım. Türkçe, İngilizce yazım kuralları, dil bilgisi konusunda bana çok şey kattı. Bir metin nasıl yazılır, yazım kuralları nedir, öykü yazımı nedir gibi konularda pek çok şey kattı. Arkadaşlarımızla etkileşim halinde karşılıklı birbirimizi değerlendirdik. Yaşıtların birbirini değerlendirmesi çok hoşuma gitti, eleştirme becerisini kazandım. Bu etkinliklerin seneye kullanılması da çok faydalı olacaktır. Yeni sözcükler öğrendim.

Öğrenci 5: Öğretmenim akran yönderliği etkinliği eğitimlerine başladığında çok heyecanlandım. Çünkü benim için yeni bir deneyim olacaktı süreç çok uzundu ama yazmayı hiç bırakmadım. Bu etkinliklerden çok faydalandığımı düşünüyorum. Bence bu çalışmanın her okulda yapılması gerekir yazmaktan yorulan arkadaşlarımız vardı çünkü yazmak gerçekten çok zor bir beceri. Ama bu tür etkinliklerle kolaylaştığını düşünüyorum akran yönderliği tekniğinde çok disiplinli olmak gerek, Türkçe, İngilizce yazma yeteneğim gelişti, yaşıtım birine yol göstermek çok hoşuma gitti. Bu etkinlikte eleştiriye açık olmak lazım arkadaşımıza gücennemeliyiz. Sorgulamak çok önemli. Bunlar herkesin sahip olabileceği şeyler değil ama bu teknikle öğrencilerde gelişeceğini düşünüyorum. Kısa sürede öykü yazma yeteneğini kazandım, seneye okulda olmasını isterim ama yazmak için çok daha fazla vakit verilmeli. Yazmada çok hızlandım.

Öğrenci 6: Bu etkinlikler bana çok şey kattı. Arkadaşımla fikirlerini dinlemek bana farklı bir bakış açısı kazandı. Akran yönderliği yaptığım arkadaşım ile dostluk bağı kazandım, bu etkinlikleri yaparken yazmış olduğum metinler sayesinde hem sahip olduğum bilgileri tazeleme fırsatını yakaladım hem de yeni bir çok bilgi edindim. Satır başına dikkat etmeyi öğrendim. Bu çalışma, arkadaşım ile beraber birbirimizin önceden fark etmediğimiz yönlerimizi açığa çıkarmamıza olanak sağladı kendi yaşıtım birinin çalışmalarını değerlendirmek benim için çok farklı ve yararlı bir deneyim oldu. Arkadaşım tarafından eleştirilmenin bana fayda sağladığını gördüm. Bu tarz çalışmalar bence okulumuzda İngilizce derslerinde yapılmalı ne kadar faydalı olduğuna birebir şahit oldum. Yazmaktan korkardım, korkum azaldı.

Öğrenci 7: Akran yönderliğinin başta pek etkili olmayacağını düşünmüştüm. Çünkü karşımdaki yaşıtım biri ve bana nasıl geribildirim verecekti, geri bildirimleri etkili olacak mıydı, biraz endişelendim. Eğitim çok faydalı oldu, eğitimden sonra ön yargılarım gitti. Yazma etkinlikleri hem İngilizce hem de Türkçe metin yazma anlamında bana çok pratik kazandı ve faydası oldu. Anlatım bozukluğu yapmamaya başladım. Akran yönderliği tekniği yazı şeklimi değiştirdi, güzelleştirdi arkadaşlarımla güzel iletişimde olmamı sağladı. Zaman geçtikçe baştaki tüm olumsuz düşüncelerim değişti ve bu tekniği çok faydalı buldum. Akranımı değerlendirirken iyi hissettim. Seneye tabii ki yapılırsa çok güzel olur. Aslında yazmak eğlenceliymiş.

Öğrenci 8: Akran yönderliği süreci başta benim için zordu. Çünkü neler yaşayacağımı bilmiyordum İngilizcemin çok iyi olmamasından dolayı korkuyordum, fakat öğretmenimizin verdiği eğitimlerden sonra özgüvenimin arttığını fark ettim ve bu etkinliğin kişisel gelişimime etkili olabileceğini hissettim. Akran yönderliği etkinliği ile normalde hiç konuşmadığım arkadaşım ile çok güzel bir süreç geçirdim. Akranımın

İngilizce seviyesinin iyi olması bana çok fayda sağladı, dil bilgisi, anlatım bozukluğu, noktalama ve yazım kuralları gibi hatalarımı fark etmemi sağladı. Etkinliklerin sonuna doğru en başta yaptığım hataları yapmamaya başladım. Bu süreç boyunca özgüvenim gelişti başka arkadaşlarla diyalog kurmanın önemini gördüm ve etkili metin yazma konusunda çok etkili bir teknik olduğunu gördüm gerçekten faydalı bir etkinlik. Pasif olan öğrencileri aktif hale getirmek için güzel bir yol. Seneye bu etkinliğin yine İngilizce ve Türkçe derslerinde yapılmasını isterim. Seneye eşimi kendim seçmek isterim.

Öğrenci 9: Öğretmenimiz başta Türkçe ve İngilizce olarak metinler yazacağımızı arkadaşlarımızın yazılarını okuyacağımızı ve değerlendireceğimizi söylediğinde ürkmüştüm ama eğitimleri aldıktan sonra aslında çok zor olmadığını gördüm başlarda çok fazla hata yapıyordum arkadaşım hatalarımı gösteriyordu doğrusunun ne olduğunu söylüyordu ve beni değerlendiriyordu açıkçası yanlışlarımı gördükçe stres oldum zamanla bu duruma alıştım. Çünkü gramer, yazım hatalarım azalıyordu. Ben de onun hatalarını görmeye başladım ilerledikçe, bu daha eğlenceli bir şey bana çok şey kattığını söyleyebilirim arkadaş ilişkilerim gelişti, eleştirilmenin çok da kötü bir şey olmadığını gördüm, geri bildirim vermek ve almak çok keyifliymiş özellikle ölçekte puanlama yapma kısmı çok eğlenceliydi seneye sınıfımızda tekrar yapılırsa istediğim kişiyle eş olmak isterim.

Öğrenci 10: Akran yönderliği etkinliklerinin başında çok heyecanlandım eğitimler verildikten sonra yapabileceğime inandım başlarda İngilizce sözcükleri hatalı yazıyordum, tenselerde yanlışlık yapıyordum, akranım bana geri bildirim veriyordu. Ben de hatalarımdan öğreniyordum süreç ilerledikçe o hataları yapmamaya başladım. Çok eğlenceli vakit geçirmeye başladım. Sürecin başında çok fazla yazım yanlışı yapıyordum sürecin sonunda çok dikkat etmeye başladım ve yazım yanlışlarım azalmıştı. Arkadaşımla

çok güzel vakit geçirdim. Hayal gücüm gelişti, arkadaşımı değerlendirmek çok eğlenceliydi. O beni değerlendirirken dalga geçecek mi diye çok korktum ama öyle bir şey olmadı. Bir etkinlikte çok zorlandım öğretmenimiz resim çizmemizi ve ona uygun hikaye yazmamızı istemişti. Resim çizmede iyi olmadığım için biraz stres olmuştum ama yine de resmime uygun hikaye yazabildim, resmi çizmek çok vaktimi aldı. Seneye bu etkinliklerin okulumuzda olmasını isterim. Öz güvenimi artırdı.

Öğrenci 11: Etkinliklerin başında acaba neler olacak diye çok merak ettim. Eğitimler çok faydalıydı Türkçede bilmediğim birçok kuralı öğrendim, İngilizcede çok detay kurallar gördük etkinliklerden çok hoşlandım sonucunda geliştiğimi düşünüyorum yaşıttım biri tarafından değerlendirilmek faydalı oldu. Hem Türkçe hem İngilizcede dilbilgisinde, yazım ve noktalamada çok geliştim, geri bildirim verirken kırııcı olmadan değerlendirmek ve değerlendirilmek hoşuma gitti. Bir öğretmen tarafından değerlendirilmektense bu şekilde yaşıttım biri tarafından değerlendirilmek bence daha faydalı seneye derslerde yapılırsa sadece bir akranla değil farklı akranlarla beraber çalışmanın daha faydalı olacağını düşünüyorum ve bunu tercih ederim çünkü her akrandan bir şey öğrenebilirsiniz ve böyle bir çalışmanın sonucunda bir ödüllendirme olsa daha verimli olacağını düşünüyorum. Yazmaya karşı önyargılarım azaldı.

EK 29- Türkçe-İngilizce Ön Test ve Son Testten Gelişigüzel Seçilmiş Metinler

Ön Test Türkçe Metni 1

Karantina günlerinden bizler de kalan dışarıya çıkamama alışkanlığından dolayı nevedeyse çoğumuzun temiz açık hava ve doğa özlemine bugünlerde hala hissettiğimizi düşünüyorum. Küçüklüğümde hatırladığım babanneme gittiğimde mutlu olurdum. Mutlu ederdi beni onun balıklarını izlemek sevmek. Akim futbol oynardı. Tatil bitince evimize gitacağimizi öğrenince üzülürdük. O günleri özleyorum.

Son Test Türkçe Metni 1

Sıcak bir yaz günüydü. Annem, kardeşim, babam ve ben piknik hazırlığı yapıyorduk. Kardeşim ve ben içecekleri piknik sepetine koyarken annem sandviçleri paketliyordu. Babam ise eşyaları arabaya taşıyordu. Hazırlıklarımız bittikten sonra yola çıktık. Yaklaşık bir saat sonra göl kenarındaki piknik alanına vardık.

Öncelikle bir ağacın altına örtümüzü serdik, yemeklerimizi yerleştirdik ve karnımız çok aç olduğu için kahvaltımızı yaptık. Daha sonra, kardeşim ve ben gölde saatlerce yüzdük. O kadar eğlendik ki gölden hiç çıkmak istemedik. O sırada, annem ve babam hem bizi izliyorlar hem de sohbet ediyorlardı.

Hava kararıncaya ailem ile ben eşyalarımızı topladık ve evimize dönmek için yola çıktık. Yolda giderken ne kadar güzel bir gün geçirdiğimizi düşünürken uykuya kıldım.

Ön Test İngilizce Metni 2

Hello everyone today. I write to the moment. Lets go, five years ago, I, my mom and dad went to Antalya. We are together to spend time. We went to a lake. The view was beautiful. We ate healthy foods but we are tired. I love my family I hope they long live. Good bye dear diary.

Son Test İngilizce Metni 2

That was a sunny and beautiful morning. Marcus woke up early that day. Because he and his family planned to go on a picnic near a lake. So, he was really excited. After they prepared drinks and foods, they set off.

When they arrived picnic area. They found a place to put their picnic mat and sat down to eat something. Marcus and his sister wanted to swim in the lake. As the weather is too hot, their mom said "It's ok". While they were swimming, their family was chatting.

When it started to get dark, they collected everything. After that, Marcus's daddy drove back to home. It was a nice summer day for the family.

Ön Test Türkçe Metni 2

Artık okul bitmişti. Ahmet ve Buse çok iyi başarı göstermişti. Bu yıl Ebeveynleri ödüllendirmek istedi. Deniz kenarında bir otele gittiler. Ahmet her sabah peynirli sandviç yiyordu. Her gün Buseyle denizde yürüyordu. Ailesi kitap okudu ve dinlendiler. Ahmet çok mutluymuş. Ailesiyle vakit geçirdi. Dersler onu çok yormuştu. Busede çok sevmişti orayı. Aileleri bir daha geleceğiz dediler. Tatil bitince evlerine döndüler çok mutlu bir şekilde...

Son Test Türkçe Metni 2

Günlerden Cumartesiydi. Hava güneşli ve çok güzeldi. Pikniğe gitmek için bundan daha güzel bir zaman olamazdı. Gökür ve ailesi de bugünü iyi değerlendirmek istiyordu. En sonunda pikniğe gitmeye karar verdiler. Evlerinin yakınındaki piknik alanına gitmek için hazırlıklara başladılar. Ailecek piknik sepetine içecekler, meyveler, sandviçler koydular. Daha sonra, arabaya binip yola çıktılar.

Vardıklarında nefes kesen bir manzara ile karşılaştılar. Göl o kadar parlaktı ki gözlerini alamadılar. Hemen uygun bir yer bulup sofralarını yere serdiler. Gökür ve kızı Zeynep o kadar mutlu idi ki annesinin yaptığı her şeyi yediler. Daha sonra, kardeşler gölde yüzip sakalandılar. O esnada, anneleri ve babaları onları izliyordu.

Akşam olunca çocuklar ayrılmak istemediler. Ancak, eve dönmeleri gerekiyordu. Eşyaları topladıktan sonra Gökür ve ailesi evlerinin yolunu tuttular.

Ön Test Türkçe Metni 3

Ailecek uzun zaman sonra yemek yiyeceklerdi. Anesinin çalışma yoğunluğu babasının sürekli her zaman iş için yurtdışına çıkması birlikte birşeyler yapmalarını engelliyordu. Babasının Cansunun küçüklüğünden beri evde az vakit geçirmesi yakınlaşmalarını zorlaştırmıştı. Cansu konuşmayı bile tercih etmezdi. Babasının erle ilgisi yoktu. Bayda bir birlikte yemek yerlerdi. Bir akşam yemek yediler. Babası ve annesi market alışverişine gittiler. Cansu kardeşi Burakla televizyon izledi. Cansu ve Burak ağız gitti, yardım için Burak da çağırdı. Geri geri gittiler. Yemeklerini yiyip televizyon izlemeye devam ettiler.

Son Test Türkçe Metni 3

Zeynep ve ailesi haftasonu yapacakları piknik için çok heyecanlıydılar. Uzun zamandır hep beraber pikniğe gitme hayali kuruyorlardı. Pazar sabahı erkenden kalkan aile mutfakta piknik hazırlığına başladı. Zeynep ve kardeşi Ali, içecekleri hazırlarken anneleri Kadriye Hanım sandviç hazırlıyordu. Hazırlıklar tamamlandıktan sonra babaları Yakup Bey eşyaları arabaya taşıdı ve daha sonra Zeynep ve ailesi yola çıktı.

Aile bir saat sonra göl kenarındaki piknik alanına vardı. Gölün kenarında bir ağacın altına eşyalarını yerleştiren aile yemeklerini yemeye başladı. Zeynep ve kardeşi Ali yemeklerini yedikten sonra hemen göle atladılar. Hava o kadar sıcaktı ki serin sular onlara çok iyi gelmişti. Çocuklar yüzerken Yakup Bey ve Kadriye Hanım gay risip çocuklarını izliyorlardı.

Gün batımına kadar eğlenen ve beraber vakit geçiren aile, gün batımında evin yolunu tuttu. Her ne kadar eve dönmek istemeseler de bu küçük mola onlara çok iyi gelmişti. Bu yüzden, eve dönüp yolunda ailenin yüzünde güzel bir tebessüm vardı.

Ön Test İngilizce Metni 3

There is a family. They live close the lake.
Monkeys living there with dogs. They are enemys.
They sanetimes fight with all power. Parents came
and got monkeys to hospital. While this happening
dogs win the war. one gorilla got dog kings head.
Shaved did to both armies. Now dog is the king
of the lake.

Son Test İngilizce Metni 3

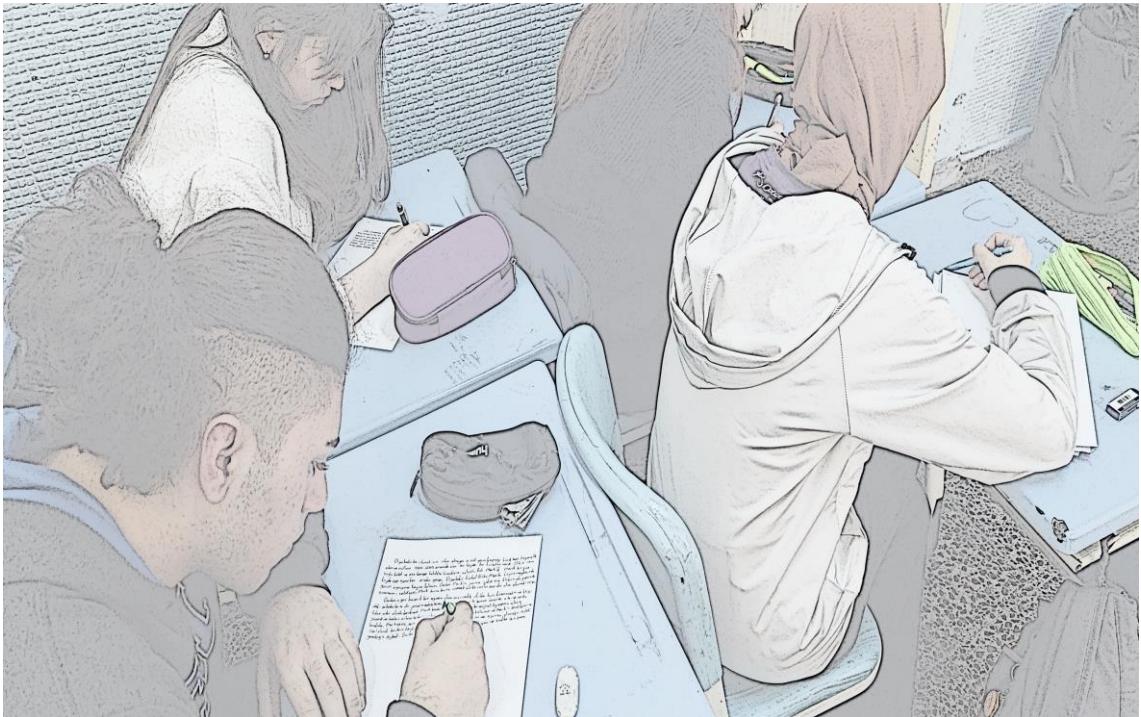
It was a hot summer day. Deniz and Efe wanted to go on a picnic with their family. While their mum was cooking cookies, their dad was preparing drinks. Then, the family got dressed and got into their car to go on the picnic.

After a while, the family arrived at the picnic area. Deniz and Efe were very excited about the lake that they saw in the picnic area. As the children were very hungry, the family started having lunch. After that, the children jumped to the lake and started swimming until they were tired. While the children were having fun, their parents were chatting about their children's school life. When it started getting dark, the children got out of the lake and got dressed.

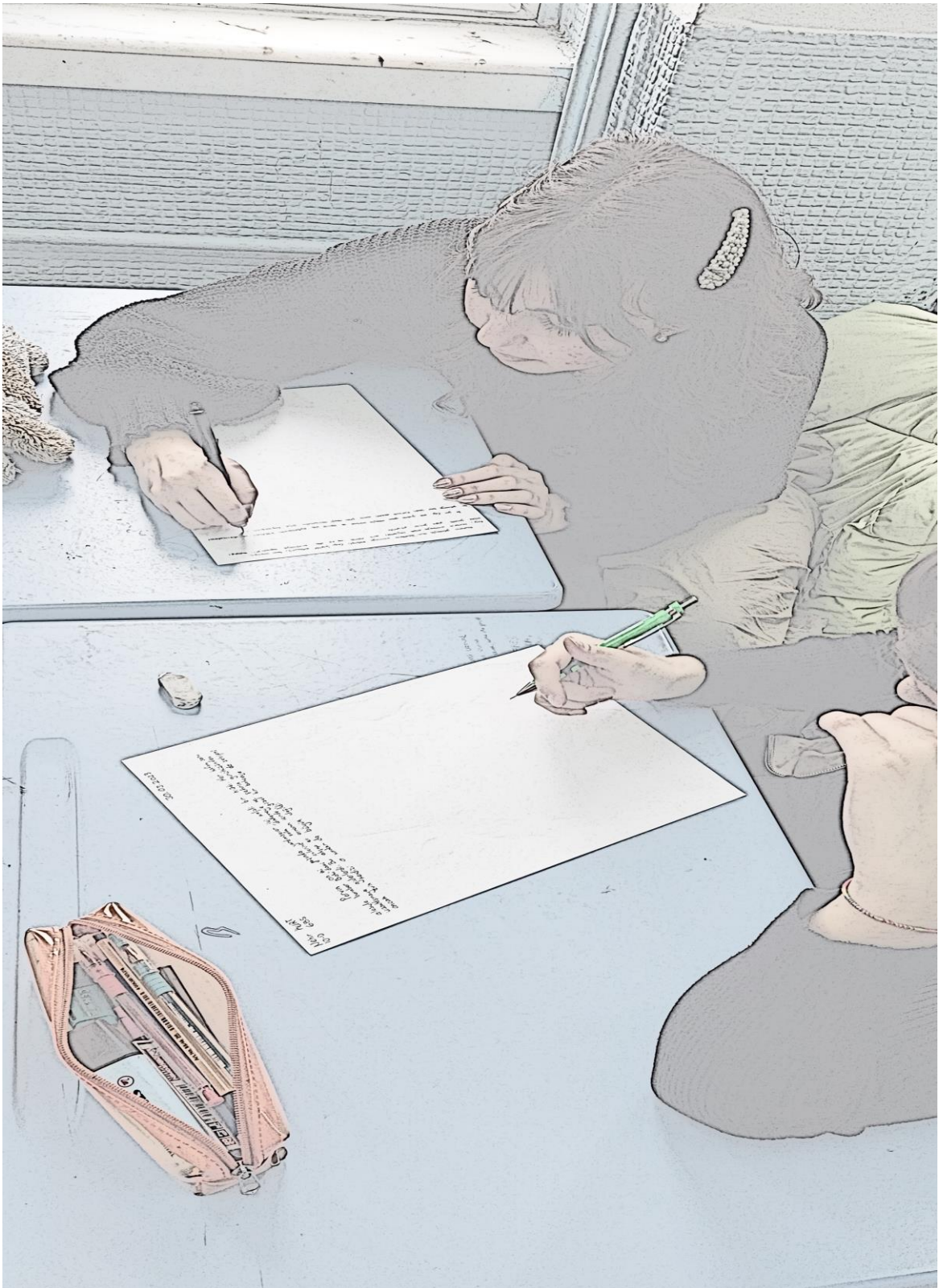
After the family tidied up the picnic area, they set off to go back home. On the way to home, all the family members were very happy but tired. They promised each other to come back again one day.

EK 30- Akran Yönderliği Tekniği Yazma Çalışmalarından Görseller





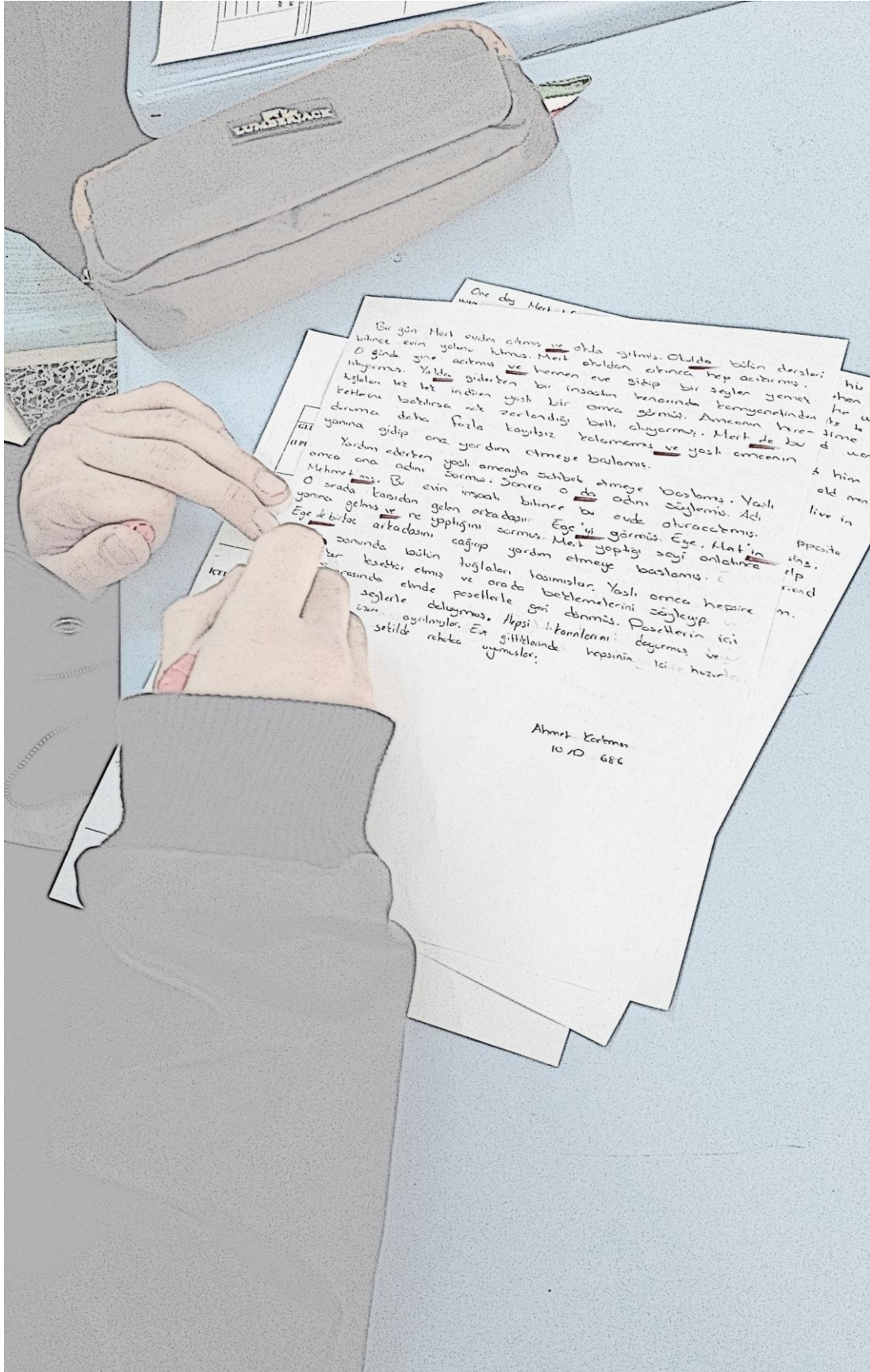




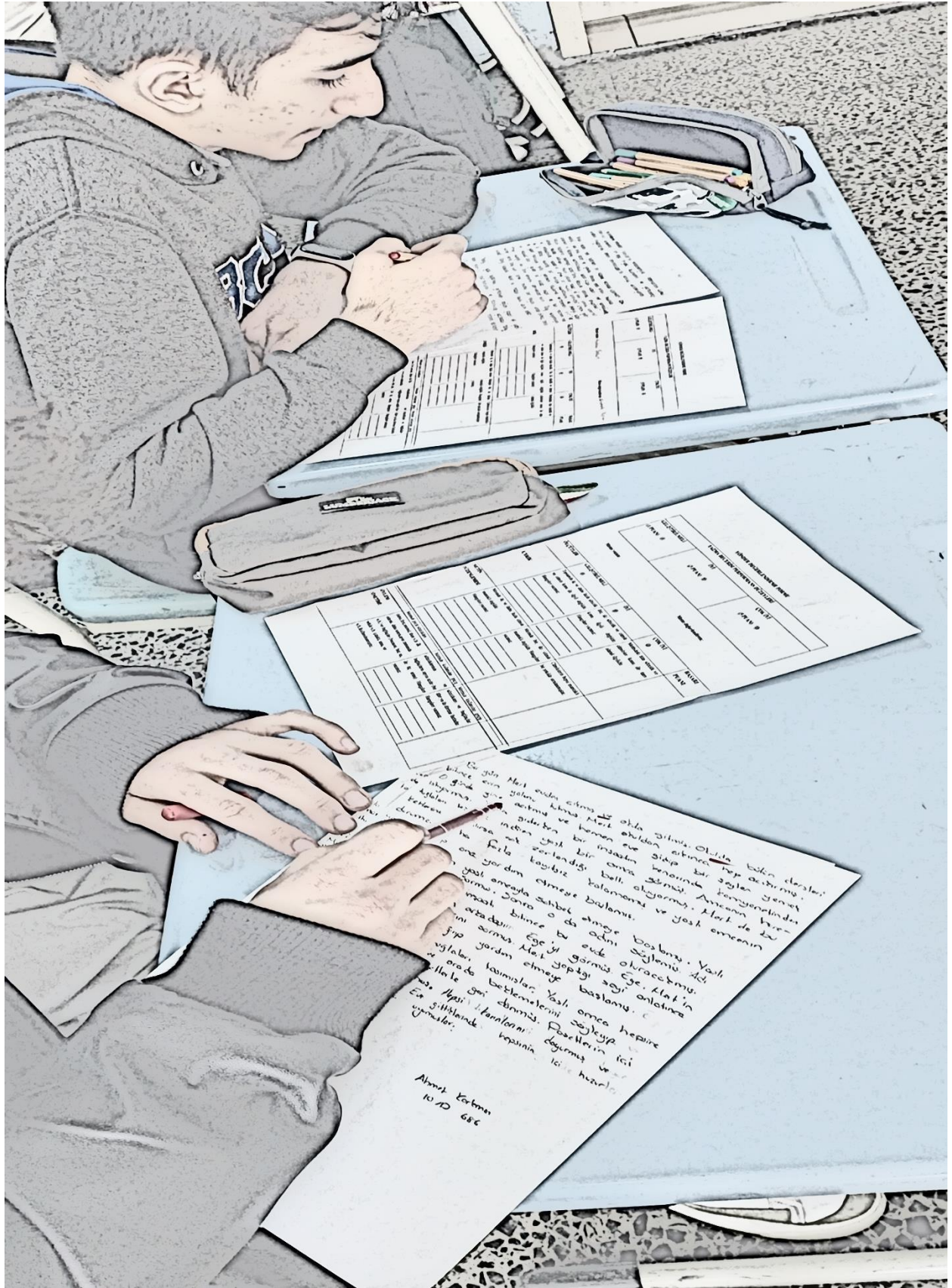


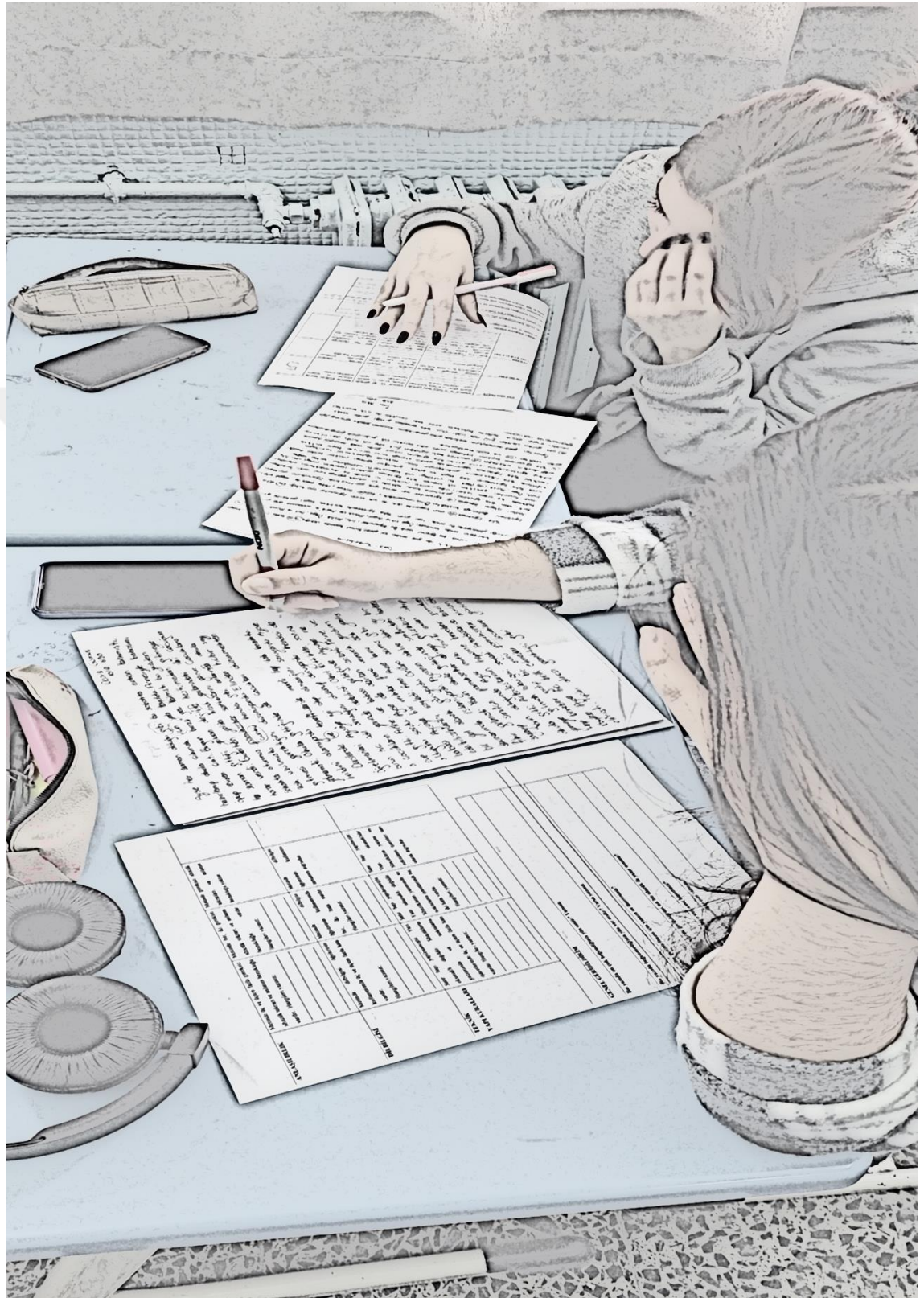




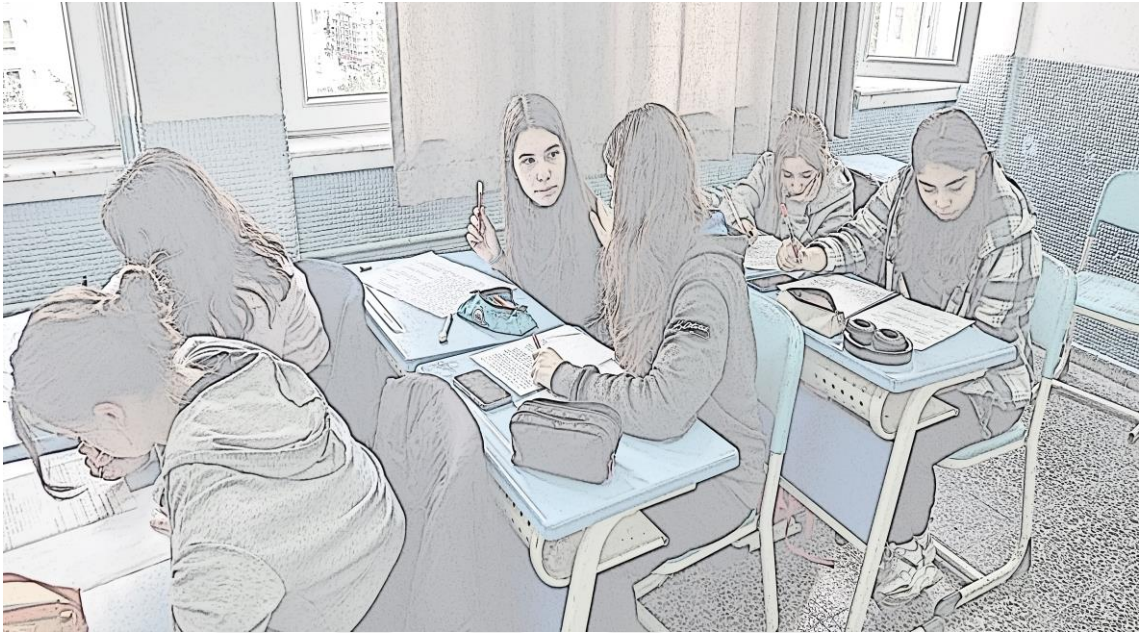












EK 31- Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Testte Yazdıkları Metinlerin

İçerik Analizi

ÖĞRENCİ 6

Öğrenci 6 ön test Türkçe metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir öykü yazmıştır. Başka bir şehre taşınmak isteyen göçmen bir ailenin hayatını anlatmış ancak taşınmalarının imkansız olduğunu ifade eden tümcelere yer vermiştir. Öyküsünde göçmen ailenin babasının tehditler aldığını, borsa oynadığını, bir gün alacaklıların göl kenarında çocuklarını kaçırdığını ve öldürüp göle attığını kurgulamıştır. Öğrencinin yazdığı öykünün kendisine verilen görsel ile ilgisi yoktur. Öğrenci metinde hiç paragraf kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci *baba* (7), *anne* (7), *iş* (4), *yardım* (4), *tehdit* (3) sözcüklerini kullanmıştır. Görsel ile ilgili olmayan çok farklı sözcükleri kullanmıştır (Örn: *tehdit, borsa, göçmen*). Metinde “*için, sonra, çünkü*” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel yanlışlar (*babada (baba da)* korkusundan başka bir ülkeye taşınmak istemiş) ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: Yüksek *meblada (meblağda)* parasını yatıran bir *işadamı(iş adamı)* onu büyük zarara uğrattığı için peşine adam takmış) Öğrenci metninde hem basit hem bileşik tümcelere yer vermiştir (Örn: *Saat 8.00 gibi evden çıkmışlar, ünlü iş adamı parasının intikamını almış, burası kimselerin bilmediği bir yermiş, anne buraya taşınmak istememiş çünkü şehir merkezinde daha rahat edeceğini düşünmüş*).

Öğrenci 6 son test Türkçe metninde kendisine verilen görsel ile ilgili paragraflarla öykü yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta öykünün ana kahramanı kız çocuğunun lise giriş sınavından yüksek not alması sebebiyle beş kişilik bir ailenin kahvaltı için piknik hazırlığından bahsetmiştir. Öğrenci ikinci paragrafta hamile anneye yardım etmelerinden,

göl kenarında yaptıkları piknikten ve göle girmelerinden bahsetmiştir. Öğrenci son paragrafta kız çocuğunun erkek kardeşinin gölde yüzerken boğulduğunu ve ona yardım etmeye çalıştığını ama başaramadığını yazmıştır. Geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *ardından, sonra, ama*) Öğrenci öyküsünde Voyant Tools derlem analizine göre göl (5 kez), erkek (3 kez), sonra (2 kez), kız (2 kez), kahvaltı (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrencinin kullandığı tümcelerin çoğu bileşik ve karmaşık bileşiktir (*Piknik sepetlerini hazırlayıp hep birlikte göle kahvaltıya gitmişler / Anne hamile olduğu için baba ve çocuklar annelerine yardım etmişler*).

Öğrenci 6 ön test İngilizce yazılı metninde kendisine verilen görseli hiç dikkate almaksızın kendince bir metin yazmıştır. Metni ailesini aldatan polis bir baba üzerine kurgulamış, babayı işten kovulduktan sonra güzel kızların olmadığı bir kente tayin etmiş ve açık havada rahat nefes alabilecekleri pikniğe çıkarmıştır, çocukları üniversite hayatına başlatmış, evlendirmiş, babayı emekli etmiş ve hayatlarına başladıkları kentte hepsi yaşamaya devam etmiştir. Metnin verilen görselle hiç ilgisi yoktur. Öğrenci hiç paragraf kullanmamış ve geçiş tümcelerine yer vermemiştir. Voyant Tools veri analizi sonucuna göre ‘city’ (9 kez) , dad (4 kez), children (4) went (3 kez), picnic (3 kez) en fazla kullanılan sözcüklerdir. Görsel ile ilgisiz çok çeşitli ve yanlış sözcükler kullanılmıştır (*lake yerine leak*). Öğrenci metninde basit tümcelere daha fazla yer vermiştir. (*He was a policeman, he fired from there, they went another city to live, there were not beautiful girl*). Öğrenci metninde sırasıyla şu dilbilgisel yanlışları yapmıştır (*4 person, he'd fire, he fired, went another city, she forgived, men, for have someone, in the leak, the women think*).

Öğrenci 6 son test İngilizce metninde, kendisine verilen görseli dikkate alarak paragraflarla öykü metnini oluşturmuş ve birinci paragrafta, anlatı metni olduğunu gösteren “once upon a time” öbeği ile başlamıştır. Öğrenci görseldeki kızı, metnin kahramanı olarak ele almış, kızın liseden mezuniyetini kutlamak amacıyla dört kişilik ailenin göl kenarında pikniğe gitmelerini kurgulamıştır. İkinci paragrafta, hamile annenin piknik sepetini hazırlamasına çocuklar yardım etmişler ve daha sonra pikniğe gitmişlerdir. Anne ve babalarının yemekten hemen sonra göle girmelerine izin vermemelerine rağmen kendilerinin aşırı ısrarı ile ailelerinin on dakikalığına göle girmelerine izin verdiklerini belirtmiştir. Üçüncü paragrafta, göle girdikten üç dakika sonra, çocukların bağırışlarını duyan anne babalarının onları kurtarmak için geç kaldığını ve erkek çocuğun boğulduğunu yazmıştır. Son paragrafta ise, büyükleri dinlemek gerektiğini ve anne babanın “*Don’t swim after meal*” (*yemekten sonra yüzmeyin*) sözüyle metni bitirmiştir. Geçiş sözcükleri kullanılmıştır (Örn: *then, after, first, after three minutes, so*). Öğrenci, “Voyant Tools” derlem analizine göre, *lake* (4 kez), *children* (3 kez), *started* (2 kez), *parents* (2 kez), *news* (2 kez) kullanmıştır. Öğrenci genelde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *one day, they were woken up a phone ringing, the father decided to celebrate this good news by going to the lake*)

ÖĞRENCİ 7

Öğrenci 7 ön test Türkçe metninde görsellerle ilgisiz bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde iki çocuklu bir aileden bahsetmiştir. Ailenin çocuklarını sevmediğini, çocukların bu durumun farkında olduklarını ve çocukların üzgün olduklarını yazmıştır. Öğrenci metninde ailenin çocuklarından kurtulmak için kötü bir plan hazırlığında olduklarını ancak bu durumu anneanne ve babaanne öğrenince çocukları ailelerinden aldıklarını ve çocukların büyükanneleri ile mutlu bir hayat sürdüğünü yazmıştır.

Öğrencini yazdığı metin verilen görsel ile ilgisizdir. Öğrenci metninde paragraf ve geçiş sözcüklerinden “ile” ye yer vermiştir. Voyant tools derlem analizine göre sözcük sıklıkları sırası ile şu şekildedir; aile (5 kez) anne (4 kez), baba (4 kez), çocuklarını (4 kez), kurtulmak (3 kez). Öğrencinin metni sözcük sayısı bakımından sınırlıdır. Metinde yazım yanlışları vardır (Örn: Sabahleyin *herşey* (*her şey*) en başta planlandığı gibi gider/onları tanıyan *herkez* (*herkes*) çok mutlu bir aile olduklarını söyler/anne ve baba neye *uğradıkları* (*uğradıklarını*) şaşırır/ çocuklar ise *babanne* (*babaanne*) ve ananeleriyle güzel bir hayat sürmüşlerdir). Öğrencinin metinde kullandığı tümce türleri basit ve bileşiktir (Örn: *Çocuklar ailelerini uzaktan izlemişlerdir / Bu aile iki çocuklu dört kişilik bir ailedir/ anne şaşırır/ anne ile baba çocuklarını hiç istememişlerdir/ ailelerine iki çocuklarını da büyüteceklerine söz verseler de kendi içlerinden onlardan kurtulmanın yollarını arıyorlardı*).

Öğrenci 7 son test Türkçe metnini görsellerle ilgili paragraflarla yazmıştır. Öğrenci ilk paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “günlerden birinde” öyküleştirci metin öbeği ile başlamıştır. Öğrenci metnine güzel bir kasabada yaşayan iki çocuklu bir aileyi anlatarak devam etmiş ve ailenin küçük kızlarının rahatsızlığından dolayı temiz hava alması gerektiğini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin kızlarına güzel bir gün yaşatmak için piknik planladıklarını, piknik için yaptıkları hazırlıkları ve yola çıkmalarından bahsetmiştir. Öğrenci son paragrafta küçük kızın pikniğe geldiği için çok mutlu olduğunu, gölde yüzdüklerini, ailenin hazırladıkları yiyecekleri afiyetle yediklerini, beraber güzel vakit geçirdiklerini ve akşam olunca eve döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerine yer verilmiştir (Örn: *Önce, daha sonra, bu amaçla, dolayı, ise*) Voyant Tools derlem analizine göre metinde kullanılan sözcükler sırası ile şu şekildedir; kasaba (5 kez), plan (4 kez) piknik (4 kez), göl (3 kez), aile (3 kez). Öğrencinin metninde kullandığı tümce türü bileşik ve karmaşık bileşiktir (Örn:

çocuklar annelerine piknik sepetini hazırlamasına yardım etmişler ve babaları da arabayı hazırlamış/ yemeklerini yedikten sonra çocuklar gölde yüzmek istemiş/Anne ile baba çocuklarının suda neşe ile oynayışını seyretmişler).

Öğrenci 7 ön test İngilizce metninde görselle ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metnini dünyaya uzay gemisi ile gelen uzaylı bir aile üzerine kurgulamıştır. Uzaylı ailenin dünyada yaşayan insanları silahlarla öldürdüklerini, binalarda yaşamak için binalara zarar vermediklerini ve dünyayı ele geçirdiklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin verilen görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metninde paragraf kullanılmamış ve geçiş sözcüklerinden “with” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde geçen sözcüklerin sırası şu şekildedir; aliens (5 kez), human (4 kez), earth (3 kez), family (2 kez) planet (1 kez). Öğrenci metninde yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (*They come to the earth secretly, started to live there/ Their planet didn't have these/ They decided to make the earth theirselves/ they were done killing the people /the aliens sent a message the their planet/ The humans vanished this universe/ they tried to be friends with their neighbors*). Öğrenci metninde basit tümcelere yer vermiştir (*there was a family/ this family wasn't a normal human family/they tried to be friends/ the earth wasn't a human habitat*).

Öğrenci 7 İngilizce son testinde verilen görsel göre paragraflarla bir öykü yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta “there once was a family” öyküleştirci öbeği ile başlamış, bir ailenin kaliteli vakit geçirmek için piknik hazırlığında olduklarını, çocukların heyecanlı bir şekilde piknik sepetini aileleri ile hazırladıklarını ve yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta piknik yerine vardıklarını, masayı kurduklarını, yemeklerini yediklerini ve yüzmek için hazırlandıklarından bahsetmiştir. Öğrenci son paragrafta gölde yüzdükten sonra eve dönüş için etrafı toparladıklarını ve yola çıktıklarını yazmıştır.

Öğrenci metninde paragraflar ve geçiş sözcükleri kullanmıştır. (*so, because, but, at first, as, while, after, when* . Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metninde family (5 kez), picnic (4 kez), lake (3 kez), eating (3 kez) swimming (2 kez) kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik tümce türüne yer vermiştir (Örn: *The children were very excited for the picnic so they helped their mother with the preparations/ When they sat down for eating, they started to talk/after the parents said okey, they went in for swimming*).

ÖĞRENCİ 8

Öğrenci 8 Türkçe ön test metninde görselden farklı olarak bir metin yazmıştır. Öğrenci Zeynep ve ailesinin sıcak bir yaz gününde mangal yapmaya gittiklerini, hep birlikte yemek yediklerini, semaverde çay demlediklerini, hamakta sallandıklarını, top oynadıklarını ve hava kararınca evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde paragraf kullanılmamış ve geçiş sözcüklerinden “*ile*” kullanılmıştır. Voyant derlem analizine göre metinde mangal (5 kez), aile (4 kez), yemek (3 kez), sohbet (2 kez), oyun (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (Örn: Zeynebin (*Zeynep'in*) annesi Meliha ve babası Süleyman markete giderler/ *Hepside* (*hepsi de*) yorulmuşlardır /Mert ve Süleyman bey (*Bey*) mangalı hazırlar). Öğrenci metninde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *Erkenden çıkarlar/ Araba ile giderler/ Top oynamaya devam ederler*).

Öğrenci 8 Türkçe son test metnini paragraflarla, görsel ile ilgili olarak öyküleştiren bir dil ile yazmıştır. Öğrenci ilk paragrafta anlatı metin olduğunu gösteren “Günlerden bir gün” öbeği ile başlamış ve Anıl ve ailesinin göl kenarında piknik yapmaya gideceklerinden bahsetmiştir. İkinci paragrafta annesinin yaptığı poğaçaları, kekleri anlatmış ve yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci metinde, ailenin piknik yerine vardikten

sonra yemek yediklerini, top oynadıklarını ve Anıl'ın kardeşi ile gölde yüzdüğünü yazmıştır. Son paragrafta ailenin güzel ve unutulmaz bir günün ardından evlerine döndüklerini, evlerine varır varmaz yorgunluktan hemen uyuduklarını yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflar ve geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *O sırada, beri, sonra, için, bu yüzden*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre, metinde piknik (6 kez), yemeye (5 kez), göl (4 kez), çocuklar (4 kez), güzel (3 kez), ailesi (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Anıl ve annesi pikniğe götürmek için poğaça ve kek hazırlarlar/ Birlikte güzel bir ağacın altına yerleşirler/ Havanın ısınmasıyla çocuklar anne ve babasına haber vererek göle girerler*).

Öğrenci 8 İngilizce ön test metninde görselden bağımsız bir şekilde metin yazmıştır. Öğrenci metninde Zeynep ve ailesinin tatilde barbekü yaptıklarını, babaları yemekleri hazırlarken çocukların top oynadığını, yemekten sonra çay içtiklerini ve sonrasında eve döndüklerini yazmıştır. Öğrenci paragraf ve geçiş sözcükleri kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metninde barbecue (4 kez), eating (4 kez), family (3 kez), children (3 kez), day (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (*they didn't have (haven't had) breakfast yet/ they drink (drank) tea and returned their home/ it was a beautiful (beautiful) day/the whether (weather) gets warmer*). Öğrenci metninde basit tümce türü kullanmıştır (*Zeynep and Mert play ball/ Süleyman prepares barbecue for the children / they fall asleep*).

Öğrenci 8 İngilizce son test metnini kendisine verilen görsele uygun olarak paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta bir gün Anıl ve Zeynep adında iki kardeşin aileleri ile göl kenarında gidecekleri piknik hazırlığından bahsetmiştir. Öğrenci ikinci paragrafta çocukların aileleri ile keyifli bir şekilde yemeklerini yediklerini, sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta ailenin akşam olunca eve dönüş için hazırlandıklarını

ve yorgun oldukları için eve varır varmaz uyuduklarını yazarak öyküyü sonlandırmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflarla yazılmıştır ve metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır (Örn: *first of all, after, meanwhile, when, so*). Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci metinde picnic (5 kez), lake (4 kez), food (3 kez), home (2 kez), place (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde bileşik tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *after a long road, they arrive at the place where they have a picnic/ they have their food and swim in the lake.*

ÖĞRENCİ 9

Öğrenci 9 ön test Türkçe metninde, görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Metinde öğrenci Yıldırım ailesinin Miray ve Mete adında iki çocukları olduğunu, ailenin Pazar günleri sık sık göl kenarına gittiklerini, yine bir gün göl kenarında yürüyüş yaparlarken Miray’ın bir taş bulduğunu, annesinin ise “o bir taş değil, fosil” dediğini, Miray ve annesinin fosili dikkatli bir şekilde incelediklerini, Miray’ın o günden sonra arkeolog olmaya karar verdiğini anlatmıştır. Metin görsel ile ilgili değildir, metinde paragraflar kullanılmamış ve geçiş sözcüklerinden “ile” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde göl (4 kez), çocuklar (3 kez), fosil (3 kez), arkeolog (2 kez), tarih (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: Miray ilginç *bişey* (*bir şey*) bulur/ *Bisürü* (*bir sürü*) ilginç şey görür/ *Bikaç* (*birkaç*) dakika taşta bakar/Miray *dahada* (*daha da*) hayran kalır/. Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türleri kullanmıştır (Örn: *Yıldırım ailesi evlerinin yakınındaki gölün kenarına gitmeye hazırlanırlar/ Miray ve Mete göl kenarına gitmeyi seviyordur/ bu bir taş parçasıdır/ Annesi nasıl oluştuğunu anlatır*).

Öğrenci 9 son test Türkçe metninde, görsel ile ilgili olan bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci ilk paragrafta Yıldırım ailesinin Nisa ve Mert adında iki çocuklarının olduğunu, güzel ve güneşli bir günde pikniğe gitmek için hazırlandığını ve göl kenarına doğru yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin göl kenarına varınca kahvaltı yaptıklarını, yemeklerini bitirir bitirmez çocukların göle girdiklerini, çocukların çok eğlendiğini, ailelerinin çocuklarını keyifle izlediklerini, geçmişten bahsettiklerini ve gelecekle ilgili planlar yaptıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta ailenin akşam olunca evlerine mutlu bir şekilde döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragrafları ve geçiş sözcüklerini (Örn: *Sonra, öncelikle, daha sonra, oysa ki, sanki, nedense, gibi, bir yandan*) içermektedir. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrencinin metninde piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (4 kez), çocuklar (3 kez), huzurlu (2 kez). Öğrencinin metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türleri vardır (Örn: *Kısa sürede hazırlanıp yola çıkan aile oldukça sevinçliydi / Ferhunde ve Şevket çocuklarının eğlenmelerini izlerken bir yandan da ayrılanlarını yudumluyorlardı / Sohbeta dalan çift geçmişlerinden, kurdukları aileden, çocukların geleceğinden bahsediyorlardı*).

ÖĞRENCİ 10

Öğrenci 10 ön test Türkçe metninde kendisine verilen görsele odaklanmadan farklı bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde Alper adlı bir çocuğun sabah uyanamadığını, annesinin onu uyandırmaya çalıştığını, Alper uyandıktan sonra annesinin ona sürpriz olarak planladığı tatilden bahsettiğini ve o gün babasının arabayı hazırlamasıyla yola çıktıklarını yazmıştır. Deniz kenarındaki tatil yerine vardıklarında, Alper'in çok mutlu olduğunu, hemen kardeşi ile denize girmek istediğini, güzel yemekler yediğini ve harika bir tatil geçirdiklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraf ve geçiş sözcüğü içermemektedir. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci metinde deniz (5 kez), tatil

(4 kez), annesi (3 kez), babası (3 kez), kardeşi (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (Örn: *Alperi (Alper'i)* uyandırdı/Alper büyük *bi (bir)* heyecanla kalktı/ Küçük kardeşi *elif (Elif)* hazırlanıyordu). Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Annesi hemen kalkması gerektiğini söyledi / anne ve babası bunu kabul etti / çocuklar denize girmek istediler / Alper hemen üzerini giyindi*).

Öğrenci 10 son test Türkçe metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Bir sabah” öbeği ile başlamıştır. Öğrenci bir ailenin çocuklarıyla beraber piknik için hazırlık yaptığını, piknik sepetine yiyecekler, içecekler koyduklarını ve erkenden arabaları ile yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin piknik yerine varınca öncelikle yemek yediklerini daha sonra çocukların gölde yüzdüğünü yazmıştır. Üçüncü paragrafta ailenin güzel bir günün ardından evlerine dönmek için yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *çünkü, sonra, bu yüzden, ama, ilk olarak, son olarak*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metninde piknik (5 kez), göl (5 kez), ailesi (4 kez), güzel (3 kez), kardeşi (2 kez), çocuklar (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Anne ve babaları gölün güvenli olduğunu söyleyip çocuklara izin verdiler/ Çocuklar gölde yüzdükten sonra soğuk bir şeyler içtiler/Aşağı indiğinde annesi kardeşi ile yiyecekler hazırlıyorlardı*).

Öğrenci 10 ön test İngilizce metninde görsele uygun olmayan, paragraf içermeyen ve yeterli sözcük sayısına ulaşamamış bir metin yazmıştır. Metinde bir çocuğun ailesi ile tatile gittiğini, orada denize girdiğini, tatilde yeni yerler ve farklı balık çeşitlerini gördüğünü yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden sadece “*later*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre holiday (2 kez), sea (2 kez), family (1 kez), fish (1 kez),

happy (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde basit tümce türünü kullanmış ve tümcelerinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar görülmektedir (He goes *holiday* (on holiday) / His family love (loves) going *holiday*(on holiday)/ He see(sees)fish)

Öğrenci 10 son test İngilizce metnini görsele uygun olarak paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa metnin anlatı türü olduğunu gösteren “*once upon a time*” öbeğini yazarak başlamıştır. Öğrenci birinci paragrafta, bir ailenin çocuklarını pikniğe götürmek için piknik sepetini hazırladıklarını, sepetin içine sandviç, meyveler, içecekler koyduklarını, çocuklarının da onlara yardım ettiğini ve yürüyerek piknik alanına gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin piknik alanına varınca sofrayı hazırladıklarını, yemeklerini yediklerini, anne ve babanın sohbet ederken çocuklarının da gölde yüzdüğünü yazmıştır. Öğrenci son paragrafta çocukların gölden ailelerinin ısrarı ile istemeyerek çıktıklarını ve evlerinin yolunu tuttuklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflar ve geçiş sözcükleri (Örn: *So, after, meanwhile, as, when, while*) içermektedir. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci picnic (5 kez), family (4 kez), lake (4 kez), meals (3 kez), home (2 kez). Öğrenci metinde bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *When they got picnic area, they had their meals / While mom and dad were preparing picnic basket, the children were helping them*).

ÖĞRENCİ 11

Öğrenci 11 Türkçe ön testinde görselle ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Metinde öğrenci, Selim ve ailesinin denizde yüzmeye gittiklerini, Selim ve ablası Zeynep’in denizde yüzme yarışı yaptıklarını, Zeynep’in yüzerken alerjisinin ortaya çıktığını, alerji sebebinin muhtemelen Zeynep’in yüzmeden önce yediği çerezler olduğunu, Selim’in başta bunu şaka zannedip ablasına yardım etmediğini, babasının durumu anlayınca suya

atlamasını, annesinin ablası Zeynep'e ilk yardım yaptığını ve ablasını hastahaneye götürdüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin görsel ile ilgili değildir. Metin paragrafları içermemektedir ve metinde geçiş sözcüğü olarak sadece “*later, after*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrenci metinde deniz (4 kez), yarış (3 kez), çerez (2 kez), ablası (2 kez), hastahane (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde yazım yanlışları (Selimler *ailece (ailecek)* yüzmeye gitmeye karar verdiler / Zeynep'i *hastaneye (hastahaneye)* götürdüler) ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır. (Örn: Zeynep karşı *çüksada (çüksa da)* kabul eder). Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Aile hastaneye gitmeye karar verir/ Suyun ortalarında kalan Zeynep yardım çığlıkları atıyordu/Hastaneye gitmeye karar veren aile hemen toplanıp yola koyulur*).

Öğrenci 11 Türkçe son testinde kendisine verilen görsele uygun olarak paragraflarla bir öykü yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Selim ve ailesi bir Pazar günü” öbeği ile başlamıştır. Öğrenci Selim ve ailesinin bir Pazar günü sıkılıp pikniğe gitmeye karar verdiklerini, yemek ve içecek hazırlıklarını tamamlayınca yola çıktıklarını yazmıştır. İkinci paragrafta, öğrenci, ailenin birkaç saat sonra piknik yerine vardıklarını, Selim ve kardeşinin yemekten sonra denize girmek istediklerini, Selim'in kardeşi ile denizde yüzme yarışı yaptıklarını, Selim'in galip geldiğini, yüzerken çok eğlendiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta ailesi ile keyifli vakit geçiren Selim'in piknik yerinden çok mutlu ayrıldığını ve bir daha gelmek istediğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmış ve metinde geçiş sözcükleri (Örn: *Sonra, ilk başta, önce, fakat, sonradan, nedense*) kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci deniz (4 kez), piknik (4 kez), sonra (3 kez), yarış (2 kez), ailece (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Selim ve ailesi bir Pazar günü evde sıkılıp ailece pikniğe gitmeye karar*

verdiler/Yolda giderken kardeşler arasında kimin daha iyi yüzdüğüne dair bir tartışma başlamıştır/Piknikten sonra bir yarış düzenlemeye karar verirler).

Öğrenci 11 ön test İngilizce metninde, Erol isimli bir çocuğun otizmli, tembel ama zeki olduğunu, ailesini her zaman sinirlendirdiğini, babası Emir'in oğlu Erol'un davranışlarından sıkıldığını ve uzman bir kişinin Emir ile ilgilenmesi gerektiğini yazmıştır. Öğrenci Erol'un pikniğe gitmek istediğini, ailesinin de onu kabul etmek için pikniğe gitmeyi kabul ettiklerini ve pikniğe giderken yolda bir kaplumbağa gördüklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin metninde sözcük sayısı sınırlıdır, metin paragraflarla oluşmamıştır ve metinde geçiş sözcükleri kullanılmamıştır. Metinde yazım yanlışları (He was bored with Emir's *behavior (behaviour)*) ve dilbilgisel yanlışlar görülmektedir (Örn: He *annoying (was annoying)* his family/ Teacher warned *they (them)* about Erol's sick/ This turtle wasn't a (x) normal). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır. (Örn: *He talked with his teacher/ He is a smart kid/They can't take it out*).

Öğrenci 11 son test İngilizce metnini paragraflar kullanarak görselle ilgili bir şekilde yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta bir ailenin dostlarıyla piknik yapmaya karar verdiklerini ve hazırlıklarını tamamlayarak bir Pazar sabahı yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta iki ailenin çocuklarının oynarken annelerinin ve babalarının bir ağaç altına masayı hazırladıklarını, lezzetli yiyecekler yediklerini, top oynadıklarını ve çocukların gölde yüzdüklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta herkesin o gün çok mutlu olduğunu, gün sonunda ailelerin toplanarak eve döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *firstly, because /later, after that, finally, but, as*). Voyant Tools derlem analizine göre aile (5 kez), piknik (4 kez), çocuklar (4 kez), göl (3 kez), ağaç (2 kez). Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *As the children were playing, moms and dads*

were setting the table / After preparing everything, they set off / Because it was getting darker, they went back home).

ÖĞRENCİ 12

Öğrenci 12 Türkçe ön testinde kendisine verilen görselle ilgili bir öykü yazmamıştır. Öğrenci metninde Aslı ve Kerem adında ikiz kardeşlerin annelerinin onlar çok küçükken öldüğünü, babalarının onlara bakmak zorunda kaldığını, babalarının eşinin kaybına çok üzüldüğü için kendini işine ve çocuklarına adadığını yazmıştır. İkiz kardeşlerin bir gün yemek yerken babaları hakkında sohbet ettiklerini, babalarının çok dalgın ve düşünceli olmasından üzüldüklerini, bu durum için bir şey yapmaları gerektiğini ve hep birlikte kafa dağıtmak için bir piknik planının güzel olacağını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metnin görsel ile tam olarak ilgisi bulunmamaktadır ve metin paragraflardan oluşmamaktadır. Metinde iki adet geçiş sözcüğü (*sonra, bu yüzden*) bulunmaktadır. Voyant Tools analiz sonucuna göre metinde ikiz (5 kez), kardeşler (5 kez), babaları (4 kez), anneleri (3 kez), çocukları (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (Örn: *Bu hem Aslı hemde Kerem için iyi olacaktı / Herşey yolundaymış rolü yapmak çok yoruyordu/ Konuyu kapatıp yüzlerine ufak bi tebessüm kondurdu / Konuya ilk giren aslı olmuştu*). Metinde basit ve bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Aslı ve Kerem evin ikiz çocuklarıdır / Anneleri öldükten sonra babaları onlara daha iyi bakabilmek ve düşüncelerinden uzaklaşabilmek için kendini işine adanmıştı / Hep birlikte sohbet etmeye başladılar*).

Öğrenci 12 Türkçe son testinde kendisine verilen görsele odaklanarak paragraflarla bir öykü yazmıştır. Öğrenci öyküsünde birinci paragrafta dört kişilik bir ailenin her hafta sonu olduğu gibi o hafta sonu da piknik sepetlerini hazırlayarak göl kenarına gitmek için

yola koyulduklarını ve Mert ve Sıla isimli kardeşlerin en sevdiği etkinliğin aileleri ile pikniğe gitmek olduğunu yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin varır varmaz yemeğe oturduklarını, kardeşlerin yemekten sonra göle girdiklerini, saatlerce yüzdüklerini ve yüzerken şakalaştıklarını yazmıştır. Öğrenci son paragrafta hava kararınca ailenin hep birlikte piknik malzemelerini topladıklarını ve arabalarına binerek evlerine geri döndüklerini yazmıştır. Öğrenci görsel ile ilgili bir öykü yazmış, paragraflar kullanmış ve geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *En başta, sonra, gibi, bu yüzden, en sonunda*). Voyant Tools derlem analizine göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırası ile şu şekildedir; piknik (4 kez), göl (4 kez), kardeş (3 kez), yemek (2 kez), koyuldular (2 kez). Öğrenci bileşik ve karmaşık bileşik tümce türü kullanmıştır (*Her haftasonu yaptıkları gibi piknik sepetlerini hazırlayıp göl kenarına gitmek için yola koyuldular/Mert ve Sıla yüzmek için hazırlanmaya koyuldular/ Yiyecekleri çıkarıp dertleşmeye başladılar*)

Öğrenci 12 İngilizce ön testinde sınırlı sayıda sözcük kullanarak görsel ile tam olarak ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde bir ailenin tatile gidecekleri için çok mutlu ve çok heyecanlı olduklarını, tatilde soda içtiklerini, piknik yaptıklarını, dondurma yediklerini, müzik dinlediklerini, çocuklarının yüzdüklerini, voleybol oynadıklarını ve sonra evlerine döndüklerini yazmıştır. Metin geçiş sözcükleri ve paragraflar içermemektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrenci metinde holiday (3 kez), music (1 kez), eat (1 kez) excited (1 kez), happy (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *We was(were) preparing for holiday / Childrens was (children were) so excited / we drunk (drank) soda /Childrens (children) like this/ they play volleyball (volleyball) After (then) , they ate ice cream*). Öğrenci metninde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *Father and mother were happy /they prepared / Dad talked/ They returned home*)

Öğrenci 12 İngilizce son testinde görsele uygun bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa, birbirini çok seven dört kuzenin, haziran ayında okullar tatil olunca İzmir’de yazlık evlerinde buluştuklarını ve sıcak bir Pazar sabahı piknik yapmak için hazırlandıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta kuzenlerin hazırlandıktan sonra bisikletleri ile piknik alanına gittiklerini, acıkınca yemeklerini yemeye başladıklarını, bir süre sonra gölde yüzdüklerini, diğer iki kuzenin ise sohbet ettiklerini yazmıştır. Son paragrafta ise, hava kararmaya başlayınca, çok yorulduklarını, eşyalarını toplayıp eve döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: while, after, when, so, but). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcüklerin sıralaması şu şekildedir; cousins (5 kez), lake (4 kez), picnic (4 kez), swim (3 kez), prepared (2 kez). Öğrenci metninde bileşik tümce türü kullanmıştır. (Örn: *When it started to get dark, they returned home/ when they were hungry, they started eating their foods/ Cousins met at summer house in İzmir when the schools closed/It was a great day but they were too tired*).

ÖĞRENCİ 13

Öğrenci 13 Türkçe ön testinde görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde ailecek akşam sekizde günlerdir beklediği Ankaragücü-Beşiktaş maçına gideceklerini ama aniden Türkiye Futbol Federasyonu’nun kararı ile maçın iptal olduğunu, maçın iptal olduğuna çok üzüldüğünü ama bunu ailesine belli etmediğini yazmıştır. Ailesi çocukları üzülmessin diye başka bir plan yaparak çocuklarını yemeğe götürmeye karar vermişler, yemekte annesi en sevdiği kolyesini düşürür ama bir süre sonra yabancı bir adam kolyeyi bulup getirir. Adama yüzlerce kez teşekkür ederler ve çocuk bir daha Beşiktaş maçı iptal olmasın diye dua eder. Yazılan metin paragraflar içermemektedir. Metinde kullanılan geçiş sözcükleri “önce, sonra” dır. Voyant Tools

derlem analizine göre en sık kullanılan sözcükler sırası ile maç (4 kez), futbol (4 kez), çocuklar (3 kez), ailesi (3 kez), iptal (2 kez). Metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları görülmüştür (Örn: Maç iptal olunca *üzülsemde (üzülsem de)* üzüntümü belli etmedim / Adam *birşey (bir şey)* aradığımızı anlamıştı/*Bizde (biz de)* adama yüzlerce kez teşekkür ettik/O *heyacanla (heyecanla)* aramaya başladık) Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (*Saat sekize geliyordu/ Ailecek akşam sekizde Ankaragücü-Beşiktaş maçına gidecektik/Gideceğimiz yer biraz uzak olsa da yol manzaramız çok güzeldi/ Yabancı adama biraz çekinsek de cevap verdik*).

Öğrenci 13 Türkçe son testinde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Günlerden Pazar saat altıydı” öbeği ile başlamıştır. Metinde beş kişilik bir ailenin sabah erken saatlerde piknik hazırlığında olduklarını, yemek, içecek, yüzmeye ve futbol malzemelerini alarak yola çıktıklarını, piknik alanına vardıklarında onları yemyeşil ağaçların ve masmavi bir gölün karşıladığını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, gölün hemen yakınında ve yaşlı bir ağacın altında yer tutuklarını, annesi ve babası yemek hazırlarken ablası ile göle girme planları yaptıklarını, yemekten sonra göle girdiklerini, yüzerken ablası ile sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta mevsimlerden yaz olduğu için havanın geç karardığını, babası ile futbol maçı yaptıktan sonra eve dönmek için hazırlanarak yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *Sonra, için, bu yüzden, aslında, önce*). Voyant Tools derlem analizine göre metinde piknik (5 kez), göl (4 kez), futbol (2 kez), ailecek (2 kez), yemek (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: Biraz yemek, biraz içecek, biraz da futbol malzemesi alıp yola çıktık / piknik alanına vardığımızda bizi yemyeşil ağaçlar, masmavi bir göl bekliyordu/ Yemeklerimizi yedikten sonra ablamlarla göle girdik/ Ablamlarla hem gölde yüzüyor hem de sohbet ediyorduk).

Öğrenci 13 İngilizce ön testinde görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde arkadaşlarıyla denize yüzmeye gittiğini, denizde rahatsız edici balıklar gördüğünü, bu durumun hoşuna gitmediği için yüzemediğini, yüzmek yerine arkadaşlarıyla futbol oynamayı tercih ettiğini, saatlerce arkadaşlarıyla futbol oynadıktan sonra karınlarının acıktığını, yakındaki büfeye gidip bir şeyler yedikten sonra, ormanda yürüyüşe çıktıklarını ve akşam olunca herkesin evine döndüğünü anlatmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*then, finally*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde sea (6 kez), swimming (4 kez), friends (4 kez), football (3 kez), fish(2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışları yapmıştır (Örn: We learned swimming *at the last summer (last summer)* / We swam (swam) in the sea / our parents didn’t accept *the our idea (our idea)*/ They make us irritate (*irritated*)) Öğrenci metninde basit tümce türü kullanmıştır. *We tried to ask for help/ We bought drinks and chips/ We were bored/our parents were right*)

Öğrenci 13 İngilizce son testinde görsele uygun bir şekilde paragraflarla öykü yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa metnin anlatı olduğunu gösteren “on Sunday morning” (Pazar sabahında) öbeği ile başlamıştır. Öğrenci o gün havanın sıcak, balkonundaki çiçeklerin harika görüldüğünü anlatmış, duş aldıktan sonra mutfığa gidip ailesine “Günaydın” dediğini ve ailesinin de piknik hazırlığında olduğunu görünce çok sevinip onlara yardım etmeye başladığını anlatmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, piknik alanının evlerinden on kilometre uzakta olduğu için araba ile gittiklerini, cennet gibi bir yere vardıklarını, bir yere yerleşince getirdikleri yemekleri yemeye başladıklarını, yemekten sonra kardeşi ile gölde yüzdüğünü, çok eğlendiğini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta harika bir gün geçirdikten sonra etrafı toplayıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci öyküsünde paragraflar kullanmış ve metninde geçiş sözcükleri bulunmaktadır (*After that, when, so,*

but, finally). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde picnic (5 kez), lake (4 kez), family (4 kez), swimming (3 kez), foods (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *I got excited and asked some questions/ We went to a picnic area which was ten kilometres far from our house/ We started to eat out foods which we brought with us*).

ÖĞRENCİ 14

Öğrenci 14 Türkçe ön testinde kendisine verilen görselle ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde Kural ailesinin bir gün ormana gittiğini, ormana araba ile bir saatte vardıklarını, baba Berke'nin eşi Emilina ile sohbet etmek istediğini ama çocukları Deniz ve Meriç'in buna izin vermediğini onların babalarıyla saklambaç oynamak istediğini anlatmıştır. Bu sebeple, babalarının çok sinirlendiğini, onlarla saklambaç oynadığını, bir sürü yemek yediğini ve markete gidip bir sürü abur cubur aldığını, Kural ailesinin birlikte vakit geçirip akşam yemeğinde mangal yapıp, harika bir gün geçirip eve döndüklerini yazmıştır. Metin paragraflardan oluşmamaktadır, metinde ba Geçiş sözcüklerinden “*artık, o yüzden, gibi*” metinde yazılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde orman (5 kez), ailesi (4 kez), yemek (3 kez), saklambaç (2 kez), akşam (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar vardır (Örn: *Berke bi sürü yemek yemiş / Berke babada katılmış/ Eşyaları toplamışlar ve eve öncekleri*). Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (*Ormana girdikleri gibi Berke baba eşi Emilina ile vakit geçirmek istiyormuş ama çocukları Meriç ile Deniz kendileriyle vakit geçirmesinden yanaymış/ Artık hareket vakti gelmiş/ Kural ailesi bugün ormana gidecekmiş/Artık akşam yemeği yiyip eve geçeceklermiş/ Harika bir gün olmuş*).

Öğrenci 14 Türkçe son testini paragraflarla görsel ile ilgili yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta ana kahraman Gökhan ve arkadaşlarının cumartesi akşamı pikniğe gitmeye karar verdiklerini, Pazar sabahı saat sekizde Gökhan'ın evinde buluşup piknik malzemeleri hazırladıklarını, yanlarına meyve, sandviç, piknik örtüsü, atıştırmalık, mayo aldıklarını ve o gece orada kalacakları için karavanları ile yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, birkaç saat sonra piknik alanına vardıklarını, piknik alanının göl kenarında ağaçların olduğu harika bir yer olduğunu, hemen yemek hazırlığına başlayıp, yemeklerini yiyip sonrasında serin sularda yüzdüklerini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta gece yürüyüş yapıp, şarkılar söyleyip, sohbet edip gece karavanlarında uyuduklarını yazmıştır. Öğrencinin metninde geçiş sözcükleri (Örn: *artık, bu yüzden, ancak, ama, sonra, daha sonra*) kullanılmıştır.

Öğrenci 14 İngilizce ön testinde paragraflardan oluşmayan görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde Kerem, Mertens ve Zaniolo erkek kardeşlerin anneleri Wanda ve babaları İcardi ile bir gün ormana gittiklerini, Mertens'in yirmidört, Zaniolo'nun ondokuz, Kerem'in onyediyi yaşında olduklarını, ormana iki saatte vardıklarını, İcardi'nin babasının mutlu olduğunu, ormanda yemek yediklerini, futbol oynadıklarını, ailedeki en iyi futbolcunun babalarının olduğunu ve akşam olunca evlerine gittiklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin metni görsel ile ilgili değildir ve tümceler arası uyum bulunmamaktadır. Metinde geçiş sözcükleri görülmemektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde orman (5 kez), brothers (4 kez), name (4 kez) years (3 kez) old (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *My father name is İcardi /My mother name is Wanda/ We have a beatiful day/ We arrive to the forest two hours ago/ Father were very happy/ Really amazing day*). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *My name is Kerem/ We went to forest/ I have two brothers/ Zaniolo is 19 years old*).

Öğrenci 14 İngilizce son testinde görsel ile ilgili bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “After rainy weeks” (yağmurlu haftalardan sonra) öbeği ile başlamış, Deren isimli kızın artık havanın sıcak ve güneşli olmasından mutlu olduğunu, Deren’in arkadaşı Yiğit’in Deren’i pikniğe davet ettiğini, o sabah Deren’in kuzenleri ile piknik hazırlığı yapıp, hep beraber yola çıkacaklarını yazmıştır. Deren ve kuzenleri büyük bir piknik sepeti hazırlayıp Yiğit’in gelmesi ile yola çıkmışlar, varır varmaz Deren’in pişirdiği lezzetli yiyecekleri yemişler ve sonrasında Deren’in kuzenleri gölde yüzmek istemiştir. Başta Deren yüzmek istemese de Yiğit onu ikna etmiş ve hep birlikte eğlenerek yüzmüşlerdir. Yiğit Deren’e “I’m better swimmer than you” (ben senden daha iyi yüzücüyüm) diyerek kızdırmış ve gülüşmüşlerdir. Saatler sonra, yorulduklarını anlayınca sudan çıkmış, hep birlikte etrafı toplayıp, bu unutulmaz anı ile evlerine dönmüşlerdir. Metinde “at first, so, after, if, then, as, when, after that” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde picnic (6 kez), cousins (4 kez), lake (3 kez), swim (3 kez), meals (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: So, Yiğit went to Deren’s house to pick her and her cousins up/ Yiğit changed her mind/ When they got there, they ate some delicious meals Deren cooked)

ÖĞRENCİ 15

Öğrenci 15 Türkçe ön testinde görsel ile tam olarak ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde Bayan Kuşkonmaz’ın evliliğinin en güzel ayını yaşadığını, balayından yeni döndüğünü, Dubai’nin sıcağından esmerleştiğini, balayında yeni yerler, yeni yiyecekler gördüğünü, Bayan Kuşkonmaz’ın çocukları çok seven, çocuklarla çok iyi anlaşılan biri olduğunu, kendisinin rahatsızlığından dolayı asla çocuk sahibi olamayacağını

yeni öğrendiğini, bu duruma kendisinin çok üzüldüğünü, eve dönüş yolunda çok ağladığını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı paragraflar içermemektedir. Konudan konuya geçildiği için tümceler arası uyum söz konusu değildir. Metinde geçiş sözcükleri (Örn: *Sonra, bunun üzerine, ama*) görülmektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre balayı (5 kez), çocuk (4 kez), yeni (3 kez), yiyecekler (2 kez), sıcak (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Dubainin sıcağından esmerleşmişti / bayan kuşkonmaz evliliğinin en güzel ayını yaşamaktaydı*). Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Yeni yerler, yemekler keşfetme fırsatı bulmuşlardır/ Balayından yeni dönmüşler/ Eşinin de çocuklara karşı sevgisi ondan az değildi/ Bayan kuşkonmaz çocuklara bayılan ve onlarla çok iyi anlaşılan biriydi*).

Öğrenci 15 Türkçe son testinde görsel ile ilgili bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta büyükşehirde yoğun çalışan bir ailenin stres atmak için eğlenebilecekleri bir piknik etkinliği planladıklarını, evin küçük kızı Ceren'in isteği üzerine pikniği göl kenarında yapacaklarını ve herkesin çok heyecanlı olduğunu anlatmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin piknik için hazırlanmaya başladığını, yiyecekleri, içecekleri, meyveleri alıp yola çıktıklarını, yemyeşil ağaçlarla çevrili, göl manzaralı piknik alanına vardıklarını, havanın tertemiz olduğunu, hemen bir ağaç altına masa kurduklarını, yemeklerini yediklerini, sohbet ettiklerini ve burayı çok beğendiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta Ceren'in kardeşi ile gölde yüzdüğünü, yüzdükten sonra akşam olduğu için ailesi ile evlerine dönmek zorunda olduklarını ama buraya bir kez daha gelmek istediklerini yazarak öyküyü bitirmiştir. Öyküde geçiş sözcükleri kullanılmıştır (*ama, daha sonra, artık, yine, ancak*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öyküde *piknik* (5 kez), *göl* (4 kez), *aile* (3 kez), *yüzmek* (3 kez), *yemek* (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci öyküde basit ve bileşik tümce

türü kullanmıştır (Örn: *Etraf tertemiz ve yemyeşildi / Şehrin yoğunluğu herkesi çok yormuştu/ Evden de yiyecekleri, meyveleri alıp yola çıktılar/Şehrin kirliliğinden tamamen uzak bir yerdi*).

Öğrenci 15 İngilizce ön testinde görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Metinde Malibu ailesinin sakin ve zengin bir hayat sürdüğünü, iki oğulları olduğunu, Bay Malibu'nun işadamı, başarılı bir kariyeri olduğunu, herkesin onların yaşam tarzını beğendiğini, oğullardan birinin okulda yüksek notlar aldığını, geniş arkadaş çevresi olduğunu, oğulların annelerine çok düşkün olduğunu, babalarına düşkünmüş gibi davrandıklarını, babalarının bu duruma üzülmediğini çünkü çocuklarını anneleri kadar çok görmediğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metnin verilen görsel ile ilgisi bulunmamaktadır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*but, also*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde kullanılan sözcükler sıklık sırasına göre şu şekildedir; boys (3 kez), mom (3 kez) rich (2 kez), school (2 kez), like (1 kez). Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *He doesn't listen him/ He can't talk to her wife/ Everbody would wanted a life like theirs*). Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Malibu family is living a calm and rich life/ They have got two boys/ Malibu is a businessman who has successful carrier*).

Öğrenci 15 İngilizce son testinde görsel ile ilgili bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta doğum gününü kutlamak için ailesi ile piknik planı yapan Rıfat'tan bahsetmiştir. Rıfat marketten içecekler, meyveler, yiyecekler, sandviçler, doğum günü pastası alıp eve geldikten sonra ailesi ile göl kenarında doğum gününü kutlamaya arabalarıyla gitmişlerdir. İkinci paragrafta, ailecek kırk beş dakika sonra harika manzaralı göl kenarına varmışlardır. Yemek yedikten sonra doğum günü pastasını kesen Rıfat kız kardeşiyle gölde yüzmüş ve anne ve babaları ise sohbet etmişlerdir. Hava

soğumaya başlayınca Rıfat kız kardeşi ile sudan çıkmış, dinlenmiş, aileleri ile sohbet etmişlerdir. Son paragrafta, öğrenci bunun Rıfat'ın geçirdiği en güzel doğum günü olduğunu, bir daha bu göle gelmek istediğini ve eve döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *while/After, after that, later, firstly, secondly, lastly*) Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre *picnic (5 kez), birthday (4 kez), lake (4 kez), sister (4 kez), swim (3 kez)* sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *I bought drinks, fruits, birthday cake, sandwiches/ After we ate our foods, we swam in the lake/ While I was swimming with my sister, we were chatting and laughing*).

ÖĞRENCİ 16

Öğrenci 16 Türkçe ön testinde görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde Ali, Veli, Deli kız, Ayşe adlarında dört üniversiteli yakın arkadaşların hepsinin aynı evde yaşadığını, yetim ve yaşadıkları evde aile gibi olduklarını, her cumartesi beraber alışverişe çıkıp evlerinin ihtiyaçlarını aldıklarını, kış mevsiminde genelde evde oturduklarını, okul haricinde dışarı çıkmadıklarını anlatmıştır. Deli kızın bir gün evde düşüp kafasını yardığı için hastanede kaldığını ama yaz gelince hiç eve girmediklerini yazmıştır. Metinde “*ama, fakat*” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde arkadaş (4 kez), ev (4 kez), okul (2 kez), yetim (1 kez), alışveriş (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları görülmüştür (Örn: *Bi (Bir)* keresinde Deli evde düşüp kafayı yardığı için bir hafta *hastahanede (hastanede)* yatmıştı / Gençler gezip *tozcaklar (tozacaklar)*. Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Aile gibi olmuşlardı /Aynı evde yaşayan dört yakın arkadaşlardı/ Yaz gelince hiç eve girmezlerdi*).

Öğrenci 16 Türkçe son testinde görsel ile ilgili bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metninde Metin ve Ayşe adında bir çiftin çocuklarıyla yeni bir muhite taşındıklarını, bir gün hoş çevresi olan bu yeri keşfetmek için pikniğe çıkmak istediklerini, yemeklerini, içeceklerini hazırladıklarını ve yola çıktıklarını yazmıştır. İkinci paragrafta, öğrenci piknik alanına yarım saat sonra vardıklarını, her şeyin gayet güzel, gökyüzünün sanki elmas, güneşin ise etrafı parlatan bir nur gibi olduğunu, yemekten sonra çocuklarının göle girmek istediklerini, anne, babanın çocukları gölde yüzerken sohbet ettiklerini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta böyle güzel bir gün geçirdikleri için çok mutlu olan ailenin akşam olunca eşyalarını toplayıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*daha önce, sanki, sonuçta, bu yüzden, her nedense, ayrıca*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde piknik (4 kez), aile (4 kez), göl (2 kez), güzel (2 kez), çocuklar (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Çocuklar yüzerken, anne ve babaları sohbet ederler/ Gayet hoş bir çevresi olan bir yerdir burası / gökyüzü sanki elmas gibidir*).

Öğrenci 16 İngilizce ön testinde görselle ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde dört arkadaşın beraber aynı evde yaşadığını, aynı üniversitede okuduklarını, her cumartesi alışverişe gittiklerini, bazen yüzmeye gittiklerini, Ali’nin yüzmeyi bilmediği için yüzmeye gitmediğini, Ayşe’nin yüzmeye gitmeyi sevdiğini anlatmıştır. Öğrenci metinde Ali’nin utangaç biri olduğunu, Veli’nin ise bazen kontrol kaybedebildiğini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*but, because*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde friends (4 kez), swim (4 kez), four (3 kez), same (2 kez), go (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar vardır (Örn: *Every Saturday, go (they go) to shopping together/ This (these) friends love this /Ali accept (accepts) it /Ali is never swim (swims) / This (These) guys go to the same universty*

(university)/ She sometime(sometimes) swim). Metinde basit tümce ve bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Ali accepts it / He drinks lot of water / he doesn't know*)

Öğrenci 16 İngilizce son testinde görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta, Mike, Kim ve çocukları Emliy ve Josh'un mutlu bir aile olduğunu, bir gün Josh'un okuldan geldiğini, yorgun olduğunu ve ailesi ile eğlenmek istediğini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin biraz düşündükten sonra Josh'un göl kenarında pikniğe gitme fikrini kabul ettiklerini, babaları işten gelince piknik hazırlığı yapıp yola çıktıklarını, piknik yerine varınca, limonatalarını içtiklerini, sandviçlerini yediklerini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta, Emily ve Josh kardeşlerin gölde üç saat yüzdüklerini, çocukların piknik alanında çok mutlu olduklarını, eve dönmek istemediklerini ama hava kararınca eşyalarını toplayan ailenin evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*after, while, when, but, then*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde kullanılan sözcükler sıklık sırasına göre şu şekildedir; picnic (5 kez), family (4 kez), lake (4 kez), siblings (3 kez), swimming (3 kez). Öğrenci bir tane dilbilgisel yanlış yapmıştır (Kim didn't wanted (want) to go back home). Metinde basit ve bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *While he was talking, his sister came to the kitchen/ They were a happy family/ After thinking for a minute, he had an idea/ It would be great*).

ÖĞRENCİ 17

Öğrenci 17 Türkçe ön testinde görsele tam odaklanmadan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde ailesi ile uzun zamandır planladığı tatile çıkacağı günü bekleyen bir çocuğun o sabah uyanıp heyecanla hazırlanmaya başladığını, bavulunu hazırlayınca, üstünü değiştirmek için odasına gittiğini, babasının eşyaları yerleştirdikten sonra yola çıktıklarını, hava

çok sıcak olduğu için yolda giderken annesinin “Biraz serinlemek ister misiniz” diyerek gölde yüzme teklifinde bulunduğunu, hep birlikte göle girdiklerini ve çok eğlendiklerini anlatmıştır. Öğrencinin metni paragraflardan oluşmuyordur. Metinde geçiş sözcüğü olarak “sonunda” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırası ile şu şekildedir; tatil (4 kez), bavul (3 kez), aile (3 kez), sıcak (2 kez), göl (2 kez). Metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar görülmektedir (Örn: Çok heyecanlıydım (heyecanlıydım)/ Bende (ben de) hemen hazırlanmaya başladım/ Biraz serinlemek istermisiniz (ister misiniz?). Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: Uzun süredir bugünü bekliyordum/ Gölün kenarında boş bir alan bulup üzerimizi değiştirdik/ Biz şaşkınlıkla bakarken mayolarımızı çıkarttı/ Gerçekten çok eğlenceliydi).

Öğrenci 17 Türkçe son testinde görsel ile ilgili bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta, Emir Bey ve ailesinin sabah pikniğe gitmek için evlerinde hazırlandıklarını, Emir Bey’in eşi ve çocuklarının piknik çantasını tıka basa doldurduklarını ve Emir Bey’in eşyaları arabaya yerleştirdikten sonra ailesi ile yola çıktıklarını yazmıştır. İkinci paragrafta, ailenin saat dokuzda piknik yapacakları alana vardıklarını, çocukları Yusuf ve Mert’in yardımı ile kahvaltı masasını kurmaya başladıklarını, kahvaltı yaptıktan sonra Yusuf ve Mert kardeşlerin gölde yüzdüğünü, anne ve babalarının ise çay içerek sohbet ettiklerini anlatmıştır. Öğrenci son paragrafta, hava karardığı için iki kardeşin gölden çıktığını, üzerlerini değiştirip, piknik alanını toplayıp aileleri ile evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin kendisine verilen görsel ile uyumludur. Metinde geçiş sözcükleri görülmektedir (Örn: Bu sırada, fakat, dahi, yüzünden, için, sonra). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre, piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (3 kez), kardeşler (3 kez), ev (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Metinde bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: Emir Bey ve ailesi sabah pikniğe gitmek için

hazırlandı/ Emir Bey piknik malzemelerini arabanın bagajına yerleştirdikten sonra yola çıktılar / Piknik yapacakları alana vardıklarında saat sabah dokuzdu).

Öğrenci 17 İngilizce ön testinde görsel ile tam uyumlu olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde Erol Bey'in iki oğlu olduğunu, Emir adındaki oğlunun otistik olduğunu, Ege'nin Emir'den daha zeki olduğunu yazmıştır. Bir gün pikniğe gittiklerini, Emir'in hiperaktif olduğu için kirli gölde yüzdüğünü, kardeşlerin gölde kavga ettiğini, Emir'in bu duruma güldüğünü, babalarının umursamadığını çünkü Ege'nin üvey evlat olduğunu anlatmıştır. Metinde “*because, but, when*” geçiş sözcükleri bulunmaktadır. Voyant derlem analizi sonucuna göre metinde picnic (4 kez), brothers (3 kez), father (3 kez), sons (2 kez), swimming (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: Erol and his family going(went) for picnic/ Emir is swam(swam) in the dirty lake/ Emir is otism (has autism). Öğrenci metninde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *Erol had two sons / Their father didn't care/ Erol had two children*).

Öğrenci 17 İngilizce son testinde görsele uygun bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci öyküsüne, birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “It was a Sunday morning” (bir Pazar sabahıydı) öbeği ile başlamıştır. Öyküde anneleri çok yoğun çalışan Celine ve Ali kardeşler pikniğe gitmek için yemek hazırlanıyorlardı, anneleri “Hiçbir şeyi unutmayın” dedi ve aile eşyaları bagaja koyup arabalarına binip pikniğe gittiler. Piknik alanına vardıklarında göl kenarında harika, sessiz ve huzurlu bir yer buldular. İkinci paragrafta, aile yemeklerini yedi, Celine “Who wants to swim with me? (Benimle kim yüzmek ister?)” dedi. Ali yüzmek istediğini söyledi ve iki kardeş saatlerce gölde eğlenerek yüzdüler. Anneleri de çocuklarını izledi. Üçüncü paragrafta, hava kararmaya başlamıştı, anneleri artık gölden çıkmaları gerektiğini ve eve dönme saatinin geldiğini

söyledi. Çocuklar annelerine bu güzel gün için teşekkür etti ve evlerine doğru yola çıktılar. Metin paragraflarla oluşturulmuştur ve metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır (Örn: *while, when, later, then, after, so, but, because*) Voyant Derlem analiz sonucuna göre, picnic (5 kez), lake (4 kez), family (3 kez), mother (3 kez), swim (3 kez). Öğrenci metinde bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *While they were swimming, it started to get dark/ Their mom told them to get out of the lake / When they got there, they found a peaceful and quiet place near the lake*).

ÖĞRENCİ 18

Öğrenci 18 Türkçe ön testinde verilen görsellerle çok ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde Williams ailesinin orman içinde ilerlerken arabalarının bozulduğunu ve arabadan inip yardım için ormanın içine gittiklerini ancak yardım bulamadıklarını ve kamp kurduklarını yazmıştır. Geceyi geçirmek için nehrin yanında kamp kuran Williams ailesinin yiyeceklerinin çalındığını, mantar ve nehirdeki balıkları yiyerek karınlarını doyurduklarını, ancak balık yakalamaya çalışırken kızları Claire'i yılan soktuğunu ve zehirlendiğini daha sonra ormanda bir kabile ile tanıştıklarını ve hayatlarının sonuna kadar o kabile ile yaşadıklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin metni paragraflarla yazılmamıştır. Öğrenci metninde “*ve, fakat, ancak*” geçiş sözcüklerini kullanmıştır. Voyant Tools derlem analiz raporuna göre öğrencinin metninde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; orman (5 kez), kamp (4 kez), kabile (3 kez), nehir (3 kez), mantar (2 kez). Metinde yazım ve dilbilgisi yanlışları vardır. Örn: *İlerde (ileride)* vadi üzerinde bir kabile vardır / Nehrin karşısında vahşi *hayvanlarda (hayvanlar da)* uykudan kalkmıştır/ Williams yardım *eder* (etmiş) ve iki hafta sonunda Claire ve Williams *gücünü (güçlerini)* toplamışlardır. Öğrenci metin basit ve bileşik tümce türü

kullanmıştır (Örn: *Hazırlanırlar ve yola çıkarlar / Mantar toplayarak karınlarını doyururlar/ Claire’i zor kurtarırlar / Son güçlerini kullanarak köye ulaşırlar*).

Öğrenci 18 Türkçe son metninde verilen resimler ile ilgili paragraflarla bir metin yazmıştır. Öğrenci metnin birinci paragrafında, Tuğçe ve Selim adlı karakterlerin doğayı çok sevdiklerini ve ailecek piknik yapmayı planladıklarını, Mayıs ayında havalar ılımışken piknik için yola çıktıklarını ve çok heyecanlı olduklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta Tuğçe ve Selim kardeşlerin aileleriyle piknik alanına vardıklarını, gölün kenarına eşyalarını yerleştirdiklerini, yemeklerini yediklerini, ailecek doğa yürüyüşü yaptıklarını, gölün çevresini keşfettiklerini ve yüzmek için göle girdiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, bu piknikte çok eğlendiğini, keşfederek öğrenmenin önemli olduğunu anladığını, gün sonunda etrafı toplayıp ailesi ile eve dönmek için yola koyulduğunu yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin metninde geçiş sözcükleri (*ama, ancak, fakat, bu yüzden, sonra, için, ve*) görülmektedir. Voyant Tools derlem analizine göre metinde en sık kullanılan sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), aile (4 kez), göl (3 kez), yol (2 kez), doğa (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Yemekten sonra gölün diğer tarafına doğru bir keşif gezisi yapmaya karar vermişler/ Babaları Coğrafya öğretmeni olduğu için gittikleri yerlerde iklim, yer şekilleri, bitki örtüsü ile ilgili bir sürü yeni bilgi öğreniyorlarmış*)

Öğrenci 18 İngilizce ön testinde verilen resimlerle ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde paragraf kullanmamıştır. Öğrenci metinde Williams ailesinin kamp yapmaya gitmeye karar verdiklerini, üzerlerini giyinip, sandviç yaptıktan sonra çocukları Claire ve Paul ile kamp için yola çıktıklarını yazmıştır. Claire adlı karakterin onbir ve Paul aslı karakterin onüç yaşında olduğunu, Claire ve Paul’un yolda müzik dinlediklerini, uyuduklarını, yolda giderken arabalarının bozulduğunu, babalarının arabayı tamir

edemediğini, geceyi arabada geçirdiklerini, gece bir ayının arabaya zarar verdiğini, kahvaltıda mantar yemek zorunda kaldıklarını, bir yılanın Claire'i ısırıldığını yazmıştır. Claire bayıldıktan sonra yürüdüklerini ve polis arabası görünce yardım aldıklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci metinde birkaç tane geçiş sözcüğü kullanmıştır (Örn: *After, then*) Voyant Tools derlem analiz raporuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; camping (5 kez), car (5 kez), family (4 kez), proper (3 kez), decide (3 kez). Öğrenci metinde dilbilgisel hatalar yapmıştır (Örn: *They got dress(dressed) / Claire was listenning(listening to) music / They ate that (those) mushrooms /The car stoped (stopped)/A snake bite (bit) Claire*). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü olmakla birlikte bileşik tümce türünü de kullanmıştır (Örn: *Williams family decided to go on camping / Claire was eleven years old/ They were feeling scared and they saw a police car*).

Öğrenci 19 İngilizce son test metninde verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta Tuğçe ve Selim adlı iki kardeşin aileleri gibi doğa sever olduklarını, genellikle piknik yapmaya gittiklerini ve o haftasonu da yine piknik yapmak için hazırlıklarını tamamladıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, çok mutlu bir şekilde hazırlıklarını tamamlayan ailenin piknik yapmak için yola çıktıklarını, akşam yemeğini piknik alanında yediklerini, aileleri dinlenirken iki kardeşin gölde yüzdüğünü, çok güzel anılar biriktirdiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, harika bir gün geçirdiğini, gölde yüzmeyi çok sevdiğini, piknik alanının doğasını beğendiğini, piknikte çok eğlendiğini ve bu anıların asla unutulmayacağını yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerini kullanmıştır (Örn: *Because, and, so, after, then, after*). Voyant Tools derlem analizine göre en sık kullanılan sözcükler şunlardır; picnic (5 kez), family (4 kez), lake (3 kez), nature(3 kez), dinner (2 kez). Öğrenci metinde çoğunlukla bileşik tümce

türünü kullanmıştır (*After they did all things, they went on picnic / They saw a lake and started to have rest*).

ÖĞRENCİ 19

Öğrenci 19 Türkçe ön testinde verilen görseller ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metne başlarken içinde tarifsiz bir mutluluk olduğunu, odasının penceresinden vuran güneşin ve kuşların cıvıltısının kendisini mutlu ettiğini, günlerden Pazar ve ailesinin izin gününde olduğunu yazmıştır. Ailesinin çok yoğun çalıştığı için kendisine ve kardeşine çok zaman ayıramadığını ama birlikte zaman geçirebilmek için ailesinin ellerinden geleni yaptıklarını, o gün de dolaşmak için arabalarıyla yola çıktıklarını ancak arabanın yolda bozulduğunu, çekici çağırdıklarını ve eve otobüs ile dönmek zorunda olduklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci “ama, ancak, ve” gibi geçiş sözcüklerini kullanmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler sırasıyla şu şekildedir; aile (5 kez), gün (3 kez), araba (3 kez), mutlu (2 kez), vakit (2 kez). Öğrenci metinde dilbilgisel hatalar yapmıştır (Örn: Sonunda anlatılacak *bişey (bir şey)* kalmamıştı / Onu görünce *bende (ben de)* gülmeye başladım /Ebeveynlerim çalıştıkları için *ben (bana)* ve kardeşime çok fazla zaman ayıramıyorlardı). Öğrenci metninde daha çok basit ve bileşik tümce türünü kullanmayı tercih etmiştir (Örn: *Bugün tarifsiz bir mutlulukla gözlerimi açtım/ Kuşların cıvıltısı eşliğinde mutfağa doğru ilerledim / Etrafa bakarken annem içeri girdi /Arabamız yolda kalmıştı*).

Öğrenci 19 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta piknik planını daha önceden yapmış iki çocuklu bir ailenin o sabah piknik için erkenden uyandığını, piknik hazırlıklarını tamamlayıp, göl

kenarındaki piknik alanı için yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin göl kenarında çok güzel bir yere yerleştiklerini, yemeklerini yediklerini, yemekten sonra oyun oynayıp sonrasında kardeşlerin gölde yüzdüklerini, gölde kurbağa gördüklerini ve buna çok güldüklerini, annesi ve babasının kardeşler gölde yüzerken onları izlediklerini, yorulunca sudan çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta eve dönüş için ailenin hazırlandıklarını, yola çıktıklarını, çok yorucu ama bir o kadar da güzel bir gün geçirdiklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *için, sonra, ve, ancak, ama, fakat, aslında, bu yüzden*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (4 kez), kardeşler (3 kez), yemek (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Babam sabah erkenden beni ve kardeşimi hazırlanmamız için uyandırdı/ Güzel bir yer bulduktan sonra oturduk ve yemeklerimizi yedik*).

Öğrenci 19 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde bir çocuğun ailesiyle geçirdiği bir günü anlatmıştır. Metinde çocuk ailesiyle yemek yer, sohbet eder, bulutları izler, erkek kardeşi ile kart oyunları oynar ve yüzer. Sonrasında, çocuk ailesi ile voleybol oynar. Metnin sonunda çocuk ailesi ile geçirdiği bu güzel günü günlüğüne yazar, dişlerini fırçalar ve uyumaya gider. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (while, and). Öğrenci metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: Yesterday *me (I)* and my brother swam / *Than (then)* I brushed my teeth / While *we playing volleyball (we were playing volleyball)* Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türünü kullanmıştır (Örn: I was very excited / We ate the foods/ We played card games/ It was a lovely day).

Öğrenci 19 İngilizce son testinde verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta iki çocuklu bir ailenin pikniğe gidecekleri için erkenden kalktıklarını ve piknik sepetini hazırladıklarını ve göl kenarında piknik yapmak için yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin piknik alanına vardıklarını, güzel bir yer bulduktan sonra oturduklarını, yemeklerini yedikten sonra iki kardeşin göle yüzmek için girdiğini, gölde kurbağa gördüklerini, kardeşlerden birinin çok korktuğunu diğerinin ise bu duruma çok güldüğünü, gölde eğlendiklerini ve ailelerinin de onları izlediğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta günün sonunda mutlu bir şekilde ailenin eve döndüğünü, çok yoruldukları için erkenden uyuduklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerini kullanmıştır (Örn: *and, after, so, but, while, because*). Voyant Tools derlem analizine göre metinde en sık kullanılan sözcükler şunlardır; picnic (6 kez), family (5 kez), brother (4 kez), lake (3 kez), swim (2 kez). Öğrenci metinde bileşik tümce türü kullanmıştır. (Örn: *My mom woken up before we got up/ While we were swimming, I saw something*).

ÖĞRENCİ 20

Öğrenci 20 Türkçe ön testinde kendisine verilen görseller ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde Ali ve Ayşe adlı bir çiftin Mahmut ve Sude adında iki çocukları olduğunu ve evlerinden taşınma hazırlığı içinde olduklarını yazmıştır. Ailenin geçim sıkıntısı çektiğini, ailede çalışan tek kişinin Ali olduğunu, Ali'nin bu sebeple taşınma kararı aldığını yazmıştır. Aile göl kenarında bir eve taşınır ve hayatlarını orada sürdürürler. Öğrenci “*ve, aynı zamanda*” geçiş sözcüklerini kullanmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler sırasıyla şu şekildedir; aile (5 kez), iş (4 kez), ev (4 kez), göl (3 kez), taşınma (2 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: Ali'nin *telaşıyla (telaşından)* önemli bir şey olduğunu

anladı/ *Alide (Ali de)* bunun böyle olması gerektiğini söyledi. Öğrenci metninde daha çok bileşik tümce türünü kullanmayı tercih etmiştir. (Örn: *Ayşe'ye hemen taşınmaları gerektiğini söylüyordu/ Ali işten eve dönünce çok telaşlıydı/ Ali o ailede tek çalışan kişiydi ve ailesini geçindiriyordu*).

Öğrenci 20 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Bir gün” söz öbeği ile başlamış, Erol ve Ela adlı iki çocukları olan Yalçın ailesinin pikniğe gitmeye karar verdiğini, hazırlıklara başladığını, hazırlıklar tamamlanınca son kontrolleri yapıp yola koyulduklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta göl kenarındaki piknik yerine varan Yalçın ailesinin karınları acıktığı için hemen yemek yediklerini, Erol’un yemekten sonra kardeşi Ela ile yüzmek istediğini, iki kardeşin gölde eğlenerek yüzdüğünü yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta ailenin yorgun ama mutlu bir şekilde evlerine döndüğünü yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin metni paragraflarla yazılmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *ve, için, bu yüzden, sonunda, ise, fakat, ama*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (4 kez), hazırlık (3 kez), yemek (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Erol ve kız kardeşi Ela çantaları kontrol ettikten sonra yola koyulurlar / Ela çok acıktığı için bir an önce yemek yemek ister*).

Öğrenci 20 İngilizce ön testinde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde iki çocuklu bir baba olan Ali adlı bir karakterin eve sürekli geç kaldığını, eşi Ayşe’nin şüphelenmeye başladığını, Ali’nin her şeyi ailesi için yaptığını ancak bundan eşi Ayşe’nin haberinin olmadığını, Ayşe’nin evde çocuklara baktığını, Ali’nin ailesi için çalıştığını ancak kanser hastası olduğunu, borç içinde olduğunu,

tedavisi ve çocukları için çalışmak zorunda olduğunu, bir gün Ali'nin pilavcıdan iş teklifi aldığını ve teklifi kabul ettiğini yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci metinde hiç paragraf kullanmamıştır. Öğrenci metinde “and” geçiş sözcüğünü kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci father (6 kez), wife (6 kez), work (5 kez), children (4 kez), home (3 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Metinde dilbilgisel yanlışlar yapılmıştır (Örn: The names of these kids was (were) Mahmut and Sude / He come (came) home and he got a call). Metinde basit tümce türü kullanılmıştır (*Ali was always coming home late / He would always find a new excuse / Ayşe took care of the kids*).

Öğrenci 20 İngilizce son testinde kendisine verilen görseli dikkate alarak bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “One day” söz öbeği ile başlamış, Yalçın ailesinin Ela ve Erol adında iki çocukları olduğunu, piknik hazırlıkları yaptığını ve hazırlıklar tamamlanınca piknik için yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin göl kenarındaki piknik alanına varır varmaz çok acıktıklarını için yemeklerini yediklerini, sonrasında kardeşlerin gölde yüzdüklerini, gölde çok eğlendiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta güzel ve yorucu bir günün ardından Yalçın ailesinin eşyalarını toplayıp eve dönmek için yola çıktıklarını yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “when, while, and, because, so, after” kullanılmıştır. Voyant Tool'derlem analiz sonucuna göre picnic (5 kez), lake (4 kez), family (4 kez), swim (2 kez), go (2 kez). Öğrenci çoğunlukla bileşik tümce türü kullanmıştır (*While Ela is eating, Erol wants to swim/ Their father is preparing the food while they are waiting*).

ÖĞRENCİ 21

Öğrenci 21 Türkçe ön testinde görsel ile çok ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde iki kardeşin aileleri ile o sabah denize girmek için yola çıktığını, kardeşlerden

küçük olanın denizde boğulma tehlikesi atlattığını, büyük kardeşin yardımı ile küçük kardeşin kurtulduğunu, ailelerinin boğulmadan çok korktuğunu, aslında boğulan kardeşin yüzme bildiğini, bu olayın nasıl olduğunu anlamadıklarını, aile sakinleştikten sonra evlerine geri döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde “*ama, için, ise*” geçiş sözcüklerini kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde deniz (5 kez), kardeş (5 kez), aile (4 kez), boğulma (3 kez), küçük (3 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: Yolda giderken *biryere (bir yere)* uğramadık/ Biz *yemeyimizi (yemeğimizi)* bitirip yüzmeye gittik/ *Bişeyler* anlatmaya çalışıyorlardı). Öğrenci çoğunlukla bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Suyun üstünde kalacak kadar sakinleşti / Kardeşimle hemen karnımızı doyurmaya başladık*).

Öğrenci 21 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta sabah erkenden kalktığını, gölde piknik yapmak için ailecek hazırlandıklarını, arabalarıyla yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, gider gitmez ailenin göl kenarında piknik yaptıklarını, kardeşi ile yemekten sonra göle yüzmek için girdiklerini, çok eğlendiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca ailenin eşyalarını toplayıp eve dönmek için hazırlandıklarını, dönüş yolunda kardeşlerin çok mutlu olduğunu yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *Çünkü, ve, ama, için, sonra, ile, ancak*).Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (6 kez), göl (5 kez), kardeş (5 kez), aile (4 kez), yemek (3 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Sabah erkenden kalktım çünkü bugün hayatımda gördüğüm en güzel göle gideceğiz/ Mutfağa gittim ve annemi piknik sepetini hazırlarken gördüm*)

Öğrenci 21 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde ailesiyle denize gitmeye karar veren kardeşlerden birinin denizde yüzerken boğulmasını anlatmıştır. Ailenin büyük bir korku yaşadığını, büyük kardeşin küçük kardeşe yardım etmesi ile küçük kardeşin kurtulduğunu ve ailenin en sonunda mutlu olduğunu yazmıştır. Öğrenci metinde hiç paragraf kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci family (5 kez), brother (5 kez), sea (4 kez), big (3 kez), little (3 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (My brother woke up because of the *sounce (sound)* / My brother swam *witout(without)* life-saver/ Our parents *look (looked)* really scared. Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *I woke up in the morning / I was really excited / We didn't visit anywhere on the way to the lake*).

Öğrenci 21 İngilizce son test metninde kendisine verilen görseli dikkate alarak bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta harika bir gölü görmek için sabah erkenden kalkan bir çocuktan bahsetmiştir. Çocuğun ailesinin göl kenarında piknik yapmak için hazırlandığını, çocuğun erkek kardeşi ile birlikte ailelerine yardım ettiğini ve sonrasında yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin güzel yer bulduktan sonra yemeği hazırladıklarını, kardeşlerin yemekten sonra gölde yüzdüklerini, yüzerken büyük kardeşin küçük kardeşi desteklediğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta göl kenarında piknik yapmaktan ve yüzmekten mutlu olan kardeşlerin akşam olunca aileleri ile evlerine döndüklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Metin paragraflarla yazılmıştır. Metinde “*so, but, after, then, when, because*” geçiş sözcüklerini kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (5 kez), lake (4 kez), family (4 kez), brother (4 kez), car (2 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We ran to the car and my father started to drive / After I encouraged my brother, we swam*).

ÖĞRENCİ 22

Öğrenci 22 Türkçe ön testinde verilen görseli dikkate almadan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde güneşli bir havada serin ağaç altının tadını çıkaran bir aile ve çocuklarından bahsetmiştir. Yemekten sonra denize girmek isteyen çocuklardan biri boğulurken kimsenin yardım edemediğini ancak Fırat adındaki amcalarının helikopter ile yardımlarına koştuğunu ve yeğenini kurtardığını yazmıştır. Sonunda ailenin çok mutlu olduğunu ve fotoğraf çekildiklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Geçiş sözcüklerinden “sonunda, çünkü” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre aile (5 kez), deniz (4 kez), çocuk (4 kez), yemek (3 kez), yardım (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları kullanılmıştır (Örn: Sürpriz yapmak için *geliyim* (“*geleyim*”) dedim / Helikopter *yavaşça* (*yavaşça*) yaklaştı. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (*Güneşli havada serin ağaç altının tadını çıkarmak için örtüyü serdiler / Üstelik ikisi de onlarla gidemezdi çünkü yüzme bilmiyorlardı*).

Öğrenci 22 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta Zeynep ve ailesinin hafta sonu yapacakları piknik için bir hayli heyecanlı olduklarını, uzun zamandır bu anı beklediklerini, Zeynep ve kardeşi Ali’nin yüzme yarışmasında birinci oldukları için bu pikniği düzenlediklerini, sabah erkenden kalkıp hazırlıklara başladıklarını, babaları Yakup Bey’in atıştırmalıkları, anneleri Kadriye Hanım’ın sandviçleri hazırladıklarını ve yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, vardıkları piknik alanında ülkenin en güzel gölünün olduğunu, gölün bir doğa harikası olduğunu ve parıl parıl parladığını, hemen güzel bir yere örtülerini serdiklerini, yemek yemeye başladıklarını, sonrasında iki kardeşin gölde yüzme keyfi

yaptıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin gün batımına kadar göl kenarında kaldıklarını, sohbet ettiklerini, hava kararınca evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri ve paragraflar kullanmıştır (Örn: *ve , ama ,ancak, bu yüzden, sonra, önce, her ne kadar*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (5 kez), aile (4 kez), yüzmek (3 kez), güzel (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Gün batımına kadar orada durup eğlenen ve beraber vakit geçiren aile gün batımında evin yolunu tuttu/ Zeynep ve kardeşi Ali'nin okullarında yüzme yarışında kendi kategorilerinde birinci olmaları şerefine yapılmış bir kutlamaydı*).

Öğrenci 22 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görselle çok ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci Ayşe ve ailesinin haftasonu yüzmeye gitmek için plan yaptığını, eşyalar, yemekler hazırlandıktan sonra yüzmeye gitmek için arabalarıyla yola çıktıklarını, vardıklarında önce yemeklerini yiyip sonra saatlerce yüzdüklerini, çok eğlendiklerini ancak yüzerken boğulma tehlikesi yaşadıklarını, Faruk amcalarının helikopter ile gelerek onları kurtardıklarını, sonra hep birlikte yüzdüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde hiç paragraf kullanmamıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “and” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, öğrenci *swim (6), family (5), foods (4), helicopter (3), uncle (3)* sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *They eat (ate) delicious foods / The children wants (wanted) to go and see the birds / The children are started (started) crying / The lake is (was) shining. They were so exited (excited)*). Öğrenci çoğunlukla basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *We saw birds / They were so excited / They went to the car*).

Öğrenci 22 İngilizce son test metninde kendisine verilen görseli dikkate alarak bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta Zeynep ve ailesinin haftasonu

yapacakları piknik gezisi için çok heyecanlı olduklarını, bunu uzun zamandır beklediklerini, bunun bir kutlama pikniği olduğunu, piknik hazırlığından sonra ailecek yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ülkenin en güzel gölüne gittiklerini, ağaçların, doğanın harika olduğunu, güzel bir yere yerleştikten sonra sandviçlerini yediklerini, Zeynep ve Ali kardeşler gölde yüzerken ebeveynlerinin de kendi aralarında sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta günbatımına kadar gölün kenarında ailecek vakit geçirdikten sonra yola çıktıklarını, herkesin çok mutlu olduğunu, yüzlerinde bir gülümseme ile döndüklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Metin paragraflarla yazılmıştır. Metinde “*meanwhile, and, when, afterwards, until*” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde picnic (5 kez), lake (5 kez), family (4 kez), nature (3 kez), view (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *It had been very difficult to find a day when all members of the family were out of work / They spread the blanket they brought from home and began to eat the sandwiches*).

ÖĞRENCİ 23

Öğrenci 23 Türkçe ön testinde görsel ile çok ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde sabah erken uyanan bir çocuğun mutfaktan gelen sesleri duyunca mutfağa gittiğini, ailesinin kahvaltı hazırladığını, kahvaltı yaptıktan sonra, kardeşi ile uzun zamandır girmek istedikleri deniz için hazırlık yaptıklarını ve kardeşi ile yola çıktığını, bütün gün yüzdükten sonra eve geç döndüklerini, ailelerinin kızdıklarını yazmıştır. Öğrencinin metni paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “sonra, ve, önce” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz raporuna göre metinde deniz (6 kez), aile (5 kez), yüzmek (4 kez), kardeş (4 kez), çocuk (3 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *Gece çokda (çok da) derin uyuyamamıştım / Sabah*

direk (direkt) uyanmıştım / Denize gitcez (gideceğiz) cevabını almıştım / Çokdan (çoktan) varmıştık bile). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: Üstümüzü hallettikten sonra toplanıp çıkmıştık / Daha önce gittiğimiz yerler gibi değildi).

Öğrenci 23 Türkçe son testinde metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta iki kardeşin sabah heyecanla mutfaktan gelen seslere uyandıklarını, mutfağa gittiklerini, anne ve babalarının hazırlık içinde olduklarını, pikniğe gideceklerini anlayınca sevinçten çığlık attıklarını, hazırlıklar tamamlanınca arabalarıyla piknik yerine doğru yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin piknik yerine vardıklarını, gölün kenarına örtü serip, sofrayı kurduklarını, çocukların yemek yedikten sonra yüzmek için göle girdiklerini, gölde yüzerken çok eğlendiklerini, anne ve babalarının da onlar yüzerken bir şeyler içtiklerini, çocuklar yorulunca dinlenmek için gölden çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin etrafı topladıktan sonra eve dönmek için arabalarına bindiklerini, müzik dinlerken çocukların yorgunluktan uyuduğunu yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *rağmen, ve, ancak, ama, sonra, önce*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (4 kez), kardeşler (3 kez), ev (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Bunu kahvaltudan sonra gerçekleştirmeliydik ancak sıkıntı ailemizin izin verip vermemesiydi / Onun ardından ben de atladığımda suda benimle uğraşarak intikamını almıştı*).

Öğrenci 23 İngilizce ön test metninde görsel ile ilgili olmayan bir metni paragraf kullanmadan çok fazla dilbilgisel hata yaparak yazmıştır. Öğrenci metinde arkadaşıyla sinema için plan yaptığını, arkadaşı ile buluştuğunu, film izledikten sonra, yüzmek için göle gittiklerini, gölde yorulduktan sonra dinlenmek için uyuduklarını, zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını, ailelerinin merak edip onları aramaya çıktığını ve en sonunda

onları bulduklarını yazmıştır. Geçiş sözcüklerinden “and, but” kullanılmıştır. Öğrenci metinde çok fazla dilbilgisel yanlış yapmıştır (Örn: *We go (went) to cinema and watched film / We (we were) in the lake for a long time / They angry for we (got angry with us) / We very tired (we were) / We was falling as sleep (were falling a sleep)). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türünü kullanmıştır (Örn: *All of the said “ Good Morning” / My mom and my dad prepared the breakfast/ We walked around again).**

Öğrenci 23 İngilizce son test metninde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta gece heyecandan uyuyamadığını çünkü ertesi gün ailesi ile pikniğe gideceğini, sabah olunca hemen kalktığını, annesine yardım etmek için mutfığa gittiğini, annesi ile birlikte piknik hazırlığını tamamladıklarını ve ailecek yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, arabaları ile giderken ikiz kardeşinin omzunda uyuduğunu, gözlerini açtığında piknik alanına vardıklarını, gölün kenarına sofralarını kurduklarını, kahvaltı yaptıklarını, annesinin lezzetli yemeklerini yediklerini, daha sonrasında kardeşi ile yüzdüğünü ve çok eğlendiğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca eşyalarını topladıklarını, eve dönüş için yola çıktıklarını, ailecek güzel bir gün geçirdiklerini, çok yorulduğu için eve gidene kadar uyuduğunu yazmıştır.. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: and, but,when,while,before,after). Metinde paragraflar kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; picnic(6 kez), lake (5 kez), family (4 kez), car (3 kez), foods (2 kez). Öğrenci metinde çoğunlukla bileşik tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Before I got ready, I decided to help my mother / when our fun was over, we went back to our family).*

ÖĞRENCİ 24

Öğrenci 24 Türkçe ön testinde görselle çok ilgili olmayan bir metni paragraf kullanmadan yazmıştır. Öğrenci dört çocuklu çiftçi bir ailenin Ankara'daki evlerinden işleri dolayısıyla İzmir'e taşınmak zorunda olduklarını, çocukların yeni hayata, okullarına uyum sağlamakta zorlandıklarını, gerginlik yaşadıklarını, ailelerinin çocuklarını moralleri düzelsin diye deniz kenarına götürmek istediklerini, hep birlikte denize gittiklerini, yüzdüklerini, biraz olsun çocukların mutlu olduklarını, bir kağıda dileklerini yazıp şişenin içine koyup şişeyi denize attıklarını, en küçük kardeşin kağıda “ hayat devam ettiği sürece umut hep var” yazdığını belirterek metni sonlandırmıştır. Metinde “ve, ama, sonra , bu nedenle” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde deniz (5 kez), çocuklar (4 kez), aile (4 kez), yeni (3 kez), kardeş (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *Ankaradaki (Ankara'daki)* evlerinden ayrılmak zorunda kalmışlardı / Bu tatilin sonunda okul *açılacak (açılacak)*). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır. (Örn: *Mahir arabadan gerekli eşyaları çıkarttıktan sonra Deniz ve Aylin denize yüzmeye gittiler / Anne ve babaları onları rahatlatmak için Pazar sabahı deniz kıyısına götürmeye karar verdiler*).

Öğrenci 24 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “sıcak ve kurak geçen bir yaz akşamıydı” söz öbeği ile başlamış, Zeynep ve Ali adında kardeş olan iki karakterin çoktan uyuduklarını, anneleri Sevim ve babaları Kemal'in ertesi gün için yaptıkları planı konuştuktan sonra uyuduklarını, ertesi sabah erkenden ailenin uyandığını, hep birlikte piknik hazırlıklarını tamamlayıp arabalarıyla piknik için göl kenarına yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, göl kenarındaki piknik alanına varan ailenin güzel bir yer bulduktan sonra yerleştiklerini, yemeklerini yediklerini, yürüyüş yaptıklarını, iki

kardeşin serin sularda yüzdüklerini, anne ve babalarının sohbet ettiklerini, yorulunca sudan çıkan iki kardeşin etrafı toplamaya yardım ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, etrafı toplayan ailenin, mutlu bir şekilde arabalarına binip evlerinin yolunu tuttuklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn:ve, sonra, çünkü, ama, bu sebeple, için, ancak, yine de, aynı zamanda). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (4 kez), kardeşler (3 kez), yemek (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Anneleri sofrayı hazırlarken, çocuklar da yardım ediyordu / Yüzmekten çok yorulunca, sudan çıkmaya karar verdiler*).

Öğrenci 24 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görseli dikkate almayarak sınırlı sayıda sözcük kullanarak, yazım ve dilbilgisel yanlışlar içeren, anlamlı olmayan bir metin yazmıştır ve metninde paragraflara yer vermemiştir. Öğrenci metinde Güneş adında bir kızın yedide kalktığını, Aylin'in kahvaltı yaptığını, beraber yüzdüklerini, Mahir'in kahve içtiğini ve hep birlikte okula gittiklerini yazmıştır. Metinde kullanılan sözcük sınırlı sayıdadır. Geçiş sözcükleri kullanılmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre, breakfast (1 kez), swimming (1 kez), day (1 kez), bed (1 kez), drink (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapılmıştır (Örn: Deniz are (is) swimming / They are have (have) breakfast / Mahir drink cofee (drinks coffee)). Metinde basit tümce türü kullanılmıştır. (Örn: *Aylin has breakfast / Güneş wakes up at 7.00/ They go to school*).

Öğrenci 24 İngilizce son test metninde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “It was a hot and dry summer evening” söz öbeği ile başlamış, Zeynep ve Ali adlı kardeşlerin gece heyecandan uyuyamadığını, sabah erkenden kalktıklarını, ailelerine yardım etmek

için mutfağa koştuklarını, içecekleri, sandviçleri hazırlayıp arabaları ile yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta kısa süre sonra piknik yerine vardıklarını, harika bir göl manzarasına sahip piknik alanının sakın ve huzurlu olduğunu, gölün hemen yakınına sofralarını kurduklarını, çocuklar çok acıktığı için hemen yemek yediklerini, sonrasında iki kardeşin gölde saatlerce yüzdüklerini, aileleri ile yürüyüş yaptıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta havanın kararmasıyla ailenin dönüş için hazırlandığını, eşyaların toplanmasına çocukların yardım ettiğini, dönüş yolunda çocukların yorgunluktan uyuduğunu yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: and, when, but, so, after, before, however). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; picnic (6 kez), lake (5 kez), family (4 kez), children (4 kez), foods (3 kez). Öğrenci metinde çoğunlukla bileşik tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *When it got dark, they prepared to go back home / While their mom was making sandwiches, the children were preparing drinks*).

ÖĞRENCİ 25

Öğrenci 25 Türkçe ön testinde görsel ile ilgili olmayan bir metni paragraf kullanmadan yazmıştır. Öğrenci metinde küçükken hayatın daha güzel olduğunu, şimdi geriye dönüp baktığında hayatında her şeyin daha basit olduğunu, eskiden iş stresi ve ev geçindirme sorunu yaşamadığını, eski arkadaşlarıyla artık görüşmediğini, bir zamanlar hayatında Bulut adında bir arkadaşı olduğunu, ailesiyle de tanıştığını, çok güzel zamanlar geçirdiğini ama bir gün gölde yüzerken Bulut'un boğulduğunu, Bulut'u asla unutmadığını yazmıştır. Metinde “ve, ama, sonra” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde hayat (4 kez), arkadaş (3 kez), aile (2 kez), güzel (2 kez), eski (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: O zamanki arkadaşlarımın *hiç biriyle (hiçbiri ile)* görüşmüyorum / *Bende (ben de)* göle

girmenin bir sorun olacağını düşünememiştim. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Bulut'a dair hatırladığım son şey de boğulmadan önceki feryatlarıydı / O bunu hiç öğrenemedi ama gizliden gizliye severdim*)

Öğrenci 25 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Güneşli bir günün sabahında” söz öbeği ile başlamış, ailesinin piknik için hazırlandığını, iki çocuk, anne ve babanın ayrı ayrı görevleri olduğunu, hazırlıkları tamamlayan ailenin arabalarıyla yola çıktığını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, yolculuğun sakin geçtiğini, piknik alanında güzel bir yer aradıklarını, ağaçların altında göle yakın bir yer bulup oturduklarını, yemeklerin yenildiğini, sohbetlerin edildiğini ve şimdi sıra yüzmeye geldiğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta çocukların yorulana kadar yüzdüğünü, hava serinlemeye başlayınca, ailenin eşyaları toplayıp, eve dönmek için hazırlandıklarını, çok mutlu bir şekilde piknik alanından ayrıldıklarını yazmıştır. Metin görsel ile ilgili yazılmış, metinde tümceler arası uyum vardır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *aslında, aksine, ve, sonra, önce, ama, her nedense, ancak, çünkü*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (4 kez), çocuklar (3 kez), yüzmek (3 kez). Öğrenci metinde çoğunlukla bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Anneleri hemen birer havlu verdi çünkü çocuklarının hastalanmasını istemiyordu /Çocuklar onların aksine hemen yüzmeye karar verdiler*).

Öğrenci 25 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflara yer vermemiştir. Öğrenci metinde Icardı adlı onbeş yaşındaki bir çocuğun futbolu çok sevdiğini, bir kız kardeşi olduğunu, Icardi'nin liseye gittiğini, yarın futbol maçı olduğu için çok heyecanlı olduğunu, erken

uyuduğunu, erkenden kalktığını, dişlerini fırçaladığını, maçta iki gol attığını, maç sonrası arkadaşlarıyla yemek yediğini yazmıştır. Öğrenci sınırlı sayıda sözcük kullanarak anlamlı olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcüğü kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, match (4 kez), football (4 kez), early (3 kez), coach (2 kez), goal (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: He *has (will have)* match tomorrow/ He brushes *her teeths (his teeth)* /Acadı is very *talent(talented)* guy). Geçiş sözcüğü kullanılmamıştır. Öğrenci metinde basit tümce türünü kullanmıştır (Örn: He *feels excited/ He is a footballer / He is fifteen years old / He has one sister*).

Öğrenci 25 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta dört yakın arkadaş olan Mary, Violet, Tom ve Jack'in piknik yapmak için hazırlandıklarını, ilk olarak yemekleri daha sonra içecekleri hazırladıklarını, çantalarını alıp, yürüyerek evlerinin yakınındaki piknik alanına gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, gölün yanına yerleştikten sonra yemeklerini yiyen dört arkadaşın ikisinin yüzmek için göle girdiğini, çok eğlendiklerini diğer iki arkadaşın da sohbet ettiğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, günün sonunda eşyalarını toplayan arkadaşların evlerine dönmek için yola çıktıklarını, harika bir gün geçirdikleri için çok mutlu olduklarını yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *after, before, after that, and, so, when, while, but*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; picnic (6 kez), lake (5 kez), friends (4 kez), foods (3 kez), home (2 kez). Öğrenci metinde çoğunlukla bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Tom and Mary went swimming in the lake but Violet and Jack stayed there and chatted*).

ÖĞRENCİ 26

Öğrenci 26 Türkçe ön test metninde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde İzmir’de yaşamaya iki yıl önce başladığını, Ankara’dan üniversite okumak için İzmir’e geldiğini, zamanla alışabildiğini, ilk kez ailesinden ayrıldığı için başlarda zorlandığını, önce bir arkadaşı ile ev paylaştığını, ev arkadaşı Arya sorumsuz olduğu için yurda çıktığını, kendisinin psikoloji, arkadaşının mühendislik okuduğunu, iki haftalık tatilde ailesinin yanına gittiğini, orada çok güzel zaman geçirdiğini, eğlendiğini yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “ve, önce, artık” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre arkadaş (6 kez), ev (5 kez), aile (4 kez), üniversite (3 kez), zaman (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *Aryada ordaydı (Arya da oradaydı / İyiki(iyi ki) onlarla arkadaş olmuştum / Dışarı gitceğimiz(gideceğimiz) için rahat şeyler giyindim*). Öğrenci basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Ankara’dan üniversite için gelmiştim / Okulun içindeki kafeye gitmeye karar verdim / Artık çalışmaya başlamam lazımdı*).

Öğrenci 26 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta ailesi ile İzmir’de yaşayan Ayşe’nin haftasonu ailesi ile pikniğe gitmek için hazırlandığını, erkenden kalkıp annesine yemekler için yardım ettiğini, kardeşi ve babası uyanınca pikniğe gitmek için yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, piknik yerine vardıklarında gölün kenarına örtülerini serdiklerini, annesi ile hazırladıkları yemekleri çıkardıklarını, yemek yerken sohbet ettiklerini, yemekten sonra kardeşi ile göle girmek istediklerini, gölde yüzerken çok eğlendiklerini, yorulunca ailelerinin yanına gidip dinlendiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin çok güzel vakit geçirdiğini, çocukların çok mutlu olduğunu,

hava kararınca eşyalarını toplayan ailenin eve dönmek üzere yola çıktıklarını yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: ve , ama, önce, sonra, çünkü, bu nedenle, her nedense) Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (5 kez), aile (4 kez), çocuklar (3 kez), kardeş (3 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Haftasonu pikniğe gitmeye karar verdiler/ Ayşe erkenden kalkıp annesine yardım etmişti / Arabadan inip gölün yanına örtülerini serip oturdular*).

Öğrenci 26 İngilizce ön test metninde görsel ile çok ilgili olmayan bir metni sınırlı sayıda sözcük kullanarak yazmıştır. Öğrenci metinde ailesi ile birlikte yüzmeye gittiğini ancak annesi ve babasının yüzmek istemediğini, kardeşi ile denizde yüzdüğünü, ancak çok üşüdüklerini kısa süre sonra sudan çıktıklarını, plajda yürüdüklerini, gri bulutlar artınca eve döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir, Geçiş sözcüklerinden “*but, before, and*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz raporuna göre, metinde sea (4 kez), family (4 kez), brother (3 kez), home (2 kez), swim (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *They got out the water (got out of the water) / They are (were) cold/ All of them went sleep (fell a sleep)*). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Father and mother didn't want to swim / they were so happy but so exhausted*).

Öğrenci 26 İngilizce son testinde görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “It was a lovely Sunday morning” (Güzel bir Pazar sabahıydı) söz öbeği ile başlamış, göl kenarında piknik yapmak için annesi, babası ve erkek kardeşi ile hazırlık yaptığını, sandviçleri ve içecekleri arabaya yerleştirdikten sonra yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, harika,

huzurlu ve sessiz bir yere vardıklarını, ağaç altında bir yer bulduklarını, yemeklerini yediklerini, sonrasında erkek kardeşinin yüzme teklifini kabul ettiğini, gölde yüzerken çok eğlendiğini, anne ve babalarının sohbet etmeyi tercih ettiklerini, yüzdükten sonra tatlı yediklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, harika bir gün geçirdiklerini, akşam hava kararınca ailesi ile eşyalarını toplayıp evlerine döndüklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*but, and, while, so, when, then*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, picnic (6 kez), lake (5 kez), family (4 kez), brother (3 kez), swimming (2 kez) sözcükleri metinde kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *While my mom was preparing the sandwiches, I was putting the drinks /We found a place under a tree and sat there*).

ÖĞRENCİ 27

Öğrenci 27 Türkçe ön testinde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflara yer vermemiştir. Öğrenci metinde okulların tatil olduğunu, Selim ve Selin kardeşlerin karne aldığını, ailecek yemeğe gitmek için hazırlandıklarını, babaları işten gelince arabaya binip, şehrin en güzel restoranına yemek yemeye gittiklerini, orada bazı arkadaşlarını gördüklerini, ailecek çok eğlenceli bir yemek olduğunu, sonrasında denizin kenarında yürüyüş yaptıklarını yazmıştır. Öğrencinin metni verilen görsel ile ilgili değildir, paragraflarla yazılmamıştır, “ve, sonra, önce” gibi geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools analiz sonucuna göre metinde yemek (4 kez), aile (4 kez), deniz (3 kez), kardeş (2 kez), anne (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *Selimle (Selim ile) Selin denize doğru yürüdüler / Herkes (herkes) arabaya bindiğinde saat dokuzdu*). Öğrenci basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Okullar tatil olmuştu / Tüm bir kış bugünü beklemişlerdi / Babaları çok aç olduğundan sabırsızlığını belli etti*).

Öğrenci 27 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta, Aze ve Zeynep kardeşlerin gidecekleri piknik için çok heyecanlı olduklarını, markete gidip bütün ihtiyaçları aldıktan sonra evlerinin mutfağında piknik için hazırlık yaptıklarını, sonrasında anneleri Zeynep ve babaları Mustafa ile arabalarına binip piknik alanına gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, kısa bir süre sonra ailenin piknik alanına vardığını, gölün hemen yanında boş bir yere oturduklarını, çok aç oldukları için hemen annelerinin sofrayı kurduğunu, baba ve çocukların ise yardım ettiğini, yemekten sonra kardeşlerin göle girip yüzdüğünü, şakalaştıklarını, yüzme yarışı yaptıklarını anne ve babalarının ise onlar yüzerken dinlendiklerini ve sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta hava kararmaya başlayınca ailenin eşyaları toplayıp eve dönmek için yola çıktıklarını, kardeşlerin bu eğlenceli günden dolayı çok mutlu olduklarını yazmıştır. Öğrenci metinde “ama, ve, ancak, önce, sonra, bu yüzden, neyse ki” gibi geçiş sözcüklerini kullanmıştır. Öğrencinin metni paragraflarla yazılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), ev (3 kez), aile (3 kez), kardeş (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Aze ve Zeynep bu hafta yapacakları piknik için çok heyecanlıydılar / Zeynep ve Mustafa gölün kenarında dinlenirken Aze ve Asya yüzme yarışı yapmaya karar verdiler*).

Öğrenci 27 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile çok ilgili olmayan sınırlı sözcükten oluşan bir metin yazmıştır. Öğrenci geçen seneki ailesiyle çıktığı yaz tatilinin çok kaotik ve eğlenceli geçtiğini, ailecek iki hafta denize sıfır bir otelde kaldıklarını, otelde yiyeceklerin çok lezzetli olduğunu, günde iki saat denizde yüzdüğünü, ailesi ile güzel vakit geçirdiğini, bol bol meyve sebze yediğini, erkek kardeşi ile dolaştığını

yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*and, while, but*” kullanılmıştır. Voyant Tools analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler şu şekildedir; family (4 kez), brother (4 kez), hotel (3 kez), two (2 kez), sea (2 kez). Metinde dilbilgisi ve yazım yanlışları yapılmıştır Örn: (We swam *almost two hours (for almost two hours)* / Some people who are (*were*) swimming / I ate *appatizers (appetizers)*). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We started to eat something / I and my brother went around in the evenings*).

Öğrenci 27 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta Asya, Aze, Efe ve Mustafa isimli yakın arkadaşların canları çok sıkıldığı için göl kenarında pikniğe gitmeye karar verdiklerini, çok heyecanlı olduklarını, hazırlık yapmaya başladıklarını, yiyecekleri, içecekleri hazırladıktan sonra arabayla piknik alanına doğru yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, piknik alanına vardıklarını, gölün kenarına yerleştiklerini, öğle yemeğini yediklerini, sonrasında, Aze ve Efe’nin yüzmek için göle girdiğini, Zeynep ve Mustafa’nın da sohbet ettiklerini, sonrasında hep birlikte yürüyüş yaptıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta akşam olunca, eşyaları topladıklarını, harika bir gün geçirdikleri için çok mutlu olduklarını, arabalarına binip evlerine dönerken müzik dinleyip şarkı söylediklerini yazmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, so, but, when, even, however, once*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (6 kez), lake (5 kez), friend (4 kez), get (4 kez), swimming (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Asya, Aze, Efe and Mustafa was bored so they decided to go to a lake to have picnic / They arrived at the lake at lunch time so they had their lunch there*)

ÖĞRENCİ 28

Öğrenci 28 Türkçe ön testinde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflara yer vermemiştir. Öğrenci metinde ortaokul yıllarını özlemle hatırladığını, en yakın ortaokul arkadaşlarına sürekli mesaj attığını, arkadaşlarının hepsinin farklı şehirlerde yaşadığını, hep birlikte İstanbul’da buluşmak için on gün sonrası için sözleştiklerini, İstanbul için yola çıktığını, Çatalca’da kaldığını, buluşma günü geldiğinde çok heyecanlandığını, boğazda arkadaşlarıyla buluştuğunu, özlemle onlara sarıldığını, boğazda harika bir atmosferin olduğunu, unutulmaz bir gün yaşadığını yazmıştır. Geçiş sözcüklerinden “ve, ama, ancak” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde arkadaş (5 kez), ortaokul (4 kez), buluşma (3 kez), boğaz (2 kez), özlem (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapılmıştır (Örn: Sohbet ederken *içecekleri ve yiyecekleri yedik (içecekleri içtik ve yiyecekleri yedik)* / Hepimiz *İstanbula (İstanbul’a)* dönecektik. Öğrenci basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Ortaokul yıllarımı özlemle hatırlıyordum ve en yakın arkadaşlarıma mesaj atıyordum / Eski günlerden bolca konuşurken acıttık/ Herkes Kağan’ı bekliyordu*).

Öğrenci 28 Türkçe son test metninde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta okulların bir haftalığına tatil olduğunu, ailesi ile göl kenarında piknik yapmak için plan yaptıklarını, piknik hazırlığı için ailecek iş bölümü yaptıklarını, annesinin sandviçleri, kendisinin ve kardeşinin içecekleri hazırladığını, babasının ise piknik malzemelerini taşıdığını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta arabaya bindikten bir saat sonra, piknik alanına vardıklarını, gölün kenarına örtülerini serdikten sonra yemeklerini yediklerini, kardeşlerin göle girmek için sabırsızlandığını, ailesi izin verdikten sonra göle girdiklerini, suda çok eğlendiklerini,

saatlerce kaldıklarını, yorulunca dinlenmek için gölden çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin göl kenarında çok güzel vakit geçirdiğini, çocukların çok eğlendiğini, hava kararınca eşyaları toplayan ailenin eve dönmek üzere yola çıktığını yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *ve, ama, ancak, üzere, için, sonra, önce, ardından, bu yüzden*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; *piknik (6 kez), göl (5 kez), aile (5 kez), kardeş (4 kez), çocuklar (2 kez)*. Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Kardeşim “Göle gireceğim” diye tutturunca ben de onunla yüzmeye karar verdim / Yoruluncaya kadar sudan çıkmadık*).

Öğrenci 28 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir metni sınırlı sayıda sözcük kullanarak yazmıştır. Öğrenci metinde Ayşe’nin ailesi ile İzmir’de yaşadığını, Cumartesi şehri gezmeye gittiklerini, hep birlikte arabaya bindiklerini, yemek yediklerini, kahve içtiklerini ve eve döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Metinde geçiş sözcüğü kullanılmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde *family (1 kez), food (1 kez), coffee (1 kez), home (1 kez), car (1 kez)* sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *They got in (on) the car / Ayşe is lived (lived) in İzmir with her family / They went around the city on saturday (Saturday)*). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *They drank coffee / They ate food*).

Öğrenci 28 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “It was a chill Sunday afternoon” söz öbeği ile başlamış, havanın çok hoş olduğunu, Kaya ailesinin göl kenarında pikniğe gitmek için karar verdiklerini, ailenin piknik hazırlığına başladıklarını, herkes hazır olduğunda arabaları ile piknik yapmak için yola çıktıklarını,

göle vardıklarında çok acıktıkları için hemen gölün kenarında örtülerini serip sofrayı kurduklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, yemekten sonra kız kardeşi ile gölde yüzdüğünü, yarış yaptıklarını, çok eğlendiğini, anne ve babasının sohbet ettiklerini, kız kardeşi ile üşüyünce sudan çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin bir şeyler içtikten sonra, ortalığı toplayıp eve dönmek üzere yola çıktıklarını, bu eğlenceli günü unutmayacağını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, for, so, but, before, after, then, because, when*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde en sık kullanılan sözcükler şu şekildedir; picnic (5 kez), lake (4 kez), family (3 kez), sister (3 kez), car (2 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Kaya Family decided to go to lakeside and have a picnic /They all get on the car and started driving to the lake*).

ÖĞRENCİ 29

Öğrenci 29 Türkçe ön testinde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflara yer vermemiştir. Öğrenci metinde Mayıs ayının son günlerinde çiçeklerin açtığını, ağaçların yeşerdiğini, ağaçlardaki kuşların öterek baharın güzel havası eşliğinde şarkılar söylediğini, dört arkadaşın karar verip parka gittiklerini, parkta sohbet ederek bir şeyler yiyip içtiklerini, Elif, Ece, Ahmet ve Berk adlı arkadaşların son zamanlarını ümitsiz, kaygılı ve yorgun bir biçimde geçirdiklerini, hepsinin aklında her şeyin bitmesi isteği olduğunu, fırsatını bulsalar hareket bile etmeden yaşayacaklarını, Elif dışında herkesin hayattan zevk almadığını yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*ve, bile, ama*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde park (5 kez), ağaç (4 kez), arkadaş (4 kez), hayat (3 kez), kaygı (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: Diğerleri *bitsede (bitse de)* gitsek diye düşünüyorlardı / *Herkez (Herkes)* telaşa

düşmüştü. Öğrenci basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Fırsatını bulsalar hareket etmeden bile yaşarlardı / Hepsinin aklında her şeyin bitmesi isteği vardı*).

Öğrenci 29 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu “Pazar günü, saat sabahın sekizini gösterirken” söz öbeği ile başlamış, bir ailenin her yıl ilkbahar gelince pikniğe gittiklerini, o sabahta ailenin piknik hazırlığı içinde olduğunu, sabah annenin yiyecekleri, babanın içecekleri, kendisinin örtüleri ve kardeşinin uno, monopoly gibi kutu oyunlarını hazırladığını, hazırlıklar tamamlandıktan sonra onbir’de yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, iki saat içinde piknik alanına vardıklarını, yolculuğun çok güzel geçtiğini, gölün kenarına sofralarını kurduklarını, acıkınca öğle yemeklerini yediklerini, yemekten sonra kardeşi ile gölde yüzdüklerini, anne ve babalarının ise onları keyifle izlediklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, kardeşi ile gölde yüzdükten sonra dinlendiklerini, eşyalar toplandıktan sonra ailecek arabalarına binip evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *gibi, bile, ve, ama, ancak, bu yüzden, her nasılsa*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (6 kez), göl (5 kez) aile (5 kez), kardeş (4 kez), hazırlık (3 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Her yıl ilkbahar gelince ailecek gittiğimiz bu piknik benim açımdan yılın en güzel günüdür / Örtümüzü serdik ve malzemelerimizi çıkardık*).

Öğrenci 29 İngilizce ön test metni verilen görsel ile ilgili değildir ve sınırlı sayıda sözcük ile yazılmıştır. Öğrenci metinde kreşte tanışan Aslı, Berat ve Ali isimli üç yakın arkadaşın yıllar sonra buluşacakları için çok heyecanlı olduklarını, buluşmanın Ali’nin evinde olduğunu, yakın arkadaşların yemek yediklerini, kola içtiklerini, çok eğlendiklerini, geçmiş yıllar hakkında sohbet ettiklerini ve tekrar başka bir arkadaşın evinde buluşmak

için sözleştiklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “and” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre friend (3 kez), close (3 kez), yıl (2 kez), ev (2 kez), geçmiş (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Me, berat and ali (I, Berat and Ali) met at the kindergarden / We was (were) very excited / We are (were) talking about our past years). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We are three friends / We met at Ali’s house).**

Öğrenci 29 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “19 Temmuz 2023’te bir Pazar sabahı” söz öbeği ile başlamış, ailesi ile beraber piknik hazırlığında olan bir çocuğun içecekleri hazırladığını, annesinin yemek yaptığını, babasının da tatlıları hazırladığını, her şey tam hazır olunca arabalarıyla yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta evlerine bir saat uzaklıkta olan piknik alanına vardıklarında gölün hemen kenarına örtü serdiklerini, malzemelerini çıkardıklarını, ailecek gölün kenarında yemeklerini yediklerini, çok mutlu olduklarını, kız kardeşi ile gölde yüzdüğünü, çok eğlendiklerini, yorulunca sudan çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca ailecek eşyalarını topladıklarını, arabalarına binip piknik alanından ayrıldıklarını, yol boyu müzik dinlediğini, kız kardeşinin de yolda uyuyakaldığını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “and, so, then, before, after, while, when, after that, because” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde picnic (5 kez), lake (5 kez), family (4 kez), sister (3 kez), way (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *While my mom was cooking food, I was preparing drinks / When we got tired, we got out of the water).*

ÖĞRENCİ 30

Öğrenci 30 Türkçe ön test metninde yıllar önce yaşadığı ama bugün dün yaşamış gibi hatırladığı bir gününü anlatmıştır. Öğrenci metinde altı yaşında bir anaokulu çocuğu iken ağabeyinin de on yaşında olduğunu, ilkokula gittiğini, o zamanlar memleketi Ankara’da ailesi ile yaşadığını, babasının o sabah plan yapıp gezmeye gidelim dediğini, kendisinin kabul etmeyip evde kaldığını, pijamalarıyla evde miskinlik yapıp dinlendiğini, ailesinin ise ziyafet çektiğini sonradan ailesi eve dönünce yaptıklarını anlatınca çok üzüldüğünü ve kendisinin çok pişman olduğunu yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “ve, önce çünkü” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde ev (5 kez), aile (4 kez), ağabey (3 kez), okul (3 kez), çok (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: O zamanlar memleketimiz Ankarada (*Ankara’da*) yaşıyoruz / *Abimde (Ağabeyim de)* onlarla gitmeye karar verdi). Öğrenci basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Bugün sizlere yıllar öncesinde yaşadığım bir günümü anlatacağım / Ben o zamanlar altı yaşında bir anaokulu çocuğuyum*).

Öğrenci 30 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Günlerden Pazartesi idi” söz öbeği ile başlamış, Timuçin adlı bir çocuğun alarm sesi ile uyandığını, havanın güneşli olduğunu, Timuçin’in neşeyle kalktığını, yatağını topladığını, mutfaka kahvaltı yapmak için yöneldiğini, annesini mutfakta hazırlık yaparken gördüğünü, babasının da annesine yardım ettiğini, ablasının ise yüzme kıyafetlerini hazırladığını, annesinin “Bugün göl kenarına pikniğe gidiyoruz” demesi ile çığlık attığını, her şey hazır olunca arabalarına binip göl kenarına piknik yapmaya gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, Timuçin ve ailesinin piknik alanına varınca göl kenarında ağaç altında

gölge bir yer bulup hazırladıkları yiyecekleri yemeye başladıklarını, annesi ve babası sohbet ederken, abla kardeş ikisinin gölde yüzdüğünü, balıkları görünce çok eğlendiklerini, saatlerce daldıklarını, suya atladıklarını, çok yorulunca üstlerini değiştirip, bir şeyler içip eve dönüş için hazırlandıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta hazırlıklar tamamlanınca ailenin arabalarına binip evlerine döndüklerini, Timuçin'in hayatı boyunca o günü unutmayacağını, ailesi ile geçirdiği anların onun için çok kıymetli olduğunu yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmıştır ve metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır (Örn: *önce, sonra, ve, ise, için, nihayet, fakat, ama, neyse ki*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (6 kez), göl (5 kez), aile (5 kez), abla (4 kez), ev (3 kez), anne (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Çok yorgunlardı fakat neşeleri yorgunluklarını bastırmıştı / Yatağını topladı ve mutfığa yöneldi*).

Öğrenci 30 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir metni sınırlı sayıda sözcük kullanarak yazmıştır. Öğrenci metinde Ali'nin okuldan geldiğini, çok yorgun ve canının sıkkın olduğunu, o gün en yakın arkadaşı ile okulda tartıştığını, ailesi ile eğlenceli bir şeyler yapmak istediğini, annesinin sandviç hazırladığını, kız kardeşi ile film izlediğini, babasının işten geldiğini, sonrasında bir iş yemeğine gittiğini, akşam olunca annesi ve kız kardeşi ile havuzda yüzüp sohbet ettiğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden "*when, after*" kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler şu şekildedir; mom (3 kez), school (2 kez), sister (2 kez), work (2 kez), pool (1 kez). Öğrenci metinde yazım ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *His mother start(started) to make sandviches (sandwiches) / They swam in the pool for a hour (an hour)*). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *Ali came back from school / He argued with his best friend at school / He was tired and bored*).

Öğrenci 30 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “bir haftasonu sabahı” söz öbeği ile başlamış, dört kişilik bir ailenin sabah erkenden göl kenarında piknik yapmaya gitmek için kalktığını, yemekleri, içecekleri, meyveleri, tatlıları hazırladıklarını, her şey hazırlandıktan sonra arabalarına binip yola çıktıklarını, piknik alanına birkaç saat sonra vardıklarını, gölün hemen yakınına sofra kurduklarını, hazırladıkları malzemeleri yerleştirdiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin karnı acıkınca yemeklerini yediklerini, iki kardeşin yemekten sonra göle girmek için ailelerinden izin aldıklarını, gölde saatlerce yüzdüklerini, yüzmenin harika bir spor olduğunu, yüzerken çok eğlendiklerini, anne ve babalarının da onları izlediklerini, çok yorulduklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca ailenin eşyalarını topladıktan sonra arabaya yerleştirip, eve döndüklerini, eve geç vardıklarını ama harika bir gün geçirdiklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*before, after, and, so, but, then, because, while, when*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (5 kez), lake (5 kez), swimming (4 kez), family (4 kez), sibling (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Then, we gathered our things and put them in the car / We got up early in the morning and prepared our food*).

ÖĞRENCİ 31

Öğrenci 31 Türkçe ön testinde Asya isimli bir kızın kuzenlerini görmek için Adana’ya gitmeye aniden karar verdiğini, yola çıkmadan önce eşyalarını topladığını, aceleyle arabaya bindiğini, yolda giderken kuzenlerini arayıp haber verdiğini, yolda piknik yerleri gördüğünü, Adana’ya varmadan önce yolda gördükleri gölde yüzen çocuklardan birini

boğulurken gördüğünü, buna çok üzüldüğünü, varır varmaz yolda yaşadıklarını kuzenlerine anlattığını, kuzenlerden birinin “belki de çocuk boğulmadı, onu öldürdüler” dediğini, tüm olanlara çok üzüldüğünü ve eğer çocuk öldürüldüyse katilin hapse girmesi gerektiğini yazmıştır. Metin paragraflar ile yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “ve, önce” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde yol (5 kez), kuzen (4 kez), çocuk (3 kez), göl (2 kez), piknik (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *Asyanın (Asya'nın)* kuzenleri şaşırır/ Katil *hapise (hapse)* girmeli). Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türünü kullanmıştır (Örn: *Asya Adana'ya gitmeye karar verir/ Adana'ya gitmeden önce eşyalarını toplar*).

Öğrenci 31 Türkçe son testinde verilen görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “*Bir yaz günü*” söz öbeği ile başlamış, Nisa ve Mete kardeşlerin sabah erkenden mutfaktan gelen seslere uyanıp mutfığa gittiklerini, anne ve babalarının göl kenarında piknik yapma hazırlığında olduklarını görünce sevinçten havalara uçtuklarını, ailelerine yardım ettikten sonra arabalarına bindiklerini, bir saat sonra piknik yerine vardıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin piknik alanına varınca evlerinde hazırladıkları yiyecekleri göl kenarında kurdukları sofraya yerleştirdiklerini, manzaranın çok güzel olduğunu, aile bireylerinin yüzlerinin güldüğünü, yemekten sonra, çocukların göle yüzmek için girdiğini, yüzerken çok eğlendiklerini, ailelerinin ise sohbet ettiklerini, yüzmekten yorulunca kurulanıp bir şeyler içtiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam hava kararınca ailenin etrafı toplayıp yola çıkmak için hazırlandıklarını, her şeyi toplayınca arabalarına binip evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *sonra, için, ise*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), çocuk (4 kez), aile (3 kez), kardeş (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce

türünü kullanmıştır. (Örn: *Nisa ve Mete mutfaktan gelen sesleri duyunca mutfığa doğru koştu / Manzara öylesine güzeldi ki hepsinin yüzleri gülüyordu*).

Öğrenci 31 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci yazın okullar tatil olunca deniz kenarına arkadaşları ile tatile gittiğini, tatilde hastalandığını, acil olarak eve geri döndüğünü, ailesinin bu durumdan endişelenip bir daha asla yalnız bir yere gitmesine izin vermediğini, tatilde sıkıldığını, kitap okuduğunu, müzik dinlediğini, yakın arkadaşlarının onu ziyarete geldiğini, arkadaşının da tatilde canı çok sıkıldığı için sürekli ona oturmaya geldiğini, hiç yalnız kalmadığını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*with, and, but*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre holiday (4 kez), friend (4 kez), home (3 kez), school (2 kez), ill (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *We gone to (went on) holiday / I listen (listened) to music / I wasn't alon (alone)).* Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *I came back home / I was bored and read book*).

Öğrenci 31 İngilizce son test İngilizce metnini kendisine verilen görsele uygun bir içerik ile yazmıştır. Öğrenci metninde paragraflar kullanmıştır. Öğrenci birinci paragrafta “*A Sunday morning in Summer*” öyküleştirci öbeği ile başlamış ve dört yakın komşunun güneşli bir günde göl kenarında pikniğe gitmek için sözleştiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta evde hazırladıkları lezzetli yiyecekleri piknik sepetine koyarak dört komşunun yola çıktığını, çok heyecanlı olduklarını ve çok keyifli bir yolculuktan sonra göl kenarındaki piknik alanına vardıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta yemekten sonra komşuların göle girdiğini, gölde yüzerken şakalaştıklarını ve daha sonra eve dönüş için hazırladıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflardan oluşmuştur. Öğrenci metninde geçiş sözcüklerine yer vermiştir (Örn: *and, later, but,*

because, after, so, first). Voyant Tools derlem analizine göre öğrencinin metninde kullandığı sözcüklerin sıklıkları sırası ile verilmiştir; picnic (6 kez), lake (5 kez), neighbours (4 kez), foods (3 kez), joke(1 kez). Öğrenci metninde çoğunlukla bileşik tümcelere yer vermiştir (Örn: *After the neighbours put the foods into the basket, they set off / While they were swimming in the lake, they were doing joke*).

ÖĞRENCİ 32

Öğrenci 32 Türkçe ön testinde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metninde o gün sabah geç kalktığını, dersleri kaçırdığını, annesinin, arkadaşlarının onu defalarca aramasına rağmen ulaşamadığını, çok üzgün olduğunu, hislerini anlayamadığını, pişmanlık duyduğunu ifade eden bir metin yazmıştır. Metinde tümceler birbiri ile tutarlı değildir öğrenci metin ile ilgili olmayan tümceler kullanmıştır (*Bugün neden böyle hissediyordum bilmiyorum*). Metin paragraflarla yazılmamış ve metinde geçiş sözcüklerinden “ve, ama” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde *geç (4), okul (4), arkadaş (3), ders (3), anne (2)* en sık kullanılan sözcüklerdir. Öğrenci yazım yanlışları yapmıştır (*Herşey (her şey) çok kötüydü / Annemde (Annem de) aramış*). Öğrenci metninde basit ve bileşik tümceleri kullanmıştır (*Dersleri kaçırmam iyi olmamıştı / Pişmanlık hissettim*).

Öğrenci 32 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “Bir Ağustos sabahı” öyküleştirci öbeği ile başlamış, aynı şehirde yaşayan dört kuzenin buluşup piknik hazırlığı yaptıklarını yazmıştır. İkinci paragrafta kuzenlerin arabaya binip göl kenarında piknik alanına vardıklarını, yemek yediklerini, iki kuzenin yüzdüğünü, diğer ikisinin sohbet ettiğini yazmıştır. Öğrenci

üçüncü paragrafta, kuzenlerin akşam olunca toplanıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *öncelikle, daha sonra, önce, ile, ve, bu yüzden*). Metin verilen paragraflarla yazılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; cousins (6 kez), piknik (5 kez), göl (5 kez), swimming (3 kez), car (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Kuzenler varır varmaz gölün kenarına yerleşip yemeklerini yediler / Kuzenlerden ikisi yüzdükten sonra biraz dinlendiler*).

Öğrenci 32'nin ön test İngilizce metni verilen görsel dikkate alınmadan yazılmıştır. Öğrenci o sabah kahvaltıdan sonra hazırlanıp ailesi ile alışverişe çıktığını, kıyafetler aldığını, ayrıca market alışverişi de yaptıklarını, ailesi ile güzel bir gün geçirdiğini yazarak metni sonlandırmıştır. Metin paragraflarla yazılmamış ve metinde geçiş sözcüklerinden “*also, and*” kullanılmıştır. Metinde tümceler arası uyum ve birliktelik tam değildir (Örn : *I bought clothes and did market shopping*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre, family (5 kez), shopping (4 kez), market (3 kez) , bought (3 kez) , morning (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci tümce içinde dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn *I need (needed) to buy clothes / We do (did) shopping*). Öğrenci çoğunlukla basit tümceler kullansa da bileşik tümceler kullanabilmiştir (Örn: *I got up early / I bought clothes and also did market shopping*).

Öğrenci 32 İngilizce son test metninde görsel ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “*It was a happy Saturday morning*” (Güzel bir Cumartesi sabahıydı) söz öbeği ile başlamış, göl kenarında piknik yapmak için okul arkadaşları ile hazırlık yaptığını, sandviçleri, meyveleri ve içecekleri arabaya yerleştirdikten sonra yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, çok huzurlu bir yere vardıklarını, ağaç altında bir yer bulduklarını, yemeklerini yediklerini,

sonrasında arkadaşının yüzme teklifini kabul ettiğini, gölde yüzerken çok eğlendiğini, diğer iki arkadaşının sohbet etmeyi tercih ettiklerini, yüzdükten sonra meyve yediklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam hava kararınca arkadaşları ile eşyalarını toplayıp evlerine döndüklerini yazarak metni sonlandırmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*first, because, but, after, and, while, so, when, then*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, picnic (6 kez), lake (5 kez), friend (4 kez), foods (3 kez), swimming (2 kez) sözcükleri metinde kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *After my friends and I prepared the sandwiches, we set off / We swam in the lake and they chatted*).

ÖĞRENCİ 33

Öğrenci 33’ün Türkçe ön test metni görsel ile tam olarak ilgili değildir ve metinde yeterli sözcük sayısı bulunmamaktadır. Öğrenci metninde memleketindeki akrabaları ile uzun zamandır görüşmediğini, o sabah onları ziyaret etmek için yola çıktığını, yolun uzun sürdüğünü, molada annesinin hazırladığı sandviçleri yediğini, memleketine vardığında akrabalarının ona sürpriz yapma hazırlığında olduklarını yazarak metni sonlandırmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Metinde geçiş sözcüğü olarak “*ve, ama, ancak*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırası ile şu şekildedir; akraba (4 kez), ziyaret (3 kez), anne (3 kez), yol (2 kez), memleket (2 kez). Metinde yazım yanlışları görülmektedir (Örn: *Annem çok lezzetli sandwiçler (sandviçler) hazırlamıştı / Bana sürpriz (sürpriz) yapmak istediler*). Öğrenci metinde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Uzun süredir akrabalarımı görmemiştim/ Memlekete vardığımda çok şaşkındım*).

Öğrenci 33 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Bir yaz sabahı” öbeği ile başlamış, çok yakın arkadaşlarıyla piknik hazırlığında olan Ahmet’in uzun zamandır o günü beklediğini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta arkadaşların göl kenarına piknik yapmaya yola çıktıklarını, Ahmet ve Eylül’ün yüzdüğünü, diğerlerinin sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, hava kararınca evlerine dönen arkadaşların çok mutlu olduğunu yazmıştır. Metin paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *ama, bu sebeple, ve, ancak, çünkü, öncelikle*). Voyant Tools derlem analiz raporuna göre öğrenci metinde piknik (5 kez), göl (5 kez), arkadaş (4 kez), mutlu (3 kez), yaz (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanmıştır (*Ahmet uzun zamandır pikniğe gideceği günü bekliyordu / Ahmet ve Eylül yüzerken, diğerleri sohbet ediyordu*).

Öğrenci 33 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir metni sınırlı sayıda sözcük kullanarak yazmıştır. Öğrenci metinde hafta sonu dört arkadaşı ile koşu yarışmasına katıldığını, yanlarına su, yiyecek ve kıyafet aldığını, çok eğlendiğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Metinde geçiş sözcüğü kullanılmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde friend (2 kez), running (2 kez), water (1 kez), food(1 kez), clothes (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci yazım yanlışları (Örn: It was a *competion* (*competition*)) ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: I *have* (*had*) so fun) Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *I went running / We bought water, foods and clothes*).

Öğrenci 33 İngilizce son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta güzel bir havada pikniğe ailecek katıldıklarını, hazırlık yaptıklarını ve erkenden yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci

ikinci paragrafta piknik yerinin gölün kenarında olduğunu, yemekten sonra kız kardeşi ile yüzdüklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, yorucu günün sonunda akşam olunca evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *so, and, but, after, before, in the end*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; picnic (5 kez), lake (4 kez), family (3 kez), sister (2 kez), swimming (2 kez). Öğrenci metinde bileşik tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *It was a tiring but enjoyable day / After we put our basket into the car, we drove to picnic area*).

ÖĞRENCİ 34

Öğrenci 34 Türkçe ön test metninde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde Hülagül adlı bir kızın okul hayatından çok sıkıldığını, sabah erkenden uyanmaktan yorulduğunu ama okula gitmek zorunda olduğunu, boş zamanlarında kardeşi Ela ile oyun oynadığını, araba yıkadığını, hayatın çok monoton olduğunu yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Metinde “*ama*” geçiş sözcüğü kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde okul (3 kez), sıkıcı (3 kez), hayat (2 kez), kardeş (1 kez), araba (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Elanın (Ela’nın)* ablasıydı / *Bi (bir)* yere tıkılıp kalmak onu yormuştu). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *Boş zamanında kardeşi ile oynardı / Hayatı çok monotondur*).

Öğrenci 34 Türkçe son test metninde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta o haftasonu kuzeninde kaldığını, teyzesi ve eniştesi ile piknik yapmaya gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta piknikte yemek yediğini, kuzeni ile gölde yüzdüğünü, çok eğlendiklerini yazmıştır.

Öğrenci üçüncü paragrafta akşam olunca eve döndüklerini, unutulmayacak bir haftasonu geçirdiğini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *ve, için, aynı zamanda*). Metin paragraflarla yazılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), kuzen (3 kez), haftasonu (2 kez), yemek (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Teyzem ve eniştemlerde kalacağım için çok mutluydum / Akşam olunca göl soğumaya başladı ve gölden çıkar çıkmaz sıcak bir şeyler içtik*).

Öğrenci 34 İngilizce ön test metninde görselde ne gördüğünü öyküleştirme yapmadan sınırlı sayıda sözcük ile yazmıştır. Öğrenci metinde dört kişi gördüğünü, resimdeki kişilerin yemek yediklerini, yüzdüklerini yazmıştır. (Örn: *I see four people in the picture /these four people in the picture are family*). Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; picture (4 kez), people (4 kez), lake (2 kez), food(1 kez), swimming (1 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları (Örn: *This family to arrive (arrived) picnic area*) ve dilbilgisel yanlışlar (Örn: *I think the child (children) had fun*) yapmıştır. Öğrenci metinde basit tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *They are eating food / They are swimming*).

Öğrenci 34 İngilizce son test metnine “Bir Pazar sabahı” öyküleştirci öbeği ile başlamış, üniversitede aynı şehirde üniversitede okuyan, aynı evde kalan dört yakın arkadaşın piknik hazırlığında olduklarını, göl kenarında piknik yapmak için yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, göl kenarında harika vakit geçirdiklerini, yüzdüklerini, yemek yediklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, güneş batınca eve dönmek için hazırlandıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, after, before, first, however, also because*”

kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre, picnic (5 kez), lake (4 kez), friends(4 kez), foods (3 kez), university (1 kez) sözcükleri metinde kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *As we were sharing the same house, we decided to go on picnic that day / When the sun set, we prepared to go back home*).

ÖĞRENCİ 35

Öğrenci 35 Türkçe ön testinde kendisine verilen görselden bağımsız olarak bir metin yazmıştır. Öğrenci yaz tatilinde deniz kenarında yaşayan dedesini ziyarete gittiğini, harika bir yaz geçirdiğini, bisiklete bindiğini, ormanda yürüdüğünü, yeni arkadaşlıklar edindiğini yazmıştır. Öğrencinin metni paragraflar içermiyordur. Metinde geçiş sözcüklerinden “*ayrıca , ve, sonra*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde dede (5 kez), yaz (4 kez), tatil (3 kez), arkadaş (2 kez), ziyaret (1 kez). Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: Arkadaşları *farkettim (fark ettim/ Haftasonu (Hafta sonu)* ormanda yürüdüm). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Bisiklete binmek çok keyifliydi ayrıca dedemle yaptığım sohbetler unutulmazdı*).

Öğrenci 35 Türkçe son testinde kendisine verilen görseller ile ilgili bir metni paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “*Sıcak bir yaz gününde*” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, Efe’nin kuzenleriyle pikniğe gitmek için hazırlık yaptığını, sabah erkenden yola çıktıklarını, varınca gölün kenarına oturup yemek yediklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta iki kuzenin saatlerce yüzdüğünü diğerlerinin onları izlediğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca kuzenlerin hazırlanıp eve döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metinde geçiş sözcükleri kullanmıştır (Örn: *ve, bu sebeple, ama, yine de, sonra, önce, ise*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler şu şekildedir; kuzenler (6 kez), piknik (5 kez), göl (4 kez), yaz

(3 kez), hazırlık (2 kez). Öğrenci metinde bileşik ve karmaşık tümce türünü kullanmıştır. (Örn: *Akşam olunca kuzenler hazırlanıp evlerine döndüler / Varır varmaz yemeklerini yediler*).

Öğrenci 35 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görseli dikkate almayarak bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde havaların ısınmasıyla beraber arkadaşlarıyla dışarıda plan yaptıklarını, bir gün çantalarını hazırlayıp dağa kamp yapmaya gittiklerini, giderken bir göl kenarında dinlendiklerini, dağın çok sisli olduğunu, uzun süre ailelerinin onlara ulaşamadığını, korku dolu anlar yaşadıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Metinde geçiş sözcüğü kullanılmamıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde mountain (3 kez), friends (3 kez), lake (2 kez) , family (1 kez), frightened (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci yazım yanlışları (Örn: It was *fogy* (*foggy*) ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: We *go* (*went*) *camping*). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *We planned to go camping / We saw a lake*).

Öğrenci 35 İngilizce son test metninde görsel ile ilgili bir öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “Once upon a time” (Bir zamanlar) öyküleştirci öbeği ile başlamıştır. Eda ve Beyza adlı çocukları olan Emir ve Aslı’nın huzurlu ve eğlenceli bir aile olduğunu, bir gün ailecek göl kenarına piknik yapmaya gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin piknikte çok eğlendiğini, çocukların yüzdüğünü yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, çocukların piknik alanında çok mutlu olduklarını, hava kararınca eşyalarını toplayan ailenin evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*before, after, after that, then while, when, but, so*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde kullanılan sözcükler sıklık sırasına göre şu şekildedir; picnic (6 kez), lake (5 kez), children (4 kez), family (3 kez), home (2 kez). Metinde çoğunlukla

bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *After they gathered their things, they went back home / While the children were swimming, they were happy*).

ÖĞRENCİ 36

Öğrenci 36 Türkçe ön test metninde görselden farklı olarak bir metin yazmıştır. Öğrenci parkta güzel bir gün geçirdiğini, okul arkadaşı ile sohbet ettiğini ancak bazı fikirlerinin arkadaşı ile uyuşmadığını, acıkınca yemek yediklerini, o gün eve geç döndüğünü yazmıştır. Metinde paragraf kullanılmamış, sınırlı sayıda sözcük ve geçiş sözcüklerinden “*ama, ancak*” kullanılmıştır. Voyant derlem analizine göre metinde arkadaş (3 kez), park (3 kez), okul (2 kez), yemek (1 kez), ev (1 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metinde yazım yanlışları (Örn: *Esinle (Esin ile) o gün parka gittik*).

Öğrenci metninde basit ve bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *Parkta sohbet ettik / Çok acıkınca bir şeyler yedik*).

Öğrenci 36 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Bir Nisan sabahı” öyküleştirci öbeği ile başlamış, Derya ve Kenan’ın çocuklarıyla erkenden kalkıp piknik çantası hazırladıklarını, arabalarıyla yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta giderken müzik dinlediklerini, varınca göl manzaralı bir yere yerleşip yemek yediklerini, çocuklar yüzerken büyüklerin sohbet ettiğini yazmıştır. Üçüncü paragrafta öğrenci ailenin çok eğlendiğini, akşam olunca havanın soğuduğunu ve evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *öncelikle, sonra, önce, ve, ayrıca, daha sonra, ama, üstelik*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metninde piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (3 kez), çocuklar (3 kez), yol (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve

karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Sabah uyanınca hazırlıklara başlayan aile saat 10.00 gibi yola çıktı*).

Öğrenci 36 İngilizce ön test metni kendisine verilen görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metinde devamlı ağladığını, ailesi ile vakit geçiremediğini, bu duruma çok üzüldüğünü, annesinin çok yoğun bir iş hayatının olduğunu, tatile gidemediklerini, annesinin hep bahane ürettiğini, babasını da ikna edemediğini, ailesi ile yaptığı tek şeyin yemek yemek olduğunu yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metinde tümceler arası uyum bulunmamaktadır. Geçiş sözcüklerinden “*and, so*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre family (5 kez), time (4 kez), mom (4 kez), busy (2 kez), dad (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel yanlışlar (Örn: We *dont (don't)* spend any family time together / My mom *bringed (brought)* files to home) ve yazım yanlışları (Örn:My mom has busy work *schedul (schedule)* yapmıştır. Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *I used to cry a lot / She makes excuses*).

Öğrenci 36 son test İngilizce metninde görsel ile ilgili bir öykü yazmıştır. Öğrenci metnini paragraflarla öykülemiştir. Öğrenci öyküsünde ilk paragrafa “Once upon a time” öyküleştiren söz öbeği ile başlamış, birbirlerini çok seven aynı evde yaşayan dört yakın arkadaşın havanın sıcak olduğu bir gün pikniğe gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, göl kenarında piknikte yemeklerini yiyen iki arkadaşın gölde yüzdüğünü diğerlerinin ise sohbet ettiğini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta çok eğlenen arkadaşların akşam olunca evlerine döndüklerini yazarak öyküyü sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (*after, and, however, before, then, after that*) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre friends (6 kez), picnic (5 kez), lake (4 kez), hot (2 kez), home (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce

türlerini kullanmıştır (*They ate apple, banana, sandwiches and they drank orange juice, tea and coffee /After resting, they swam in the lake*).

ÖĞRENCİ 37

Öğrenci 37 ön test Türkçe metninde kendisine verilen görsel ile ilgili olmayan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde dört kişilik Mutlugil ailesinin erkenden kalkıp bir haftadır plan yaptıkları tatil için yola çıktıklarını, Antalya'ya vardıklarını, otele yerleştiklerini, çok eğlenceli bir tatil yaptıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Metinde “ve, ise” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde tati4 (3 kez), aile (3 kez), otel (2 kez), plan (1 kez), 1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci yazım yanlışları yapmıştır (Örn: Batuhan *bey (Bey)* çok mutluydu /*Seyehate (seyahate)* çıktılar). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanmıştır (Örn: *Mutlugil ailesi erkenden kalkmıştı / Yüzme kıyafetlerini de aldılar*).

Öğrenci 37 son test Türkçe metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Haziran ayının mutlu bir Pazar sabahıydı” söz beği ile başlamış, dört kişilik bir ailenin piknik hazırlığı yaptıktan sonra pikniğe gittiklerini, göl kenarına yerleştiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin yemekler yediklerini, daha sonra çocukların gölde yüzdüğünü yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin akşam olunca mutlu bir şekilde evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *daha sonra, ve, ama, ile, artık, sonra, önce*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde piknik (6 kez), göl (5 kez), aile (4 kez), çocuk(3 kez), yemek (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık

bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Yemeklerini yiyen çocuklar serinlemek için buz gibi suda yüzdüler/ Aile pikniğe geldikleri için çok mutlulardı*).

Öğrenci 37 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metin yazmamıştır ve sınırlı sayıda sözcük ile yazılmıştır. Öğrenci metinde göl kenarında yaşayan bir ailenin köpekleri ve maymunları olduğunu, hayvanları düşmandan korumak için tuttuklarını, ailenin de düşmanlarla savaşan komutan olduğunu, farklı bir dilde kendi aralarında konuştuklarını yazmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, but*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre family (5 kez), monkey (4 kez), dog (4 kez), enemy (3 kez), animal (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Monkeys are living (live) there / The man is commonder (commander) / Not, its (it's) night / There is (are) no trees for monkeys*). Öğrenci metinde basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We are three friends / We met at Ali's house*).

Öğrenci 37 İngilizce son testinde kendisine verilen görsel ile ilgili bir öykü yazmıştır. Öğrenci metnini paragraflarla öykülemiştir. Öğrenci öyküsünde ilk paragrafa “Once upon a time” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, Elizabeth adlı annenin ve Thomas adlı babanın çocukları Tom ve Margaret’i pikniğe götürmek için hazırlandıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta göl kenarına yerleştiklerini, piknik yaptıklarını, çocukların yüzdüğünü yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, ailenin güneş batınca mutlu bir şekilde evlerine döndüklerini yazarak öyküyü sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (Örn: *before, after, while, when, and, but, so, also*) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (5 kez), lake (4 kez), family (4 kez), children (3 kez), home (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Elizabeth prepared foods and they ate them / While the children were swimming in the lake, their family watched them*).

ÖĞRENCİ 38

Öğrenci 38 Türkçe ön test metnini kendisine verilen görsel ile ilgili yazmamıştır. Öğrenci metinde iki çocuklu bir babanın çocuklarıyla şehirde yaşadığını, hafta sonu çocuklarını denize götürdüğünü, suyun soğuk olmasına rağmen çocukların yüzdüğünü, babalarının manzara izlediğini, denizden sonra hep birlikte kafede yemek yediklerini yazmıştır. Öğrenci “*ve, fakat, sonra*” geçiş sözcüklerini kullanmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre öğrencinin metinde en sık kullandığı sözcükler sırasıyla şu şekildedir; deniz (5 kez), baba (4 kez), çocuk (4 kez), yemek (2 kez), şehir (2 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Nede (Ne de) olsa deniz keyfi / Çocuklar sandviç (sandviç) yemek istedi*). Öğrenci metninde daha çok bileşik tümce türünü kullanmayı tercih etmiştir. (Örn: *Babaları denize gideceklerini söyler / Çocuklar yüzerken babaları manzarayı izledi*).

Öğrenci 38 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Bir gün mutlu bir aile” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, iki çocuklu bir ailenin piknik hazırlığı yapıp yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin gölün kenarına örtü serip yemeklerini yediklerini, çocukların ise sonrasında gölde yüzdüğünü yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, hava soğuyunca ailenin evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *ve, ama, sonra, önce, daha sonra, ise, aynı zamanda, ancak*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde piknik (6 kez), göl (5 kez), aile (4 kez), çocuklar (3 kez), yemek (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce

türlerini kullanmıştır (Örn: *Burası doğanın içinde, gölün kenarında ve nispeten şehrin dışında yer almaktadır / Aile sofrayı örtüsünü yere serer ve lezzetli, taze yiyecekleri koyar*).

Öğrenci 38 ön test İngilizce metnini kendisine verilen görsel ile ilgili yazmamıştır ve sınırlı sayıda sözcük kullanmıştır. Öğrenci metinde çocukluğu ile ilgili aklında hep güzel anıları olduğunu, kötü anıların aklında olmadığını, anne ve babası ile ilgili güzel Pazar kahvaltılarını, birlikte havuzda yüzmelerini hatırladığını, geçirdikleri trafik kazasını ise unutmak istediğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*but, also, and*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre remember (4 kez), mother (3 kez), father (3 kez), childhood (2 kez), moment (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel ve yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *I want to forget traffic (traffic) accident / There are good moment (moments) in my mind*). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *I don't have bad moments / I remember Sunday breakfast with my family*).

Öğrenci 38 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir öykü yazmıştır. Öğrenci metnini paragraflarla öykülemiştir. Öğrenci birinci paragrafta “*a Sunday morning*” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, Kartal ailesinin uzun zamandır planladıkları pikniğe gitmek için hazırlıklarını tamamlayıp nihayet gidebildiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin gölün kenarına oturup yemeklerini yediklerini, çocuklarının ise yemekten sonra gölde saatlerce yüzdüklerini, anne ve babalarının onları izlediğini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, yorulan çocukların gölden çıkıp dinlendiklerini ve Kartal ailesinin evlerine mutlu bir şekilde döndüklerini yazarak öyküyü sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (*and, so, as, after, but, before, especially, however*) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (5 kez), lake (4 kez), family (4 kez), children (3 kez), foods (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci

metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Hopefully, they could go to the picnic which they had planned before / They swam for hours in the lake while their family was watching them*).

ÖĞRENCİ 39

Öğrenci 39 Türkçe ön testinde kendisine verilen görsele odaklanmadan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde ailesi ile uzun zamandır bir etkinlik yapmadığını, hep birlikte şehir merkezine yeni yapılan parka gittiklerini, yanlarına yiyecek bir şeyler aldıklarını, parkta çiçeklerin, kuşların olduğunu, kardeşi ile parktaki çöpleri topladığını, insanların duyarsız olduğunu, ailecek oyunlar oynadıklarını yazmıştır. Öğrencinin metni paragraflar içermemektedir. Metinde Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre park (5 kez), aile (4 kez), çöp (3 kez), kardeş (3 kez), yiyecek (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*ve, bu sırada, sonra*” kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: Uzun zamandır ailemle birlikte güzel bir etkinlik yapmadığımızı *farkettik (fark ettik) / Şehire (Şehre)* yeni yapılmış olan parka gitmeye karar verdik). Metinde basit ve bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Annem götüreceğimiz yiyecekleri hazırlarken biz de oyun oynamak için ip ve top aldık / Geldiğimiz yer gerçekten çok güzeldi*).

Öğrenci 39 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “Bir yaz sabahı” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, bir ailenin hazırlıklarını yaptıktan sonra çocukları ile pikniğe gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ailenin göl kenarında yemeklerini yedikten sonra, çocukların gölde yüzdüğünü, anne ve babasının sohbet ettiğini, kardeşi ile şakalaştıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailecek çok eğlendiklerini, akşam güneş batınca toplanıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin

yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *ancak, ve, sonra, önce, fakat, için, yine de bu sırada*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde piknik (6 kez), göl (5 kez), aile (4 kez), çocuklar (3 kez), kardeş (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Ailecek oyun oynadık ve annemin hazırladığı yiyecekleri yedik / Hep birlikte vakit geçirmenin ne güzel olduğunu bir kez daha anlamıştık*).

Öğrenci 39 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir metin yazmamıştır ve sınırlı sayıda sözcük kullanmıştır. Öğrenci metinde görselde gördüklerini tasvir etmiş ve yazmıştır (Örn: I see four people (Dört insan görüyorum) / I see this family happy (Bu aileyi mutlu görüyorum). Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcükleri kullanılmamıştır. Voyant Tools derlem analizine göre family (3 kez), children (3 kez), tree (2 kez), home (2 kez), happy (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel yanlışlar (Örn: Two people *watching (are wathcing)* children) ve yazım yanlışları (This is *endles (endless)* fun) yapmıştır. Metinde basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *This family has their breakfast / They seem quiet*)

Öğrenci 39 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir öykü yazmıştır. Öğrenci metnini paragraflarla öykülemiştir. Öğrenci öyküsünde ilk paragrafa anlatı metni olduğunu gösteren “It was a hot summer day” (*Sıcak bir yaz günüydü*) söz öbeği ile başlamış iki çocuklu mutlu bir ailenin bir yaz günü göl kenarında pikniğe gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, getirdikleri yiyecekleri, içecekleri ağacın altına hazırladıkları sofraya koyduklarını, çocukları yüzdüklerini, annelerinin ve babalarının onları izleyip sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, iki kardeşin çok eğlendiğini, hava kararınca hazırlanıp evlerine döndüklerini yazarak öyküyü sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (*and, before, after, also, once so,*

while, when, as) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (5 kez), lake (4 kez), family (4 kez), summer (3 kez), children (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (Örn: *Once they arrived the picnic area, they found a place under the trees / As children were very hungry, they ate the sandwiches quickly*).

ÖĞRENCİ 40

Öğrenci 40 Türkçe ön test metnini kendisine verilen görsel ile ilgili yazmamıştır. Öğrenci metninde arkadaşlarıyla beraber buluşacağını, cips, çikolata, kola alıp onları evde beklediğini, arkadaşları gelince bilgisayar oyunu oynayıp, bahçede futbol maçı yapıp birlikte güzel vakit geçirdiklerini yazmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*sonra, ve, çünkü*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; arkadaş (4 kez), ev (3 kez), bilgisayar (3 kez), maç (2 kez), oyun (1 kez). Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: Saat 17:00’ a (17:00’ye) yaklaşıyordu / Annemde (Annem de) isteydi). Metinde çoğunlukla bileşik sözcük türü kullanılmıştır (Hemen yiyecekleri çıkarıp hazırladım /Bilgisayar oyunundan sonra dışarı futbol maçına çıktık).

Öğrenci 40 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “*Günlerden Cumartesi*ydi” öyküleştirci öbeği ile başlamış, havanın güneşli ve çok güzel olduğunu, Çakır ailesinin pikniğe gitmek için hazırlık yapıp yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin şehre yakın olan piknik alanına vardığını, göl kenarına eşyalarını yerleştirip, hazırladıkları yemekleri yediklerini, çocuklarının ise yemek sonrasında serinlemek için göle girdiğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta,

kardeşlerin gölde uzun süre yüzdüğünü, ailelerinin ise onları izlediğini, hava kararınca evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *için, ama, ve, en sonunda, ancak, sonra, önce, ardından*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde piknik (5 kez), göl (5 kez), aile (4 kez), güzel (3 kez), kardeş (2 kez), çocuk (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (Örn: *Pikniğe gitmek için bundan güzel bir zaman olamazdı / Çakır Ailesi de bugünü değerlendirmek istiyordu*).

Öğrenci 40 İngilizce ön test metnini kendisine verilen görsel ile ilgili yazmamıştır ve metin sınırlı sayıda sözcük ile yazılmıştır. Öğrenci metinde Brian, Sarah ve Sandra'nın ev arkadaşı olduklarını, aynı okulda okuduklarını, sabah erkenden uyanıp sandviç, meyve, içecek hazırladıklarını, evlerinin bahçesinde bunları yediklerini, sonrasında okul arkadaşlarıyla Çamlıdere'ye buluşmaya gittiklerini, orada yürüyüş yaptıklarını, akşam Brian'ın havuza girdiğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*and, also, then*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre home (4 kez), school (3 kez), garden (2 kez), walking (2 kez), swimming (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde dilbilgisel yanlışlar ve yazım yanlışları yapmıştır (They are friend (friends) from univercity (university) / They started eating sandviches (sandwiches) fastly (fast)). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *They walked there / Brian went swimming*).

Öğrenci 40 İngilizce son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili bir öykü yazmıştır. Öğrenci metnini paragraflarla öykülemiştir. Öğrenci öyküsünde ilk paragrafta, Ailesi ile hafta sonu pikniğe gitmeye karar verdiklerini, piknik çantasını beraber hazırladıklarını ve arabaya binip piknik alanına doğru yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta piknik alanına varan ailenin, gölün kenarına eşyalarını koyduklarını,

erkek kardeşlerin yemekten sonra, gölde yüzdüklerini, hep birlikte çok eğlendiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta ailenin mutlu bir şekilde oradan ayrılıp evlerine döndüklerini yazarak öyküyü sonlandırmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (*while, as soon as, so, also, and, because, after, before, but, as*) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre picnic (6 kez), lake (5 kez), family (4 kez), brothers (3 kez), swimming (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*After getting ready, we set off and arrived at the picnic area / After swimming in the lake, we changed our clothes and had rest*).

ÖĞRENCİ 41

Öğrenci 41 Türkçe ön test metninde kendisine verilen görsele odaklanmadan bir metni sınırlı sayıda sözcük ile yazmıştır. Öğrenci metinde dört yakın arkadaşın okullar tatil olduktan sonra tatilde neler yaptıklarından bahsetmiştir, balık tutmaya gittiklerini, voleybol oynadıklarını, birbirlerinin evlerinde buluşup yemekler yediklerini, arabayla şehirde dolaştıklarını yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*ve, ama, ancak*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırasıyla şu şekildedir; arkadaş (6 kez), tatil (5 kez), yaz (4 kez), ev (3 kez), okul (2 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Bi (Bir)* anda topu attı / *İdil farketti (fark etti)* Alilerde (*Aliler de*) yemek yediler). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Tatilde neler yapacaklarını konuştular / Her hafta nereye gideceklerini, neler yapacaklarını tartıştılar*).

Öğrenci 41 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Bir yaz günü” öbeği ile başlamış, Batuhan ve ailesinin piknik planı yapıp göl kenarına pikniğe

gittiklerini, lezzetli ev yapımı sandviçler yediklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta ablası Seren ile gölde yüzdüklerini, yüzme yarışı yaptıklarını yazmıştır. Üçüncü paragrafta, ailenin akşam olunca toplanıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri (Örn: *ve, ama, her nedense, ilk olarak, son olarak, after, before, then*) içermektedir. Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde aile (5 kez), piknik (5 kez), göl (4 kez), abla (3 kez), ev (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*Annem götüreceğimiz malzemeleri hazırlarken biz de arabaya çantalarımızı taşıyorduk / Uzun zamandır yapmadığımız bir etkinliği yapmak hepimize iyi gelmişti*).

Öğrenci 41 İngilizce ön test metnini kendisine verilen görsele odaklanmadan sınırlı sayıda sözcük ile yazmıştır. Öğrenci metinde dört yakın erkek arkadaşın buluşup yüzmeye gittiklerini, yemek yediklerini, futbol oynadıklarını, akşam olunca kafeye gittiklerini yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır ve sınırlı sayıda sözcük kullanılmıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; friend (3 kez), food (2 kez), football (1 kez), cafe (1 kez), evening (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: *Close friends played footbal (football) / They were exicted (excited)*) ve dilbilgisel yanlışlar (Örn: *They decided to swimming (swim) / Four close friends meet (met) yesterday*). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır.

Öğrenci 41 İngilizce son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta “*It was a hot summer day*” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, Selin ve Selim’in ailelerini pikniğe gitmek için ikna ettiklerini, hazırlık yaptıklarını, o sabah yola çıktıklarını, varınca ağacın altına eşyalarını koyduklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta kahvaltı yaptıktan sonra iki

kardeşin gölde yüzdüklerini, çok eğlendiklerini, ailelerinin sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, güneş batınca ailenin evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde “*and, after that, before, after, then, because, while, when*” geçiş sözcükleri kullanılmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar içermektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; picnic (5 kez), family (5 kez), children (4 kez), lake (3 kez), swimming (2 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır. (Örn: After Selin and Selim convinced their family to go on picnic, they started preparing for the picnic).

ÖĞRENCİ 42

Öğrenci 42 Türkçe ön test metninde kendisine verilen görsele odaklanmadan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde bayram günlerinden birinde tüm ailenin bir araya geldiğini, aile büyükleri ile yemek yediklerini, annelerine mutfakta yardım ettiklerini, sorumluluk bilincini öğrendiklerini, aile bağlarının böyle özel günlerde kuvvetlendiğini, o gün herkesin parka gittiğini, sahilde yürüyüş yaptığını, parkta yemeklerin yenildiğini ancak insanların çöplerini toplamadığını bu duruma üzüldüğünü yazmıştır. Metin verilen paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*ve, ama, her nedense, ancak*” kullanılmıştır. Metinde yazım yanlışları (Örn: *Yalnızca (Yalnızca)* böyle zamanlarda tüm aile biraraya (*bir araya*) geliyordu) yapılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Anneleri sorumluluk bilinci aşıladı / Çocuklar için bayramlar çok farklıydı*).

Öğrenci 42 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “Bir yaz günü” öbeği ile başlamış, dört kişilik Aslan ailesinin çocukları Naz ve Emre ile göl

kenarında piknik yapmaya karar verdiklerini, piknik sepetine yemek için kekler, börekler, meyveler koyduklarını ve sonrasında ailecek yola çıktıklarını yazmışlardır. Öğrenci ikinci paragrafta iki saatlik yolculuktan sonra ailenin piknik alanına vardığını, bir ağacın altına yerleştiklerini, yemeklerini yediklerini, göl derin olmadığı için iki kardeşin gölde yüzdüklerini yazmıştır. Üçüncü paragrafta, ailenin eşyalarını toplayıp eve mutlu bir şekilde döndükleri yazılmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *ile, ve, için, sonra, önce, daha sonra, çünkü, ama*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde piknik (6 kez), göl (5 kez), aile (5 kez), kardeş (4 kez), yemek (3 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (Örn: *Dört kişilik bir aile olan Aslan ailesi göl kenarında piknik yapmaya karar verirler / Bu aile haftasonları planlar yapıp açık havada vakit geçirmeyi seven bir ailedir*).

Öğrenci 42 ön test İngilizce metnini kendisine verilen görsele odaklanmadan yazmıştır. Öğrenci metinde, Kaya ailesinin küçük ama güzel evlerinde mutlu bir şekilde yaşadığını, aile bireylerinin arasındaki iletişimin çok iyi olduğunu, birlikte her sorunlarını konuştuklarını, boş zamanlarında yürüyüşe gittiklerini ancak son zamanlarda babalarının işinin çok yoğun olduğunu, ailecek geçirilen zamanın azaldığını bu duruma üzülen ailenin küçük oğlunun tek başına denize girmeye gittiğini ve boğulma tehlikesi yaşadığını yazmıştır. Yazılan metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, but, then*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler şu şekildedir; family (5 kez), children (4 kez), happy (3 kez), time (3 kez), sea (2 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: He went to the sea *alon (alone)*) ve dilbilgisel yanlışlar yapılmıştır (Örn: He *is (went)* sad about it). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *They spent time together / They lived in their tiny but pretty house*).

Öğrenci 42 son test İngilizce metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta “*It was a hot summer day*” anlatı öbeği ile başlamış, Kaya ailesinin çocukları ile pikniğe gitmek için hazırlandıklarını ve yola çıktıklarını, yolda giderken müzik dinlediklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin piknik alanına varınca gölün kenarına sofra kurduklarını, yemeklerini yiyen çocukların göle girdiğini, yüzdüklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca yorgun ama evlerine mutlu bir şekilde dönen ailenin harika bir gün geçirdiğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *and, but, after, when, before, then, at first, after that, however*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde family (5 kez), picnic (5 kez), lake (4 kez), children (4 kez), foods (3 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *After the children had their foods, they swam in the lake / When they got picnic area, they set their table*).

ÖĞRENCİ 43

Öğrenci 43 ön test Türkçe metninde kendisine verilen görsele odaklanmadan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde baba, anne ve çocuklardan oluşan bir ailenin her yaz tatilinde parka gittiklerini, bu yılda öyle yapmaya karar verdiklerini, herkesin çok heyecanlı olduğunu, parka gittiklerinde kuşların onları karşıladığını, yürüyüş yaptıklarını, acıkınca yakındaki büfeden köfte ekmek yediklerini, babasının erken ayrılmak zorunda kaldığını, bu duruma annesinin çok üzüldüğünü ama çocuklara fark ettirmemeye çalıştığını, bir şeyler içip anne ve iki çocuğun eve geri döndüğünü yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflarla yazılmamıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*ama, sonra, ve, çünkü*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler

sırası ile şu şekildedir; aile (6 kez), tatil (4 kez), baba (3 kez), anne (2 kez), çocuklar (2 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: Ailecek *biraraya (bir araya)* geldiler / Annesinin bu duruma üzüldüğünü *farketti (fark etti)*) yapılmıştır. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Parka gittiklerinde aileyi kuşlar karşılamıştı*).

Öğrenci 43 Türkçe son test metninde kendisine verilen görsel ile ilgili öyküyü paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta anlatı metni olduğunu gösteren “*Güzel bir yaz günüydü*” öbeği ile başlamış, Esin ve Efe kardeşlerin erkenden uyanıp piknik hazırlığı için anneleri Serya’ya ve babaları Kenan’a yardım ettiklerini, piknik çantasını hazırladıktan sonra ailenin piknik için yola çıktığını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta yemyeşil bir alana vardıklarını, masmavi bir gölün kenarına yerleştiklerini, daha sonra yemek yediklerini, kardeşlerin gölde yüzdüğünü yazmıştır. Üçüncü paragrafta Ailenin güneş batınca toparlanıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar içermektedir. Metinde geçiş sözcüklerinden “*ve, bu nedenle, önce, sonra, için, ancak, ile, öncelikle, daha sonra*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre metinde piknik (6 kez), aile (5 kez), göl (4 kez), kardeş (3 kez), yemek (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde bileşik ve karmaşık tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Bu nedenle, Esin ve Efe erkenden kalkıp piknik için çanta hazırlamaya başlamışlardı / Ailecek güzel manzara eşliğinde yemeklerini yediler*).

Öğrenci 43 İngilizce ön test metninde kendisine verilen görselden bağımsız bir şekilde sınırlı sözcükten oluşan bir metin yazmıştır. Öğrenci metinde her yaz tatilinde ailecek babasının köyüne gittiklerini, köyde babaannesi, dedesi, halasını ziyaret ettiğini, çok güzel zaman geçirdiğini, orada ders çalışmak istemediğini, yazın açık havayı, hayvanları çok sevdiğini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*and, but, then*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre

village (3 kez), grandmother (2 kez), grandfather (2 kez), summer (2 kez), aunt (1 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Metinde dilbilgisel yanlışlar (Örn: I visit *aunt (my aunt)* / I love all *animal (animals)*) ve yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: I don't want to study *lesons (lessons)* there). Öğrenci metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *I visit my grandmom and granddad in the village / I spend good times*).

Öğrenci 43 İngilizce son test metnini paragraflarla ve kendisine verilen görselden yola çıkarak yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta iki çocukları olan bir ailenin Pazar sabahı pikniğe gitmek için hazırlandıklarını ve yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, piknik alanında harika bir göl olduğunu, yemeklerini yiyen çocukların gölde yüzdüğünü, çok eğlendiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, çok yorulan ve eğlenen ailenin akşam olunca evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı öykü paragraflar ve geçiş sözcükleri içermektedir (Örn: *and, then, after that, as soon as, while, when*). Voyant Tools derlem analizine göre öğrenci metinde picnic (5 kez), lake (5 kez), family (3 kez), children (3 kez), fun (2 kez) sözcüklerini kullanmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (Örn: *As soon as they got picnic area, they put their foods to eat / After the children ate their foods, they swam in the lake*).

ÖĞRENCİ 44

Öğrenci 44 Türkçe ön test metni kendisine verilen görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metinde dört kişilik mutlu bir aileden bahsetmiş, ailenin çocuklarının okul zamanlarının çok yorucu ve sıkıcı geçtiğini, ailenin onlara sürpriz gezi planı hazırladığını, bir sonraki hafta için şehir dışına bir gezi düşündüklerini, gezide çocuklarını parka götüreceklerini, bisiklete bineceklerini, bir gece otelde kalıp mutlu bir şekilde döneceklerini yazmıştır. Yazılan metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*ve, ardından, ise*”

kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; gezi (5 kez), aile (5 kez), çocuk (4 kez), mutlu (2 kez), sürpriz (1 kez). Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: *Herşeyi (Her şeyi) planladılar*). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Çocuklarının okul zamanları çok sıkıcı geçtiği için aileleri onlara sürpriz bir gezi planladı*).

Öğrenci 44 Türkçe son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirerek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafa “*Güneşli bir Cuma günüydü*” söz öbeği ile başlamış, iki çocuklu Yılmaz ailesinin o gün resmi tatil olduğu için göl kenarında eğlenceli bir piknik planı yaptıklarını, yemek hazırlıkları tamamlanınca yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, piknik alanına varan ailenin gölün hemen kenarına sofra kurduklarını, yemeklerini yediklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta çocukların yüzmek istediğini, ailenin izin verdiğini, saatlerce yüzen çocuklar gölden çıkınca kurulanıp hep birlikte evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *ve, ama, ile, için, sonunda, ayrıca, sonra, önce, sonra*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; piknik (6 kez), aile (5 kez), çocuklar (5 kez), göl (4 kez), yemek (3 kez). Metinde bileşik ve karmaşık tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Çocuklar saatlerce yüzdükten sonra kurulandılar ve her birlikte evlerine döndüler*).

Öğrenci 44 İngilizce ön test metni kendisine verilen görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metnini kendisine verilen görselden bağımsız olarak yazmıştır. Öğrenci metinde ikiz kardeşlerin anneleri ve babalarıyla yürüyüş yapmak için deniz kenarına gittiklerini, kardeşlerden birinin parkta düştüğünü, hemen hastahaneye gittiklerini, eve döndüklerini, yemek yediklerini ve yorgun olduklarını yazmıştır. Yazılan metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, but, so*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem

analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; family (5 kez), twins (5 kez), park (4 kez), home (2 kez), sea (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: They felt *exhasted* (*exhausted*)) ve dilbilgisel yanlışlar yapılmıştır (Örn: The twins walked with them and *want* (*wanted*) to play in the park / One of the twins *falled* (*fell*) down). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *They went to seaside / They ate foods at home*).

Öğrenci 44 İngilizce son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafta, Susan ve ailesinin evde piknik yapmak için hazırlandıklarını, çantalarına meyve ve sandviçler koyduklarını ve yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, yirmi beş dakika sonra ailenin piknik yerine vardıklarını, masa örtüsünü serdikten sonra yemeklerini, içeceklerini koyduklarını, yemekten sonra çocukların yüzmek için bekleyemediğini, gölde yüzdüklerini yazmıştır. Son paragrafta, çocukların gün sonunda çok mutlu olduğunu, ancak akşam olunca dönmek için ailenin hazırlandığını ve evlerine döndüklerini yazmıştır. Metin verilen paragraflarla yazılmıştır. Metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *and, also, after, before, while, so, when*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; family (5 kez), picnic (5 kez), lake (4 kez), children (4 kez), foods (3 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *After they put the table cloth on the ground, they put the foods and drinks on it / It was evening so they prepared to go*).

ÖĞRENCİ 45

Öğrenci 45 Türkçe ön test metni kendisine verilen görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metinde kovid salgını döneminde temiz havaya, doğaya hasret kaldığını, o günlerde dışarı çıkamadığı için çok bunaldığını, kovidden önce ailesi ile doğa gezileri yaptığını, hafta sonları ise deniz kenarında yaşayan babaannesini ziyarete gittiklerini yazmıştır, artık ilkbahar geldiğinde hep açık havaya çıkmak istediğini, kapalı ortamları sevmediğini yazmıştır. Yazılan metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “ve, önce, için, ise, artık” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırasıyla şu şekildedir; pandemi (5 kez), kovid (5 kez), salgın (4 kez), açık (3 kez), doğa (2 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *(Haftasonları (Hafta sonları) babannemi (babaannemi) ziyaret ederdik ve açık havada doğa gezileri yapardık / Abimle (Ağabeyimle) karantinada çok bunaldık*). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Karantinadan sonra kapalı ortamları sevmiyorum / İlkbahar geldiğinde açık havada olmayı istiyorum*).

Öğrenci 45 Türkçe son test metnini verilen görsel doğrultusunda öyküleştirek yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafa “Haziran ayının ilk haftalarıydı” anlatı öbeği ile başlamış, hava sıcaklığının çok yüksek olduğunu, şehirdeki herkesin daha serin yerlere gittiğini, Ayşe ve ailesinin de o gün için göl kenarında piknik planı yaptıklarını, sabahın erken saatlerinde hazırlıklarını yapıp yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, göl kenarına varır varmaz kahvaltı hazırlığına başladıklarını, annesinin sofrayı hazırladığını, kahvaltıdan sonra, ağabeyi Ali ile gölde saatlerce yüzdüklerini, serinlediklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, ailenin çocuklarını izlediklerini, sohbet ettiklerini, güneş batınca evlerine dönmek için hazırlandıklarını yazmıştır. Metin verilen paragraflarla yazılmıştır. Metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *ve, önce, sonra,*

daha sonra, ise, çünkü, dolayı, ama). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), aile (3 kez), hazırlık (2 kez), anne (1 kez). Metinde öğrenci “*ağabey*” yerine abi yazmıştır. Metinde bileşik ve karmaşık tümce yapısı kullanılmıştır (Örn: *Biz de şehirdeki sıcaklık artışını fırsata çevirelim dedik ve kahvaltı yapmadan piknik hazırlıklarına başladık*).

Öğrenci 45 İngilizce ön test metnini kendisine verilen görsele odaklanmadan sınırlı sayıda sözcük kullanarak yazmıştır. Öğrenci metinde annesi ile çok vakit geçiremediği için çok ağladığını, annesinin hep bahaneler ürettiğini, babasının çok meşgul olduğunu, erkek kardeşi Jack’in de bu duruma üzüldüğünü, sadece kahvaltı, öğlen ve akşam yemeklerinde bir araya geldiklerini, tatile ya da başka bir yere gitmediklerini yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *and, because, but*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; mom (3 kez), dad (2 kez) brother (2 kez), time (2 kez), busy (1 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları (Örn: *We dont (don’t) spend time together*) ve dilbilgisel yanlışlar yapmıştır (Örn: *My dad was (is) always busy*). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We come together at brakfast, lunch, dinner time*).

Öğrenci 45 İngilizce son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak paragraflarla yazmıştır. Öğrenci, birinci paragrafta, Aydıntepe ailesinin pikniğe gitmek için hazırlandığını, piknik sepetine meyve, sandviç, içecek koyduklarını, erken saatte yola çıktıklarını, vardıkları piknik alanının çok güzel ve doğal olduğunu yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, havanın sıcak olduğu için, gölge bir yer aradıklarını, gölün kenarında ağaç altında bir yere eşyalarını koyduklarını, masayı hazırladıklarını, yemeklerini yediklerini, Berat ve kardeşinin göle girmek için ailelerinden izin aldıklarını, uzun süre yüzdüklerini, eğlendiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, akşam olunca ailenin

etrafı toplayıp, eşyalarını toplayıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmıştır. Metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *and, but, so, because, then, after, before, after, finally*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; picnic (5 kez), lake (4 kez), family (3 kez), things (2 kez), home (1 kez). Öğrenci metinde, çoğunlukla bileşik tümce türü kullanmıştır (Örn: *The picnic area eas beautiful and natural / The weather was sunny so they looked for a shadow place*)

ÖĞRENCİ 46

Öğrenci 46 Türkçe ön test metni kendisine verilen görsel ile ilgili değildir. Öğrenci metinde hafta sonu ailecek köylerine gittiklerini, babasının mangalda et pişirdiğini, annesinin babasına yardım ettiğini, yolculuğun çok uzun sürdüğünü, yolculukta kardeşi ile arka koltukta tablet oynadıklarını, babasının yoldaki hız kurallarına uymadığını, hız sınırının seksen olduğunu ancak babasının hızının yüz on olduğunu, radarı babasının fark etmediğini, ceza yediğini, bu duruma babasının çok sinirlendiğini ancak annesi, kardeşi ve kendisinin korkudan seslerini çıkaramadığını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*ve, ancak, sonra, ise*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre baba (4 kez), anne (3 kez), hız (3 kez), yolculuk (2 kez), kardeş (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: Köyün yolunu *tutduk(tuttuk)*). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Biz arkada sesimi çıkarmadan oturuyorduk / O an babam kendine kızdı ve hızını biraz düşürdü*).

Öğrenci 46 Türkçe son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta dört yakın arkadaş olan Eda, Beyza, Emir ve Murat’ın göl

kenarında piknik yapacaklarını, hazırlık yaptıklarını, herkesin bir görevi olduğunu, hazırlıklar tamamlanınca arkadaşların yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, yolda giderken harika manzaralar gördüklerini, piknik alanına varınca örtülerini serip yemeklerini afiyetle yediklerini, daha sonra Eda ve Emir'in yüzmek için göle girdiklerini, Murat ve Beyza'nın göle girmeyip sohbet etmeyi tercih ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, hava serinleyince dört arkadaşın eşyaları toplayıp arabaya bindiğini ve evlerine dönmek için yola çıktıklarını yazmıştır.

Öğrenci 46 İngilizce ön test metnini kendisine verilen görsel ile ilgili olmadan ve günlük yazar gibi yazmıştır. Öğrenci metne “*Hello everyone*” (*Herkes merhaba*) söz öbeği ile başlamış, dört yıl önce erkek arkadaşı ile yurtdışında okyanusta yüzdüğünü, çok mutlu olduklarını, çok yorulduklarını ama okyanus manzarasının çok güzel olduğunu, ailesini çok sevdiğini, ailesinin uzun yıllar sağlıklı ve mutlu yaşamasını istediğini, günlüğünü çok sevdiğini yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*and, but*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre family (5 kez), boyfriend (4 kez), happy (3 kez), ocean (2 kez), healthy (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: *Lets* (*Let's go*)) ve dilbilgisel yanlışlar (Örn: *We are the (X) together / This is (was) my boyfriends (boyfriend's) idea*) yapılmıştır. Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Today, I will write about four years ago*).

Öğrenci 46 İngilizce son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta “*It was a warm spring day*” (Ilık bir ilkbahar günüydü) öyküleştiren anlatı öbeği ile başlamış, Efe'nin, erkek kardeşinin, annesinin ve babasının Pazar günü için piknik planı olduğunu, hazırlık yaptıklarını, annesinin yemekleri hazırladığını, çocukların içecekleri çantaya koyduğunu, babasının ise eşyaları arabaya koyduğunu yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin piknik yerine

varınca göl kenarına yerleştiklerini, ailecek yemek yediklerini, çocuklarının gölde yüzdüğünü, ilkbahar olduğu için suyun çok sıcak olmadığını, üşüyünce çocukların sudan çıktığını, yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, ailenin güzel bir gün geçirdiğini, mutlu bir şekilde evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrenci metninde geçiş sözcükleri (Örn: *then, before, after, while, when, and, but, so, also*) kullanmıştır. Voyant Tools derlem analizine göre family (6 kez), children (5 kez), lake (4 kez), water (2 kez), spring (2 kez) sözcükleri kullanılmıştır. Öğrenci metninde bileşik ve karmaşık bileşik tümce türlerini kullanmıştır (*While my mom was preparing foods, I and my brother were putting drinks into the bag*).

ÖĞRENCİ 47

Öğrenci 47 Türkçe ön test metnini kendisine verilen görsel ile ilgili yazmamıştır. Öğrenci metinde, Ece ve Efe kardeşlere göre, sınavlara çalıştıkları için sıkıcı bir hafta sonu olduğunu, bir yerlere gidip gezmek istediklerini, ailecek dışarıda zaman geçirmeyi arzu ettiklerini, her hafta sonu bu şekilden olmaktan çok sıkıldıklarını, kardeşlerin sınav zamanı yaklaştığı için endişeli olduklarını, biraz kafa dağıtmak için kahve içmeye gitmek istediklerini, mutfağa gidip annelerinden izin aldıklarını, anneleri itiraz etse de izin alabildiklerini ve kahve içmek için dışarı çıktıklarını yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmamıştır. Geçiş sözcüklerinden “*ve, önce, için, sonra*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık kullanılan sözcükler sırasıyla şu şekildedir; kardeş (5 kez), anne (4 kez), zaman (3 kez), sınav (2 kez), kahve (2 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: Bu *seferde (sefer de)* annelerinin yanına mutfağa gittiler / Ece ve Efe için sıkıcı bir *haftasonuydu (hafta sonuydu)*). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Onlar bir yerlere gidip gezmek, ailecek zaman geçirmek istiyorlardı*).

Öğrenci 47 Türkçe son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek, paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “*Bir Pazar günü*” söz öbeği ile başlamış, Ayşen, Arda, Hasan ve Yasemin’in okuldan çok yakın arkadaşlar olduklarını, Ayşen’in evine o sabah piknik için hazırlık yapmaya gittiklerini, hazırlıklar tamamlanınca yola çıktıklarını yazmıştır. İkinci paragrafta, piknik yerine varınca gölgede kalan bir alan bulup yerleştiklerini, yemekten sonra, Hasan ve Yasemin’in göle girdiğini, yüzdüklerini, Ayşen ve Arda’nın göle girmeye sıcak bakmadıklarını yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, Hasan ve Yasemin gölden çıktıktan sonra eşyaları toplayan arkadaşların eve dönmek için yola çıktığını yazmıştır. Metin paragraflarla yazılmıştır. Metinde geçiş sözcükleri kullanılmıştır. (Örn: *ama, ve, sonra*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; piknik (5 kez), arkadaş (4 kez), göl (4 kez), hazırlık (2 kez), yol (2 kez). Metinde bileşik ve karmaşık tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Dört arkadaş hazırlıkları tamamlayınca, pikniğe gitmek için yola çıktılar*).

Öğrenci 47 İngilizce ön test metnini kendisine verilen görsele odaklanmadan yazmıştır. Öğrenci metinde, sabah 07.00’de kalktığını daha sonra annesi ve kardeşi ile denize gittiklerini, babasının onlarla gelmediğini, plajda yeni arkadaşlarla tanıştıklarını, yemeklerini plaj restoranda yediklerini, denizde yüzme yarışı yaptıklarını, okuldan birkaç arkadaşının da sahilde olduğunu, çok güzel bir anı olduğunu, o gün çok mutlu olduğunu yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin sınırlı sayıda sözcük içermektedir. Geçiş sözcüklerinden “*and, but, after that*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; sea (4 kez), mom (3 kez), brother (3 kez), beach (2 kez), school (1 kez). Metinde dilbilgisel yanlışlar (Örn: *He want (wants) to swim / He is best (the best) swimmer in the world*) ve yazım yanlışları (Örn: *They ate their lunch at the beach restarant (restaurant)*) yapılmıştır. Metinde

çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We wake up at 07.00 a.m / I saw some of my school friends*).

Öğrenci 47 İngilizce son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek, paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “*One day*” söz öbeği ile başlamış, Fatih ve Fulya adlı ebeveynlerin çocukları ile pikniğe gittiklerini, kız kardeşi ile sandviç yediklerini, biraz sıkıldıktan sonra yüzmek için göle girdiklerini, gölde çok eğlendiklerini, hava çok sıcak olduğu için yüzmenin iyi geldiğini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, çocuklar yüzerken ailenin ise sohbet edip çay içtiklerini, çocuklar sudan çıktıktan sonra biraz dinlendiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, akşam olunca ailenin eşyaları toplayıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*until, and, then, at first, but, so,also*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; picnic (5 kez), parents (4 kez), picnic (3 kez), lake (3 kez), swimming (2 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *The lake was cool but the weather was too hot / I and my siste ate sandwiches and then we went swimming in the lake*).

ÖĞRENCİ 48

Öğrenci 48 Türkçe ön test metnini kendisine verilen görsel ile ilgili yazmamıştır. Öğrenci metinde YSL ve Young Thug aslı kişilerin mangal yapmaya gittiklerini, mangal yaparken başka bir çetenin ise oraya geldiğini, menemen yediklerini, tartışma çıktığını, Young Thug’un karşı taraftan birini vurduğunu, polisin geldiğini, mahkemeye çıktıklarını, tutuklandıklarını yazmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; mangal (4 kez), çete (3 kez), polis (2 kez), mahkeme (1 kez), tartışma (1 kez). Öğrenci metinde yazım yanlışları yapmıştır (Örn: *Bi*

de (Bir de) ne görsünler? / Bi (Bir) tartışma çıkar). Metinde basit ve bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *YSL yasa kapsamında tutuklanır / Çetenin üyeleri oturmuş menemen yiyorlar).*

Öğrenci 48 Türkçe son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak ve paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafta, Efe ve Deniz adlı çocukların babaları Muhammed'in izin gününde göl kenarında piknik yapmak istediklerini, annelerinin de bu fikri eğlenceli bulduğunu, hemen hazırlık yapıp yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, iki kardeşin yol boyunca müzik dinlediğini, ailenin piknik yerine varınca annelerinin hemen sofrayı kurduğunu, babalarının da yardım ettiğini, çocukların yemekten sonra gölde yüzdüklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, hava kararınca ailenin toplanıp huzurlu bir şekilde evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragrafları ve geçiş sözcüklerini (Örn: *aynı zamanda, öncelikle, daha sonra, ancak, ve, ama, sonra, önce*) içermektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; aile (6 kez), piknik (5 kez), göl (4 kez), çocuk (4 kez), kardeş (3 kez). Metinde bir tane yazım yanlışı yapılmıştır (Örn: *Deniz Efenin (Efe'nin) yüzüne su atar*). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Göle vardıklarında hep birlikte eşyaları taşıdılar / Yemekten sonra çocuklar göle girmek istediler*).

Öğrenci 48 İngilizce ön test metnini kendisine verilen görsele odaklanmadan yazmıştır. Öğrenci metinde okula gitmek için uyandığını, formasını giydiğini, annesinin odasına geldiğini, tatil için otele gideceklerini söylediğini, çok şaşırdığını, mutlu olduğunu, hemen bavulunu hazırladığını, annesi, erkek kardeşi ile arabaya bindiğini, yolda sandviç yediklerini, saatler sonra plaj oteline vardıklarını, kardeşi ile aquaparka gittiğini, çok

eğlendiğini, yeni arkadaşlar edindiğini, bütün kaydıraklara bindiğini yazmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; mom (4 kez), brother (3 kez) , hotel (2 kez), suitcase (2 kez), holiday (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: My mom made *deliciuos (delicious)* sandwiches) ve dilbilgisel yanlışlar (Örn: I also had fun and *ride (rode)* all of the slides). Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We ate sandwiches on the way to picnic*).

Öğrenci 48 İngilizce son test metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafta “It was a sunny summer day” anlatı öbeği ile başlamış, iki çocuklu bir ailenin tatil için piknik planı yaptıklarını, yemekleri, içecekleri hazırladıktan sonra göl kenarına pikniğe gittiklerini yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin piknik yerine varınca gölün kenarına örtülerini serdiklerini, annelerinin yemekleri, içecekleri koyduklarını, çocukların karnı çok aç olduğu için hemen yemek yediklerini, çocukların gölde yüzdüklerini, anne ve babanın ise sohbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, ailenin çok mutlu olduğunu, akşam güneş batınca eşyaları toplayıp eve döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin geçiş sözcüklerini içermektedir (Örn: *before, after, then, also, and, but, as soon as, because, while, while*). Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; lake (6 kez), picnic, (5 kez), family (5 kez), kids (4 kez), foods (3 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *As soon as they arrived, the kids had their foods*).

ÖĞRENCİ 49

Öğrenci 49 ön test Türkçe metni kendisine verilen görsel ile ilgili değildir ve sınırlı sayıda sözcükler yazmıştır. Öğrenci metinde bir ailenin sabah güzel bir kahvaltı yaptıktan sonra babalarının işe gittiğini anne ve çocukların ise okula gittiğini yazmıştır. Okula vardıklarında okulun tatil olduğunu öğrenen anne ve çocuklar tekrar eve dönerler. Babalarını arayıp durumdan haberdar ederler, babaları onlara evde kalmalarını ders çalışmalarını söyler ancak onlar dinlemez ve bütün gün bilgisayarda çevrimiçi oyun oynarlar. Metinde geçiş sözcüklerinden “*sonra, ancak, ve, ise*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; aile (4 kez), baba (4 kez), çocuklar (3 kez), okul (2 kez), bilgisayar (1 kez). Metinde yazım yanlışları yapılmıştır (Örn: İki kardeş bütün gün bilgisayarda *çevrim içi (çevrimiçi)* oyun oynarlar). Metinde basit ve tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Anne ve çocuklar okula gider / Okula vardıklarında okulun tatil olduğunu öğrenirler*).

Öğrenci 49 son test Türkçe metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirerek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafa “Sıcak bir yaz günüydü” anlatı öbeği ile başlamış, Ahmet’in kuzenleri ve teyzesiyle gölü olan bir mesire alanına piknik yapmaya gittiklerini, yemekleri, içecekleri, mayolarını yanlarına aldıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, yemekten sonra kuzeni ile yüzdüklerini, şakaştıklarını, yürüyüş yaptıklarını, teyzesi ve diğer kuzeninin ise onları izlediğini yazmıştır. Öğrenci üçüncü paragrafta, çok eğlenceli bir gün geçirdiklerini, akşam olunca eşyaları toplayıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragrafları ve geçiş sözcüklerini (Örn: *ile, ve, sonra, daha sonra, ama, ise, ancak, aynı zamanda*) içermektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; piknik (5 kez), göl (4 kez), kuzen (4 kez), teyze (3 kez), sıcak (2

kez). Metinde çoğunlukla bileşik ve karmaşık tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Kuzenlerim ve teyzem ile piknik yapmaya bir mesire alanına gittik*).

Öğrenci 49 ön test İngilizce metnini görsele odaklanmadan yazmıştır. Öğrenci metinde temmuz ayında ikizi ile evde kaldıklarını, ikizini sevdiğini ama tembel olduğu için onu sinirlendirdiğini, ikizinin kız arkadaşı ile tanıştığını, ikizinin o akşam eve geç geldiğini, yemekte ikizinin tembel olduğunu söylediğini, çok eğlendiğini, yemek sonrası yüzmeye, eve gittiğini ve o anları özlediğini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*because, with, but, after*” kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; twins (5 kez), girlfriend (4 kez), lazy (3 kez), home (2 kez), swimming (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: I left there and go on (to /back) home / We were talking about my twin’s lazyness (laziness) ve dilbilgisel yanlışlar (I still missing (miss) that (those) times) yapılmıştır.

Öğrenci 49 son test İngilizce metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci metinde birinci paragrafa “*It was a nice Sunday morning*” anlatı öbeği ile başlamış, Şahin ailesinin o sabah çok mutlu uyandığını, göl kenarında pikniğe gidecekleri için heyecanlı olduklarını, anneleri Filiz’in piknik sepetine yemekleri koyduğunu, çocukların mayolarını çantalarına koyduklarını ve babalarının da arabaya eşyaları taşıdığını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin iki saat sonra şehrin dışındaki piknik yerine vardıklarını, harika bir göl manzarası gördüklerini, ağacın altına yerleşip yemeklerini yediklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta çocukların hava sıcak olduğu için gölde saatlerce yüzdüklerini, çok eğlendiklerini, anne ve babalarının ise onlar yüzerken sohbet ettiklerini, hava kararmaya başlayınca evlerine çok mutlu bir şekilde döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragraflar ve geçiş sözcükleri (Örn: *and, after, after that, while, also, because,*

but, at first) kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; family (6 kez), picnic (5 kez), lake (4 kez), children (3 kez), happy (2 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *While the mom was putting the foods into the picnic basket, the children were putting their swimsuits into their backpacks*).

ÖĞRENCİ 50

Öğrenci 50 ön test Türkçe metnini kendisine verilen görsele dikkat etmeksizin yazmıştır. Öğrenci metinde Genç ailesinin geçen yaz gittiği yurtdışı seyahat anlatmış, Roma’da ailenin dondurma, pizza, makarna yediğini, annesinin alışveriş yaptığını, kardeşinin çok sıkıldığını, babasının ise fotoğraf çektiğini, babasının kuzeninin vefatı sebebi ile Ankara’ya erken döndüğünü, çok üzüldüklerini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden “*ve, ile, ama*”. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; aile (4 kez), tatil (3 kez), yemek (3 kez), alışveriş (2 kez), vefat (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: Genç ailesi yurtdışına *seyehatine* (*seyahatine*) gitmişti) ve dilbilgisel yanlışlar (Örn: Babasının kuzeni vefat etmiş ve çok *üzüldüler* (*üzülmüşlerdi*)). Metinde basit ve bileşik tümce türü kullanılmıştır (Örn: *Babam fotoğraf çekerken, kardeşimin canı sıkılırdı*).

Öğrenci 50 son test Türkçe metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “*Sıcak bir yaz günüydü*” öyküleştireci anlatı öbeği ile başlamış, Erkan ve Derya adlı çocukları olan Ahmet ve Emine’nin yoğun çalışan ebeveyn olduklarını, çocukları için göl kenarında piknik planı yaptıklarını, o sabah piknik için hazırlanırken çocuklarına pikniğe gideceklerini söylediklerini, çocukların sevinçten havaya uçtuklarını, yemekleri, içecekleri, mayoları

hazırlayınca arabalarına binip yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci ikinci paragrafta, ailenin Bolu yakınlarındaki göl kenarına vardıklarında, piknik sepetinde ne varsa yere serdikleri örtüye yerleştirdiklerini, çocukların yemekten hemen sonra göle yüzmek için atladıklarını, ebeveynlerinin ise bol bol muhabbet ettiklerini yazmıştır. Öğrenci son paragrafta, çocukların yüzdükten sonra soğuk bir şeyler içtiklerini, hava serinlemeye başlayınca eşyalarını toplayıp evlerine döndüklerini yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragrafları ve geçiş sözcüklerini (Örn: *için, ve, ise, ama, sonra, daha sonra, aynı zamanda, önce*) içermektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; piknik (6 kez), çocuklar (5 kez), göl (4 kez), hava (2 kez), ebeveyn (2 kez). Metinde bileşik ve karmaşık tümce türleri kullanılmıştır (Örn: *Piknik için hazırlanırken, çocuklara sürprizi söylediler*).

Öğrenci 50 ön test İngilizce metnini görselle ilgili olmadan yazmıştır. Öğrenci metinde Bir gün annesi, teyzesi ve kuzenleriyle deniz kenarına yürüyüşe gittiklerini, yanlarına içeceklerini, kuruyemişlerini aldıklarını, annesinin ve kuzeninin sohbet ettiklerini, kendisinin teyzesi ile denize girdiğini, aniden başlayan yağmurdan dolayı bir ağacın altında beklediklerini, o gün çok gezdiği için ödevlerini tamamlayamadığını, ertesi gün evde kalıp ödevlerini bitirdiğini yazmıştır. Metinde geçiş sözcüklerinden (Örn: *and, because, with, but*) kullanılmıştır. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir; sea (4 kez), aunt (3 kez), mom (2 kez), cousin (2 kez), rain (1 kez). Metinde yazım yanlışları (Örn: *My mom and my cousin were chatting (chatting)*) ve dilbilgisel yanlışlar (Örn: *I completed my homeworks (homework)*) yapılmıştır. Metinde çoğunlukla basit tümce türü kullanılmıştır (Örn: *We went to the seaside*).

Öğrenci 50 son test İngilizce metnini kendisine verilen görselden yola çıkarak öyküleştirek paragraflarla yazmıştır. Öğrenci birinci paragrafa “A happy summer morning” öyküleştirci söz öbeği ile başlamış, İdil ve Can adlı iki kardeşin aileleriyle haftasonu piknik planı yaptıklarını, annesinin lezzetli kurabiyeler pişirdiğini, kardeşlerin ise mayolarını, havlularını çantaya koyduklarını, babalarının arabayı garajdan alıp yola çıktıklarını yazmıştır. Öğrenci metinde ikinci paragrafta, ailenin göl kenarındaki piknik alanına vardıklarını, ağacın altına örtü serip yemeklerini yediklerini, kardeşlerin hava sıcak olduğu için hemen göle atladıklarını, saatlerce yüzdükten sonra dinlendiklerini yazmıştır. Öğrenci metinde son paragrafta ailenin çok mutlu bir gün geçirdiğini, uzun zamandır böyle eğlenmediklerini, çocukların piknikten eve dönerken arabada uyuyakaldıklarını yazmıştır. Öğrencinin yazdığı metin paragrafları ve geçiş sözcüklerini (Örn: *and, so, also, after, after that, for, because, while, as soon as*) içermektedir. Voyant Tools derlem analiz sonucuna göre metinde en sık geçen sözcükler sırası ile şu şekildedir. Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır; sibling (5 kez), picnic (5 kez), lake (4 kez), family (3 kez), car (2 kez). Metinde çoğunlukla bileşik tümce türü kullanılmıştır. (Örn: *As soon as they had their lunch, they jumped into the lake*). Öğrencilerin Türkçe ve İngilizce ön test metinleri araştırmacı tarafından incelenmiş, metinlerde yaptıkları yanlışlar biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve metinsel olmak üzere dört türde kategorilendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 31 ve tablo 32’de öğrencilerin Türkçe ve İngilizce metinlerde yaptıkları yanlışlar gösterilmiştir.

EK 32- Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Ön Test Metinlerinde Yaptıkları Yanlışlar

BİÇİM BİLİMSEL-SÖZDİZİMSEL YANLIŞLAR	
Mebla -Mıy mıy -Sandiviç -Haftasonu -Birgün -Kazıkazan -Herşey <u>Babasıda</u> geldi. -Alide pikniğe gitmek istedi. -Herkesde mutluluk vardı -<u>Hiç bir şey</u> - Babası <u>işadamıydı</u> -Haydi bana yardım etsene? -Bişey, bi yer bikaç, biçok -Maalesef -Fiyatlar <u>artırılmış</u> - Hapse -Asyanın -Çevrimiçi -Ardısıra -Bağrış -Öyle fıkralar <u>anlatılırki</u> hepsini babaları anlatırdı. -<u>Çocuklarda</u> yardım etti. -Öylesine <u>mutlulardaki</u> tekrar gelmek için kararlaştırdılar. -O kadar <u>yorulmuşlardaki</u> hepsi uyuyakaldı.	-Gündoğumu -Herkez -Heralde -Hoparlor -Yalnızca -Ebeveyin -Konulcak -Babaları <u>Ayının</u> yerini söyledi -<u>Alinin</u> babası <u>mehmet</u> -Sofrabezi -Cola -Nerdeyse -4 saat -07:00 de -Konuya giren <u>aslı</u> olmuştu -Aslı ve Keremle <u>başbaşa</u> kaldı -Babanne -Ailece -Hastane -Olucaktı -Sabırsızlanıyodur -Bikaç -Zeynebin -Herkesde -O kadar mutluyduki... -Bide -Efenin -Dışarda -Emirde

-Çocuklar giyindikten sonra <u>araba</u> bindiler. -Çocuğu evlatlık vermek <u>isteselerde</u> aileleri izin vermemiştir. - Anne ve baba neye <u>uğradıkları</u> şaşırır. -Çocuklar gezmek istemiş, anne ve babaları izin <u>vermedi</u>. - Uzun uzun sohbet ettiler ve yemek <u>yemişlerdi</u>. -Ben ve Kerem 'in baş başa <u>kalması</u> için gittiler. -Kelebeği çekmeyi <u>başarmıştılar</u>. -Arabaya binip <u>kaçmıştılar</u>. -Bu <u>senede</u> gitmeye karar verdik -Murat ve <u>kardeşide</u> bisikletleri ayarladı -Yarın parka <u>gidecektik</u>. -Annem ve ben dolaşmaya <u>gittim</u>. -<u>Aryada</u> oradaydı. -<u>İyiki</u> onlarla arkadaş olmuşum.	-şow -hazırlıyacaktı -getiricekti -idael -Bisürü -Farkederler -etmemişdirler -şehire -olabiliciğinden -Ayşeyle -nerdeyse -5 dk -Gitceğimiz
--	---

EK 33- Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Ön Test Metinlerinde Yaptıkları Yanlışlar

BİÇİM BİLİMSEL-SÖZDİZİMSEL YANLIŞLAR	
-Leak -Volleyball -Tennis -Restoran -Wheater is hot - chating -Beatiful -Succesful -Stressfull -Otism -Profesional -Stiuation -İssues -Swimming -Puting -Knifes -Gogles -Ahaed -Wiew -Seventen -Wery -Delicius -Unforgetable -Crosing -thirteen -Hapiness -Dont -Doesnt -Arent -İsnt	-Icardı father very happy -First brother name is Zaniolo -They decided to went back home -He can't understood -He talks to the Ali -He don't know -Why you don't say? -Ali have a shy personality -I am a shy -Mr.Erol have two child -Erol drived his car there -They are spend enjoyable time -Tim didn't wanted them to come -I very tired -My family don't ready -Mrs.Williams ate that mushrooms -Their parents loves natüre -They usually goes camps -They learn much things -I completed my homeworks -He is best swimmer -He want to swim -My life change a lot -They gone to home -I drinking coffee - I still missing that times -She started the cry -There was much people in the park -They decided by playing -we bringed with us

-Sandwiches -Fourty -Braekfast -Autism -Queitly -Tempereture -excitiment -immediately -curiuos -apolagises -Lets go -Healty -carefully -schock -tidyed -Its night now -scissors -picnik -invitaton -naturel -entusiastic -sandviches -scedule -breakfeast -peaceful -vegatirian -realy -arent -acident -spesifik -relaize -Thats -cauthg -younger then me	-Me and my family went to İzmir -<u>In</u> the weekdays -They <u>was</u> fun -She listened her mom -Nisa was wanted to go He won <u>moneys</u> from his new job - I washed my <u>tooth</u> in the bathroom. -The <u>musik</u> turned on -My mom is a <u>housewomen</u>
---	---

<i>-furtest</i> <i>-cheerfull</i> <i>-finaly</i> <i>-took of</i> <i>-suprise</i>	
--	--



EK 34- Yazma Etkinliklerinde Kullanılan Akran Değerlendirme Ölçeklerinden Örnekler

**YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN
ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
(YÖNDER DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE)**

YAZMA BECERİSİ PERFORMANS DÜZEYLERİ		
GELİŞTİRİLMELİ (1 PUAN) ☹	İYİ (3 PUAN) 😊	ÇOK İYİ (5 PUAN) ☺

Metni yazan: [Redacted]
Metni değerlendiren: [Redacted]

ÖLÇÜTLER	GELİŞTİRİLMELİ ☹	İYİ 😊	ÇOK İYİ ☺	BAŞARI PUANI
İÇERİK	Üç ve daha fazla sözcük ve tümceler konu ile ilgili değildir. Hangileri yazınız: Okulun son günleriydi. Arkadaşlarımı ziyaret etmek istedim. Nasılsa ders işlenmiyordu.	Birkaç sözcük ve tümceler konu ilgili değildir. Hangileri yazınız:	Metindeki tüm sözcük ve tümceler konu ile tam olarak ilgilidir.	1
METİN DÜZENLEMESİ	Metinde üç ve daha fazla düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız:	Metinde birkaç düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: Derslerden sonra kanım acıkarak dışarı çıkıp gectim.	Düşüncelerin hepsi mantıklı bir şekilde sıralanmıştır.	3

SÖYLEM YÖNETİMİ	Metinde yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri (also, first, second, then v.b.) ve bağlaçlar (because, but, as, while v.b.) kullanılmamıştır.	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcüklerinin ve bağlaçların sayısı azdır (bir ile üç arası) Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri ve bağlaçlar dört ya da dörtten fazladır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	1
ANLAŞILIRLIK	Metinde üç ve üçten fazla gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- -----	Metinde birkaç gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız: Arkadaşım ile birlikte çıktık ----- ----- -----	Metinde gereksiz sözcük tekrarları ve anlatım bozukluğu yoktur.	3
DİLBİLGİSİ	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- -----	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: Ben ve arkadaşım yemek yedik. ----- ----- -----	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımı tamamen doğrudur.	3
TEKNİK YAZIM KURALLARI	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinde üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- -----	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: Arkadaşım da çıkmıştı. Herkez ----- ----- -----	Satır başı yapılmıştır. Yazı okunaklıdır. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretleri tam olarak doğrudur.	3

GENEL GERİBİLDİRİM

Bu yazıda en çok beğendiğiniz yön nedir?

Karakteri beğendim.

Bu yazıda beğenmediğiniz yön var mıdır? Varsa yazınız.

Farklı konulara geçiş olması

Bu yazının geliştirilmesi için yazara ne önerirsiniz?

Cümleler birbirleri ile ilgili olmalı

Bu yazıya vereceğiniz geribildirimi tek bir sözcük ile yazar mısınız?

Beğendim

Arkadaşınızı değerlendirirken nasıl hissettiniz?

Mutlu

Metin ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

Yazın hataları vardı.

**YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN
ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
(YÖNDER DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE)**

YAZMA BECERİSİ PERFORMANS DÜZEYLERİ		
GELİŞTİRİLMELİ (1 PUAN) ☹	İYİ (3 PUAN) 😊	ÇOK İYİ (5 PUAN) ☺

Metni yazan:

Metni değerlendiren:

ÖLÇÜTLER	GELİŞTİRİLMELİ ☹	İYİ 😊	ÇOK İYİ ☺	BAŞARI PUANI
İÇERİK	Üç ve daha fazla sözcük ve tümceler konu ile ilgili değildir. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____ _____	Birkaç sözcük ve tümceler konu ilgili değildir. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____ _____	Metindeki tüm sözcük ve tümceler konu ile tam olarak ilgilidir.	5
METİN DÜZENLEMESİ	Metinde üç ve daha fazla düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____ _____	Metinde birkaç düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____ _____	Düşüncelerin hepsi mantıklı bir şekilde sıralanmıştır.	5

SÖYLEM YÖNETİMİ	Metinde yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri (also,first,second, then v.b.) ve bağlaçlar (because, but, as, while v.b.)kullanılmamıştır.	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcüklerinin ve bağlaçların sayısı azdır (bir ile üç arası) Hangileri yazınız: Ama Sonra Yine de	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri ve bağlaçlar dört ya da dörtten fazladır. Hangileri yazınız:	3
ANLAŞILIRLIK	Metinde üç ve üçten fazla gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız:	Metinde birkaç gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız:	Metinde gereksiz sözcük tekrarları ve anlatım bozukluğu yoktur.	5
DİLBİLGİSİ	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız:	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında birkaç hata vardır. Hangileri yazınız:	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımı tamamen doğrudur.	5
TEKNİK YAZIM KURALLARI	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinde üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız:	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde birkaç hata vardır. Hangileri yazınız:	Satır başı yapılmıştır. Yazı okunaklıdır. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretleri tam olarak doğrudur.	5

GENEL GERİBİLDİRİM

Bu yazıda en çok beğendiğiniz yön nedir?

Öykü çok ayrıntılı yazılmış

Bu yazıda beğenmediğiniz yön var mıdır? Varsa yazınız.

Yok

Bu yazının geliştirilmesi için yazara ne önerirsiniz?

—

Bu yazıya vereceğiniz geribildirimi tek bir sözcük ile yazar mısınız?

Harika

Arkadaşınızı değerlendirirken nasıl hissettiniz?

Eğlendim

Metin ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

Çok akıcıydı.

**YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN
ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
(YÖNDER DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE)**

YAZMA BECERİSİ PERFORMANS DÜZEYLERİ		
GELİŞTİRİLMELİ (1 PUAN) ☹	İYİ (3 PUAN) 😊	ÇOK İYİ (5 PUAN) ☺

Metni yazan:

Metni değerlendiren:

ÖLÇÜTLER	GELİŞTİRİLMELİ ☹	İYİ 😊	ÇOK İYİ ☺	BAŞARI PUANI
İÇERİK	Üç ve daha fazla sözcük ve tümceler konu ile ilgili değildir. Hangileri yazınız: <i>I was afraid. It was much dark. Nothing to do at home done.</i>	Birkaç sözcük ve tümceler konu ilgili değildir. Hangileri yazınız: _____ _____ _____	Metindeki tüm sözcük ve tümceler konu ile tam olarak ilgilidir.	1
İNCELENMESİ	Metinde üç ve daha fazla düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: <i>My family is not at home. They went office. My sister has the kitchen. They were in Paris.</i>	Metinde birkaç düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: _____ _____ _____	Düşüncelerin hepsi mantıklı bir şekilde sıralanmıştır.	1

SÖYLEM YÖNETİMİ	Metinde yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri (also, first, second, then v.b.) ve bağlaçlar (because, but, as, while v.b.) kullanılmamıştır.	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcüklerinin ve bağlaçların sayısı azdır (bir ile üç arası) Hangileri yazınız: _____	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri ve bağlaçlar dört ya da dörtten fazladır. Hangileri yazınız: _____	1
ANLAŞILIRLIK	Metinde üç ve üçten fazla gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız: My sister wasn't hear I. frightened and scared	Metinde birkaç gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız: _____	Metinde gereksiz sözcük tekrarları ve anlatım bozukluğu yoktur.	1
DİLBİLGİSİ	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: I watch it last week. Its was bad. I had no much friends.	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: _____	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımı tamamen doğrudur.	1
TEKNİK YAZIM KURALLARI	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinde üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: mee too izmir almost	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: _____	Satır başı yapılmıştır. Yazı okunaklıdır. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretleri tam olarak doğrudur.	1

GENEL GERİBİLDİRİM

Bu yazıda en çok beğendiğiniz yön nedir?

İsimler

Bu yazıda beğenmediğiniz yön var mıdır? Varsa yazınız.

Daha olumlu yazabilirdin..

Bu yazının geliştirilmesi için yazara ne önerirsiniz?

Bağlac kullanabilirsin

Bu yazıya vereceğiniz geribildirimi tek bir sözcük ile yazar mısınız?

Geliştirilmeli

Arkadaşınızı değerlendirirken nasıl hissettiniz?

Mutlu

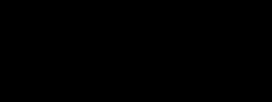
Metin ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

—

YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN
ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
(YÖNDER DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE)

YAZMA BECERİSİ PERFORMANS DÜZEYLERİ		
GELİŞTİRİLMELİ (1 PUAN) ⊗	İYİ (3 PUAN) 😊	ÇOK İYİ (5 PUAN) ☺

Metni yazan: 

Metni değerlendiren: 

ÖLÇÜTLER	GELİŞTİRİLMELİ ⊗	İYİ 😊	ÇOK İYİ ☺	BAŞARI PUANI
ÇERİK	Üç ve daha fazla sözcük ve tümceler konu ile ilgili değildir. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____	Birkaç sözcük ve tümceler konu ilgili değildir. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____	Metindeki tüm sözcük ve tümceler konu ile tam olarak ilgilidir.	5
İETİN ÜZENLEMESİ	Metinde üç ve daha fazla düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____ _____	Metinde birkaç düşünce mantıklı, doğru bir şekilde sıralanmamıştır. Hangileri yazınız: _____ _____ _____ _____ _____	Düşüncelerin hepsi mantıklı bir şekilde sıralanmıştır.	5

SÖYLEM YÖNETİMİ	Metinde yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri (also, first, second, then v.b.) ve bağlaçlar (because, but, as, while v.b.) kullanılmamıştır.	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcüklerinin ve bağlaçların sayısı azdır (bir ile üç arası) Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Metinde kullanılan yazmayı zenginleştiren geçiş sözcükleri ve bağlaçlar dört ya da dörtten fazladır. Hangileri yazınız: So but then after before ----- -----	5
ANLAŞILIRLIK	Metinde üç ve üçten fazla gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- -----	Metinde birkaç gereksiz sözcük tekrarı ve anlatım bozukluğu vardır. Hangileri yazınız:----- ----- ----- -----	Metinde gereksiz sözcük tekrarları ve anlatım bozukluğu yoktur.	5
DİLBİLGİSİ	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- -----	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımında birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- -----	Metinde dilbilgisi öğelerinin kullanımı tamamen doğrudur.	5
TEKNİK YAZIM URALLARI	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinde üç ve üçten fazla hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Satır başı yapılmamıştır. Yazı okunaklı değildir Sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde birkaç hata vardır. Hangileri yazınız: ----- ----- ----- ----- -----	Satır başı yapılmıştır. Yazı okunaklıdır. Sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretleri tam olarak doğrudur.	5

GENEL GERİBİLDİRİM
Bu yazıda en çok beğendiğiniz yön nedir? Kelime sayısı çok iyi
Bu yazıda beğenmediğiniz yön var mıdır? Varsa yazınız. Yok
Bu yazının geliştirilmesi için yazara ne önerirsiniz? —
Bu yazıya vereceğiniz geribildirimi tek bir sözcük ile yazar mısınız? Süper
Arkadaşınızı değerlendirirken nasıl hissettiniz? Huzurlu
Metin ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız. Anlaşıldı.

EK 35- MEB ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-61453339
Konu : Araştırma İzni

20.10.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 13.10.2022 tarihli ve 679561 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı (Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı) doktora programı öğrencisi Buket Selin SAYIN ŞENER'in "**Akran Koçluğu Tekniğinin Anadilinde ve Hedef Dilde Yazılı Anlatım Edimindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**" konulu çalışması kapsamında merkez ilçelere bağlı liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (8 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
9 İlçe MEM

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Unvan : Memur

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2d47-8631-3c2a-bb1a-4198 kodu ile teyit edilebilir.

EK 36- ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

 **GİZLİ**
T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 643573
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

07.07.2022

Sayın Buket Selin SAYIN ŞENER

İlgi: 06/07/2022 tarihli başvurunuz.

“Akran Koçluğu Tekniğinin Anadilinde ve Hedef Dilde Yazılı Anlatım Edimindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 15/08/2022 tarihli toplantısında alınan 16/217 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.


Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 212 60 40 / 2085-2183

GİZLİ
Ayrıntılı Bilgi İçin

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/08/2022
Toplantı Sayısı : 16
Karar Sayısı : 217

217-Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Buket Selin Sayın Şener**'in "Akran Koçluğu Tekniğinin Anadilinde ve Hedef Dilde Yazılı Anlatım Edimindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Buket Selin Sayın Şener**'in "Akran Koçluğu Tekniğinin Anadilinde ve Hedef Dilde Yazılı Anlatım Edimindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.



Etik Kurulu Başkanı

EK 37- VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bölümü Doktora tez çalışması kapsamında planlanmış olan “Akran Yönderliği Tekniğinin Türkçe ve İngilizce Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimindeki Etkililiği” adlı bilimsel bir araştırmadır. Araştırma 20/2/2023 tarihinde başlayacak olup 9/6/2023 tarihinde bitecektir.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın temel amacı, akran yönderliği tekniğine dayalı yazma etkinliklerinin A2 düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe ve İngilizce yazılı anlatım becerilerine bir katkısının olup olmadığını değerlendirmektir.

Bu amaç çerçevesinde, yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından iki dil arasında farklılık olup olmadığı değerlendirilecektir. Akran yönderliği tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına katkısı olup olmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın bir diğer amacıdır.

Araştırma Uygulaması: Anket, Yazma Becerisi Etkinlikleri

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Araştırmaya katılmak için öğrencilerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta

özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, araştırma hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Araştırmacı	: Buket Selin SAYIN ŞENER
İletişim bilgileri	: Ankara-Çankaya- Devlet Anadolu Lisesi-İngilizce Öğretmeni

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım.

Çocuğumun çalışmaya katılmasını isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan bilimsel araştırma çalışmasına katılmasına gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İsim-Soyisim

İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

