



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMANIN  
DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI ÖNERİSİ: B1-B2  
DÜZEYİ**

Aybegüm AKSAK

Doktora Tezi

Ankara, 2024



**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMANIN  
DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI ÖNERİSİ: B1-B2  
DÜZEYİ**

Aybegüm AKSAK

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2024

## KABUL VE ONAY

..... tarafından hazırlanan “.....”  
adlı bu çalışma, .../.../... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak  
jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

---

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK (Başkan)

---

Doç. Dr. Meltem EKTİ (Danışman)

---

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

---

Prof. Dr. Ahmet DEMİR

---

Doç. Dr. Melike ÜZÜM

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

07/06/2024

Aybegüm AKSAK

<sup>1</sup>"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Meltem Ekti danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

07/06/2024

Aybegüm AKSAK

## TEŞEKKÜR

“Türkçe ağızda annemin ak sütü gibidir.” diyen Yahya Kemal’in Türkçeye olan sevdasını yüreklerimizde hissederek çıktığımız Türkçe ve Türk kültürünü dünyaya yayma yolunda şahsi olarak önemli bir adımı tamamlarken bu yolda sonsuz desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen aileme ve hocalarıma öncelikli teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın başından sonuna tüm süreçte cesaretlendirici ve yol gösterici olan başta çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Meltem Ekti’ye teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunuyorum. Değerli görüşleriyle destek olan tez izleme komitesi hocalarım Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Doç. Dr. Melike Üzüm’e; kıymetli katkıları için jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Muhammet Koçak ve Prof. Dr. Ahmet Demir’e; mesleki anlamda kılavuz olarak bugünlere erişmemde ve çalışmam kapsamında verileri toplamamda yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Nezir Temur’a saygılarımı ve minnetlerimi ifade etmek isterim. Çalışmanın nicel aşamasında zahmet vererek uygulamalarımı gerçekleştiren ses bayrağımızı taşıyan tüm meslektaşlarıma emekleri için teşekkür ederim. Ayrıca çalışmalarımız boyunca birbirimizle bilgi, tecrübe paylaşımının yanı sıra motivasyon desteği olduğumuz meslektaşım, arkadaşım Günsu Taşköprü’ye özellikle şükran duyduğumu belirtmek isterim.

Hayat yolculuğumda her zaman dik durmamı sağlayan annem Zehra Aksak ve babam Cemil Aksak başta olmak üzere kardeşlerim Muhammed Ali, Ahmet Alptuğ ve Ayşenur’a, hayattaki en büyük şansım, güzel aileme ödenmeyecek bir borçla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aybegüm AKSAK

Ankara

2024

## ÖZET

AKSAK, Aybegüm. *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazmanın Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: B1-B2 Düzeyi*, Doktora Tezi, Ankara, 2024.

Öğretimde etkililiğin yansıtıcısı olan ölçme-değerlendirme çalışmaları öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrenci durumlarının tespiti için iyi yapılandırılmış ölçme-değerlendirme süreçlerine ve nesnel bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisi performansa göre değerlendirilir. Performans değerlendirmede nesnelliği sağlamak güç olduğundan değerlendirme için sınırlayıcı ve yönlendirici araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araçlardan en önemli ve yaygın olanı puanlama anahtarlarıdır. Dil becerilerinin performansa dayalı değerlendirilmesinde bütüncül ve analitik olmak üzere iki tür puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Katılımcı sayısı, amaç ve ihtiyaçlara göre bu türlerden biri tercih edilebilir.

Yazma; üsluptan anlatıma, sözcük bilgisinden metin planına birçok unsura sahip ve hedef dilde düşünebilmenin ve özellikle orta düzeyden itibaren üst bilişsel becerilerin aktif olduğu bir beceri olduğundan pek çok açıdan ele alınması gereken bir beceridir. Yazmanın bu çok boyutlu yapısı gereği analitik dereceli puanlama anahtarlarının farklı boyutları değerlendirebilme, öğrencinin zayıf/güçlü yönlerini tespit edebilme ve geri bildirim verebilme yönleriyle yazma becerisinin değerlendirilmesinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin yazma performanslarının değerlendirilmesi için iki farklı analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda puanlama anahtarları geliştirme aşamaları göz önünde bulundurularak çalışmada keşfedici sıralı desenli karma yöntem uygulanmıştır. Puanlama anahtarı geliştirme kısmı olan nitel aşamada TÖMER’lerde kullanılan örnek puanlama anahtarları, DAOBM’de yer alan kazanımlar ve ders-araç gereçleri incelenerek oluşturulan madde havuzu dikkate alınarak boyutlar ve ölçütler belirlenmiştir. Ek olarak dereceli puanlama anahtarlarının daha kolay ve etkili kullanımı için değerlendirici kılavuzları da hazırlanmıştır. Geliştirilen puanlama anahtarlarının geçerlik çalışması için Davis (1992) tekniğiyle alanda en az 10 yıl deneyime sahip yedi



öğreticiden uzman görüşü alınarak kapsam geçerlik indeksleri tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında ise altı B1 ve altı B2 düzeyinde öğrenci yazma performansları yirmi değerlendirici tarafından hazırlanan puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmiş elde edilen verilerle Kendall's W uyum kat sayısı hesaplanmıştır. B1 ve B2 düzeyi puanlama anahtarları ile yapılan değerlendirmelerde yüksek uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında puanlama anahtarlarıyla yapılan puanlamalarda değerlendirici deneyiminin anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal Wallis tekniği ile analiz edilmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca yabancı dil ve ikinci dil öğretmenlerin puanlamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin Mann Withney-U analizi yapılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Puanlama anahtarlarıyla gerçekleştirilen değerlendirmelerde deneyimin ve yabancı/ikinci dil öğretiminin değerlendirmeye etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle hazırlanan puanlama anahtarlarının alanda kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Anahtar Sözcükler**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, ölçme değerlendirme, puanlama anahtarı

## ABSTRACT

AKSAK, Aybegüm. *Rubric Proposal For The Evaluation Of Writing In Teaching Turkish As A Foreign/Second Language: B1-B2 Level*, Doctoral Thesis, Ankara, 2024.

Assessment and evaluation studies, which are reflective of effectiveness in teaching, are of great importance for the improvement and development of teaching. To determine the learner progress, well-structured assessment and evaluation processes and objective evaluation are needed. In foreign/second language teaching, writing skills are evaluated according to performance. Since it is difficult to ensure objectivity in performance evaluation, limiting and guiding tools are needed for evaluation. Rubrics are the most important and common of these tools. Two types of rubrics are used in performance-based evaluation of language skills: holistic and analytical. One of these types may be preferred depending on the number of participants, goals, and needs.

Writing is a skill that needs to be addressed from several aspects, as it has numerous elements from style to expression, from vocabulary to text layout, and is a skill in which thinking in the target language and metacognitive skills are active, especially after the intermediate level. Due to this multidimensional structure of writing, analytic rubrics are considered to be more effective in evaluating writing skills in terms of being able to evaluate different dimensions, detecting the learner's weaknesses/strengths, and giving feedback.

The aim of this study is to develop two analytical rubrics to evaluate the writing performances of B1 and B2 level learners learning Turkish as a foreign/second language. In this context, considering the stages of developing rubrics, an exploratory sequential mixed method was applied in the study. In the qualitative phase, which is the rubric development part, dimensions, and criteria were determined by examining the sample rubrics used in TÖMER, the achievements in CEFR and course materials, are taken into account when the item pool is created. Furthermore, evaluator guides have been prepared for easier and more effective use of rubrics. For the validation study of the developed rubrics, content validity indexes were determined by obtaining expert opinions from seven instructors with at least 10 years of experience in the field using the Davis (1992) technique. In the quantitative phase of the research, six student's writing performances at B1 and six at B2 levels were evaluated with rubrics prepared by

twenty evaluators, and Kendall's W coefficient of concordance was calculated with the data obtained. It was concluded that there was high agreement in the evaluations made with B1 and B2 level rubrics. In addition, within the scope of the study, whether the evaluator's experience created a significant difference in the grading made with the rubrics was analysed using the Kruskal Wallis technique, and no significant difference was found. Moreover, Mann Whitney-U analysis was conducted to determine whether there was a difference between the scores of foreign language and second language teachers, and no significant difference was found. In the evaluations carried out with rubrics, it was concluded that experience and foreign/second language teaching did not affect the evaluation. The rubrics prepared based on the results obtained within the scope of the study are considered to be beneficial to use in the field.

### **Key Words**

Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a second language, writing skills, assessment and evaluation, rubric

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ .....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Önemi .....	4
Araştırmanın Amacı .....	7
Problem Tümcəsi ve Alt Problemler .....	8
Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları.....	8
Alanda İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	9
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....	12
1.1. Yazma Becerisi.....	12
1.1.1. Dil, Düşünce ve Yazma İlişkisi .....	13
1.1.2. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Genel Anlamda Yazma Becerisi.....	17
1.1.3. Yabancı/İkinci Dilde Yazma Yeterliğini Belirleyen Unsurlar .....	21
1.1.4. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1-B2 Düzeyinde Yazma Becerisi ve Kazanımları.....	28
1.1.5. B1-B2 Düzeyleri Yazma Becerisinde Dil, Yapı ve İçerik İlişkisi.....	37

1.1.6. B1-B2 Düzeyinde Yazma Sürecinde Düşünsel Analiz, Değerlendirme ve Yaratma Kazanımı .....	41
1.2. Ölçme ve Değerlendirme.....	50
1.2.1. Ölçme.....	50
1.2.2. Değerlendirme .....	52
1.2.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme .....	54
1.2.4. Yabancı/İkinci Dilde Yazma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi ..	57
1.2.5. Ölçme Değerlendirmede Öğretici Okuryazarlığı.....	61
1.2.6. Yazma Becerisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlanması.....	66
2. BÖLÜM: YÖNTEM .....	72
2.1. Araştırmanın Modeli .....	72
2.2. Çalışma Grubu.....	76
2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	78
2.3.1. Nitel Aşama .....	79
2.3.2. Nicel Aşama.....	95
3. BÖLÜM: BULGULAR .....	98
3.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular .....	98
3.2. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular.....	101
3.3. Değerlendirici Deneyiminin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisine İlişkin Bulgular .....	102
3.4. Yabancı Ve İkinci Dil Öğreticilerinin Değerlendirme Sonuçlarındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular .....	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	107
Sonuç .....	107
B1-B2 Düzeylerinde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Yer Alması Gereken Boyutlara İlişkin Sonuçlar.....	107

B1-B2 Düzeylerinde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Yer Alması Gereken Ölçütlere İlişkin Sonuçlar.....	108
B1 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar .....	109
B2 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar .....	111
Değerlendirici Deneyimlerinin Dereceli Puanlama Anahtarıyla Gerçekleştirilen Değerlendirmeye Etkisine İlişkin Sonuçlar .....	112
Yabancı Dil Olarak ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarıyla Yaptıkları Değerlendirmelerdeki Farklılıklara İlişkin Sonuçlar....	112
Genel Sonuçlar ve Tartışmalar .....	113
Öneriler.....	118
Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama Sürecine İlişkin Öneriler.....	118
Dereceli Puanlama Anahtarı Uygulaması ve Sonrasına İlişkin Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	137
Ek 1. B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	137
Ek 2. B2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	140
Ek 3. B1 Düzeyi Değerlendirici Kılavuzu .....	144
Ek 4. B2 Düzeyi Değerlendirici Kılavuzu .....	150
Ek 8. Etik Komisyon İzni.....	160
Ek 9. Araştırma İzni .....	161
Ek 10. Orijinallik Raporu.....	162
Ek 11. Benzerlik Raporu .....	163

## KISALTMALAR DİZİNİ

Akt. : Aktaran

ALTE: Association of Language Testers in Europe

DAOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

çev.: Çeviren

Ed./Eds. : Editör

TELC: The European Language Certificates

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi/Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi/  
Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi/Dil Öğretim Araştırma ve  
Uygulama Merkezi

## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. DAOBM’ye Göre Yazma Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2013, s. 32).....	29
Tablo 2. DAOBM Yazma Becerisi Kazanımları ve İlişkilendirildikleri Düşünceyi Geliştirme Yolları (Dalioglu, 2022, s. 166). .....	48
Tablo 3. Son Yıllardaki Yabancı Dilde Ölçme Değerlendirme Eğilimleri (Green, 2014, s. 174).....	55
Tablo 4. Analitik-Bütüncül Puanlama Anahtarlarının Olumlu-Olumsuz Özellikleri (Brookhart, 2013, s. 7) .....	70
Tablo 5. Keşfedici Sıralı Desene Göre Dereceli Puanlama Anahtarı Oluşturma Aşamaları .....	76
Tablo 6. Uzman Görüşü Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler.....	76
Tablo 7. Değerlendiricilere İlişkin Bilgiler.....	77
Tablo 8. Örnek Dereceli Puanlama Anahtarlarında Yer Alan Boyutlar .....	79
Tablo 9. Genel Yazılı Üretim (Avrupa Konseyi, 2021, s. 71) .....	83
Tablo 10. Dil Bilgisel Yeterlikler (Avrupa Konseyi, 2013, s. 111) .....	83
Tablo 11. Dil bilgisel Doğruluk (Avrupa Konseyi, 2013, s. 136).....	83
Tablo 12. B1 Düzeyi Dil Bilgisi Boyutunun Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları .....	84
Tablo 13. B2 Düzeyi Dil Bilgisi Boyutunun Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları .....	85
Tablo 14. Söz Varlığı Kazanımları .....	85
Tablo 15. Söz Denetimi Kazanımları.....	86
Tablo 16. B1 Düzeyi Sözcük Bilgisi Boyutu Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları.....	86
Tablo 17. B2 Düzeyi Sözcük Bilgisi Boyutu Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları.....	86
Tablo 18. Yazım Denetimi Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 140).....	87
Tablo 19. B1 Düzeyi Yazım ve Noktalama Boyutuna İlişkin Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcılar .....	87
Tablo 20. B2 Düzeyi Yazım ve Noktalama Boyutuna İlişkin Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcılar .....	88
Tablo 21. Genel Dil Varlığı Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 134).....	88
Tablo 22. Tematik Gelişim Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 144).....	88
Tablo 23. Tutarlılık ve Bağdaşıklık Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 145).....	89



Tablo 24. Önermesel Netlik Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 145–146) .....	89
Tablo 25. Toplumdilbilimsel Uygunluk Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 141) .	89
Tablo 26. B1 Düzeyi Organizasyon Boyutuna İlişkin Ölçütler ve Ölçüt Tanımlayıcıları .....	90
Tablo 27. B2 Düzeyi Organizasyon Boyutuna İlişkin Ölçütler ve Ölçüt Tanımlayıcıları .....	90
Tablo 28. Kendall W Analizi Puanlayıcılar Arası Uyum (Schmidt, 1997) .....	95
Tablo 29. B1 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri .....	98
Tablo 30. B2 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri .....	99
Tablo 31. B1 Düzeyi Kendall-W Uyum Katsayısı Genel .....	101
Tablo 32. B1 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Katsayıları .....	101
Tablo 33. B2 Düzeyi Kendall-W Uyum Katsayısı Genel .....	102
Tablo 34. B2 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Katsayıları .....	102
Tablo 35. Deneyimin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi B1 Düzeyi Kruskal-Wallis H Analizi .....	103
Tablo 36. Deneyimin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi B2 Düzeyi Kruskal-Wallis H Analizi .....	103
Tablo 37. Yabancı ve İkinci Dil Öğreticilerinin Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık B1 Düzeyi Mann-Whitney U Analizi .....	105
Tablo 38. Yabancı ve İkinci Dil Öğreticilerinin Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık B2 Düzeyi Mann-Whitney U Analizi .....	105

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ölçme Türleri (Yaşar, 2011, s. 19) .....	51
Şekil 2. Değerlendirmenin Öğeleri (Yaşar, 2011, s. 30).....	53
Şekil 3. Performans Değerlendirme Sınıflandırması (Mertler, 2001, s. 1) .....	66
Şekil 4. Keşfedici Sıralı Karma Yöntem Tasarımı (Creswell, 2017, s. 220).....	72
Şekil 5. Dereceli Puanlama Anahtarını Geliştirme Aşamaları .....	74

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve önemi, amacı, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilecektir.

### PROBLEM DURUMU

Dil becerilerinin yabancı/ikinci dil öğretiminde ölçülmesi ve değerlendirilmesi hususunda her beceri farklı değişkenlere sahiptir. Anlama becerileri olan okuma ve dinleme ölçme aracı (sınav) hazırlaması zor ve vakit alan ama iyi ölçme araçları hazırlandığında değerlendirilmesi daha kısa süreli ve nesnel sonuç verebilen becerilerdir. Anlatma (üretim) becerileri olan konuşma ve yazma ise genel anlamda ölçme aracı hazırlaması görece kolay ve az vakit alsa da nesnel değerlendirme yapılmasında güçlük çekilebilen becerilerdir. Boylu tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri tarafından değerlendirilmesi en zor beceriler konuşma ve yazma; sınav hazırlaması en zor beceriler ise okuma ve dinleme becerileri olarak belirtilmektedir (Boylu, 2019). Yazma becerisi; hedef dilde düşünebilme yetisinin ortaya çıktığı, sözcük ve dil bilgisi yeterliklerinin aktarıldığı, üst bilişsel becerilerin aktif olduğu bir beceri olması açısından öğrencinin dil hâkimiyetini birçok yönüyle yansıtabilmektedir. Dolayısıyla yazma becerisinin iletişimsel gereklilik olmasının yanı sıra değerlendirilmede, öğrencinin belirlenen düzeyde olup olmadığının tespiti için önemli bir argümandır. Yaygın uygulamada açık uçlu sorular ile ölçülen yazma becerisi uzman değerlendiriciler ile gerçekleştirilse dahi öznel sonuçlar verebilmektedir. Aynı yazma performansına farklı değerlendiriciler, çok farklı puanlamalar yapabilmektedirler. Öğrenci düzeyinin belirlenmesi, öğretimin etkililiğinin ölçülmesi ve yapılandırılması, öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığının sınanması gibi amaçlarla gerçekleştirilen ve yabancı/ikinci dil öğretiminin önemli bir parçası olan değerlendirmenin nesnel olarak gerçekleştirilmesi söz konusu amaçlara hizmet edebilmesi açısından önemlidir. Weigle (2002)'a göre yazma becerisinin çok yönlü doğası gereği, yeterli ve geçerli ölçütlerin doğrudan değerlendirmesini içeren dereceli puanlama anahtarları performans değerlendirmede daha etkilidir.

Dereceli puanlama anahtarları; öğrenci performanslarını ve cevaplarını belirlenen ölçülere göre puanlamada yararlanılan kılavuzlardır (Turgut ve Baykul, 2010, s. 266). Değerlendirmede, dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılması nesnelliğin sağlanabilmesi açısından önemli bir yöntemdir. Puanlama anahtarları için yaygın olarak kabul edilen bir tanım; ölçütleri veya neyin önemli olduğunu listeleterek ve tanımlayarak bir performanstan beklentileri mükemmelden zayıfa ifade eden bir belgedir. Dereceli puanlama anahtarları genellikle öğrenci çalışmalarına not vermek için kullanılır, ancak öğretici bir role de hizmet edebilirler (Andrade ve Du, 2005, s. 1). Dereceli puanlama anahtarları nesnelliğin sağlanmasına yardımcı olmasının yanı sıra öğreticiye ve öğrenciye nelerin değerlendirileceği konusunda yol gösterici olmakta ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek geri bildirim verilebilmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca yabancı/ikinci dilde yazma becerisi değerlendirilirken düzeylere göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarından yararlanmak, öğrencinin düzeyinin gerektirdiği kazanımlara sahip olup olmadığının sınanmasında ve öğrenci düzeyinin tespit edilmesinde öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır.

Performans değerlendirmede puanlama anahtarları genel bir değerlendirme olanağı sağlayan bütüncül (holistik) ve ayrıntılı bilgiler sunan analitik olmak üzere iki tür olarak tasarlanır. Bütüncül puanlama anahtarlarının kullanımının uzmanlık gerektirdiği, analitik puanlama anahtarları ise deneyimsiz kişiler tarafından uygulandığında dahi geçerli ve güvenilir sonuçlar verebildiği bilinmektedir. Bütüncül puanlama anahtarlarına göre; kullanımı daha uzun ve zor olan analitik puanlama anahtarları genellikle daha yüksek güvenilirlikle sonuçlanır ve yabancı/ikinci dil öğrenenler için daha yüksek yapı geçerliliğine sahiptir aynı zamanda yazmayı birkaç farklı açıdan ölçtüğü için de daha nesnel sonuçlar elde edilmesi beklenir (Weigle, 2002, s. 121). Dolayısıyla değerlendirmenin güç olduğu yazma becerisi için analitik dereceli puanlama anahtarları geliştirmenin daha nesnel sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Alan yazında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme-değerlendirmeye ilişkin araştırmaların henüz sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili alanda genel kabul gören ölçme ve değerlendirme uygulamaları mevcut değildir (Boylu ve Başar, 2016). Ölçme değerlendirme uygulamalarında ve değerlendirme kriterlerinde dil öğretim merkezleri arasında farklılıklar görülmektedir. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma becerisinin değerlendirilmesinde; geçerliliği ve güvenilirliği test

edilmiş, genel kabul görmüş ve kullanımı yaygınlık gösteren puanlama anahtarları bulunmamaktadır. Merkezlerde farklı puanlama anahtarları kullanılmakta veya hiç puanlama anahtarı kullanmayan merkezler de bulunmaktadır. Bu sebeple değerlendiriciler arası farklılıkların yanı sıra merkezler arası değerlendirme farkları da oluşabilmektedir. Örneğin, bir dil öğretim merkezinde C1 düzeyinde olduğu tespit edilen bir öğrenci, başka bir merkezde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamasında B1 düzeyinde çıkabilmektedir. Bu durum geçerli, güvenilir ve tüm dil öğretim merkezlerince genel kabul görebilecek standartları belirlenmiş, puanlama anahtarlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır. Dil öğretim merkezlerinde her düzey için ayrı ayrı geliştirilmiş puanlama anahtarlarına ve bu anahtarların daha etkili kullanımı için hazırlanmış değerlendirici kılavuzlarına ihtiyaç vardır (Aksak Gönül ve Ekti, 2022, s. 59). Her düzey için kazanımlarına uygun ayrı ayrı geliştirilen puanlama anahtarları ve değerlendirici kılavuzları ile değerlendirmede hem değerlendiriciler hem de kurumlar arası daha tutarlı sonuçlar elde edilebilecektir.

DAOBM'de belirlenen yazma becerisi kazanımlarına göre; temel düzeylerde (A1-A2) sınırlı ve basit, kısa metinler yazılması söz konusu olduğundan değerlendirilmesi, diğer düzeylere göre nispeten daha kolaydır. Ancak özellikle orta düzey olan B1-B2 geçiş düzeyleri olduğundan bu düzeylerdeki öğrenci yeterliklerini tespit etmek daha güç görünmektedir. B1 ve B2 düzeylerinde bireylerin günlük yaşamda ve profesyonel ortamlarda etkili iletişim yetisini geliştirmesi beklenir. Temel seviyeye göre daha karmaşık (özellikle B2 seviyesinde) yapıları kullanmaları ve metinler oluşturmaları beklenen bir durumdur. Maruz kaldıkları dilsel girdilerle hedef toplum içerisinde sosyal bir birey olurken hedef toplumun özelliklerini ve kültürünü daha yakından tanıma imkânına da sahip olurlar. Dolayısıyla üretimlerinde de bu edinimlerin yansımaları beklenmektedir. DAOBM kazanımları incelendiğinde karmaşık ve çeşitli metin türlerinde yazma eylemini gerçekleştirirken öğrenci artık B1 düzeyinde çeşitli sorunlarla başa çıkabilme, bağlantılı metinler yazabilme, betimleme yapabilme, görüş ve planlarını açıklayabilme ve özellikle B2 düzeyinde üst bilişsel becerileri kullanma, soyut düşünebilme ve ifade edebilme, bir sav oluşturabilme, ayrıntıları bildirebilme ve planlı bir metin yazabilme yeterliğine sahip olur. Benzer şekilde temel düzeye göre daha uzun, doğru, tutarlı ve bağımsız yazabilme yetisine sahip olması beklenir. Dolayısıyla

öğrenici yeterliklerinin tespitinde söz konusu sınırların doğru şekilde çizilerek öğrencinin düzeyinin yeterliklerini sağlayıp sağlamadığının belirlenebilmesi önemlidir.

B1-B2 düzeyini diğer düzeylerden ayırabilmenin yanı sıra B1 düzeyi ile B2 düzeyini birbirinden ayırmak, yani öğrencinin bu düzeylerden hangisinde olduğunu tespit etmek değerlendirici için zorlayıcı olabilmektedir. DAOBM kazanımları yazma becerisi odaklı ele alındığında B1 ve B2 seviyelerindeki farklılıklar genel olarak şu şekilde ifade edilebilir: B1 düzeyinde temel dil bilgisi ve iletişim yeterlikleri edinilmiş olmalıdır. Günlük yaşamdaki basit iletişim durumlarını yönetebilir, temel konularda fikirlerini ifade edebilir. Bildiği ve ilgilendiği konularda basit ve bağlantılı metin üretebilme yeterliğine sahip olmalıdır. B2 düzeyinde ise karmaşık dil yapıları ve daha geniş sözcük hazinesi ile uzun cümleler kurabilir, somut-soyut pek çok konuda ayrıntılandırılmış metinler üretebilme, kendi bakış açısını geliştirebilme yeterliğine sahip olmalıdır. Karmaşık konularda sav oluşturabilir, tartışabilir, derinlemesine iletişim sağlayarak fikirlerini alıntılarla, kanıtlarla destekleyebilir.

Tüm bu yeterliklerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi için değerlendiricilerin puanlamalarını düzeylere göre hazırlanmış değerlendirme araçları ile gerçekleştirmeleri önemlidir. Bu sebeplerden yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde B1 ve B2 düzeylerinde yazma becerisi için dereceli puanlama anahtarları oluşturulması ve bu anahtarların kullanımı için öğrencilere yönelik kılavuzların hazırlanması birer ihtiyaç olarak görülmüştür.

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Dil öğretiminde değerlendirmenin birinci basamağı olan ölçmenin bir eylem olarak uygulanmasında temel araç sınavlardır. Bachman ve Palmer'e göre dil sınavlarının iki ana amacı vardır. İlk amaç, dil becerisi hakkında çıkarımlarda bulunmak, ikincisi ise söz konusu çıkarımlara dayalı kararlar vermektir (1996). Yani birinci amaç ölçme, ikinci amaç ise değerlendirme eyleminin gerçekleştirilmesidir. Öğrencinin eylem odaklı dil yeterliğini becerilere göre tespit etme, sınıflandırma, süreci planlama, araç-gereçleri geliştirme gibi pek çok kararın verilmesi yabancı/ikinci dil öğretiminde yapılacak değerlendirmelere bağlı olarak gerçekleşebilmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminin ölçme değerlendirme basamaklarından biri yazma sınavlarıdır. Performansa dayalı değerlendirilen yazma becerisi; bilişsel ve üst bilişsel yönleri olan bir beceri olduğundan sorulan soruya okuma/dinleme becerilerinde olduğu gibi mutlak bir doğru cevapla karşılık verilebilen bir beceri değildir. Yani her öğrenci kompozisyonu müstakildir, birbirinden farklıdır. Bu durum yazma becerisinin değerlendirilmesini güçleştirmekte ve standartlara bağlamadan gerçekleştirildiğinde öznel sonuçlar doğurabilmektedir. Bir değerlendirme aracı kullanılmadığında değerlendiriciler yazmanın farklı boyutlarına odaklanabilmekte ve her değerlendiriciden farklı puanlama sonucu elde edebilmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde amaçlara uygun ve nesnel bir değerlendirme yapılabilmesi için iyi şekilde geliştirilmiş puanlama anahtarlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Boylu, 2019, s. 81). Dolayısıyla değerlendirme, dil öğretim sürecinin tamamını etkilediğinden nesnel olarak gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir ve nesnelliğin sağlanabilmesinde en temel araçlardan biri geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarlarından yararlanmaktır. Dereceli puanlama anahtarları geliştirilebilmesi için ölçme hedefleri ve standartların belirlenmiş olması gerekir.

Standartların belirlenmesinde DAOBM’de belirlenen yeterlikler ve yazma becerisinin çok boyutlu unsurları temel alınmalıdır. Söz konusu metin; çok dilli ve çok kültürlü Avrupa’da yabancı dil öğretimine kılavuzluk etmek ve standartlaşmayı sağlamak için hazırlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde öğretme ve öğrenme çıktılarının, DAOBM gibi dış standartlara ve çerçevelere göre değerlendirilmesine son zamanlarda ağırlık verilemeye başlanmıştır (Harsch ve Martin, 2012, s. 229). DAOBM yeterliklerine dayanan bir değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşıma göre hazırlanmış dereceli puanlama anahtarları, genel geçer kabul kazanmış standart ve nesnel bir değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için önemlidir. Ancak DAOBM ile belirlenen yeterlikler soyut olduğundan puanlama anahtarı tanımlayıcıları daha açık ve somutlaştırılmış olmalıdır.

Yabancı dilde yazma çalışmalarında genellikle öğrencilerden planlı ve amaçlı bir metin yazmaları istenir. Yazılı metin oluşturma planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve son taslak aşamalarından geçerek oluşturulur (Harmer, 2004, s. 5). Söz konusu aşamalardan geçerek oluşturulan metin yazma, çok boyutlu olması yönüyle birçok unsuru kapsar. Metinlerin başlığından sonucuna, yazım ve noktalamadan üslubuna kadar tüm boyutları

içermesi beklenir (Aksak Gönül ve Ekti, 2022, s. 51). Çeşitli amaçlarla oluşturulan metinlerde; dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım, noktalama, metnin organize edilmesi gibi birçok boyut yer alır. Öğreticilerin çoğunun yazma becerisinin değerlendirilmesinde yazım ve dil bilgisine odaklandığı (Lee, 2010) diğer metinsellik ölçütleri üzerine fazla yoğunlaşmadığı bilinmektedir. Özellikle iyi yapılandırılmış bir puanlama anahtarı kullanılmadığı durumlarda yapılan değerlendirmeler öznel ve yüzeysel kalabilmektedir. Gökteş ve Aksak Gönül (2022, s. 142) tarafından 167 öğreticiyle gerçekleştirilen bir araştırmada; katılımcıların sadece % 35,93'ü yazma değerlendirmelerinde puanlama anahtarlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Puanlama anahtarı kullanım oranının bu derece düşük olması değerlendirmelerin objektifliği hakkında şüphe duyulmasına sebep olabilmektedir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim merkezlerine yönelik yapılan alan araştırmalarında yazma becerisini değerlendirmeye yönelik ortak bir puanlama anahtarı olmadığı, bazı merkezlerde puanlama anahtarı kullanılmadığı, hâlihazırda kullanılan puanlama anahtarlarının da çoğunun bütüncül puanlama anahtarı olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanım kolaylığı nedeniyle bütüncül puanlama anahtarları, analitik puanlama anahtarlarına göre daha fazla tercih edilmektedir. Ancak bütüncül puanlama anahtarlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar vermeleri güçtür ve deneyimli kişiler tarafından uygulanması gerekir (Weigle, 2002). Analitik puanlama anahtarları ise alt boyutlar ve tanımlayıcılar içerdiğinden kullanımı nispeten daha zahmetli olsa da çizdiği sınırlarla daha nesnel veriler elde edildiği söylenebilir.

Değerlendiricilerin değerlendirme işlemlerini dikkatli şekilde gerçekleştirmeleri ve puanlama anahtarı kullanımında bilgili olmaları puanlama anahtarları ile gerçekleştirilen ölçme değerlendirmelerin güvenilirliğinin artırılabilmesi için gereklidir (Brooks, 2012). Dolayısıyla hedeflere ulaşmayı sağlayacak verimli bir değerlendirme yapılabilmesi için iyi yapılandırılmış, geçerli-güvenilir dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması önemli bir ihtiyaç olduğu gibi uzman olmayan değerlendiricilerin de kolaylıkla kullanmalarını sağlayabilecek bir değerlendirici kılavuzu hazırlanmasının da gerekli olduğu söylenebilir.



## ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında B1-B2 düzeyinde yazma becerisinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir analitik dereceli puanlama anahtarları geliştirmektir.

DAOBM’de belirlenen yazma becerisi kazanımlarına göre özellikle orta düzeyler olan B1 ve B2 geçiş düzeyleri olduğundan bu düzeylerdeki öğrenci yeterliklerini tespit etmenin diğer düzeylere göre daha zorlayıcı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda B1 düzeyi ile B2 düzeyini birbirinden ayırmak, yani öğrencinin bu düzeylerden hangisinde olduğunu ayırt etmek de benzer şekilde güç olabilmektedir. Bu sebeplerden hareketle B1 ve B2 düzeyleri için ayrı ayrı puanlama anahtarları hazırlanması amaçlanmıştır.

Yapılan alan taramalarında Türkçe öğretim merkezlerinin bir kısmında dereceli puanlama anahtarı kullanılmadığı, kullanılan anahtarların çoğunlukla bütüncül olduğu ve söz konusu alana ait mevcut puanlama anahtarlarının çoğunluğu için geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmadığı görülmüştür. Geliştirilmesi hedeflenen dereceli puanlama anahtarlarında DAOBM’de verilen yazma becerisine ait yeterlikler temel alınarak yazma becerisinin tüm yönleriyle değerlendirilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca hazırlanan değerlendirici kılavuzu ile öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarını verimli şekilde kullanabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırma başlığında yabancı dil ve ikinci dil kavramları bir arada kullanılmıştır. Bunun sebebi her iki öğrenme ortamında da kullanılabilir puanlama anahtarı geliştirmenin amaçlanmasıdır. Yabancı dil öğretimi kavramı ile ikinci dil öğretimi kavramlarının en temel ayırdımı öğretimin gerçekleştiği yerle ilintilidir. Hedef dilin ana dili olmadığı yerlerde gerçekleştirilen öğretim yabancı dil öğretimi, hedef dilin ana dili olduğu yerlerdeki öğretimi ise ikinci dil öğretimi olarak adlandırılır (Durmuş, 2018). Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının hem yabancı hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilir olması beklenmektedir.

Dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken farklı metin ve sınav türlerinde de uygulanabilir olmasının sağlanması, ileri düzey ve akademik yazma çalışmalarına da kaynaklık etmesi araştırmanın amaçları arasındadır.

## **PROBLEM TÖMCEĞİ VE ALT PROBLEMLER**

Bu araştırmanın problem sorusu “Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarında yazma becerisini değerlendirmede geçerli ve güvenilir puanlama anahtarları oluşturulabilir ve uygulanabilir mi?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranacaktır:

1. B1-B2 düzeylerinde yazma becerisi hangi boyutlara göre değerlendirilmelidir?
2. B1-B2 düzeylerinde yazma becerisi hangi ölçütlere göre değerlendirilmelidir?
3. B1 düzeyi dereceli puanlama anahtarı yazma performanslarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçmekte midir?
4. B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarı yazma performanslarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçmekte midir?
5. Değerlendiricilerin deneyimleri dereceli puanlama anahtarına göre yapılan puanlamaları etkilemekte midir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenler ile ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerin dereceli puanlama anahtarlarına göre yaptıkları puanlamalarda anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

## **ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI**

Çalışma aşağıdaki durumlarla sınırlandırılmıştır:

- Geliştirilen dereceli puanlama anahtarları, orta düzey olan B1 ve B2 düzeyleriyle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma kapsamında incelenen öğretim setleri Yedi İklim, Yeni İstanbul, İzmir ve Gazi Türkçe öğretim setleri ile sınırlandırılmıştır.
- Uzman görüşü alınan öğreticiler söz konusu alanda en az on yıl deneyimi olan ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında doktora yapmış/yapıyor olan yedi kişi ile sınırlandırılmıştır.

- Güvenirlik uygulamasını gerçekleştiren değerlendiriciler için deneyim sınırı konmamış ancak hâlihazırda alanda aktif olarak çalışan 20 kişi ile sınırlandırılmıştır.
- Öğrenci performansları her iki düzey için de iki iyi, iki orta ve iki zayıf olduğu düşünülen 12 performans ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmada aşağıdaki durumlar varsayılmıştır:

- B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin aynı eğitimi aldıkları varsayılmıştır.
- Öğrencilerin bilişsel, fizyolojik ve sosyokültürel açıdan benzer özellikler taşıdıkları varsayılmıştır.
- Puanlama anahtarlarının yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde tek dilli ve çok dilli ortamlarda gerçekleştirilen eğitimlerde kur sonu sınavları, sınıf içi etkinlikler gibi uygulamalarda kullanılabilir olduğu varsayılmıştır.
- Değerlendiricilerin değerlendirme yapmadan önce puanlama anahtarları için hazırlanan değerlendirici kılavuzlarını okudukları varsayılmıştır.
- Değerlendiricilerin özenli ve doğru değerlendirmeler gerçekleştirdikleri varsayılmıştır.

## **ALANDA İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

2017 yılında araştırmayla ilintili olarak İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde gerçekleştirilen Enver Gedik'e ait "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme" konulu yüksek lisans tezinde her ne kadar başlık geniş olsa da çalışma içerisinde düzeylere göre ve kazanımlara uygun hazırlanmış örnek sorular verilmiştir.

Knoch (2009) tarafından gerçekleştirilen "Diagnostic Writing Assessment The Development and Validation of a Rating Scale" adlı kitapla aktarılan bir araştırmada; İkinci dil olarak İngilizce yazma becerisinin değerlendirilmesinde bir bütüncül ve bir analitik olmak üzere iki puanlama anahtarı karşılaştırılmış, 100 yazma kâğıdı ve 10 deneyimli değerlendirici ile gerçekleştirilen çalışmada analitik puanlama anahtarlarının

yazma becerisinin değerlendirilmesinde güvenilirliğin daha yüksek olduğu ve yazmanın farklı yönlerinin daha iyi ayırt edebildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında değerlendiricilerin puanlama anahtarı aşinalığını sağlamak için bir eğitim yönergesi hazırlandığı da belirtilmiştir.

Harsch ve Martin (2012) tarafından gerçekleştirilen “Adapting CEF-descriptors for rating purposes: Validation by a combined rater training and scale revision approach” adlı araştırma makalesinde ise Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni yeterliklerinin dereceli puanlama anahtarlarına dönüştürmek amacıyla 13 öğretici ile 19 yazma görevi iki ay sürede analiz edilmiş, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş puanlama anahtarları oluşturulmuştur.

Emrah Boylu'nun 2019 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirdiği “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma” konulu doktora çalışmasında alanda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının genel durumu, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlik algıları ile yeterliklerinin tutarlılıkları geliştirilen ölçeklerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak dil öğretim merkezlerinde ölçme değerlendirmede farklı uygulamaların söz konusu olduğu, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede eksiklikleri olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Kahveci (2022) tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında A1'den C1'e kadar tüm düzeylerde dereceli puanlama anahtarı geliştirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmada B1 ve B2 düzeyleri için ortak bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Oysa öğretim sürecinde söz konusu iki düzeyinin kazanım ve yeterlikleri farklı olduğundan iki düzeyinin birbirinden ayrılmasına ve iki farklı puanlama anahtarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde genel konularda ölçme değerlendirmeye ağırlık verildiği görülmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların az olduğu, yapılan araştırmalarda ise güvenilirlik çalışmalarında değerlendirici sayısının sınırlı tutulduğu görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarında değerlendiricilerin fazla olduğu araştırmalarda değerlendiriciler arası uyumun sağlanıp

sağlanmadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili araştırmaların önerilerinden de hareketle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarları eksikliğinin giderilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle geçiş düzeyi olan ve hem diğer düzeylerden hem de birbirinden ayırt edilmesi güç olan B1-B2 düzeyinde iyi yapılandırılmış, çok boyutlu tanımlayıcılara sahip, geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ilgili alan için hem teoride hem de uygulamada bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş, Türkçe öğretim merkezlerinde standartları belirlenmiş dereceli puanlama anahtarlarının hâlihazırda bulunmadığı görülmektedir. Temel düzeyde kazanımlar incelendiğinde öğrencilerden beklenen dil hâkimiyeti sınırlı olduğundan beklenen yazma performansı da sınırlı bir çerçeveye sahiptir. İleri düzeylerde ise ana diline yakın bir performans beklenmektedir. Ancak orta düzey olan B1-B2 düzeylerinde öğrenciden beklenen yazma performansı, değerlendirmeye dâhil edilmesi gerekenler ve hariç tutulacakların belirsiz olduğu düşünülmektedir. DAOBM kazanımlarına göre orta düzeyde öğrencilerin, okuma ve dinleme becerileri ile yazınsal düzyazı metinler ve akademik metinlerle karşılaşması ve bu metin türlerinde yazma yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Söz konusu metin türlerinde yazma çalışmaları dil bilgisi ve yazımın yanı sıra birçok farklı hususun da yazma sürecine dâhil olması anlamına geldiğinden değerlendiricilerin bu hususları da değerlendirmeye dâhil etmesi gerekir. Dolayısıyla bu düzeylerde değerlendirmeye alınacak ölçütlerin dereceli puanlama anahtarı yardımıyla değerlendiriciye yol göstermesi önemlidir. Söz konusu araştırma ile alana yönelik geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının öğretmenler arası genel bir uyum sağlanması ve böylece yazma becerisinde nesnel bir değerlendirme yapılabilmesine imkân sağlaması beklenmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik hem teori hem de uygulamada mevcut eksikliklerin giderilmesi beklenmekte ve araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın iki ana başlığı olan yazma becerisi ve ölçme değerlendirme hakkında kuramsal çerçeveye yer verilecektir.

### 1.1. YAZMA BECERİSİ

Düşünce, duygu ve istekleri anlatmak için kullanılan yazılı semboller, bir toplumdaki herkes tarafından aynı şekilde anlaşılan işaretlerdir. “Yazma, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle ifade etmesidir.” (Karadağ, 2020, s. 166). Yazma anlatma ve anlaşılma ihtiyacından doğan bir iletişim aracıdır. İnsanın kendini, düşünce dünyasını bir alıcıya ileterek etkileşimde bulunabilme amacını taşır.

Yazma esnasında grafik sembolleri kullanılır: Bu, konuşmada çıkarılan seslerle ilgili olan harfler veya harf kombinasyonlarıdır. O hâlde, bir düzeyde, yazmanın bu sembolleri oluşturma, bir tür düz bir yüzey üzerinde işaretler yapma eylemi olduğu söylenebilir. Ancak konuşma; grafik sembollerin üretiminden çok daha fazlası olduğu gibi, yazma da grafik sembollerin üretiminden çok daha fazlasıdır. Sesler, semboller, sözcükleri oluşturmak için belirli geleneklere göre düzenlenmeli ve sözcükler, cümleler oluşturacak şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Tutarlı bir biçimde cümlelerin sıraya konmuş ve birbirine bağlanmış şekilleriyle de metin oluşturulur. Tüm bu süreçler zihinsel çaba ve düşünmeyi gerektirir (Bryne, 1993, ss. 1–2). Ses, sözcük, cümle ve metin oluşturma süreçlerini içeren yazma eyleminin gerçekleşmesi esnasında insan zihni etkin olarak çalışır. Bu nedenle yazma becerisini aslında bir düşünce süreci olarak kabul etmek önemlidir. “Yazma ile dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimlerin zihinde canlandırılması ve kâğıda aktarılması sağlanmaya çalışılır” (Alkan, 2020, s. 16). Dolayısıyla yazma becerisi; yalnızca sembolleri kullanabilme yetisini kazanmak değil, aynı zamanda düşünsel bir süreç oluşturup üst bilişsel beceriler aracılığıyla okura verilmek istenen mesajı akıcı ve anlamlı biçimde sunabilme becerisini de içerir.

### 1.1.1. Dil, Düşünce ve Yazma İlişkisi

İnsanın iletişim ihtiyacını gidermek için ortaya çıkan dil, düşüncelere ve zihin yapısına ait bir yansımadır. Chomsky’ye göre dil; “beyinde fiziksel bir temsili mevcut, insan zihninin bir ögesi ve insana bağlılanmış yetilerin bir parçası” olan doğal bir varlıktır (1959). Chomsky, insan zihninde doğuştan mevcut dil öğrenme mekanizması sayesinde dili, zihinde var olan doğal ve fiziki bir varlık olarak tasvir etmektedir (1959). Dil üretimi zihinsel ve düşünsel bir süreçtir. İnsanın dil üretebilmesi için düşünceye ihtiyacı vardır, yani dil düşünceden doğar ve varlık bulur. Yazoğlu (2005, s. 123) düşüncenin dile aktarıldığında bilgi olabileceğini ve bilginin yalnızca dille öğretilebileceğini belirtir. Dolayısıyla dil ile düşünce arasında birbirine paralel, birbirini etkileyen, birbirinden etkilenen ayrılamaz bir ilişki söz konusudur.

İnsan, ihtiyaçlarını gidermek ve iletişim kurmak için zihnindeki düşünceleri muhatabı ile paylaşmak amacıyla dili üretmiştir.

“Dil; düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında insanı insan yapan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığı ya da dile yansıdığı görülür. Gerçekten de dil bireyin bilincini oluşturan benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlemdir. Düşünce, us, bilgi, buluş insansal anlamda ancak dille olanak kazanır. Dil dünyayı anlığımızın egemenliği altına sokan temel araçtır, başlıca anlatım yöntemidir. İnsan yaşamının tüm görünüşleriyle de iç içedir. İnsanın hem içindedir, hem dışındadır; hem öznedir, hem nesnedir. Somut uyaranlar düzlemini ancak onun aracılığıyla aşabilir insanoglu.” (Vardar, 2001, ss. 12–13).

Toplumsal bir varlık olan, bir arada yaşayabilen insan var olabilmek ve gelişebilmek için iletişime ihtiyaç duyar ve bu ihtiyacı gidermenin en temel yolu da dildir. Dil, insanın vazgeçilemez bir yetisidir. Aynı zamanda bireysel anlamda dilin insan için önemi şöyledir: “İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen dildir. Konuşma yeteneği insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar” (Aksan, 1995, s. 11). Ancak, insanın düşüncelerini ifade etme ihtiyacından doğan dil, geliştikçe düşünceyi etkiler hâle gelmiştir. Çünkü düşünce birçok araştırmacı tarafından bir iç konuşma olarak nitelendirilir. Zihinsel bir faaliyet olan bu iç konuşmanın vasıtası yine dildir.

“Dil içselleşerek düşüncenin önemli bir aracı olmuştur. İçsel konuşma ve hayaller insanın kendi davranışlarını yönlendirir, planlama ve mantık süreci oluşturur. Bilinçaltı iletişim insanın kendi öz benlik gelişiminin temel anahtarıdır. Çevrede kullanılan dilin yaşantı sürecine katılmasıyla birlikte sözcükler ve işaretlerin anlam kazanmaları, birbiriyle ilişkide

bulunmaları zihinde algılanan, soyutlanan ve kurgulanan biçimleriyle bağımlı hâle gelir. Böylece düşünce, dil ilişkisi doğar.” (Topbaş, 2021, ss. 14–15).

İnsan dil ile düşünür, düşüncesini yine dil ile sözlü ve yazılı olarak alıcıya aktarır.

Başlangıçta düşünceleri iletmek amacıyla doğan dilin bugün aynı zamanda düşüncelerin bir temsili hatta yönlendiricisi vasfını yüklediği de söylenebilir. “Dil düşüncenin en somut şekilde kendini gösterdiği alandır. Düşünceler dil kalıplarına, cümlelere ve sözcüklere dökülerek ifade edilir, aktarılır. Dolayısıyla cümle de düşünce ya da düşünce kalıpları şeklinde ifade edilir” (Avcı, 2012, s. 3). Düşünmek aynı zamanda sözcüklerin kavramsal karşılıklarının zihinde belirmesidir. “Bilgiler insan bilincinde kavramlarla temsil edilir. Kavramın duyuşal bileşenleri onun içeriğindeki mantıksal bilgiyi kodlaştırır; onun düşünsel birim olarak işlevini sağlar. Düşünsel süreçte insan mantıksal bilgiyi taşıyan bu tasvirlerden faydalanır” (Hacızade, 2018, s. 17). Dolayısıyla dil edinimi, düşünebilme yetisinin kazanımı ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü dilin var olabilmesinin ve ifade ile hayat bulabilmesinin yolu düşüncedir.

“Dili akıcı biçimde kullanabilmek önce düşünce boyutunda akıcılığı gerektirir. İletişim alıcı ve verici arasında gerçekleşen çift yönlü bir süreç olduğundan, dil öğeleriyle anlama bağlamında okuma ve dinleme becerilerinde kod çözülürken anlatma bağlamında yazma ve konuşma becerilerinde de kod oluşturma söz konusudur; kısaca, dilsel iletişimde yetkin olma her iki beceriye özgü stratejileri geliştirmeyi gerektirir. Çünkü dili edimbilimsel bir şekilde kullanmak ne söylenildiği ile değil, dille hangi eylemin geliştirildiği ile ilgilidir.” (Dilidüzgün, 2020, s. 4).

Anlaşılacağı üzere bireyin bir dili dört temel dil becerisinde yetkin olarak kullanabilmesinin temelinde hedef dille düşünebilme vasfını kazanması yatar.

Dil, insan gerçekliğini yaratan ve yansıtan bir aracı temsil eder. Dil ile gerçekleştirilen eylemler gönderici ile alıcının birbirleri hakkında ne düşündüklerini ve nasıl hissettiklerini etkilemektedir. Dil kullanımı, bireyin iletişimde olduğu kişileri etkilemesinin yanı sıra başkalarından etkilenmesine de araçtır. Sosyal bağlam, bireyin dili kullanma amacını ve dili nasıl kullandığını etkiler. Dil kullanımı, başkalarının davranış, duygu ve düşüncelerini değiştirebilmenin yanında bireyin kendi algılarından, başkalarının bilmesi gerekenleri sınırlamasından, başkalarına ilişkin varsayımlardan da etkilenir. Yani dilin hem bireyin kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini etkilemesine aracılık ettiği söylenebilir. Bir dilin doğası, sözcük hazinesi, dil bilgisinin yapısı, edimbilim kuralları dünyanın nasıl algılandığını ve düşünüldüğünü etkileyebilmektedir. Bu tür etki insanları algılamadaki belirsizlik sebebiyle bilhassa sosyal alanda güçlü olabilmektedir (Holtgraves, 2019).

Aynı zamanda dil kullanımı düşüncelere bağlı olduğundan “İnsanın kendisiyle, ait olduğu topluluklarla (aile, akraba, arkadaş, komşu, okul vb. çevresiyle), ulusuyla olan ilişkileri zemininde oluşur, biçimlenir. Bir kültür kimliği olarak kişi, dünyaya da kendi kültürünün penceresinden bakar, nesnelere ve olguları kendi kültür değerleriyle yargılar” (Hacızade, 2018, s. 20). Dolayısıyla kişi ana diline yansıyan toplumsal bakış açısını ve



dünya görüşünü içselleştirmiş olur. Fakat bu toplumsal bakış açısı bireyin dil ile öznel üretim yapmasına engel teşkil etmez. Chomsky tarafından geliştirilen Üretici Dil Bilgisi kuramına göre sınırlı sayıda sözcük ve yapı ile sınırsız sayıda üretim yapabilmek olanaklıdır. Dolayısıyla dildeki sınırlı sözcüğün farklı kombinasyonlarla yeniden üretilmesi ve bağlama uygun yeni cümleler oluşturabilmesi mümkündür.

“Dilin en temel gerçeği, konuşmacıların daha önceki dilsel deneyimlerinde rastlamadıkları ifadelerle karşı karşıya gelmeleri ve bu ifadeleri hiçbir güçlük çekmeden üretip anlayabiliyor olmalarıdır. Gerçekte normal dil kapasitesi sınırsızdır; her konuşmacı normal dil kullanımında sınırsız sayıda dilsel ifadeyi üretip anlayabilir.” (Chomsky, 2018, s. 12).

Aynı zamanda birey iç dünyasına ilişkin duygu ve düşünce alanları ile kendi zihnî durum ve faaliyetini de dile taşımaktadır. Kısıtlı yapı ve sözcükler dâhilinde sınırsız üretim yapabilme imkânına sahip olan birey her ne kadar toplumun bakış açısından etkilense de kendi öznel görüşünü aktarabilmek için sonsuz bir olanağa sahip olur ve alıcıya iletmek istediği mesajı istediği yapı ve sözcükleri bağlama uygun tercih ederek iletmeye imkânı bulur. “İnsanoğlunun sayılarca özelliğinden bir tanesi de ‘kendini ifade etme’ dürtüsüdür. İnsanlar duygularını, düşüncelerini bir şekilde diğer insanlarla paylaşmak ister. İletişim insanoğlunun hayatında olmazsa olmaz bir faktördür” (Alkan, 2020, s. 15). İnsanın duygu, düşünce ve zihinsel durumlarını karşı tarafa aktarabilmesi için her zaman konuşma yeterli olmayabilir, böyle durumlarda yazma ihtiyacı ortaya çıkar.

“Anlatımın en temel amacı insanın bildiklerini, gördüklerini, yaşadıklarını, tecrübelerini, anılarını, duygularını ve düşüncelerini paylaşmaktır. Bu paylaşımın alt amaçları olarak: öğretme, düşünce ve kanıları değiştirme, izlenim kazandırma, olay içinde yaşatma sayılabilir” (Dilidüzgün, 2021, s. 6).

İnsanın anlatma ihtiyacının karşılanmasının en etkili ve önemli yollarından biri yazmadır. “Yazının insan düşüncesinin çiçeklenmesinde ve gelişmesinde etkin bir gücü vardır. Düşünceyi düşünce üretir. İnsan düşüncesinde yeni boyutlar oluşmuşsa bunda yazının büyük bir payı olmuştur” (Göçer, 2019, s. 7). Düşünce ürünü olan dil ve yazı çağlar içinde insan düşüncesini etkileyen ve şekillendiren bir vafsa da sahip olmuştur.

Yaşam boyunca birçok sebeple yazma becerisine başvurulur. “Haber vermek, istekte bulunmak, şikâyet etmek, anlatmak gibi ihtiyaçların hepsi insanı yazmaya iten sebeplerden sadece birkaçıdır” (Şahin, 2020, s. 6). Tüm bu ihtiyaçlarla ortaya çıkan ve geliştirilen yazı, binlerce yıldır insanlığın vazgeçilemez bir parçası olmuş, yazma eylemi bir iletişim aracı olarak var olmaya devam etmiştir.

Yazma; bireyin okura vermek istediği mesajı planlı, yapılandırılmış, zenginleştirilmiş şekilde ifade edebilme kabiliyetini içerir.

“İletişimin gerçekleşmesi, yazmanın işlevini yerine getirme düzeyine bağlıdır. Yazarla okur arasında kurulan iletişimsel bağın nesnesi durumundaki ürün, metin yapılandırma edimi yoluyla ortaya çıkar. Üretilen metin, biçimini yazarın kurmak istediği iletişim türünden alır. Dolayısıyla yazar, belli bir toplumsal bağlamda yaratmak istediği etkiyi oluşturacak ayrıntıları taşıyan bir metin yapılandırmak durumundadır. Yazma yoluyla metin üretme güç ve karmaşık bir iştir” (Bayat, 2020, s. 9).

Yazma, mesajın alıcıya (okura) etkili ve doğru şekilde iletilebilmesi için zihinsel bir planlamaya muhtaçtır. “Anlatılanlar önce zihinde tasarlanır, sonra da dil ile somutlaşır. Önemli olan zihinde tasarlananlar ile dile dökülenlerin aynı anlama gelmesi ve aynı etkiyi uyandırmasıdır. Bireyin üretebilmesi için anlatımın oluşumunu bilmesi, çözümlemesi gerekir” (Dilidüzgün, 2021, s. 5). Yazılı anlatım, çok yönlü düşünsel bir süreçtir. “Yazarın oluşturacağı metin için bir amaç belirlemesi, bunun için düşünce üretmesi, düşüncelerini söze dökmesi ve bunları okurun niteliklerini dikkate alarak yapması gerekir.” (Bayat, 2020, s. 9). Yazma için yalnızca yazım-ımla, yapı bilgisi, sözcük bilgisi gibi bilgilere sahip olmak yeterli değildir, yani yazma öğretimi yalnız bu bilgilerin öğretimine yönelik olursa yetersiz kalacaktır. “Yazma öğretiminin temel amacı fikir, düşünce, duygu ve deneyimlerin ifade edilmesini sağlamaktır.” (Yıldız, 2018, s. 7). Bereiter ve Scardamalia (1987) iyi yazarların yazma yolculuklarında aslında eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını ifade etmektedirler (akt. Khauriddin vd., 2021). Yazma becerisinde eleştirel düşünmenin yansımaları; zihinsel bir süreci yürütme, düşünceleri doğru sıralama ve ifade edebilme, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma, analiz, değerlendirme yapabilme, akıcı ve etkileyici bir üslup kullanabilme özelliklerine sahip olmak şeklinde görülür.

“Yazmak, üst bilişsel düşünme beceri ve stratejilerini gerektirir. Bu bağlamda, yazma etkinliği hem yoğun bir düşünme ortamı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi biçimde söze dönüştürmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak çok yönlü değerlendirilmeli; bu durumda yazma öğretimi de çok boyutlu olarak ele alınmalıdır” (Dilidüzgün, 2020, s. 187).

Dolayısıyla gerek ana dilinde gerekse yabancı/ikinci dilde yazma becerisinin geliştirilebilmesi, yazma ile iletişimin sağlıklı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için hedef dille düşünebilmek ve bu dilde yetkin olabilmek önem arz etmektedir.

### 1.1.2. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Genel Anlamda Yazma Becerisi

İletişimin yollarından biri olan yazma, duygu ve düşüncelerin sembollerle aktarılması olarak ifade edilmektedir. Yazılan metin bireyin bilgi birikiminden, yaşam tarzından, hayat deneyiminden, algılama biçiminden, zihinsel yapısından, sözcük dağarcığından, üslubundan ve anlatım kabiliyetinden etkilenmektedir. Ana dilinde ve yabancı/ikinci dilde duygu, düşünce ve hayalleri açık, anlaşılır bir şekilde yazmak için çeşitli zihinsel becerilere, benzerlikler ve farklılıklar taşıyan süreçlere ihtiyaç duyulmaktadır.

#### 1.1.2.1. Ana Dilinde Yazma Süreci

Ana dili edinimi; bireyin kendini ifade edebilmenin yollarını aradığı, aile ve çevre sayesinde doğal yollarla edinip geliştirdiği bir süreçtir.

“Çocuklar; yaratılışlarından gelen dil öğrenme edinçleriyle belli bir süre dile, dinleme boyutunda maruz kaldıktan sonra iletişim gereksinimlerinin güdülemesiyle bu iletişim kodunu çözerler ve sesleri söyleyebilme kabiliyeti doğrultusunda bazı söyleyiş bozukluklarıyla da olsa konuşmaya başlarlar” (Dilidüzgün, 2021, s. 17).

Anne karnında dinlemeyle başlayan ana dili edinimi, çocuğun dinlediklerini tekrar ederek ve çözümlenerek konuşma becerisini geliştirmesiyle devam eder. Okuma ve yazma becerileri ise genellikle edinilerek değil, öğrenilerek kazanılan becerilerdir. “Yazı bilinci okul öncesi dönemde, yaklaşık 4 yaşlarında, çocuğun yazının karalamadan daha farklı bir şey olduğunu keşfetmesiyle ortaya çıkar.” (Avşar Tuncay, 2018, s. 54). Hatta günümüzde çocuklar, görsel hafızaları sayesinde klavye ile bilgisayar, telefon gibi teknolojik aletlere yazabilmek suretiyle de harfleri ve yazmayı çok erken yaşlarda tanımaya başlamaktadır. “Çoğu çocuk ana dillerinde yazmayı genellikle beş ile yedi yaşları arasında okulda öğrenir. Bu zamana kadar, konuşma diline en azından sosyal ihtiyaçlarına yetecek düzeyde gelişmiş bir hâkimiyete sahiptirler, ancak yazılı dile ilişkin deneyimleri hâlâ çok sınırlıdır.” (Bryne, 1993, s. 4). İlkokul birinci sınıfa başlayan ana dili öğrencisi yazma etkinlikleriyle beraber yazma becerisini de kazanmaya başlar. Seslerin sembollere aktarımıyla başlayan ilk yazma çalışmalarının ardından ana dilinde yazma, planlı yazma çalışmaları ile devam eder. Ana dilinde yazma becerisinin gelişimi yaşla ilgili olduğu kadar çocuğun kitaplarla ve çevre ile olan imkân ve ilgisiyle de paralellik gösterir. Çocuk dilin zenginlikleriyle ne kadar karşı karşıya kalırsa yazma becerisi de aynı oranda gelişir. Bu yönüyle sembol oluşturmanın

ötesinde üst bilişsel becerilerin devreye girmesiyle bir ifade becerisi olan yazılı anlatım, örgün öğretim süreci içerisinde aşamalı olarak gelişme gösterir. Yazılı anlatım sözcük ve cümle yazmanın ötesine geçerek metin yazma merkezli ilerler. Ancak “Yazma eğitiminin amacı metin oluşturma değil, metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır” (Coşkun, 2009, s. 51). Dolayısıyla hedef öğrencinin bir konuda yazı yazmasını sağlamak değil, genel olarak pek çok konuda yazabilmesini sağlamaktır. “Yazma becerisi öğrenciye kendi ana dilinin kurallarını, sözcüklerin kullanım alanlarını, atasözlerini, deyimlerini kısaca ana dilini tüm zenginliğiyle öğrenmenin kapılarını da açmaktadır.” (Öner, 1996, s. 44). Dolayısıyla yazma sürecinin öğretimiyle beraber öğrencinin dile ait zenginliklerle tanışması için de yazma etkinliği de bir araç hâline gelmektedir.

Dilin zenginliklerinin ve yazma eyleminin öğretiminde; zihinsel işlemler sürecinden geçirilerek duygu ve düşüncelerin öğrenciler tarafından yazıya aktarılabilmesi sürecin etkin, verimli ve iyi yönetilebilmesi ile mümkün olabilmektedir.

“Okullarda yazma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik etkili çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü çocuklara verilen iyi bir yazma eğitimi onların sadece yazma becerisini kazanmaları bağlamında değil, aynı zamanda bireysel, toplumsal ve mesleki yaşamlarında daha başarılı olabilmeleri için önem arz etmektedir. Dilin anlatma öğrenme alanı içinde yer alan yazma becerisini sağlıklı ve etkili bir şekilde edinmiş öğrenciler hem kendilerini daha iyi ifade edebilme konusunda hem de toplumsal ve mesleki yaşamlarında doğru iletişim kurabilme konusunda avantaj sağlamış olurlar” (Şahin, 2020, s. 11).

Yazma becerisinin sosyal hayat içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılabilme yetisinin edindirilmesi için etkinlikleri iyi yapılandırılmış olması önem taşımaktadır.

Ana dili eğitiminde ilköğretim döneminin başlarından itibaren yazma sürecinin iyi yapılandırılmış etkinlikler içermesi öğrencilerin yazmaya yönelik cesaretlendirilmesi ve motive edilmesi, yazmalarına öğretici ve akran dönütü verilmesi gibi hususlar yazma eğitiminde verimi artırdığı gibi aynı zamanda yazma kaygısını önleyebilmektedir. Şahin (2020, s. 10) ilköğretim düzeyindeki ana dili derslerinin temel amaçlarından birinin “öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek anlatma ihtiyaçlarını yazılı olarak gidermenin mantığını öğretmek” olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçlarla ana dilinde yazılı anlatım yapabilme yeterliğinin oluşturulabilmesi için öğreticiler tarafından öğrenciye pek çok alanda yeterlik kazandırılması gerekir. Ana dili öğretimi boyunca yazma becerisi geliştirilirken genellikle tümevarım yönteminden yararlanır. Yani

bireye önce ses-harf ilişkisi kurarak yazma ile sözcük öğretimi, yapı bilgisi ile cümle kurma, paragraf oluşturma ve ardından metin öğretilir.

Ana dilinde yazma yetkinliğinin kazandırılması, sınıf içi yazma çalışmalarında ve ödevlerde öğrencilerin duygularını etkili ifade etme, planlı yazabilme, ihtiyaca yönelik yazabilme gibi yeterliklere yönelik planlanacak etkinlikler ile sağlanabilir. Yazma kazanım, kaynak ve etkinliklerini belirleyen öğretim programlarının öğretmenler için yol gösterici olduğunu belirten Barutçu (2020, s. 55), ilkokul düzeyinde harfle başlayıp öyküleyici ve bilgilendirici metin yazmaya varan süreç boyunca öğrencilerin daha çok yazmanın mekanik yüzünü tanıdıklarını ve yazma alışkanlığı kazanmaya başladıklarını ifade eder. Ortaokul düzeyinde, artık yavaş yavaş yazma konusunda bilinçlendiklerini ve ihtiyaca yönelik yazılı anlatımı tercih edebildiklerini belirtir. Lise yıllarında ise yazmanın felsefesine ve doğasına odaklanıldığını belirtirken liseyi bitirmiş bir bireyin ihtiyaca göre yazabilme yetisini edinmiş olduğunu ifade eder. Ayrıca bireyin yazma yeterliği de sağlandığında ancak dilde tam manasıyla “yetkin” olabileceğini ekler (2020, ss. 55–56). Dolayısıyla ana dilinde yazma yetisi uzun soluklu bir süreç neticesinde kazanılır ve geliştirilir. Aynı zamanda bireyin ana dilinde yazabilme yetisi yabancı/ikinci dilde yazabilmesini de etkiler.

#### 1.1.2.2. Yabancı/İkinci Dilde Yazma Süreci

Yabancı/ikinci dil öğrenimi ana diline benzer şekilde dinleme becerisi ile başlar. Öğrenme ortamında öğreticiyi ve diğer öğrencileri dinleyerek başlayan süreç akabinde okuma ve konuşma becerileri gelişir. Ancak yabancı/ikinci dilde öğrencinin kendini yazılı olarak ifade edebilmesi süreç istemekte ve her ne kadar diğer becerilerle paralel öğretim devam etse de öğrencinin yazmada gelişme kaydedebilmesi diğer becerilerden daha fazla zaman istemektedir. Yabancı/ikinci dilde yazma becerisi, özellikle ana dilinde farklı alfabe kullanan veya alfabesinde farklılıklar bulunan öğrenciler için alfabe ve ses eğitimi ile başlar, sonra sözcük öğretimi ile birlikte sözcükleri yazma konusunda öğrenciler gözlem yaparlar, ardından metinler yardımıyla cümle yazma ve söz dizimi sezdirilir.

Yazma becerisi, diğer beceriler ve dil bilgisi öğretimi ile gelişme kaydederken bir yandan da çeşitli etkinliklerle yazma unsurları ve planlı yazma öğrencilere

kavratılmaya çalışılır. Anlama becerilerini geliştirdiği ölçüde anlatmayı da geliştirmeye çalışan öğrenci, ana dilinde sadece sembol ve planlı yazmaya yoğunlaşan öğrenciye göre çok daha fazla unsurla uğraşmak durumundadır.

“İkinci dilde yazma bazı açılardan ana dilinde yazma ile benzerlik gösterse de çok daha karmaşık bir süreçtir. McNamara’ya göre “İkinci dilde yazma performansını etkileyen alt beceriler; okurla etkili iletişim kurabilme, anlaşılabilir metinler üretebilme, yazmada akıcılık ve bağlama uygun metinler üretebilme olarak sıralanabilir. İkinci dilde yazmayı ana dilinde yazmadan daha karmaşık kılan özellikler de bu alt becerilerde gizlidir.” (akt. Yaylı, 2015, s. 288).

Yabancı/ikinci dilde yazmada; yeni ses ve harfler, yeni ses düzeni ve kuralları, yeni bir söz dizimi, yeni kalıp ifadeler, mecazlar ve kültürel unsurlar, yeni bir düşünce tarzı ve anlam evreni, yazma kaygısı, ana dilinden olumsuz transferler ve çeviri yapma içgüdüğü gibi unsurlar süreci zorlaştırmaktadır.

Yazma, düşünce ve dilin en üst düzeyde bir araya gelmesiyle oluşabildiğinden yabancı/ikinci dilde en geç kazanılan ve geliştirilen beceri olarak kabul edilir.

“Ana dilinde olduğu gibi yabancı dil öğrenme sürecinde de yazma becerisinin kazanılması oldukça zor ve zaman alan bir işlemdir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu becerinin kazanılması zorunluluğu veya isteği öğrencilerin başarı ve motivasyonunu etkilemektedir. Bildiği hâlde düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluşmaktadır. İstenilen başarıyı elde edememenin bir başka sebebi de yazma etkinliğinin kendisinden kaynaklanan bazı kuralları öğrencilerin yeterince yerine getirememeleri sayılabilir.” (Çakır, 2010, s. 167).

Bu durumun sebebi yazma performanslarının doğru ve akıcı olma noktasında yeterli ve başarılı sayılma düzeyinin diğer beceri performanslarına göre daha yüksek olmasıdır (Durmuş, 2013, s. 206). Bryne ise ikinci dilde yazma becerisinde zorlanılmasının “psikolojik, dilbilimsel ve bilişsel olmak üzere üç ana sebebi olduğunu ve bu sebeplerin birbirleri ile örtüşüğünü ifade etmektedir. Psikolojik sebep olarak muhatabın yazarın yanında olmamasını gösterir. Dilbilimsel olarak ise konuşmada dil yapılarına fazla özen gösterilmezken yazmada büyük önem taşıdığını bunun yazmayı zorlaştırdığını ifade eder. Bilişsel olarak ise çoğu zaman kim olduğu bile bilinmeyen okuyucular için yazmanın iyi organize edilmiş olması gerekliliğine işaret eder (1993, ss. 4–5). Aynı zamanda bu durumun bir başka önemli sebeplerinden biri olarak yazma becerisinin geliştirilmesinde birçok farklı değişkenin varlığı gösterilebilir. Metin oluşturmadaki kültürel farklar, dil öğrencilerinden kaynaklı bireysel farklılıklar, diğer becerilerin gelişiminden etkilenme, metnin türü, bireyin ana dilindeki yazma yeterliği gibi değişkenlerin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

### 1.1.2.3. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Yazmada Benzerlikler/Farklılıklar

Ana dilde yazma öğretiminde dili edinmiş ve dile hâkim olan öğrenci dilin sembollerle ifade edilebilmesini ve planlı yazmayı öğrenirken yabancı/ikinci dilde yalnızca sembol ve planlı yazma değil, dile ve yazmaya ait tüm unsurların öğretilmesi hedeflenir. Yani ana dilinde çocuklar bildikleri sesleri, sözcükleri, yapıları ve cümleleri harflerle ifade etmeyi öğrenerek başlarken yabancı/ikinci dil öğretimi ses öğretimi ile başlamakta ve dört beceri eşgüdümlü olarak ilerlemektedir. Bu yönüyle ana dilinde yazma becerisi okuma becerisi ile ilişkilendirilir ve paralel yürütülürken yabancı/ikinci dil öğretiminde tüm becerilerin bir arada yürütülmesinin ve yazma becerisini doğrudan etkilemesinin söz konusu olduğu söylenebilir.

Ana dilinde ilkokul düzeyinde başlayan yazma öğretimi; yazma temaları, öğretim ve yazma etkinlikleri yönlerinden temel düzeyde yabancı/ikinci dilde yazma öğretiminden oldukça farklıdır. Orta ve ileri düzeyde benzeşmeye başlar. Ancak bu etkinlikleri gerçekleştirmek yabancı/ikinci dil öğrencileri için çok daha zordur. Aynı zamanda ana dilinde gelişen yazma becerisinin yabancı/ikinci dilde yazma becerisinin gelişimini de etkilediği düşünülmektedir. Söz konusu yeterlikler öğrencilerin hedeflenen becerilere sahip olup olmadıklarının denetlenmesi yazma becerisine yönelik değerlendirmelerle tespit edilebilmelidir. Ana dili öğrencileri; öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken, daha çok yazım-noktalama, dil bilgisi gibi şekilsel hatalara ve yazma planı üzerine odaklanırken, yabancı/ikinci dil öğrencilerinin değerlendirmeleri çok daha fazla unsuru bir arada ölçebilmeyi içermelidir. Örneğin, yabancı/ikinci dil öğrencisinin yazdığı bir metinde anlaşılabilirlik, öğrendiği yapıları doğru anlam ve işlevde kullanma, hedeflenen kazanımları edinin edinmediği, hedef dilin ve kültürün zenginliklerine ne kadar hâkim olduğu gibi unsurlara da değerlendirmelerde yer verilmelidir.

### 1.1.3. Yabancı/İkinci Dilde Yazma Yeterliğini Belirleyen Unsurlar

Bireyin hedef dilin kullanıldığı toplumda yaşarken sosyal bir aktör olabilmesini ve iletişim türlerinden biri olan yazılı iletişimde zorlanmadan okurla etkileşime geçebilmesi yazma boyutlarının ve aşamalarının tümünün ele alınması ile gerçekleştirilecek bir yazma öğretimi sonunda sağlanabilecektir.

Yazmanın süreç ve aşamalarına dair şu şekilde bazı tespitlerde bulunmaktadır:

“Yazma, işlem olarak zihnimize yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılması çalışmalarıdır. Süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar uzanan çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt becerilerden oluşmaktadır. Öğrenme ya da beceri alanı olarak içerisinde çeşitli süreçler, beceriler, teknikler, işlemler ve boyutların yer aldığı dil öğretiminin temel alanlarından biri olmaktadır” (Güneş, 2017, s. 158).

Öğrencinin tam manasıyla yazılı iletişime geçebilmesi ve iletişimde aksaklıkların meydana gelmemesi için hedef dilin kurallarını bilmesi, işleve göre uygun yapıları seçebilmesi, sözcük bilgisinin oldukça geniş olması ve planlı yazma yetisine sahip olması gereklidir. Yazma üretici bir beceri olduğundan yabancı dilde yazma hem süreci hem de ürünü içerir (İnan, 2014, s. 621). Dolayısıyla yazma sürecinin zihinsel ve mekanik aşamaları mevcuttur. Bireyin yazma amaçları ve kişisel görüşlerine göre ön bilgilerini zihninde tasnif etmesi, analiz yapması ve buna göre sözcük seçimi ve sıralaması gibi süreçleri içeren tasarım aşaması yazmanın ilk basamağı olarak görülmektedir. Kısa bir cümle yazarken bile zihnimize sıralı karmaşık eylemler gerçekleşmektedir. Gözden geçirme, seçme, ayıklama, mantık sırasına koyma, semboller kullanarak yazma şeklinde eylemler sırayla gerçekleşmektedir (Güneş, 2018, s. 500). Söz konusu basamakta zihinsel aktivite üst düzeydedir ve bilgiler bir dizi işlemde geçirilip organize edildikten sonra sözcüklere dökülür. Yazma sürecinin bu aşamasında düşünsel olarak aktif olan öğrenci, hedef dile ait bilgilerini geliştirirken sözcük ve bilgi birikimiyle birlikte dil kullanımı yetisini de geliştirir. Yazma amacı doğrultusunda zihinsel süreci gerçekleştiren öğrenci yazacaklarına dair planlama yapma, taslak oluşturma ve yazma basamaklarını da gerçekleştirebilmelidir.

Hyland (2008, s. 11)’a göre ise yabancı/ikinci dilde yazma süreci şu aşamalardan meydana gelmektedir:

Konu seçimi: Öğretici ya da öğrenci tarafından,

Yazma öncesi: Veri toplama, beyin fırtınası, not alma, özetleme vb.,

Düzenleme: Düşünceyi kâğıda dökerek bir taslak oluşturma,

Taslağın değerlendirilmesi: Öğretici veya öğrenciler tarafından taslağın değerlendirilmesi,

Gözden geçirme: Taslağın yeniden düzenlenmesi,

Taslağın değerlendirilmesi: Taslağın gözden geçirilmesinden sonra tekrar öğretici veya öğrenciler tarafından değerlendirilmesi

Okuma ve düzenleme: Metnin son şeklini alması, sayfa düzeninin kontrol edilmesi,  
Değerlendirme: Öğreticinin yazma sürecini ve sürecin sonunda ortaya çıkan metni değerlendirmesi,



Yayınlama: Kompozisyonun sınıfa sunulması veya panoya asılması, okurla paylaşma, mesajın alıcıya ulaşması, dönüt alınması vb.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde birey önce hedef dilin kurallarını öğrenir, pekiştirir, işlevsel durumlarda kullanarak bağlamı çeşitlendirir ve en son içselleştirir. İletişim merkezli düşünüldüğünde öğrencinin yabancı/ikinci dilde yazarak aktif iletişimde bulunabilmesi ve yazma hedeflerini gerçekleştirilebilmesi için salt sözcük ve yapı bilgisi değil, işlevsel ve amaca yönelik olarak yazma eylemi bir sosyalleşme aracı olarak ele alınmalıdır. Bu yönüyle yazma becerisinin öğretimi, hedef dil ile düşünebilme ve ifade yetisi geliştirilirken yazmanın boyutlarının öğretimi de ele alınır. Ardından gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı yazma etkinlikleriyle yazma becerisi pekiştirilir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde temel amaç yazar yetiştirmek değil, öğrencinin hedef dille etkileşimde bulunabilmesi ve iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Yazmanın geliştirilebilmesinde, bireyin hedef dile iyi derecede hâkim olması ve hedef dille düşünce geliştirebilmesi önem kazanmaktadır. Yazma becerisinde yetkinlik kazanılabilmesi için de yazmanın içselleştirilmesi ve eyleme dökülebilmesi gereklidir.

Yazma bir dizi eylemden oluşan, düzenlenebilen hem bilişsel hem de duyuşsal bir süreçtir. Yazma bir anda oluşmaz, öğrenci yazarken defalarca duraklayarak, düşünerek, gözden geçirerek yazmaya devam eder. Yazmayı diğer becerilerden ayıran en önemli yönlerinden biri olan kontrol edebilme ve düzenleyebilme hatalar açısından önemlidir (İnan, 2014, s. 623). Dolayısıyla düzenlenebilir olma özelliği hataların düzeltilmesine imkân sağladığından diğer becerilerden ayrılmaktadır.

Yazma eylemine, gerek ana dilinde gerekse yabancı/ikinci dilde günlük yaşantı içerisinde iletişim kurarken ihtiyaç duyulur. Ana dilinde birey kendi toplumu içerisinde yaşarken yazma becerisine ne ölçüde ihtiyaç duyuyorsa bir yabancı/ikinci dil öğrencisi de hedef topluma uyum sağlamak ve yaşantısını sürdürebilmek için aynı ölçüde yabancı/ikinci dilde yazma becerisine ihtiyaç duyar. Form doldurma, posta gönderme, niyet mektubu yazma, akademik amaçlı yazma, not alma gibi durumlar hedef dilde yazma ihtiyaçlarından bazılarıdır. Bu ihtiyaçları gidermek adına dil öğreniminde yazma becerisine önem verilmesi bir gerekliliktir.

“Yazma becerisi yabancı dil öğretim sürecinde diğer dil becerilerinden edinilen bilgilerin tamamının ve üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulduğu üretimsel bir beceridir. Yazma becerisi hem ana hem yabancı dil öğrenmede doğasından kaynaklanan edim çabası ve

güçlüğü göz önünde bulundurulduğunda özellikle yabancı dilde yazma becerisinin ediniminin zorluğu daha iyi anlaşılır” (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 210).

Chomsky tarafından geliştirilen üretici dil bilgisi yaklaşımında benimsenen sınırlı sayıda yapı ile sonsuz içerik oluşturabilme ancak hedef dilin tüm yönleriyle, bağlamsal ve işlevsel olarak kazanılmasıyla gerçekleştirilebilecek bir durumdur (2018). Sınırsız içerik oluşturmanın yanı sıra birey metin yazarken kendi üslubunu da oluşturabilme imkânına sahip olur.

Hedef dil yetisini edinmiş birey; amacına uygun içerikte, metnin türüne ve kendine özgü bir üslup geliştirebilir. Raimes; yazma becerisinin; öğrenilen dil bilgisi yapılarını, sözcük ve deyimleri pekiştirme, öğrendiklerinin ötesine geçerek ifade etme, yeni ifade yolları keşfetmeyle dil öğrenimine katkı sağladığını, yazmayla düşünme arasındaki yakın ilişkinin yazmayı dil öğreniminin değerli bir parçası hâline getirdiğini ifade eder (1983). Dolayısıyla yazma becerisinde yeterliğin artması için hedef dilde düşünebilme yetisinin gelişmesi gerektiği gibi hedef dilde yazmak da hedef dilde düşünebilmeyi geliştirmektedir. “Birey merak duygusunu, hayal gücünü canlandırdığı; sözcükleri seçme ve cümleleri, paragrafları bir araya getirmede ulaştığı ölçüde dil becerilerinin niteliğini artırır” (Barutçu, 2020, s. 56). Temel düzeyde hedef dilde düşünebilme yetisi henüz başlangıç aşamasında olduğundan yazma becerisi sözcük, cümle, paragraf ve metin yazma süreçlerini izler. Dil becerilerinin niteliği arttıkça da orta düzey ve sonrasında bu süreç etkinliklerle detaylanmaya ve çeşitlenmeye başlamaktadır. Temel düzeyde kendisi ve yakın çevresi ile sınırlı kalan ve evrensel kodlarla yazma becerisini gerçekleştiren dil öğrencisinin orta düzey ve sonrasında hedef kültüre ait kodları da yazma sürecine dâhil etmesi beklenir. Aşamalı olarak akademik yazmaya doğru giden öğrenim boyunca öğrencinin orta düzeyde edebî metin türleri ve akademik metinler ile de tanışması sağlanarak bu alanlarda da yazma çalışması yapması beklenen bir durumdur. Tüm bu yeterliklerin sağlanabilmesi için öğrencinin hedef dilde kavramsal ve zihinsel faaliyetlerini aktif hâle getirecek etkinlikler düzenlenmesi beklenmektedir. Böylece hedeflenen yazılı iletişim yetisi geliştirilebilecektir.

“Genel olarak ele alındığında yabancı dil öğretmenleri açısından etkili bir yazma dersinin veya herhangi bir yazma etkinliğinin birçok sonucunun olduğunu belirtmek mümkündür. İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır. Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur. Yazmanın kendine özgü uyulması gereken birçok kuralı vardır. Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır. Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir. Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur. Anlamlı cümleler kurmak gerekir.

Yukarıdaki düşüncelere bakarak yazma becerisini kazanmanın öğrenciler açısından zor olduğunu ifade etmek mümkündür. Çünkü hedef dile ait yeterince donanıma sahip olmadan ilgili dilde üretmek kolay değildir.” (Çakır, 2010, s. 167).

Dolayısıyla metni organize edebilme yetisi, planlı yazma ve yazmanın unsurlarının öğretimi ile geliştirilebilir. Harris’e göre iyi bir yazmada önemli olan birkaç unsur vardır (akt. Purba, 2018, s. 28):

1. İçerik: Yazının özü veya ifade edilen fikirler.
2. Form: İçeriğin organizasyonu.
3. Dil Bilgisi: Dil bilgisel veya sözdizimsel kalıpların yerleştirilmesi.
4. Stil: Yazıya özel bir üslup vermek için yapısal ve sözcüksel öge seçimi.

DAOBM’de ise yeterlik ve dil hâkimiyeti hatalarını ölçmede ele alınması gereken ölçütler şu şekildedir:

- Telaffuz hataları;
- Yazım (imla-noktalama) hataları;
- Sözcük hataları;
- Biçimsel hatalar;
- Söz dizimi hataları;
- Toplumdilbilgisel ve sosyokültürel hatalar (Avrupa Konseyi, 2013, s. 155).

Yazma becerisi çok boyutlu yapısı gereği bahse konu çeşitli unsurları içerir. Ürün elde etme süreci olarak yazma; sözcük bilgisi, dil bilgisi, organizasyon, yazım ve noktalama gibi bazı unsurlardan etkilenir (Purba, 2018, s. 27). Dolayısıyla unsurların öğrenciler tarafından üretilen performanslarda bulunması beklenir.

Yazma performansında ele alınması gereken unsurlardan biri öğrencinin konuya ve metin türüne uygun söz dağarcığını kullanabilmesi, doğru/uygun sözcükleri seçebilmesi, zenginleştirebilmesidir.

Araştırmalar; uzman değerlendiriciler tarafından puanlanan metinlerde yetkin yazarların, daha az yetkinliğe sahip yazarlara göre daha az söz/sözcük tekrarı yaptıklarını ve yetkin yazarların metinlerinin daha fazla sözcük çeşitliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Scott ve Mcnamara, 2016, s. 354). Dolayısıyla öğrencinin yazılı anlatımında sözcük tekrarlarından kaçınması ve sözcük çeşitliliği oluşturabilmesi metnin gelişmişliği açısından önemli bir husustur. Düzeyine uygun olarak öğrencinin yazma performanslarında sözcük türlerini çeşitlendirebilmesi, bağlama göre oluşan sözcüklerin kullanım farklılıklarını ayırt edebilmesi gerekir. Örneğin; siyah ve kara benzer anlamlı olarak verilse de siyah gömlek yerine kara gömlek ifadesi günlük dilde

pek kullanılmaz, kara gün yerine siyah gün de yine aynı anlam derinliğini vermez. Benzer şekilde yürek, gönül ve kalp sözcükleri de benzer anlamlı görülebilse de yüreksiz, gönülsüz ve kalpsiz şeklinde kullanıldıklarında tamamen başka anlamlar taşımaktadırlar. Benzer şekilde yardımcı fiilleri doğru olarak kullanabilmesi (yapmak, etmek, olmak, kılmak), bağlayıcıları işlevsel ve anlamsal olarak doğru kullanarak uzun cümleler üretebilmesi, mecaz-yan-terim anlamları kullanabilmesi yazma performanslarında beklenen ölçütlerdir.

Doğru sözcükleri yan yana getirmek bir cümle oluşturmadığından dil bilgisi yazma eyleminin gerçekleştirilmesi için temel unsurlardandır. Hedef dilin yapısal özelliklerine hâkim olmayan bir kişinin doğru ve etkileyici bir yazma eylemi gerçekleştirilmesi beklenmez. Dil bilgisi; yapı, anlam ve işlev (kullanım) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Larsen-Freeman, 2003). Öğrencilerin yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında ihtiyaca uygun olarak hedef dilin yapılarını doğru, işlevsel ve anlamsal hata yapmadan ve bağlama uygun çeşitlendirerek yazmaları beklenir. Program ve ders araç-gereci hazırlayıcıları; hedef dilin özelliklerini, öğrencinin düzeyinde edinmesi beklenen kazanımları ve iletişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurarak dil bilgisi konularını yapılandırır. Dil bilgisi içerisinde ele alınması gereken bir konu da söz dizimidir. Söz dizimi, yabancı/ikinci dil öğretimi çalışmalarında öğrenciler tarafından zorlanılmasına rağmen sezerek öğrenilmesi beklenen veya öğretimi ihmal edilebilen bir durumdur. Ana dilinin söz dizimi hedef dilden farklı olan öğrenciler, cümle diziliminde öğelerin yerlerinde yanlışlıklar yapabilmektedirler. Örnek vermek gerekirse Arapça ana diline sahip bir öğrenci Türkçe yazarken sıfatı isimden sonra kullanabilmekte veya cümle kurulumunda Türkçeye uygun olmayan şekilde öge dizilişi gerçekleştirebilmektedir.

Metnin içeriğinin düzenlenmesi ve organizasyonunun iyi yapılandırılması da yazma yeterliğinde önemli bir unsurdur. Bazı metin türlerinde (öykü, deneme, rapor vb.) yazma planı yapılması anlatımın etkililiğinde oldukça önemlidir. Metne uygun giriş yapabilme, bir sav ortaya koyabilme, örneklerle, özlü sözlerle veya kanıtlarla gelişme bölümünü zenginleştirebilme ve konuyu toparlayıp tüm yardımcı fikirleri sentezleyip sonuca ulaşabilme bir metinde olması gereken ölçütlerdir (Aksak Gönül ve Ekti, 2022, s. 52). Tüm bu ölçütleri gerçekleştirirken düşüncüyü geliştirme yollarından; metni geliştirme, okuyucuyu etkileme, anlaşılabilirliği artırma amaçlarıyla metin türü ve düzeye

uygun olarak yazma performanslarında yararlanılması beklenir. Düşünceyi geliştirme yollarının tümünün her metinde ve her düzeyde aynı anda uygulanması güçtür. Özellikle orta düzeyden itibaren birkaç farklı düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılabilir.

Konu bütünlüğü ve konuya bağlı kalma yazma performansları için dikkat edilecek başka unsurlardır. Ana ve yardımcı fikirlerin doğru şekilde ele alınması ve her yardımcı fikir üzerine bir paragrafta yoğunlaşılması metin içi tutarlılığın ve etkililiğin sağlanmasında gerekli görülür.

Bir metinde okur tarafından ilk okunan ve aslında metnin okumaya değer olup olmadığına dair intiba uyandıran unsur başlıktır. Bazı metin türleri hariç (mektup, dilekçe vb.) hemen her metnin bir başlığı vardır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde temel düzeydeki öğrencinin konu ile ilişkili bir başlık yazmış olması yeterli bulunabilirken, orta düzeylerden itibaren başlığın metnin bütüne yönelik ve ilgi çekici olması beklenen bir durumdur.

Öğrenciler tarafından sık hata yapılan ve öğreticiler tarafından da yazma becerisinin değerlendirilmesinde en çok göz önünde bulundurulmuş unsurlar yazım ve noktalama hatasıdır. Özellikle ana dili ile hedef dilin alfabesi ve noktalaması farklı olduğu durumlarda hatalar daha sık görülür. Yazım ve noktalama anlamı tümüyle değiştirebilme özelliğine sahip olabildiğinden öğrencilerin yazım ve noktalama hatasının en aza indirgenmesi önemli bir husustur.

Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğrenimi gören öğrencilerin yazma amaçlarının temeli de akademik metin yazabilmektir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde edilgen yapıların orta düzeyde öğretilmeye başlanması ile akademik Türkçenin de temelleri atılmış olur. Dolayısıyla orta düzeyde gerçekleştirilen yazmalarda metin yapıları; üslup, metin türü ve bağlam bakımından çeşitlenmeye başlar.

Yazma becerisi, aslında bir metin oluşturma sürecidir ve her metin bir bağlama göre düzenlenir. Metnin şekillendiği bağlam ve dil çerçevesi söylemi oluşturmaktadır. “Söylem metni kendi bağlamıyla, yani toplumsal ya da düşünsel bir konum belirten söylemin üretim ve algılama koşullarıyla ilişkilendiren bir sözcük dizgesidir” (Doğan, 2013, s. 41). Metin yazarken öğrencinin bağlamı da göz önüne alarak söylem türünü belirlemesi beklenir. Yabancı/ikinci dil öğretimi söz konusu olduğunda bu bağlamlar;

kamusal, kişisel, akademik, mesleki ve eğitimsel alanlar olabilmektedir. Söylem yapısı olarak ise açıklayıcı, betimleyici, tartışmacı veya anlatsal yapılar uygun bağlamlar için tercih edilebilmektedir. Söz konusu tür ve yapılar, öğrencilerin farklı iletişim durumları söz konusu olduğunda etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak için yabancı dil öğretiminde kullanılır.

Orta düzeydeki bir öğrenciden metnin türüne göre bir üslup geliştirebilmesi de beklenen bir durumdur. Yine orta düzeyde bir öğrencinin yazılı anlatımlarında hedef dil kullanımında toplumdilbilimsel uygunluğa dikkat etmesi beklenir. Toplumdilbilimsel uygunluğu; lehçe özellikleri, resmîlik/gayri resmîlik, doğallık, kültürel referans, mecazlı kullanımlar gibi hedef dil özelliklerine uygunluk olarak açıklamak mümkündür. “Toplumdilbilimsel yetkinliğin başka bir bileşeni de duruma uygun üslubu belirleyebilmektir” (Çekici, 2022, s. 1169). Duruma yani konu ve bağlama uygun olmasıyla bağlantılı olarak metnin türüne uygun üslupta yazabilme de yazmanın bir önemli ve temel unsurudur.

Yazmanın tüm bu unsurlarıyla beraber, yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma amaçlarına ulaşılabilmesi için düzeylere göre yapılandırılmış yazma kazanımları söz konusudur. Söz konusu kazanımlara göre öğretimin içeriğinin yanı sıra yazmanın yapısı ve türü de şekillenir.

#### 1.1.4. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1-B2 Düzeyinde Yazma Becerisi ve Kazanımları

Yabancı/ikinci dil öğretim programları çeşitli amaçlara göre oluşturulur ve yapılandırılır. Temel düzeyden ileri düzeye doğru dil bilgisi kurallarıyla beraber öğrenciden beklenen yazma yeterlikleri de gelişim gösterir.

“İkinci/yabancı dil programları; öğrencilerin hedef dilde, yeterlik düzeyleri arttıkça, belirli miktarda ve nitelikte biçim bilgisi ve söz dizimi kurallarını, söz varlığını yazılı anlatımlarına taşımalarını, düşüncelerini yeterli ve hatta etkin şekilde düzenlenmiş hâllerinde yazıya dökmelerini başarabilmeyi amaçlamaktadır.” (Durmuş, 2013, s. 208).

Yabancı/ikinci dil öğretimi programlarının bu amaçlarına göre, temel düzeyde daha çok paragraf veya kısa, basit metin yazılması söz konusu iken özellikle orta düzeyden itibaren “metin” olarak nitelendirilebilecek düzeyde tür odaklı, uzun, ayrıntılı, bir tezi olan yazılı anlatımların gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla orta düzeydeki

bir öğrencinin ayrıntılı metin yazabilme yetisine sahip olması için hedef dilde analiz, değerlendirme ve yaratım yapabilmesi, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanabilmesi, bir sav geliştirebilmesi veya eleştirip tartışabilmesi, kısacası bir metni organize edebilmesi beklenir. Bu beklenti ve hedefler doğrultusunda basamaklı kur sistemine göre yazma becerisinin geliştirilmesi için kazanımlar oluşturulması söz konusudur. DAOBM’de bu amaçlarla becerilere dair kazanımlar ortaya konmuştur.

Eylem odaklı yaklaşım benimsenerek oluşturulan DAOBM, basamaklı kur sistemini ve dört temel dil becerisi merkezli bir öğretim sistemini önerir ve düzey düzey her beceri için öğrencilerin hangi kazanımlara sahip olması gerektiğini işaret eder. DAOBM’de bireyin hedef dilin kullanıldığı ülkede günlük hayat içerisinde bulunulacak iletişim ortamları göz önüne alınarak kazanımlar oluşturulmuştur. DAOBM’de yazma becerisi için kazanım tablosu şu şekildedir:

Tablo 1. DAOBM’ye Göre Yazma Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2013, s. 32)

Düzy	Kazanım
A1	Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.
A2	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.
B1	İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.
B2	Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.
C1	Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler

---

yazabilirim.

---

Kazanım tablosu incelendiğinde temel düzeyden B1 düzeyine geçildiğinde çok basit, kısa metinlerden, bir konu etrafında şekillenen metinlerin yazılmasına geçiş söz konusudur. İlgili alanı ve kişisel alanlardaki konuların yazılması bu düzeyde verilirken aynı zamanda deneyim ve izlenimlerin de aktarılması beklenmektedir. Konu çeşitliliği artarken öğrencilerin fikirlerini temel düzeyden daha açık ve ayrıntılı yazması beklenmektedir. Bu düzeyde kendi içinde bağlantılı metinler yazılabilmesi hedef dilde analiz ve değerlendirme yapabilme yeterliğini de gerektirir.

B2 düzeyinde öğrencinin kademeli şekilde akademik üsluplu rapor, deneme gibi metinler yazması ve zıt görüşleri tartışabilmesi beklenir. Akademik metinlerde analiz, değerlendirme yapabilme, yaratabilme becerisi ve düşüncüyü geliştirme yollarına başvurulması önem taşır.

DAOBM’de yazma basamakları; genel anlamda yazma, yaratıcı yazma ve rapor/makale yazma olmak üzere üçe ayrılmaktadır. DAOBM’de, genel anlamda yazılı anlatım yeterliği B1 düzeyinde “Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 64) olarak belirtilmektedir. Genel anlamda yazma amacına uygun olarak kazanımda da konu çeşitliliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca birleştirme ve bağlantılı metin yazma hususları da B1 düzeyinde yine analiz ve değerlendirme yapabilme yetisine işaret eder.

B2 düzeyinde ise “Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 64) yeterliği yer almaktadır. Bu yeterliğe göre söz konusu düzeyde öğrencinin yaptığı araştırmalarla ve alıntılarla savunduğu görüşü gerekçelendirmesi veya bir konuyu elde ettiği argümanlarla tartışması beklenmektedir. Bu sebeple beklenen yazmanın gerçekleştirilmesi için düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanmanın da önemi anlaşılmaktadır.

DAOBM’de bir diğer yazma basamağı olan yaratıcı yazmada B1 düzeyi için belirlenen yeterlik “Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama



bağlantılı bir metinle dile getirebilir. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. Bir öykü anlatabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 66). Yaratıcı yazmada, genel anlamda yazmadan farklı olarak özellikle yaratıcılığı ortaya çıkarmak için betimleme yazma, duygu ve hayalleri yazabilme ve öykü türünde yazmanın belirtildiği görülmektedir.

B2 düzeyinde ise “Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir. Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 65). Bu düzeyde B1’e ek olarak metin türlerinin çeşitlendiği, hatta özellikle eleştiri türünde yazmaya dikkat çekildiği görülmektedir.

Üçüncü basamak ise rapor, deneme/makale yazma olarak belirtilmekte ve bu basamakta B1 yeterliği şu şekilde belirtilmektedir:

“Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir. Alışagelmış ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 66).

Söz konusu yeterlikten B1 düzeyinde artık aşamalı olarak akademik yazmaya başlandığı görülmektedir.

B2 düzeyinde ise şu şekilde belirtilmektedir:

“Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir. Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 65).

Bu yeterlikten de anlaşılacağı üzere artık akademik anlamda tartışma ve yorumlar yapılabilen bir metin yazılması söz konusudur.

DAOBM’de yazma becerisinin unsurlarıyla ilintili olarak dilbilimsel yeterliklere de yer verilmiştir. Bu dil bilimsel yeterlikler; dil bilimsel yeterlik, sözlüksel yeterlik, anlam bilimsel yeterlik, ses bilimsel yeterlik olarak sınıflandırılmış basamak kümeleriyle yeterlikler belirlenmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 110).

### Dil Bilgisel Yeterlikler:

DAOBM’de belirlenen dil bilgisel yeterlikler, öğrencinin düzeyine uygun yazma eylemini gerçekleştirirken dile ait hangi yapıları bilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır.

#### B1 Düzeyi:

“Önceden tahmin edilemeyecek durumları betimlemeye yeterli, bir düşüncenin ya da sorunun en önemli noktalarını yeterince titizlikle açıklayabilecek ve kültürel konular hakkındaki düşüncelerini dile getirebilecek (müzik ve film gibi) yeterli zenginlikte bir dilsel dağarcığa sahiptir. Aile, hobi, ilgi alanları, meslek, seyahat, güncel olaylar gibi konularla başa çıkabilecek kadar yeterli dilsel araca sahiptir; bunlar kendini ifade edebilmek için yeterli olsa bile, sözcük dağarcığının kısıtlılığı tekrarlamalara ve bazen de anlatım zorluklarına neden olabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 111).

#### B2 Düzeyi:

“Söylemek istediklerini kısıtlamak zorundaymış izlenimini uyandırmadan kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir. Yeterli genişlikte dilsel araçlara sahip olduğundan belli etmeden sözcükleri bularak ve birkaç karmaşık cümle yapısını da kullanarak anlaşılır biçimde betimlemelerle görüşlerini ifade edebilir ve ayrıntılarıyla açıklayabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 111).

### Dil Bilgisel Doğruluk:

Dil Bilgisel Doğruluk başlığı altında belirlenen yeterlikler ise özellikle öğreticilere ve değerlendiricilere; düzeylere göre öğrencilerin dil yapılarını kullanırken hangi hatalarının kabul edilebilir, hangi hatalarının ise düzeye uygun kabul edilemeyeceği noktasında yol gösterici olmaktadır.

#### B1 Düzeyi:

“Alışılmış gelmiş durumlarda yeterli derecede doğru konuşarak anlaşılabilir; ana dilinin etkisi belirgin olsa da genelde dil bilgi yapısına iyice hâkimdir. Genelde önceden tahmin edilebilecek durumlarda sık kullanılan basmakalıp sözleri ve deyimleri içeren bir dağarcığı, yeterli derecede doğru olarak kullanabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 115).

#### B2 Düzeyi:

“Dil bilgisi kurallarına iyice hâkimdir; nadir olarak, sonradan düzeltilebilecek dil sürçmeleri ya da hatalar ve cümle yapısında eksiklikler olabilir. Dil bilgisi kurallarına iyice hâkimdir; yanlış anlaşılmaya neden olacak hatalar yapmaz” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 115).

### Yazım Yeterliği Hâkimiyeti:

Yazım Yeterliği Hâkimiyeti, yazmanın özellikle şekilsel ve yazım-noktalama hususlarında düzeylere göre hangi özelliklere sahip olması gerektiğini ve hangi hataların kabul edilebilir olduğu noktasında belirlemelerde bulunur.

**B1 Düzeyi:**

“Bağlantılı olarak yazabilir; metinler tümüyle anlaşılır biçimdedir. Yazım, noktalama, bölümlenme ve düzenleme genelde anlamayı sağlayacak derecede doğrudur” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 120).

**B2 Düzeyi:**

“Alışılmış yazı düzeni ve bölümlenme kurallarına sadık kalarak birbiriyle bağlantılı ve açıkça anlaşılır şekilde yazabilir. Yazım ve noktalama yeterli derecede doğrudur; ama ana dilinin etkisi de görülebilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 120).

**Sözcük Dağarcığı Alanı:**

Sözcük Dağarcığı Alanı’nda belirlenen yeterlikler öğrencinin düzeyine göre sahip olması gereken sözcüksel alanların sınırlarını belirlemektedir.

**B1 Düzeyi:**

“Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağarcığına sahiptir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 113).

**B2 Düzeyi:**

“Kendi uzmanlık alanından ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sık tekrarlamalar yapmamak için, değişik ifadeler başvurabilir; ama buna rağmen sözcük dağarcığındaki eksiklikler duraklamaya ve başka tanımlamalar aramaya yol açabilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 113).

**Sözcük Hâkimiyeti Alanı:**

DAOBM’de belirlenen sözcük hâkimiyeti alanı yeterlikleri, öğrencinin sözcük kullanımında yaptığı yanlışlık veya karışıklıkların hangi düzeyde hangi durumlarda uygun görüleceği ve görülemeyeceği hususlarında yol gösterici olmaktadır.

**B1 Düzeyi:**

“Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için, bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağarcığına iyice hâkimdir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 113).

**B2 Düzeyi:**

“Sözcük dağarcığının genelde çok doğru olarak kullanılması, bazı karıştırmalar ve yanlış sözcük kullanımları olmasına rağmen bildirişimin bozulmaması” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 113).

**Toplumdilbilimsel Uygunluk:**

Toplumdilbilim alan olarak ele alındığında şu şekilde açıklanmaktadır:

“Dil ile toplum arasındaki ilişkiyi inceleyen ve toplumda görülen farkı dil kullanımlarını yaş, cinsiyet, sosyal sınıf, kimlik, sosyal ağ gibi çeşitli toplumsal değişkenler bağlamında değerlendiren ve bu kullanımların nasıl ve hangi sıklıkta değişkenlik gösterdiğini inceleyen bir çalışma alanıdır” (Nazlı, 2018, s. IV).

Toplumdilbilimsel uygunluk ise dil kullanımının hedef toplumun belirtilen değişkenlerine uygun olması durumudur.

“Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde dil, sosyokültürel bağlamın bir ürünü olarak değerlendirilmekte ve buradan hareketle yabancı dil öğretiminde toplumdilbilimsel yetiyi edinmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Resmî veya samimiyet ifadeleri, halk bilgeliği ifadeleri, belli grupların kullandıkları özel dil biçimleri, söyleyiş ve biçem farklılıkları, lehçe ve ağız farklılıkları bu yetiyi oluşturur” (Günday, 2013, s. 318).

Toplumdilbilimsel uygunluk basamağına ait yeterlikler, düzeylerine göre öğrencilerin dil kullanımlarında hedef dilin toplumdilbilimsel uygunluğuna ne derecede hâkim olması gerektiği konusunda belirlemelerde bulunmaktadır.

#### B1 Düzeyi:

“En gerekli dilsel araçları ve uygun bir hitap tarzı kullanarak geniş çapta dil işlevlerini gerçekleştirebilir ve bunlara karşılık verebilir. En önemli nezaket kurallarının bilincindedir ve ona göre davranır. Kendi toplumu ile bulunduğu toplum arasındaki en önemli gelenek ve göreneklerin, görüşlerin, değerlerin ve inançların bilincindedir ve bunlarla ilgili göstergelere dikkat eder” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 124).

#### B2 Düzeyi:

“Kendini bulunduğu duruma ve konuştuğu kişiye uygun, hem resmî hem de gayri resmî bir üslup kullanarak, inandırıcı, anlaşılır ve nazik bir şekilde ifade edebilir” (Avrupa Konseyi, 2013, s. 124).

Kazanım listeleri incelendiğinde; DAOBM'deki kazanımların yazmanın detaylandırıldığı, metin türlerine, yazmanın unsurlarına ve farklı yazma türlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca yazma stratejileri, öz değerlendirme, düzeyine göre dil yapılarını kullanma gibi hususlara da kazanım olarak yer verilmiştir.

Avrupa Konseyi, 2018 yılında DAOBM'ye ek olarak tamamlayıcı bir cilt yayınlamış, bu ciltte bazı düzenlemeler ve yenilikler yapılmıştır. Dört temel dil becerisi okuma, dinleme, konuşma ve yazma yerine alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak adlandırılan dört yeterliğe yer verilmiştir. Üretim yeterliği sözlü üretim ve yazılı üretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Yazılı üretim bölümünde genel yazılı üretim, yaratıcı yazma ve raporlar ve denemeler kazanımlarına yer verilmiştir. B1-B2 düzeyleri için belirlenen söz konusu kazanımlar aşağıda belirtilmiştir.

#### Genel Yazılı Üretim Kazanımları

##### B1 Düzeyi:

“Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 71).

### B2 Düzeyi:

“Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 71).

Tamamlayıcı ciltte güncellemelerle ilk metinde özellikle B1 ve B2 düzeylerindeki muğlaklık giderilmeye çalışılmış, daha net bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Kazanımlardan anlaşılacağı üzere tamamlayıcı ciltte yazılı üretim olarak yer verilen yazma becerisinde yine üst bilişsel becerilere vurgu yapılmıştır.

### Yaratıcı Yazma Kazanımları

#### B1 Düzeyi:

“İlgi alanlarına giren çeşitli aşına olduğu konular hakkında, karmaşık olmayan, ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Duyguları ve tepkileri basit, bağlantılı metinlerle açıklayarak deneyimlerini anlatabilir. Gerçek veya hayali bir olayı, yakın tarihli bir geziyi anlatabilir. Bir hikâye anlatabilir.

Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir. Sınırlı bir dil varlığı kullanarak bir film, kitap veya TV programı hakkında basit bir eleştiri yapabilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 72)

#### B2 Düzeyi:

“İlgi alanları ile ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı betimlemeler yapabilir. Bir film, kitap veya oyun hakkında eleştiri yapabilir.

Açık bağlantılı metinlerdeki fikirler arasındaki ilişkiyi belirterek ve ilgili metin türünün yerleşik geleneklerini izleyerek gerçek veya hayali olayların ve deneyimlerin açık, ayrıntılı betimlemesini yapabilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 71)

Ana metinde rapor, deneme ve makale yazma olarak adlandırılan kazanımlara tamamlayıcı ciltte raporlar ve denemeler olarak yer verilmiştir.

### Raporlar ve Denemeler

#### B1 Düzeyi:

“Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.

İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir. Kendi alanlarındaki rutin olan veya olmayan aşına olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 73).

#### B2 Düzeyi:

“Belirli bir bakış açısını destekleyen veya onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir. Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir.

Önemli noktaların ve ilgili destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir. Bir soruna yönelik farklı fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 73).

Söz konusu kazanımlara bakıldığında raporlar, denemeler başlığı altında verilen kazanımların tamamlayıcı ciltte ana metne göre ayrıntılandırıldığı ve ayırımın daha iyi yapılabilmesi için iki aşamalı olarak verildiği görülmektedir. Tamamlayıcı ciltte ayrıca etkileşim yeterliği altında yazılı etkileşime yer verilmiştir. Yazılı etkileşim genel yazılı etkileşim, yazışma ve notlar, mesajlar, formlar bölümlerinden oluşmaktadır (Avrupa Konseyi, 2021). Yazılı etkileşimde kişisel yazışma, mesajlaşma, e-posta/mektuplara cevap yazma, not yazma, form yazma gibi alıcı ile gönderici arasındaki yazılı etkileşimler yer almaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğretimine rehberlik eden DAOBM temel alınarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı geliştirilmiştir. Bu programda B1 ve B2 düzeyi yazma becerisi kazanımları belirlenmiştir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan Maarif Vakfı Programı’nda da DAOBM temel alındığından beklentiler benzerlik taşımaktadır. Programda, DAOBM yeterlikleri Türkçe öğretimine uygun şekilde somutlaştırılarak kazanım listeleri oluşturulmuştur. Programda B1-B2 düzeyinde öğrencilerin rapor, öykü, deneme, dilekçe, anı, gezi yazısı gibi yazınsal düzyazı ve akademik üsluplu metinler yazmaları beklenmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 64). Dolayısıyla bu farklı metin türlerinin gerektirdiği unsurlar değerlendirilmeye alınmalıdır.

Türkçe öğretim merkezlerinde her ne kadar farklı ders araç-gereçleri kullanılıp uygulamalarda ve ölçme değerlendirilmede değişkenlik görülse de oluşturulan tüm materyaller ve gerçekleştirilen tüm uygulamalar DAOBM ve dört temel beceri odaklı olduğundan öğrencilerin gelişmesi beklenen dil hâkimiyet yetileri ve beklentiler ortaktır. Farklı yöntemlerle aynı hedefe gidilmek istendiği söylenebilir.

Dil öğretim sürecinde yazma becerisi için oluşturulan tüm kazanım ve yeterlikler, öğrencinin düzeyine göre yazma metinlerinde yapı ve içerik hakkında yol gösterici bir rol oynamaktadır.

### 1.1.5. B1-B2 Düzeyleri Yazma Becerisinde Dil, Yapı ve İçerik İlişkisi

Yazma bir metin üretme süreci olduğundan metne ait yapı ve içerik ilişkisi temelinde ele alınmalıdır. Yapı ve içerik söz konusu olduğunda yazma; metinsellik ölçütleri, konu ve metnin türü temel alınarak irdelenir.

Yazma eğitimi ile gerçekleştirilmek istenen, hedef dilde anlaşılabilir ve amaca uygun bir metin meydana getirmektir. Bir yazının metin olarak adlandırılabilmesi için dil bilgisel özelliklerin yanı sıra taşınması gereken başka ölçütler de mevcuttur.

“Metinler yapısal anlamda; onu oluşturan önermelerin anlamsal, mantıksal açıdan bir bütünlük oluşturabilmesi için tutarlılık özellikleri, önermeler arasında dil bilgisel bağlantıların güçlü bir biçimde sağlanabilmesi için de bağdaşıklık özellikleri taşınmalıdır. Metinlerin taşınmaları gereken bu gibi özellikler, metin yapısı açısından birçok dil bilgisel ilişki yaratır” (Yalınkılıç, 2020, s. 50).

Dil bilgisini de içine alan tüm bu ölçütlere metinsellik ölçütleri denir. De Beaugrande ve Dressler (1981) yedi metinsellik ölçütü belirlemiştir.

**Bağdaşıklık:** Metnin yüzey yapısının yani görülen ve duyulan sözcüklerin bir dizi içinde bağlanma biçimiyle ilgilidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bağdaşıklığın, metinde yer alan sözcükler ve cümleler arasında dil bilgisi kuralları ile sağlanan ilişki olduğu söylenebilir.

**Tutarlılık:** Dil mantığı içerisinde metin içi cümle ve paragrafların anlam bütünlüğü içerisinde düzenlenmesini ifade eder. “Bağdaşıklık metnin yüzeyinde, dilsel ögeler aracılığıyla görülebildiği hâlde, tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır ve tutarlılığı gösteren belirli dilsel ögeler bulunmamaktadır” (Onursal, 2003, s. 126). Neden-sonuç, amaç-sonuç, zıtlık ilişkileri gibi anlamsal tutarlılık metnin bütününde bulunması gereken ölçüttür. Tutarlılık için metnin bütünündeki mantıksal uygunluk, kendisi ile çelişmeme, gerçeklerle uyumlu olma denebilir.

**Amaçlılık:** Yazarın metni amacına uygun olarak hazırlaması durumudur. Bilgi verme, estetik haz uyandırma gibi amaçlarla, okura yönelik olarak bir ölçüttür (Kerimoğlu, 2017, s. 238). Kısacası yazarın mesajını metne tür özelliklerine uygun olarak yansıtabilme yetisidir denebilir.

**Kabul Edilebilirlik:** Yazar tarafından metinde verilen bilgilerin hedef kitle tarafından uygun bulunmasını ifade eder. Babası ölen birine “Gözün aydın.” demek kabul edilemezdir (Kerimoğlu, 2017, s. 238).

**Bilgilendiricilik:** Yazarın metin aracılığıyla okura yeni bilgiler aktarabilecek niteliğe sahip olmasıdır. Her metin en azından biraz bilgilendiricidir: biçim ve içerik ne kadar öngörülebilir olursa olsun her zaman tamamen öngörülemeyen birkaç değişken olay olacaktır. Özellikle düşük bilgi içeriğinin rahatsız edici olması, can sıkıntısına ve hatta metnin reddedilmesine neden olabilir (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

**Durumsallık:** Metnin içeriği ile kullanıldığı bağlamın uyumluluğunu ifade eden ölçüttür (Kerimoğlu, 2017, s. 238). Cutting’e göre bağlamın üç yönü vardır:

**Durumsal Bağlam:** İnsanların etraflarında gördükleri hakkında bildikleri.

**Arka Plan Bilgisi Bağlamı:** İnsanların dünya hakkında ne bildikleri, hayatın yönleri hakkında ne bildikleri ve birbirleri hakkında ne bildikleri.

**Ortak Metin Bağlamı:** İnsanların sahip oldukları şeyler hakkında bildikleri (akt. Hyland, 2009, s. 45). Durumsallık ölçütüne uygun metinlerin bu üç bağlama da uygun olarak yazıldıkları söylenebilir.

**Metinlerarasılık:** Metnin içeriğinin diğer metinlerle bilgi alışverişi açısından kurduğu ilişkiyle ilgili ölçüttür. Nazire yapma veya atıf yapma gibi. Bir metnin kullanımını daha önce karşılaşılan bir veya daha fazla metnin bilgisine bağlı kılan faktörlerle ilgilidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

**Metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ile tutarlılığın metnin yapısıyla, diğer ölçütlerin ise metnin içeriği ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür.** “İkinci/yabancı dil programları, öğrencilerin hedef dilde, yeterlik düzeyleri arttıkça, belirli miktarda ve nitelikte biçim bilgisi ve söz dizimi kurallarını yazılı anlatımlarına taşımalarını, düşüncelerini yeterli ve hatta etkin şekilde düzenlenmiş hâllerleriyle yazıya dökmelerini başarabilmeyi amaçlamaktadır” (Durmuş, 2013, s. 208). Dolayısıyla yazma becerisine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerle yabancı/ikinci dil öğrencilerinin metinsellik ölçütlerine uygun yazabilmeleri hedeflenir. A1-A2 düzeyindeki yazılı anlatımlarında kısa ve basit metinler yazmaları beklendiğinden, metinsellik ölçütlerinin özellikle orta düzey, üst düzey ve akademik metin yazımında aranmasının uygun olacağı söylenebilir.



Yazma becerisinde yapı ve içeriği belirleyen yazma amacı ve konusudur. Yazmanın genel amacının; yazarın duygu ve düşüncelerini alıcıya doğru ve eksiksiz biçimde aktarabilme olduğu söylenebilir. Bir metnin özel olarak hizmet edeceği amacın konuyu, metnin türünü, verilecek mesajı, bahsedilecek içerikleri ve kullanılacak anlatım biçimini belirler.

Dil öğretiminde konu çoğu zaman öğretici tarafından veya ders araç-gereci ile belirlenir. Yazma eğitimi sürecinde konu bir araç olarak görülür. Konunun ne olduğundan ziyade, nasıl anlatıldığı önemsendiğinden öğrencinin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği konular belirlenmesi uygun olacaktır.

Yazma etkinliği için belirlenen konunun bir amacı ve bağlamı olmalıdır. Gerçekleştirilecek yazma etkinliklerinde görevin amacı net ve gerçekçi olmalıdır. Örnek vermek gerekirse “Hayalinizdeki mesleği anlatın.” konusunu vermek yerine “Çalışmak istediğiniz iş yerine iş başvurusunda bulunmak üzere niyet mektubunu bir e-posta ile yazınız.” şeklinde bir yazma yönergesi vererek daha işlevsel ve amaçlı metin ortaya çıkarılabilir.

Öğrenciler duygu, düşünce, tasarı ve hayallerini; izledikleri bir filmi; yaptıkları bir geziyi vb. daha iyi anlatabileceklerdir (Göçer, 2010, s. 183). Öğrencilerin daha kolay yazacakları konular kendi yaşam alanları ile ilişkili konulardır.

Yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında seçilecek konular; öğrencinin düzeyine uygun, ders içeriğindeki temalarla uyumlu, düzeye uygun kazanımları ölçebilecek, öğrencileri düşünmeye, özellikle orta düzeyden itibaren analiz ve değerlendirme yapmaya sevk edecek, güncel veya günlük hayattan konular olmalıdır. Belirlenen yazma konusu, metinde kullanılacak yapıları ve metni oluşturan içeriği de belirler. Ana fikir ve yardımcı fikirler konuya göre seçilir. DAOBM kazanımlarında da görüleceği üzere, orta düzeyde artık farklı konularda ve farklı metin türlerinde de yazma çalışmaları yapılması söz konusu olmaktadır. Anlamına ve işlevine göre hangi yapıların tercih edileceği yine konu doğrultusunda şekillenir. Yazma konusu ile metnin türü mutlaka birbiri ile uyumlu olmalı ve öğrenciden hangi metin türünde yazmasının istendiği paylaşılmalıdır. Farklı metin türlerinde yapılacak olan yazma çalışmaları öğrencilerin yazılı anlatım yeterliğini artıracığı gibi çeşitli yapı ve içerik oluşturma konusunda da gelişim göstermelerini sağlayacaktır. Çünkü metnin türü de yapı ve içeriğin oluşturulmasında etkilidir.

Yazmanın amacına, tercih edilen yola ve hitap edilen okur kitlesine göre metin türü yazar tarafından tercih edilmektedir. Bir yazarın okuyucular üzerinde sahip olmak isteyebileceği çeşitli etkiler -bilgilendirmek, ikna etmek, eğlendirmek- farklı metin türlerini ortaya çıkarır. Metin türleri genel anlamda; bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve ikna edici metinler olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Kane, 2000, s. 5).

Bilgilendirici metin; dünya ve yaşamın işleme sistemini anlamak, bir olgu veya duruma dair bilgiler aktarmak gibi işlevleri olan metin türüdür (Hamzadayı ve Dölek, 2022, s. 116) Makale, deneme, eleştiri, söyleşi, anı, gezi yazısı, günlük, biyografi, otobiyografi, e-posta gibi metinler bilgilendirici metin türleridir. Meyer'e (1985) göre bilgilendirici metinler ağırlıklı olarak beş metin yapısı fikirleri tanımlamak, karşılaştırmak, sıralamak, nedensel bir ilişkiyi açıklamak ve bir problem-çözüm durumu sunmak için kullanılır (akt. Turcotte vd., 2018).

Öyküleyici metin türleri; bilgi vermeyi değil, bir olay veya durumu okura aktarmayı amaçlayan türlerdir. Okuyucuyu etkilemeyi, vermek istediği mesajı; dikkat çekerek ve sezdirerek vermeyi amaçlayan ve sanatsal gaye güden metin türleridir. Roman, öykü, masal, destan, efsane, tiyatro, fıkra, fabl öyküleyici metin türleridir.

Öyküleyici metinler; olmuş/olası bir şeyi, genellikle sözcüklerle ve dönemin dilini kullanarak anlatırlar. Olay örgüsü, öykünün kendisi değil, hikâyenin anlatılma biçimi veya öyküde bulunan anlatıdır. Öyküleme, meydana gelen veya meydana gelmiş olabilecek olayların (yazılı, sözlü, şiir vb.) kurgusal bir dizisini tanımlayan, yapıcı bir biçimde oluşturulmuş bir anlatıdır (Purba, 2018, s. 29). Öyküleyici metin; geçmişteki faaliyet veya olayları birebir anlatan, sorunlu deneyimleri gösteren ve çözümleyen, çoğu zaman eğlendirmek, okuyucuya ahlaki bir ders vermek amacıyla yazılan bir metin türüdür (Pardyono, 2007, s. 94). Öyküleyici metin oluşturmada beş genel metin yapısı vardır: yönlendirme; hikâyenin karakterlerinin tanıtılması, hikâyenin geçtiği yer ve zaman, karmaşıklık; ana karakterin sorunu çözmeye çalıştığı bir dizi olay, çözüm; çözümü içeren hikâyenin sonu (Tussa ve Nurfadillah, 2018, ss. 355–356).

İkna edici veya işlev odaklı olarak adlandırılan metinler; okuyucunun fikrini değiştirmeyi veya istediği konuda ikna etmeyi amaçlayan iletişimsel bir amaca hizmet eden ve kendine özgü işlevi olan metin türleridir (Beyreli ve Konuk, 2016, s. 184)

Reklam, afiş, mektup, rapor, dilekçe, davetiye, öz geçmiş vb. metinler bu türe örnek olarak gösterilebilir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan metinler amaca göre metinler ve işlevsel metinler olarak tasnif edilebilir. Amacına göre metinler, öğretimde kullanılmak üzere oluşturulmuş kurgu metinler ve yabancı/ikinci dil öğretiminde dolaylı olarak kullanılan, ana dili konuşurları için hazırlanmış özgün metinler olarak ifade edilebilir. Ayrıca işlevsel olarak metinler yazılış amacı ve dil kullanımını göz önünde bulundurularak kullanım işlevli metinler ve edebî metinler olarak ayrılabilir (İltar ve Açık, 2019, s. 321). Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma etkinliklerinde bilgilendirici, öyküleyici ve amaçlı metin türleri kullanılmaktadır, yalnızca şiir yazma çalışmaları pek tercih edilmemektedir. Başka bir deyişle yabancı/ikinci dil öğretiminin hedefine uygun olarak iletişimsel olan tüm metin türlerine yazma etkinliklerinde yer verilmektedir. Anlaşılacağı üzere her metin türünün gerektirdiği bazı yapısal özellikler söz konusudur. Dolayısıyla öğretici veya öğrenci tarafından seçilecek olan metin türü, yazma etkinliğinde kullanılacak metin yapılarını da belirlemektedir. Yazma eylemini gerçekleştirecek olan öğrenci yazma öncesinde metin türlerine ait yapısal özellikleri de bilmelidir. Yetişkin hedef kitle ile gerçekleştirilen yazma eylemlerinde genellikle öğrenciler bahse konu metin yapısı özelliklerini ana dillerinden bilmektedirler ve hedef dile transfer edebilmektedirler. Ancak çocuk gruplarında bu özelliklerin de öğrenci ile paylaşılması gerekmektedir. Hedef kitlenin özellikleri ve yazma amaçları göz önünde bulundurularak orta düzeyde metin türleri çeşitlendirilebilmekte ve yazma süreci boyunca seçilen metin türünün yapısal özellikleri de göz önünde bulundurularak öğrenciyi hedef dilde düşünmeye ve farklı düşünce tarzları geliştirerek tartışma, karşılaştırma, değerlendirme yapma gibi üst bilişsel özelliklerin geliştirilmesi desteklenmelidir.

#### 1.1.6. B1-B2 Düzeyinde Yazma Sürecinde Düşünsel Analiz, Değerlendirme ve Yaratma Kazanımı

Yazma becerisinde metin oluşturma, düşünceleri yazıya dökmenin ötesinde tutarlı ve bütünlük taşıyan, hedeflerine göre biçimlendirilmiş, verilmek istenen mesajların ve

iletilmek istenen düşüncelerin okuyucuya en etkili şekilde aktarılabilmesi için yapılandırılmasıdır.

Yazmayı öğrenmek; sadece bir sözcüğün yazılı hâle nasıl getirileceğini değil, aynı zamanda fikrin, mesajın ve oluşumun bir metinde doğru ve belirli bir ölçüt içinde nasıl oluşturulacağını da öğrenmektir (Purba, 2018, s. 29). Bu nedenle yabancı/ikinci dilde yazma öğretimi süreçlerinde gerçekleştirilecek etkinlikler rastgele yazma çalışmalarının veya sesleri harf olarak yazıya geçirmenin ötesinde kompozisyon yazma çalışmaları olarak düşünce üretme, geliştirme, yapılandırma ve aktarma olacak şekilde planlanır, düzeylere göre kolaydan zora geliştirilerek ilerler.

Hedef belirleme ve program geliştirmede kolaylaştırıcı ve yol gösterici olarak başvurulan Bloom Taksonomisi'nin yenilenmiş versiyonunda öğretimin bilişsel süreç boyutları sırasıyla; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratmadır (Bümen, 2006, ss. 4–5). Yabancı/ikinci dilde yazma becerisi göz önüne alındığında yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarından hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarını yabancı/ikinci dil öğrencisinin temel düzeyde edindiği varsayılarak orta düzeyde analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarının gelişeceği düşünülmektedir.

Temel düzeyde yazma etkinlikleri daha yüzeysel, paragraf yazma veya kısa basit metin yazma ile sınırlıyken orta düzeyde gerçekleştirilecek etkinlikler öğrencilerin hedef dilde analiz, değerlendirme ve yaratma yeterliklerini kazanabilecekleri etkinlikler olarak planlanmalıdır. Söz konusu yeterliklerin kazandırılabilmesi için yazma süreçlerinin iyi organize edilmesi önemlidir.

Yazma etkinlikleri genellikle “yazım öncesi, yazım sırası ve yazım sonrası” olmak üzere üç aşamada uygulanır.

Yazım öncesi yazılacaklara ilişkin planlamaların yapıldığı, yazım sırası hedeflerin planlamaların uygulamaya döküldüğü ve yazım sonrası ise yapılan uygulamaya ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı aşamalardır.

*Yazma Öncesi:* Öğrenci belirlenen konuya ilişkin ön bilgilerini gözden geçirir, verilen yönergeye göre yazma amaçlarına ve vermek istediği mesajlara ilişkin planlama yapar, belirlenen metin türüne göre metin yapısına karar verir. Bu aşamada konuya ilişkin

analiz yapılması söz konusudur. Böylece konuya ilişkin ana fikrin yanı sıra yazılacak yardımcı fikirler de belirlenir.

Öğrencilerin ana dilindeki yazılı anlatım becerilerini yabancı/ikinci dile de aktarabilecekleri düşünülür. Ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir ve öğrencilerin bu ihtiyacı mekanik düzen ve sözcük dağarcığına ek olarak içeriği ele almalarını gerektiren orta ve ileri düzeyde ortaya çıkar (Byrd, 2011). Bu nedenle yazma öncesinde yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yazma planlamasının yapılması ve içeriklerin düzenlenmesine ilişkin rehberlik etmesi de gerekebilir.

Öğreticiler yazma öncesinde uygulanacak yazma yöntemini ve metin türünü belirlerler. Yazma öncesi etkinlikleri, öğrencilerin konu ile ilgili var olan şemaları etkinleştirmelerini veya sözcük bilgisi, söz dizimi ve kültürel içerik için yeni şemalar oluşturmalarını sağlar (Byrd, 2011). Yazma etkinliği uygulamalarında; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, onları zihinsel olarak yazmaya hazırlamak ve analiz yapabilmeleri için konu ile ilgili sorular sorma, deneyimlerini paylaşma, beyin fırtınası, kavram haritası, kümeleme gibi teknikler öğretmenler tarafından uygulanmalıdır (Güneş, 2017, s. 176–177). Yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında öğrencinin düzeyine uygun; yazma öncesinde okuma, dinleme ve konuşma becerilerinde işlenen temalarla ve metin türleri ile paralel yazma konusu ve türü belirlendiğinde öğrencilerin yazacağı konuya dair hedef dilde ön bilgileri ve sözcük dağarcığı oluşmuş olacaktır. Öğreticiler belirtilen tekniklerle bu ön bilgileri harekete geçirdiğinde hedef dilde yazma sürecine hazırlık yapılmış olacaktır. Yazma eylemine geçilmeden önce analiz edilen bilgilerin değerlendirilmesi yani düşünceleri sınıflandırma, sıralama, birleştirme gibi eylemlerle metnin zihinsel tasarımı gerçekleşmelidir.

*Yazma Sırası:* Analiz ve değerlendirmesi yapılan düşüncelerin yazıya geçirildiği aşamadır, hem fiziksel hem zihinsel eylemlerin gerçekleştiği bir süreçtir. Yazma sırasında metinleştirme çalışması olarak taslak oluşturulur. Bilgilerin mantıksal bir düzene sokulması işlemi gerçekleştirilir (Güneş, 2017, s. 178). Yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında temel düzeyde kısa ve basit metin yazma söz konusu olduğundan öğrencilerin metin yapısına ilişkin detaylı çalışmalar yapması pek beklenmez. Ancak orta düzeyde artık gerçek anlamda uzun, detaylı, açıklamalarla ve örneklerle geliştirilmiş metinlere geçiş söz konusu olduğundan bu düzeyde yazma çalışmalarında

öğreticilerin, öğrencilere metnin yapılandırması hususunda rehberlik etmesi ve onları yazma sırasında desteklemesi beklenir. Öğrencilerin konuyu ele alış biçimi ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerini oluştururken hedef dilde düşünsel değerlendirme yetisine ihtiyaç duyulacaktır. Öğrencilerin hedef dilde gerçekleştirdiği analiz ve değerlendirme çalışmaları doğrudan yaratma yetisini de etkileyecektir. Öğrenci hedef dilde sahip olduğu söz dağarcığı, konuya ilişkin ön bilgileri ve yazma kabiliyetine paralel olarak bilgileri/görüşleri analiz etme ve değerlendirme işlemini de gerçekleştirir ve bir metin yaratır.

*Yazma Sonrası:* Yazma eylemi tamamlandıktan sonra ortaya çıkan metnin yazarın kendisi, öğretici, değerlendirici, akran ve hatta genel anlamda okur tarafından değerlendirildiği aşamadır. Hem ürün hem de sürecin değerlendirilmesi söz konusu olabilmektedir. Özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde orta düzey kurlarda öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler söz dizimi, yazım-noktalama, dil bilgisi kullanımı ile sınırlı kalmamalı; bilgilerin düzenlenmesi ve içerikle ilgili değerlendirmelere de yer verilmelidir. Bu konuda düzeylere göre oluşturulmuş dereceli puanlama anahtarlarından yararlanmak öğretmenler için yol gösterici olabilmektedir.

Yazma becerisinde öğretici, belirlediği amaca uygun olarak yazma yöntemlerinden birini seçer. Demirel'e göre yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında kullanılan üç yazma yöntemi vardır: Kontrollü yazma, güdümlü (rehberli) yazma, serbest yazma (Demirel, 2016, ss. 118–120).

*Kontrollü Yazma:* öğreticinin okuduğu metni veya verdiği sözcükleri öğrencilerin yazdıkları, istenilen değişiklikleri, düzenlemeleri yaptıkları çalışmalardır. Baskoff'a göre, kontrollü yazma çalışmaları hem içeriğin hem de dilin belirlendiği çalışmalardır (akt. Elizondo ve Garita, s. 69). Kontrollü yazma yöntemi daha çok temel düzeyde tercih edilse de tüm seviyelerde uygulanabilen yapılandırılmış bir yöntemdir. Dönüştürme, paragraf değiştirme, boşluk doldurma gibi etkinlikler kontrollü yazma uygulamalarında gerçekleştirilen etkinliklerdir. Hedef dilin yapı ve yazım özelliklerinin sezdirilebilmesi için yararlı bir yazma yöntemi olduğu söylenebilir.

*Güdümlü (rehberli) Yazma:* Tyner (2004)'e göre temel olarak modelleme, destek ve uygulama yoluyla yazma sürecini öğreten bir öğretimsel yazma bağlamıdır (akt. Lan vd., 2011). Öğretim ortamında öğretici tarafından belirlenen bir konu üzerine

öğrencilerle tartışılarak ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle üzerine konuşularak oluşturulan ön bilgilerini kullanıp duygu ve düşüncelerini ifade ettiği yazma yöntemidir.

*Serbest Yazma:* Öğretici tarafından belirlenen bir veya birkaç yazma konusu içinden biri ile ilgili öğrencinin görüşlerini aktardığı veya konuyu tamamen kendisinin seçtiği yazma türüdür. Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi; öğrencilerin yazdıkça başarısının arttığı yönündedir, yani nitelikten ziyade niceliğe odaklanılır (Öztürk, 2018, s. 218). Yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında öğretim sürecinde etkinlik olarak daha çok kontrollü yazma ve güdümlü yazma yöntemleri tercih edilirken ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise serbest yazmanın tercih edildiği söylenebilir. B1-B2 düzeylerinde güdümlü yazma ve özellikle de serbest yazma çalışmalarında öğrencilerin bir konuyu detaylı ele alması söz konusu olduğundan öğrencilerin analiz ve değerlendirme yetilerinin aktif olması önem arz etmektedir. Yazma yöntemi seçildikten sonra belirlenen yazma görevlerini gerçekleştirmek için anlatım biçimlerinden biri tercih edilir.

Yazılı anlatımda açıklayıcı, betimleyici, tartışmacı ve öyküleyici olmak üzere (Göçer, 2010, s. 184) yaygın olarak kullanılan dört anlatım biçimi vardır.

**Açıklayıcı Anlatım Biçimi:** Bir konu hakkında okuyucuyu bilgilendirmek, bir soruyu yanıtlamak, az bilinen bir hususu açıklamak amacıyla kullanılan bir anlatım biçimidir. Yazar, fikirlerini doğru ve eksiksiz aktarabilmek ve okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak şekilde fikir geliştirirken açıklama ve somutlamaya (tanımlama, karşılaştırma, örnekleme) yönelik anlatım teknikleri kullanır (Dilidüzgün, 2021, s. 71). İlan, dilekçe, rapor, davetiye gibi metin türlerinde bu anlatım biçimi uygulanır.

**Betimleyici Anlatım Biçimi:** Hollingsworth ve Eastman (1988)'e göre bir bireyin nesnenin veya düşüncenin boyut, renk, sıralama ve yerleştirme gibi bazı bilgi ve tekniklerden faydalanılarak nasıl işlendiğinin zihinsel bir resmini sunmayı hedefleyen anlatım biçimi betimleyicidir (akt. Hamzadayı ve Dölek, 2022, s. 118) Öykünün kişi, yer ve zaman gibi unsurlarının özelliklerinin ayrıntılı olarak sözcüklerle tarifini içeren anlatım biçimidir. Bir nevi sözcüklerle resim çizme şeklindeki anlatım olarak tarif edilebilir (Dilidüzgün, 2021, s. 78). Betimsel anlatım biçiminin kullanılabilmesi için dile, o dile ait sözcük ve yapılarla iyi derecede hâkim olmak gerekir.

**Tartışmacı Anlatım Biçimi:** Yazar karşı çıktığı bir görüşü çürütmeyi, kendi benimsediği görüşü okuyucuya benimsetmeyi amaçlar. Karşıt görüşlerin zayıf ve tutarsız taraflarını belirttikten sonra savunduğu görüşü yansıtır, kanıtlamaya çalışır ve akla gelebilecek sorulara kendi bakış açısına göre cevaplar verir. Karşılaştırma, örnekleme, zıtlıklardan yararlanma, metinlerarasılıktan yararlanma gibi teknikleri uygulanır (Gündüz ve Şimşek, 2019, s. 56). Açıklayıcı anlatımdan farklı olarak bir konuyu açıklamaktan ziyade; karşı çıkmak, çürütmek, kendi görüşünü benimsetmek ön plandadır.

**Öyküleyici Anlatım Biçimi:** Yaşanmış veya tasarlanmış olayların/durumların; kişi, yer, zaman öğeleriyle okuyucunun merakını uyandırmak, metin boyunca canlı tutmak, okuru gerçekliğe inandırmak gibi amaçlarla kullanılan anlatım biçimidir. Daha çok öykü ve roman türlerinde kullanılır (Dilidüzgün, 2021, s. 82).

Metnin türüne, seçilen anlatım biçimine göre yazabilmek, anlatımı güçlendirebilmek ve analiz ve değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması gereklidir.

Yazmak için düşünmek, düşünce üretmek gerektiği aşikârdır. Yazılı metni etkili hâle getirebilmenin yollarından biri de düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmaktır. Göçer (2019) düşünceyi geliştirme yollarını; tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, örnekleme olarak belirtir ve düşünceyi geliştirmede etkili olabilecek diğer yollar olarak da sayısal verilerden yararlanma, gözlemlerden yararlanma, günlük yaşamla ilişki kurma şeklinde ifade eder. Hedef dilde analiz, değerlendirme ve yaratma yetisinin göstergesi olarak B1-B2 düzeyindeki öğrencilerin anlatımlarının etkililiğini artırmak için düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmaları beklenir.

**Tanımlama:** Bir kavramı vurgulamak, diğer kavramlardan farklı yönlerini belirtmek amacıyla kavramın tüm öğelerini sunup detaylarıyla açıklamaktır (Bilgin, 2013, s. 553). Tanımlamadan; metnin türüne göre değişmekle birlikte, yazılı metin oluştururken genellikle kavram hakkında bilgi vermek amacıyla giriş bölümünde yararlanılır. Sonrasında örnekler verilmeye, konu üzerine tartışmaya veya konu geliştirilmeye çalışılır.

**Örnekleme:** Bir konunun doğruluğunu ve genel olduğunu ispatlamak, desteklemek için örnekler sunmaktır (Bilgin, 2013, s. 557). Örneklemeyle soyut bir düşünce somutlaştırılır ve görünür hâle gelir, söylenmek istenenler okuyucunun gözünde



canlandırır (Temizkan, 2011, s. 16). Birçok metin türünde kullanılabilen örnekleme orta düzeyde rahatlıkla başvurulabilecek bir düşünceyi geliştirme yoludur.

*Tanık Gösterme:* Bir fikri savunmak veya karşı çıkmak amacıyla yetkin kişilerden yapılan alıntılar tanık göstermedir (Bilgin, 2013, s. 554). Kazanımlara göre orta düzeyden itibaren deneme, rapor gibi akademik/resmî üsluba yer verilen metin türleri yazılmaya başlanır. Akademik üsluplu yazılarda savunulan tez veya karşı çıkılan görüş için alıntı yapılarak tanık göstermeye başvurulur.

*Karşılaştırma:* İki kavram veya varlığın benzer/farklı yönlerini incelemektir (Bilgin, 2013, s. 555). Yazar, okuyucuyu ikna etmek ve savunduğu düşünceyi desteklemek için karşılaştırma yapar. Yönergeye uygun olarak orta düzeyden itibaren bir öğrenci örneğin kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırabilir.

*Benzetme:* “En az iki kavram arasında çeşitli yönlerden ilişki kurarak bir kavramı diğerine, genellikle güçsüz olanı güçlü olana, benzetmeye” (Avcı, 2012, s. 319) denir. Öyküleyici metinler başta olmak üzere pek çok metin türünde müracaat edilebilen bir düşünceyi geliştirme yoludur.

*Sayısal Verilerden Yararlanma:* Güvenilir bir kaynaktan elde edilen sayısal verilerle savunulan veya eleştirilen düşünceyi inandırıcı kılmak için başvuru yoludur (Göçer, 2019, s. 163). Yönergede verilen sayısal veriler yardımıyla yazılabileceği gibi öğrencilerin sınıf dışı, bağımsız yazma çalışmalarında başvurulabilecek bir yoldur. Rapor, haber metni, makale gibi orta düzeyde de tercih edilebilen metin türlerinde uygulanabilir.

*Günlük Yaşamla İlişkilendirme:* Konuya ilişkin günlük yaşamla ilgi kurma etkili bir anlatım ve inandırıcılığı artırmak için yazılı anlatımlarda tercih edilen bir yoldur (Göçer, 2019, s. 164). Özellikle metnin gelişme bölümünde okuyucuyu etkilemek amacıyla başvurulabilmektedir.

*Gözlemlerden Yararlanma:* Bir yazılı metin oluşturabilmenin temeli gözleme dayanır. Bir düşünce veya olayı yazılı olarak anlatabilmek için onu gözlemek ve gözlemleri ortaya koymak önemlidir (Göçer, 2019, ss. 165–166). Dolayısıyla metin yazımında sıklıkla tercih edilen bir yoldur.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde temel düzeyden sonra öğrencilerin dilde bağımsızlaştıkları düşünülmektedir. Dalioglu (2022) tarafından yapılan araştırmada B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarına başvurma durumları incelenmiştir.

Tablo 2. DAOBM Yazma Becerisi Kazanımları ve İlişkilendirildikleri Düşünceyi Geliştirme Yolları (Dalioglu, 2022, s. 166).

Düzye	Rapor ve Deneme/Makale Yazma (DAOBM, 2013)	Raporlar ve Denemeler (Kompozisyonlar) (DAOBM, 2020)	Yeterliliklerin İlişkilendirildiği Düşünceyi Geliştirme Yolları
	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir.	İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir.	Karşılaştırma Örneklendirme Tanık gösterme
	Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir.	Kendi alanlarındaki rutin olan veya olmayan aşına olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir.	
<b>B1</b>	Alışagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir.	Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.	
	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir.	Önemli noktaların ve ilgili destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir.	Tanımlama Örneklendirme Karşılaştırma

<b>B2</b>	<p>Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir.</p> <p>Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.</p>	<p>Bir soruna yönelik farklı fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir.</p> <p>Belirli bir bakış açısını destekleyen veya onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir.</p> <p>Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir.</p>	<p>Tanık gösterme</p> <p>Sayısal verilerden faydalanma</p>
-----------	---	--	--

Araştırmada tanımlamaya %14.6, benzetmeye %4.1, karşılaştırmaya %49.6, örneklendirmeye %25.8, tanık göstermeye %2.09, sayısal verilerden yararlanmaya %3.4 yer verildiği tespit edilmiştir ve yönergeye göre düşünceyi geliştirme yolu kullanımı değişiklik gösterse de bu oranlar araştırmacı tarafından yeterli bulunmamış ve tekniklerle ilgili öğrencilere eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Dalioglu, 2022). Düşünceyi geliştirme yolları metnin etkililiğini, inandırıcılığını ve okuyucu tarafından anlaşılabilir olmasını sağlarken düşünceyi geliştirme yollarının uygulanabilmesi ise bireyin hedef dilde analiz ve değerlendirme yapabilmesi ile doğru orantılıdır.

Metin oluşturmanın tüm boyutları bir arada düşünüldüğünde, hedef dilde analiz, değerlendirme ve yaratma yetileri özellikle orta ve ileri düzeyde yetkin dil kullanımı ile yazılı anlatımın etkili ve hedefe uygun gerçekleştirilebilmesi için önem arz etmektedir. Dolayısıyla yazma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde söz konusu yeterliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Ölçme için hazırlanacak soru, yönerge veya konunun düzeye ve düzeyinin gerektirdiği kazanımlarla beraber analiz, değerlendirme ve yaratmaya uygun olması; ölçme değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarlarında yer alan maddelerin de söz konusu özellikleri puanlamaya uygun hazırlanması önemlidir.

Sonuç olarak yazma becerisi, bahsedilen pek çok unsura sahip olduğundan ve her yazma sorusunun öğrenciye özgü bir müstakil cevabı bulunduğundan yani bağımsız bir metin meydana geldiğinden değerlendirilmesi son derece güçtür. Değerlendirmeye dâhil edilmesi gereken birçok unsur vardır ve bu unsurların eksiksiz değerlendirilmesiyle nesnel bir değerlendirme sağlanabilmesi için dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılması önem taşımaktadır.

## 1.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitimin amacı bireyde davranış değişikliği oluşturmaktır. Eğitim süreci içerisinde davranış değişikliklerinin belirlenmesi, karşılaştırılması ve nedenleriyle ilişkilendirilmesi için tüm bunlar ölçülmek zorundadır (Thorndike, 1912). Dolayısıyla eğitim-öğretim planlaması, müfredat hazırlanması, hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti, ders araç-gereçlerinin hazırlanması ve güncellenmesi, verimliliğin ölçülmesi gibi öğretim sürecine dair tüm aşamalar ölçme ve değerlendirmenin yol göstericiliği ile belirlenir.

Ölçme ve değerlendirme kavramları çoğunlukla birlikte ele alındığından zaman zaman karıştırılabilmektedir. Bu iki kavram birbirinden farklı ve aynı zamanda da birbirinin tamamlayıcısıdır. Değerlendirme yapılmayan bir ölçme eylemi anlam içermeyeceği gibi ölçme uygulamaları gerçekleştirilmeden değerlendirme yapılması da söz konusu olmayacaktır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin çok önemli bir parçası olarak değerlendirme yapabilmek sürecinin işleyebilmesi için ölçme verilerine ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla doğru, amaca uygun, iyi yapılandırılmış bir ölçme süreci değerlendirme aşamasını yani öğrenciler ve öğretimin içeriği hakkında karar verebilme aşamasını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle hem birbirini hem de öğretim sürecini etkileyen bu iki kavramı ayrıntılı olarak ele almak, ölçme-değerlendirme bilgisine sahip olarak süreci yönetmek önemlidir.

### 1.2.1. Ölçme

Ölçme alan yazında farklı tanımlamalara sahiptir. Ölçme, “Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.” (Karasar, 2017, s. 136). Performans ölçümü olarak da belirtilen ölçme eğitimde durum tespitidir denebilir.

Ölçme, neyin ölçüleceğine karar vermeyi gerektirir. Özelliklerin belirlenmesi için, genel olarak farklılaştırılmış üç tür vardır: dış koşullar (örn. durumlar, ürünler), bir birey tarafından gerçekleştirilen gerçek olaylar (örn. davranış, bilişsel işlemler, bireysel olarak yaratılan bilgi, motivasyon) ve kişisel iç koşullar (örn. bilgi, beceriler, güdüler). Bu kavramsallaştırmada ölçüm, bilgi, beceri ve bilişsel işlemlerin dışarıdakiler tarafından görülememesi sorunuyla karşı karşıyadır. İç görü elde etmenin tek yolu, belirli dış koşulların ve/veya davranışın (örn. gerçekleşen davranış, değişen durumlar veya yaratılan ürünler) gözlemlenmesidir. Bu gözlemden, içsel koşulların belirlenmiş/tanımlanmış unsurlarına (örn. bilgi, beceriler) dair çıkarımda bulunmaktadır. Gözlemlenebilir olan ile

gözlemlenemeyen arasındaki ilişkiler yorum kuralları ve hipotezler aracılığıyla kurulur (Straka, 2004).

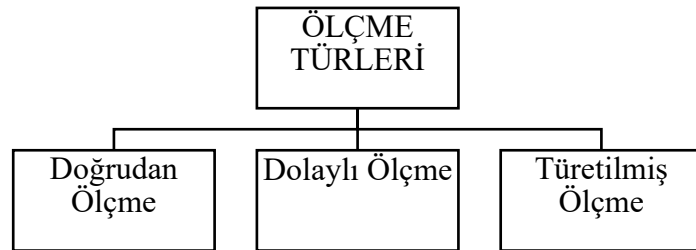
Eğitim bilimlerine ilişkin ölçme kavramında, özellikle testler veya sürece dayalı performans verileri ile gözlemlenen davranış değişikliklerine odaklanılır.

Ölçme genel tanımının ötesinde, eğitim testleri ve değerlendirmelerinde prosedürlerin nasıl kullanılacağına ilişkin prosedürler ve ilkeler kümesini ifade eder. Eğitim değerlendirmelerindeki temel ölçüm ilkelerinden bazıları ham puanlar, yüzdelik dereceler, türetilmiş puanlar, standart puanlar vb. olacaktır (Overton, 1996).

Kısaca ölçme, bir özelliğin/niteliğin yapılan gözlemden sonra sayı ve sembollere dönüştürülmesidir denebilir. Ölçmede önemli olan üç soru vardır; “Ne ölçülecek?, Neyle/nasıl ölçülecek?, Nasıl ifade edilecek?”. Dil öğretimi bağlamında düşünüldüğünde neyin ölçüleceği; kazanım, yeterlik, beceri gibi kavramları karşılar. Neyle ölçüleceği ise testleri, sınav sorularını, performans ölçüm biçimlerini karşılar. Ölçülen niteliğin ifade ediliş biçimi ise sayı, sembol, puan vb. unsurlarla ölçüm sonucu yapılan adlandırmalardır. Bu üç soru ölçme alanı basamaklarını tanımlamaktadır. Ölçme hedefi yani ölçülecek düzey, beceri, kazanımlar vb. belirlendikten sonra en önemli hususlardan biri hedefe en uygun ölçme aracının yani sınavıcının hazırlanmasıdır.

Ölçme-değerlendirme planlayıcıları ölçme aracını seçerken ölçülecek niteliğin istenilen şekilde geçerli ve güvenilir olarak sınanmasını ve yeterliği ortaya koyabilme özelliğine sahip olmasına dikkat etmelidir. Ölçmeden elde edilen verilerin amaç ve hedeflere uygun olması için analiz edilerek sonuçların niteliği anlamlı şekilde yansıtmasına imkân sağlamalıdır (Yaşar, 2011, s. 17).

Analizin yapılabilmesinde değişkenler etkili bir öneme sahiptir. Değişkenlerin duruma ve gözleme göre değişen özellikler olduğu söylenebilir. Yaş, zekâ, başarı notu, öğrenme stratejisi gibi unsurlar değişkenlerdir. Amaç ve hedeflere doğru şekilde hizmet edecek ölçme verileri elde etmek için uygun ölçme türünün seçilmesi gerekir. Alan yazınında ölçme yaygın olarak üç türde ele alınır.



Şekil 1. Ölçme Türleri (Yaşar, 2011, s. 19)

*Doğrudan Ölçme:* Bazı değişkenlerin doğrudan gözlemlenebilir olduğu ölçmelerdir (Kan, 2019, s. 22). Bir özellik araya başka bir değişken katılmadan doğrudan gözlenip

sayı veya sembolle ifade edilir. Öğrenici yaşı, cinsiyeti, sayısı, bir cismin uzunluğu gibi ölçmeler doğrudan ölçmelerdir.

*Dolaylı Ölçme:* Doğrudan gözlemlenemeyen bir özelliğin, başka bir değişken veya özellik yardımıyla ölçüldüğü ölçmedir (Şahin, 2018, s. 6). Başarı, yetenek, kişilik, zekâ, ilgi, tutum gibi özellikler doğrudan ölçülemediğinden dolaylı olarak testler aracılığıyla ölçülürler.

*Türetilmiş Ölçme:* Bir özelliğe, diğer iki farklı değişken arasındaki ilişkiye aritmetik işlemler uygulanarak ulaşılmıştır. Kendi başlarına tanımlamaları olmayan bu değişkenlerin ortak noktası başka değişkenlerle aralarındaki ilişkiyi aritmetik işlemlerle tanımlanmasıdır (Kan, 2019, s. 23). Nüfus yoğunluğu, hız, deney-kontrol grupları, kaygı ölçekleri gibi ölçmeler bu ölçmeye örnek olarak gösterilebilir.

Dil öğretimi çalışmalarında başarı, davranış veya yeterlikler ölçüldüğünden dolaylı ölçme türünden yararlanılmaktadır. Dolaylı ölçme ile elde edilen veriler değerlendirilerek öğrencilerin dil düzeyleri hakkında yargıda bulunulur.

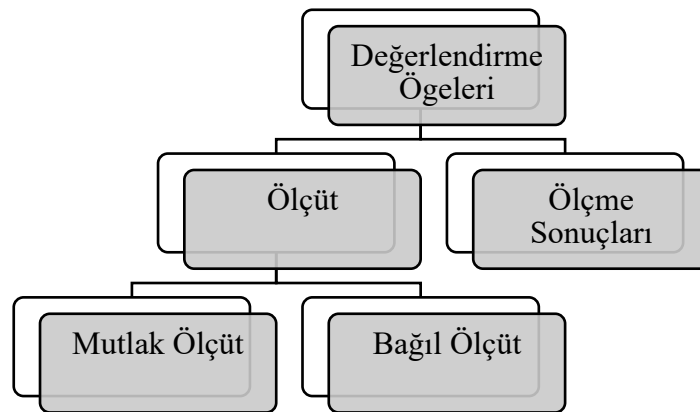
### 1.2.2. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme kavramları yaygın olarak bir arada ve birbirinin yerine kullanılabilen yani karıştırılabilen kavramlardır. Ölçme “ölç-“ fiilinden türetilmişken, değerlendirme “değer” isminden gelir. Dolayısıyla ölçme bir sınama, birim belirleme iken değerlendirme, önem atfetmeye yarayan soyut karşılıktır. Ölçme bir niteliği test edip sayı ya da sembolle bir sonuca varmak olarak nitelendirilirken değerlendirme, ölçme ya da gözlem sonucunda nitelikle ilgili bir yargıya varmaktır.

Değerlendirmenin ön koşulu iyi bir ölçmenin gerçekleşmiş olmasıdır (Yaşar, 2011, s. 29). Yani ölçmenin değerlendirme için bir araç, değerlendirmenin ise öğretim süreci için amaç olduğu söylenebilir. Değerlendirme, bu bağlamda, gözlemlenen yeterliliklerin tanımlanmış ölçütlere göre yargılanmasıdır. Bu tür ölçütler, diğer kişilerin bilgi, beceri, eylem veya performanslarını (norm referanslı) ölçülebilir veya teorik olarak belirlenmiş bilgi, beceri, eylem veya performans türleri ve düzeyleri (ölçüt referanslı) olabilirler. Değerlendirme ve ölçmenin kendisi, değerlendirme terimi altında toplanmıştır. Özetle değerlendirme ortaya konan kanıtlardan akıl yürütme sürecidir (Straka, 2004). Bilgi,

yetenek ve yeterlik üzerine tahminde bulunma, verilerden hareketle yorumlamadır. Ölçme eylemi gerçekleştikten sonra belirlenen sayı ve semboller üzerinden “başarılı/başarısız” gibi yargılarda bulunmak bir değerlendirmedir.

Eğitimde değerlendirme, hedeflere göre öğretim süreci gerçekleştikten sonra öğrencilerin beklenen davranış değişikliklerini edinip edinmediklerini performansları üzerinden ölçüm yoluyla verilerin toplanmasını ve değerlendirilmesini içerir (Bachman, 1995, s. 22). Toplanan veriler yani ölçme sonuçları ölçütlere göre değerlendirilir. Ölçme türlerine göre değişkenlik gösterse de özellik hakkında yargıda bulunabilmek (sonuca varabilmek) için belirlenen ilkeler veya kıstaslara ölçüt denmektedir. Ölçüt, karar vermede kullanılan referans olarak da ifade edilebilir (Yaşar, 2011, s. 11). Ölçüt ölçme ile değerlendirmenin kesişim kümesidir. Ölçme verilerinin ölçüt karşısında aldığı karşılıkla değerlendirme gerçekleştirilir. Değerlendirme, ölçütler temel alınarak iki şekilde gerçekleştirilir.



Şekil 2. Değerlendirmenin Öğeleri (Yaşar, 2011, s. 30)

**Mutlak Ölçüt:** Ölçme eylemi gerçekleştirilmeden evvel kesin ve standart şekilde belirlenen kıstas (eşik değeri) mutlak ölçüttür. Bu ölçüte göre yapılan değerlendirmeye *de mutlak değerlendirme* denir. Öğrencinin başarı durumunun grubundaki diğer öğrencilerden bağımsız olarak değerlendirildiği değerlendirme türüdür. Amaç, öğretilmesi hedeflenen kazanımların ne kadar kazanıldığının saptanması ve önceden belirlenen ölçüte göre değerlendirilmesidir (Nartgün, 2007, s. 21). Örneğin, bir kurumda üst düzeye geçme notunun 60 olması mutlak ölçüt ve bu ölçüte göre 60 ve üstü puan alan öğrencilerin başarılı, 60 altı puan alan öğrencilerin ise başarısız olarak nitelendirilmesi mutlak değerlendirmedir.

*Bağıl Ölçüt:* Ölçme sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen ölçüttür. Bu ölçüt, ölçülen gruba özeldir. Bu ölçüte göre yapılan değerlendirme *bağıl değerlendirme*dir. Öğrenci başarı durumunun grubundaki diğer öğrencilerin başarılarına göre karşılaştırılarak değerlendirildiği değerlendirme türüdür (Nartgün, 2007, s. 22). Öğrenci başarısının grup ortalamasının altında veya üstünde olma durumu gibi.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde genel olarak ölçütler önceden belirlenmiş olduğundan ve bir başarı kıstası önceden belli olduğundan mutlak ölçüt türü uygulanmaktadır.

### 1.2.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme

Dil öğretiminde; ölçme, sınav, değerlendirme kavramları arasında kesişen bir ilişki söz konusudur. Dil testleri ölçmenin gerçekleşmesine aracılık eder. Değerlendirmenin bir yönü, güvenilir ve ilgili bilgilerin toplanmasıdır ve bu veriler dil testleriyle ölçme sayesinde elde edilir. Kern'e göre "Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesi ile ilgili bilgi toplama aşamasından sonra bu toplanan bilgiyi analiz etme ve yorumlamayı içeren bir süreçtir." (akt. Yaylı, 2015, s. 301). Ölçme sonuçları analiz edilip karar verme amacı ile kullanıldığında değerlendirme söz konusu olur.

Ölçme sonuçları her zaman karar verme amacı ile kullanılmasa da dil testlerinin büyük çoğunluğu bireyler hakkında yargıda bulunma amacıyla kullanıldığından, ölçmenin bilgi sağlama işlevini değerlendirmenin karar verme işlevinden ayırmak önemlidir (Bachman, 1995). Ölçme veri elde etmeyi sağlar, değerlendirme ise verilerin hedeflerle ve kriterlerle kıyaslanarak bir yargıya varılmasıdır. Dolayısıyla dil öğretiminde verimli bir ölçme-değerlendirme süreci yürütülebilmesi için işlevleri göz önünde bulundurularak sınav oluşturma, ölçme ve değerlendirme basamaklarının iyi şekilde yapılandırılmış olması gereklidir.

Yabancı/ikinci dil öğretimi uygulamalarında, ölçme türlerinden dolaylı ölçme yaygın şekilde benimsenmektedir. Dolaylı ölçme, sınavlar/testler yardımıyla gerçekleştirilmektedir.

Sınav, bireyin bir alandaki bilgi, yeterlik veya performansının ölçülmesi için kullanılan ölçme aracıdır (Brown ve Abeywickrama, 2018, s. 3). Her düzeyde becerilere göre belirlenen kazanımların edinilip edinilmediğinin tespiti için sınavlar, dolaylı ölçmenin



değişkeni olarak organize edilmektedir. Son yıllarda yabancı/ikinci dil öğretiminde benimsenen farklı yaklaşımlar, ölçme değerlendirme de farklı uygulamaların gerçekleştirilmesine ve farklı sınav türlerinin benimsenmesine neden olmuştur.

Yaklaşımlar, sınavların teorik gerekçesini ifade etmeye ve belirli test performansının anlamını dil kullanma becerisiyle ilişkilendirmeye yardımcı olur. Bu tür modeller, dil edinimi ve kullanımı anlayışı zaman içinde sürekli değişmektedir (Fulcher ve Davidson, 2007). Biri diğerinin eksik yönlerini tamamlamaya çalışan yaklaşımlar evrilerek gelişme göstermektedir.

Green (2014), yabancı dilde ölçme değerlendirme çalışmalarına dair son yüzyılda ortaya çıkan eğilimleri kronolojik olarak şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 3. Son Yıllardaki Yabancı Dilde Ölçme Değerlendirme Eğilimleri (Green, 2014, s. 174)

Dil Testi	Dil Öğretimi	Tercih Edilen Teknikler
1.Bilim öncesi/geleneksel	Dil Bilgisi-Çeviri Yaklaşımı	Çeviri, gramer çalışmaları, makaleler
2.Psikometrik-yapısalcı	İşitsel Dilsel Yaklaşım	Çoktan seçmeli dil bilgisi testleri, sözcük dağarcığı, fonetik ayırım, okuma ve dinleme anlama. Güvenilirliğe odaklanma.
3.Psikolinguistik-sosyodilbilimsel	Doğal Yaklaşım	Boşluk doldurma, dikte
4.İletişimsel	İletişimsel-Göreve Dayalı Yaklaşım	Amaçlanan değerlendirme görevleri “gerçek hayattaki” dil kullanımını yansıtır. Bütünleşmiş beceriler. İçeriğin geçerliliğine odaklanma.
5. Biçimlendirici test	Davranışsal Hedefler ve Tam Öğrenme Yaklaşımları	Öğretime duyarlı ve düzeltme bildiren testler. Öğrenme ürünlerine odaklanma.
6.Öğrenme için değerlendirme	Yapılandırıcılık ve Sosyo-Kültürel Yaklaşımlar	Etkileşimci/desteklenen değerlendirme, öğretici konferansı, portfolyo değerlendirmesi, kendi kendine ve akran değerlendirmesi. Öğrenme sürecine odaklanma.

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere süreç içerisinde akademik ve çeviri odaklı ihtiyaçların küreselleşmeyle de beraber iletişimsel ihtiyaçlara dönüşmesi doğrultusunda yabancı/ikinci dil öğretimine bakış açısı değişmiş ve bu durum ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da değişiklik yaratmıştır. Günümüzde gerçekleştirilen yabancı/ikinci dilde ölçme değerlendirme çalışmalarında yine iletişimsel ihtiyaçlar göz önünde

bulundurulacak dört temel dil becerisi üzerine yoğunlaşır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde bir temel oluşturması hedeflenen DAOBM bireyin hedef toplum içerisinde sosyal bir aktör olmasına (Avrupa Konseyi, 2013, s. 6) ve bunun sağlanabilmesi için dört temel dil becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine odaklanılır.

Dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik sınavlarda dil testleri uygulanır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde genellikle öğretim öncesi, öğretim boyunca ve öğretim sonunda olmak üzere üç şekilde ölçme uygulanmaktadır.

Süreç boyunca uygulanma yerine ve şekline bağlı olarak tanılayıcı (diagnostic), biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) olarak adlandırılmaktadır (Taşköprü ve Ekti, 2023, s. 173). Öğretim öncesi gerçekleştirilen düzey belirleme gibi öğretimi planlamaya yönelik sınav tanılayıcı sınavlardır. Öğretim süresi boyunca öğreticiler tarafından uygulanan sınıf içi mini değerlendirme testleri biçimlendirici sınavlardır. Dil eğitimi sonunda gerçekleştirilen öğrencilerin düzeyinde başarı durumlarını veya dil hâkimiyetini belgelemek üzere yapılan kur sınavları, yeterlik, muafiyet ve sertifika sınavları ise özetleyici sınavlardır. Söz konusu sınavlarda becerilere göre çeşitli soru tiplerinden yararlanılmaktadır.

Sınavlarda çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, var-yok testleri, eşleştirme soruları, kısa cevaplı testler, boşluk doldurma, uzun cevap gerektiren sorular sorulabilmektedir (Boylu, 2019). Okuma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak çoktan seçmeli, var-yok, doğru-yanlış testleri, eşleştirme gibi soru türleri kullanılırken konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kısa cevaplı veya uzun cevaplı soru türleri kullanılmaktadır.

Ölçmede hangi soru türü kullanılırsa kullanılsın, her sınavda sınavı uygulayıcılarının asli görevi adaya adil bir sonuç vermektir. Amaç her zaman doğruluk ve tutarlılıkta ısrar edip puanlama hatasını en azda tutarak adaleti sağlamaktır. Adaletle yapılan bu vurgunun bir yönü güvenilirliktir. Bu, dil testinde özellikle önemli bir konudur (ALTE, 2005, s. 158).

Bachman (1995)'a göre değerlendirmenin bir yönünü bilgilerin toplanması diğer yönünü değerlendiricilerin karar verme yetisi oluşturmaktadır. Dolayısıyla adil bir değerlendirme yapılabilmesi için belirli dil tanımlayıcılarına/ölçütlere ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendiricilerin öznel görüşlerini kısıtlayan ölçütler, nesnel bir değerlendirme yapılabilmesi için gereklidir. Yabancı/ikinci dilde okuma-dinleme becerilerinin ölçülmesi genellikle dil testleri aracılığıyla gerçekleştirildiğinden nesnel veriler elde etmek konuşma-yazma becerilerine oranla daha kolaydır. Konuşma-yazma

becerilerinde ise her yazma veya konuşma performansı müstakil olduğundan öğrencilerin öznel görüşlerinin değerlendirmeye dâhil olması söz konusu olabilmektedir. Bu özneliğin önlenmesi için sınırlandırıcı ölçütler belirlenmelidir. Belirlenen ölçütlere göre yazma ve konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarlarına göre değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir.

#### 1.2.4. Yabancı/İkinci Dilde Yazma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Yazma becerisinin üretimin en aktif şekilde gerçekleştiği beceri olduğu söylenebilir. Yazılı metin üretirken bir hedef dilde düşünme yetisini de ortaya koyar. Yazmada, okuru etkileme amacı bulunduğundan zihinsel süreçlerin diğer tüm becerilerden daha fazla aktif olduğu ve dilin pragmatik boyutunun sürece dâhil olduğu söylenebilir. Yazılı metin üretiminde düşünecek ve yazılanları düzenleyecek vakit mevcuttur. Metin üretiminde yazar iletiyi alıcıya en anlaşılır ve etkili şekilde sunmayı hedefler. Dolayısıyla yazma becerisi etkileyciliğin ve estetik kaygıların da bulunduğu bir beceridir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde performans değerlendirme söz konusudur. Çoktan seçmeli veya doğru-yanlış testlerinden farklı şekilde, performans değerlendirmesinde öğrencinin kendi metnini oluşturması gerekir. Örneğin, yazmadaki bir performans değerlendirmesi, öğrencinin dil bilgisi veya noktalama işaretleriyle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlamak yerine metin yazmasını gerektirir.

Değerlendirme görevi, ideal olarak öğrencinin eleştirel düşünmesini gerektiren bir ürün, performans veya genişletilmiş yazılı metin olabilir. Performans değerlendirmeleri iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi çoktan seçmeli veya diğer zorunlu yanıt formatlarına uygun olmayabilecek karmaşık öğrenme çıktılarını ölçmek için çok uygundur (Perlman, 2003, s. 497).

Performansa dayalı değerlendirmeler için yazma becerisinde süreç odaklı ve ürün odaklı olmak üzere iki yaklaşım benimsenmektedir. Süreç odaklı yaklaşımda, öğrencinin kur boyunca veya öğrenim süresi boyunca ortaya koyduğu çıktıların tümü değerlendirirken, ürün odaklı yaklaşımda bir ölçme aracı vasıtasıyla elde edilen çıktının çeşitli ölçütlere göre değerlendirilmesine odaklanır.

Süreç odaklı yaklaşımda, öğrencinin süreç boyu gerçekleşen yazma performans değişimleri bütün olarak değerlendirmeye alınırken (Llach, 2011), öğrencinin pasif olduğu ürün odaklı yaklaşımda öğrenciyi yalnızca bilgileri organize edip sebep-sonuç gösterme, analiz-değerlendirme yapma, bir tezi savunma/ispatlama, karşılaştırma, tartışma gibi yollarla metin üretmekten sorumludur (Dilidüzgün, 2021, s. 60).

“İkinci dilde yazmayı değerlendirirken akla gelen en temel soru iyi yazmanın ne olduğu ve bunun nasıl anlaşılacağıdır. Biçimlendirici değerlendirme süreç odaklı iken ve sürekli dönüt sağlayarak dönem içinde daima gelişmeyi hedeflerken, özetleyici (sonuç odaklı) değerlendirme dönem içindeki öğretime etki sağlamaz ve sadece dönem sonunda öğrencinin gösterdiği performansı ve/veya başarısını bildirmeye yöneliktir” (Yaylı, 2015, ss. 301–302).

Bu nedenle süreç odaklı yaklaşımda portfolyo ve göreve dayalı öğrencilerden süreç boyunca elde edilen çıktılarının değerlendirilmesi söz konusu iken ürün odaklı yaklaşımda öğretim süreci sonunda sınavlar yoluyla elde edilen yazılı ürün değerlendirilir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı uygulamalarında ağırlıklı olarak ürün odaklı yaklaşım benimsendiği gözlenmiştir. Söz konusu alanda dört temel dil becerisine yönelik gerçekleştirilen yeterlik sınavları, muafiyet sınavları, düzey belirleme sınavları ve kur sonu sınavlarında yazma becerisinin ölçülmesi açık uçlu sorular, e-posta yazma, hikâye tamamlama gibi sorulardan hazırlanan ölçme araçlarıyla ölçülmektedir. Yazma becerisi ölçülürken öğrencinin yazmanın tüm boyutlarını sunabileceği şekilde, hedeflere ve ölçme-değerlendirme kriterlerine uygun sorular hazırlanmalıdır.

Özellikle orta düzey ve ileri düzeyde planlı yazabilme, hedef kültüre hâkim olma, hedef dilde ifade yetisi ve analiz, değerlendirme, yaratma yapabilme gibi zihinsel yetiler yazma sürecini etkilediğinden ölçme araçlarının bu becerileri de ölçecek mahiyette olması önemlidir (Aksak Gönül ve Ekti, 2022, s. 58). Sorular öğrencinin düşünsel dünyasını kısıtlamak yerine yönlendirici olmalıdır. Düzeyde öğretilen dil bilgisi yapıları ve sözcüklerin kullanılabilmesi için hazırlanan sorularla yazılan metinleri ölçme daha geçerli olacak ve yazmanın diğer unsurlarının da değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır. “Değerlendirme açısından sadece dilsel yapılara dikkat etmektense yazmanın iletişimsel yönü, okurla kurulan iletişimin gerektirdiği dil kullanımı ve yazmada gerçekleştirilen amaçlar ön plana çıkmaktadır” (Yaylı, 2015, s. 303).

Yazma becerisinin ölçülmesi için araç hazırlama her ne kadar okuma-yazma becerisine göre kolay olsa da değerlendirilmesi söz konusu becerilere göre çok daha güçtür. Her

öğrencinin yazdığı metin ve öğreticilerin değerlendirmeye bakış açıları farklılık taşıdığından yazma becerisinin değerlendirilmesinde öznellik oluşabilmektedir. Değerlendirmede genellikle yazım ve noktalama üzerine odaklanılsa da zihinsel boyut göz önüne alındığında yazma becerisi, düşünme ve üst bilişsel becerileri kullanmayla da ilgili olduğundan öğrencilerin bu yetileri, değerlendirmede göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazmanın bir eylem olarak işlevini yerine getirebilme yani alıcıya mesajı etkili şekilde sunabilme, dil kullanımını ve amaca hizmet etme yetisi söz konusudur.

Sözdizimsel karmaşıklığın veya dil bilgisel doğruluğun iyi yazmanın en iyi ölçütleri olduğunu gösteren çok az kanıt bulunmaktadır. Birçok öğrenci sözdizimsel olarak doğru cümleler kurabilir, ancak buna rağmen uygun yazılı metinler üretemez. Yazma yeterliliğinin bir ölçüsü olarak yalnızca metinlerin biçimsel özelliklerine odaklanmak, metinlerin yazarın belirli bir iletişimsel ortama nasıl tepkisi olduğunu görmezden gelmektir. Kısacası, öğrencilerin sadece dil bilgisi açısından doğru bir metni nasıl yazacaklarını bilmeleri yeterli olmaz, aynı zamanda bu bilgiyi belirli amaçlar ve türler için nasıl uygulayacaklarını da bilmeleri gerekir (Hyland, 2009, s. 11).

Dolayısıyla yazma becerisinin değerlendirilmesinde yalnızca dil bilgisi ve yazım hatalarına odaklanmak yetersiz kalacaktır. Bu düşünceye paralel olarak eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği DAOBM'nin tamamlayıcı cildinde yazılı değerlendirme tablosu altında genel, söz/dil varlığı, tutarlılık, doğruluk, betimleme, sav boyutlarının değerlendirmeye alınması tavsiye edilmektedir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 191). Yazmanın değerlendirilmesinde metin özellikleriyle beraber dilin sosyal ve kültürel yönünün de sürece dâhil edilmesi önemlidir. Metinsel özelliklerin ve öğrenciden beklenen yeterliklerin değerlendirmeye alınması ve bunun öğrencilerle paylaşılması öğrencilerin salt hatasız yazmaya odaklanıp diğer unsurları göz ardı etmesini de önleyecektir.

Yazma tüm unsurlarıyla ele alındığında yabancı/ikinci dilde ölçme ve değerlendirme aşamaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. *Ölçme Amaç ve Hedeflerinin Belirlenmesi:* Yazma becerisinin ne amaçla ve hangi hedefler için ölçüleceği belirlenmelidir. Öğrencinin düzeyini belirlemek mi yoksa yeterlikleri edinip edinmediği mi ölçülmek istenmektedir? Belirli bir alana özgü yazabilme yeterliği mi, genel yeterlikler mi ölçülmek isteniyor belirlenmeli ve buna uygun ölçme araçları hazırlanmalıdır.

2. *Ölçme Türünün Seçimi:* Yazma becerisinin ölçülmesi testler yoluyla gerçekleşmese de cümle, paragraf, özgün metin kompozisyon/deneme, rapor, e-posta, mektup yazdırma, çeviri yaptırma gibi ölçme türlerinden yararlanılmaktadır. Öğretimin hedeflerine göre bu türlerden hangisi veya hangilerinin tercih edileceği belirlenmelidir.
3. *Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi:* Yazma becerisinin tüm unsurlarıyla (dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım-noktalama, organizasyon vb.) değerlendirilmesi için ölçütlerin belirlenmesi verimli bir değerlendirme için önemlidir.
4. *Değerlendirme Araçlarının Hazırlanması:* Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler yardımıyla puanlama anahtarları, değerlendirme formları veya yazma örnekleri gibi değerlendirme araçları hazırlanmalıdır.
5. *Değerlendirici Eğitimi:* Değerlendiriciler nesnel değerlendirme yapabilme, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve hazırlanan ölçme araçlarını kullanabilme konusunda bilgilendirilmek üzere hizmet içi eğitimler, sertifika programları gibi yollarla eğitilmelidir.
6. *Ölçme ve Değerlendirmenin Gerçekleştirilmesi:* Öğrencilere uygulanan yordama teknikleri ile elde edilen veriler hazırlanan değerlendirme araçlarına göre puanlanır, başarı konusunda yargıda bulunulur.
7. *Sonuçların Bildirilmesi:* Ölçme ve değerlendirme sonuçları; öğrencilerle ve diğer ilgililerle paylaşılır ve gerektiğinde geri bildirim verilir. Böylece geri bildirimler sayesinde öğrenciler güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalık sahibi olurlar. Öğretim sürecini planlayanlar da öğretimin hedefine ulaşmış ulaşmadığı, sürecin planlanması ve ders-araç gereçlerinin geliştirilmesi için tespitlerde bulunma imkânına sahip olurlar.

Tüm basamaklar özenli bir şekilde gerçekleştirildiğinde yazma becerisinin nesnel bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi sağlanmış olacaktır. Söz konusu basamakların en önemlilerinden biri değerlendirme araçlarının hazırlanmasıdır. Öğreticiler arası uyumu sağlayan ve öznel değerlendirmeyi engelleyen en önemli değerlendirme araçlarından biri puanlama anahtarlarıdır. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak

puanlama anahtarlarının düzey ve öğretim hedeflerine yönelik olarak, yazma becerisini tüm boyutlarıyla değerlendirecek şekilde geliştirilmesi değerlendiricilerin nesnel değerlendirme yapabilmesi için önemlidir.

#### 1.2.5. Ölçme Değerlendirmede Öğretici Okuryazarlığı

Değerlendirmenin bir yönü öğrenci performansırken diğer yönü öğretmenlerin sahip olduğu değerlendirme okuryazarlığıdır. Değerlendirme okuryazarlığı, öğretme ve öğrenmenin genel kalitesini elde etmek ve sürdürmek için merkezî olan sağlam değerlendirme ilkelerinin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Popham, 2004). Yeterli bilgiye, deneyime sahip olmayan ve değerlendirme ilkelerine yeterince hâkim olmayan öğretmenlerin öğrenci düzeylerini doğru tespit etmesi, güçlü ve zayıf yönleri belirleyebilmesi ve performansları doğru yorumlaması güçtür.

Demir (2021, s. 56) yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin eğitiminde üç ana alandan bahseder: Alan bilgisi, kültürel bilgi ve pedagoji. Alan bilgisinden; öğretmenlerin hedef dile ait yapı, anlam, içerik gibi bilgilerinin yanı sıra dünya dillerine ait bilgiler ile dil öğretimine ilişkin bilgilerinin tümü kastedilmektedir. Kültürel bilgi ise hedef topluma ait tüm kültürel özelliklerin yani yerel kültürün yanı sıra genel kültür bilgisi ve dünya bilgisini yani evrensel kültürü de içermektedir. Pedagoji bilgisi eğitim-öğretimin söz konusu olduğu tüm alanlarda duyulan bir ihtiyaçtır ancak yabancı/ikinci dil olarak öğretmenlerinin istihdamında hâlihazırda böyle bir zorunluluk söz konusu değildir. Oysa söz konusu öğretmenlerin de formasyon bilgisine sahip olması dil öğretimi açısından bir gerekliliktir. Pedagoji aynı zamanda ölçme ve değerlendirme bilgisini de içerdiğinden verimli bir ölçme değerlendirme yapılabilmesi için değerlendiricinin pedagoji bilgisine sahip olması önemlidir. Pedagoji bilgisiyle öğretici bilgiyi nasıl öğreteceği ve nasıl ölçüp değerlendireceği konusunda da yeterliğe sahip olacaktır.

Ölçme-değerlendirmede önemli hususlardan biri öğreticinin/değerlendiricinin ölçme-değerlendirme ilke ve tekniklerine hâkimiyeti ve alandaki deneyimidir. Öğreticilerin/değerlendiricilerin ölçme değerlendirme alanında kapsamlı bilgiye sahip olması tüm becerilerde olduğu gibi yazma becerisinin değerlendirilmesinde de kolaylık sağlar ve değerlendirme sürecinin verimli bir şekilde işletilerek sağlıklı veriler elde edilmesine olanak sağlar. Öğreticilerin değerlendirmede yetkin olabilmeleri için

biçimlendirici ve özetleyici ölçme değerlendirme arasındaki farklılıkları bilme, puanlama anahtarlarının nasıl geliştirilip kullanılabilme ve öğrenciler hakkında yargılarda bulunabilme, adil değerlendirmeyi sağlayabilme, gibi konularda yeterliğe sahip olmaları beklenir. Biçimlendirici ölçme öğretim sürecinin planlanması ve düzenlenmesi için organize edilirken özetleyici değerlendirme öğrencinin durumunu belirleme, düzeyinden beklenen yeterlikleri kazanıp kazanmadığını tespit edebilmeyi sağlar. Dolayısıyla farklı ölçme türlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olması beklenir.

Mertler (2009), öğretmenlerin öğrenci performanslarını değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görüp görmediklerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz gördüklerini belirtmektedir. Dolayısıyla verimli, gerçekçi ve nesnel bir değerlendirme gerçekleştirilebilmesi için değerlendiricilerin sahip olması gereken bazı yetiler vardır. Amerikan Öğretmenler Federasyonu, Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi ve Ulusal Eğitim Derneği (1990) tarafından belirlenen öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığında sahip olması gereken yetileri, Brown ve Bailey (2008, s. 350) aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

1. Öğretim hedeflerine uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilme,
2. Öğretim hedeflerine uygun değerlendirme yöntemlerini geliştirebilme,
3. Geliştirilen değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarını yönetebilme, puanlayabilme ve yorumlayabilme,
4. Öğrenciler hakkına münferit kararlar verirken, öğretim sürecini planlarken, müfredat geliştirirken ve öğretim merkezlerini iyileştirirken değerlendirme sonuçlarını kullanabilme,
5. Notlandırma prosedürlerini geliştirebilme,
6. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, velilere, diğer meslekten olmayan izleyicilere ve diğer eğitimcilere aktarabilme,
7. Etik dışı, yasa dışı ve başka türlü uygunsuz değerlendirme yöntemlerinin ve değerlendirme bilgilerinin kullanımlarını tanıyabilme konusunda beceri sahibi olmalıdır.

Söz konusu yeterliklere sahip bir değerlendiricinin doğal olarak değerlendirmede hata yapması olasılığı da azalmaktadır. Aydın (2019, ss. 140–141) eğitimde yazılı anlatım sınavlarının değerlendirilmesinde öğretmenlerden kaynaklanan bazı hatalı değerlendirmeleri hale etkisi, aktarma etkisi, şişirme ve esnetme (blöf), yorgunluk, başka değişkenleri puanlama olarak sıralamaktadır.



*Hale Etkisi:* Öğreticilerin mesleğini önemseme düzeyi ve adalete verdiği önem değerlendirmede etkili olan hususlardır. Öğreticilerin öğrencileri tanımları değerlendirmede olumlu veya olumsuz tutum olarak yansıyabilmekte ve öznel bir değerlendirmeye sebep olabilmektedir. Bu duruma hale etkisi denmektedir. Hale etkisi güvenilirliği ve yapı geçerliğini olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2019, s. 140). Hale etkisinin önüne geçilebilmesi için kör hakem uygulaması veya birden çok değerlendirici puanının alınması etkili olabilmektedir.

*Aktarma Etkisi:* Oldukça başarılı bir yazma metninin ardından değerlendirilen orta düzeyde bir yazma metninin öğretici tarafından olduğundan daha başarısız görünmesi etkisidir. Ters olarak çok zayıf bir metnin ardından değerlendirilen orta düzey bir metin gerekenden daha yüksek puanlanabilir (Aydın, 2019, s. 140). Bu durumun önüne geçilebilmesi için mümkünse tüm yazma sınavlarını arka arkaya okumak yerine diğer becerilerle birlikte okuma-dinleme-yazma gibi bir sıralama ile okuması aktarma etkisini azaltacaktır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda soru okuma tekniğinin uygulanması da aktarma etkisini azaltır.

*Şişirme ve Esnetme (Blöf):* Değerlendirici esnetilmiş veya şişirilmiş bir yazma metninde ölçülmesi hedeflenen kazanımların olup olmadığını anlamakta güçlük çekebilir veya kazanımlarda eksiklikler olmasına karşın iyi bir metin olduğu için yüksek puanlama yapabilir (Aydın, 2019, s. 141). Bu durumun önüne geçilebilmesi için iyi yapılandırılmış puanlama anahtarlarının kullanılması önemlidir.

*Yorgunluk:* Yazma metinlerini değerlendirmek zihinsel bir etkinlik gerektirdiğinden yorucu olabilmektedir (Aydın, 2019, s. 141). Yorgunluğu önlemek için değerlendirmelere ara vermek yararlı olacaktır.

*Başka Değişkenleri Puanlama:* Hedeflenen kazanımlar dışındaki değişkenlere puan verilmesi değerlendiricilerin yanılgılarından (Aydın, 2019, s. 141). Örneğin yazının uzunluğu veya okunaklılığı hedeflenen kazanımlar arasında yokken bu ölçütlerin değerlendirici puanını etkilemesi bir hatadır. Bu durumun önüne geçilebilmesi için analitik puanlama anahtarlarına sadık kalınması önemlidir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olmasının ve yine söz konusu değerlendirme yanılgılarının yanı sıra öğretici değerlendirmesini etkileyen başka etkenler de mevcuttur.

Değerlendirmeyi etkileyen önemli hususlardan biri öğreticinin tutumudur. Öğretim sisteminde benimsenen yaklaşım ve yöntemler öğreticinin ve öğretim merkezinin tutumunu etkilemektedir. Farklı yaklaşım ve yöntemler becerilere karşı farklı bakış açılarına sahiptir. Örneğin; Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi yazma becerisine önem verirken İşitsel-Dilsel Yöntem konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verir (Durmuş, 2013). Günümüzde DAOBM'nin de benimsediği yaklaşım olan Eylem Odaklı Yaklaşım, tüm dil becerilerini bir eylemi gerçekleştirmek üzere kullanılması gerektiğini ve becerilere eşit oranda önem verilmesi gerektiğini savunur (Coşkun, 2017). Dolayısıyla öğretim müfredatında benimsenen yöntem ve yaklaşım, öğretmenlerin yazma becerisine yönelik değerlendirme bakış açısını da etkilemektedir. Aynı zamanda benimsenen yaklaşım ölçme ve değerlendirmedeki uygulamalarda da etkili olmaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğretim merkezince belirlenen amaç ve hedefler, ölçme-değerlendirmeye bakış açısı, yazma becerisine karşı tutum gibi etmenler de öğretmenlerin değerlendirme durumlarını etkileyebilmektedir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesini etkileyen bir başka husus beceriye karşı öğreticinin kişisel bakış açısıdır. Kimi öğretmenler yazma becerisini sınıf içinde bir etkinlik olarak uygulamamakta, sadece ev ödevi vererek geçiştirmekte ve geri bildirim vermemektedir. Sınıf içi uygulamada verilmeyen önem söz konusu becerinin yüzeysel değerlendirilmesine de sebep olabilmektedir.

Öğretim uygulamalarında izlenen müfredat ve kullanılan ders araç-gereci de yazma becerisine yönelik tutumunu etkilemektedir. Müfredatta ve ders araç-gerecinde yazma becerisine verilen ağırlık öğretmenlerin yazma becerisine yönelik etkinlik gerçekleştirmesini ve değerlendirmeye bakış açısını belirleyebilmektedir.

Öğretim sürecinin planlanması ve verimi için; yalnızca iyi hazırlanmış ölçme araçları yeterli değildir, değerlendirmede dikkate alınacak ölçütlerin bilinmesi ve nesnel bir değerlendirme yapılması da gerekir (Aksak Gönül ve Ekti, 2022, s. 59). Öğreticinin deneyimli olması yani daha önce defalarca değerlendirme yapmış olması hızlı ve sağlıklı değerlendirme yapmada ve değerlendirmeye dâhil edilecek ölçütleri belirlemede kolaylık sağlar. Ayrıca yazma becerisi gibi nesnel değerlendirmenin güç olduğu bir beceride öğretici muhakemesi de önemlidir.

Değerlendirmede nesnelğin sağlanabilmesinin önemli yollarından biri puanlama anahtarları kullanılmasıdır. Puanlama anahtarları, öğretmenlerin değerlendirmelerinin daha nesnel gerçekleştirilebilmesi için kolaylık sağlamasının yanı sıra değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretmenlere ve öğrencilere kılavuzluk etmektedir. Dolayısıyla daha adil ve sağlıklı bir değerlendirme için öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı geliştirmesi ve kullanabilmesi yarar sağlar.

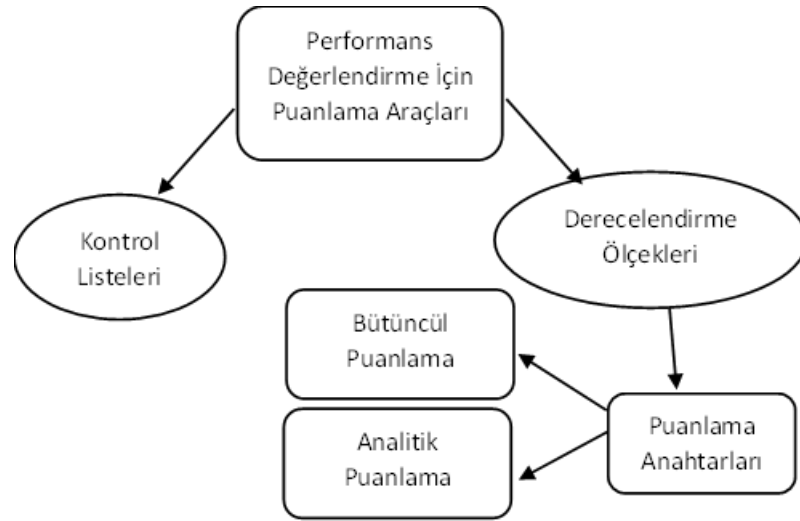
Lee (2010) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin çoğu yazma becerisini değerlendirirken salt yazım ve dil bilgisine odaklanmaktadır. Oysa yazma, birçok bileşeni içermektedir. Yalnız yazım ve dil bilgisine odaklanan yazma değerlendirmesi sözcük bilgisi ve seçimi, metnin organizasyonu gibi bileşenlerden yoksun olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin iyi bir yazmanın bileşenlerini bilme, metinsellik unsurlarına hâkim olma gibi yetilere sahip olması ve değerlendirmeye dâhil etmesi gerekir. Ayrıca öğretmenlerin ölçmeden elde edilen verileri analiz edip yorumlayabilmesi de önemlidir. Bahse konu sorunların önlenemesinin en önemli yollarından biri kapsamlı puanlama anahtarları kullanmaktır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de değerlendirmenin nesnel olarak gerçekleştirilebilmesi ve öğretim hedefleriyle uygunluk sağlanabilmesi için iyi geliştirilmiş ve organize edilmiş dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılması önemlidir (Boylu, 2019, s. 81). Puanlama anahtarları değerlendirilmesi güç olan üretici becerilerde nesnel ve adil bir değerlendirme yapılabilmesi için önemlidir.

Öğretmenlerin değerlendirme kusurları; öğrenciler için zaman, para, motivasyon ve güven kaybına yol açabilir (Crusan vd., 2016, s. 43). Aynı zamanda öğretim süreci ile ilgili yanıltıcı olabilir, eksikliklerin görülmesini engelleyebilir ve iyileştirme için yeterli veriler sunamayabilir. Puanlama anahtarı kullanımına ek kör hakem uygulaması veya çapraz değerlendirme gibi teknikler daha nesnel ve adil değerlendirme yapabilmenin yollarındandır. Dolayısıyla öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı konusunda güçlendirilmeleri için söz konusu alanlarla ilgili hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, sertifika ve lisans öğrenimlerinde ölçme-değerlendirme ile ilgili eğitimler alması uygun olacaktır.

### 1.2.6. Yazma Becerisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlanması

Üretici becerilerin değerlendirilmesinde performans değerlendirmesi söz konusudur. Yazma becerisinin öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde ölçme-değerlendirme bölümünde de bahsedildiği üzere benimsenen iki yaklaşım bulunmaktadır: Ürün odaklı yaklaşım ve süreç odaklı yaklaşım. Ürün odaklı yaklaşımda öğrenci performansları sınavlar yoluyla elde edilirken, süreç odaklı yaklaşımda portfolyo dosyaları üzerinden değerlendirme yapılır. Her iki yaklaşımda da öğrenci performanslarının değerlendirilmesi söz konusudur. Performans değerlendirmesi tek ve kesin doğru cevabı olan sorular yerine öğrencinin kendisinin oluşturduğu cevabın veya bilgisiyle ürettiği bir ürünün değerlendirilmesi söz konusudur (Stiggins, 1998). Performans değerlendirmede yaygın olarak kullanılan değerlendirme araçları derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleridir.



Şekil 3. Performans Değerlendirme Sınıflandırması (Mertler, 2001, s. 1)

Değerlendiriciler; kurumun, öğretimin, ölçmenin hedeflerine, ölçülmek istenen beceriye ve uygulanan sisteme göre bu değerlendirme araçlarından birini tercih ederler. Performans değerlendirmede en yaygın kullanılan değerlendirme araçları dereceli puanlama anahtarlarıdır (Parlak ve Doğan, 2014, s. 190).

Kontrol listeleri; faktörlerin, özelliklerin, yönlerin, bileşenlerin, ölçütlerin, görevlerin veya boyutların bir listesidir (Dark, 2002). Kontrol listeleri, hedef kazanımların veya belirlenen ölçütlerin maddeler hâlinde sıralandığı evet-hayır, var-yok gibi cevaplanan

listelerdir. Scriven (2005)'e göre kontrol listeleri anımsatıcıdırlar, uzman olmayan kişiler tarafından da kullanılabilirler ve istatistiki olarak hesaplanamayan alanlarda veriler elde etmekte kolaylık sağlarlar. Ancak kontrol listeleri öğrenci performansları hakkında detaylı veri sağlamadığından ayrıntı gerektiren durumlar için dereceli puanlama anahtarlarının tercih edilmesi daha yararlı olacaktır.

Derecelendirme ölçekleri var-kısmen var-yok veya katılıyorum-kısmen katılıyorum-katılmıyorum gibi derecelerden oluşan ölçeklerdir. Derecelendirme ölçekleri özel veya kapsamlı olabilir ve hem içsel yaşantıları (mood gibi), hem de dıştan gözlenebilen (davranış gibi) değişkenleri ölçebilir (Ebrinç, 2000, s. 110). Derecelendirme ölçekleri özellikle gözlemleri kayıt etmede kullanılmaktadır. Kontrol listelerine göre daha fazla veri elde edilmesini sağlarlar.

Puanlama anahtarları; özellikle nesnel değerlendirilmesi güç olan beceriler için tercih edilen bir değerlendirme yöntemidir. Öğreticiler arası puanlamalarda, puanlama anahtarlarının kullanılmadığı durumlara göre hataların azalmasını ve tutarlılığı sağlarlar. Puanlama anahtarları, öğrenci performansı değerlendirmelerinde kullanılan kontrol listelerinden farklı olan değerlendirme ölçekleridir. Performans değerlendirmelerine ilişkin öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılan, önceden belirlenmiş belirli performans ölçütlerinden oluşan puanlama kılavuzları olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alan yazınında ve öğretme-öğrenme uygulayıcıları arasında “dereceli puanlama anahtarı ifadesi” genel olarak belirli bir görevdeki performans düzeylerini tanımlayan değerlendirme aracı anlamına gelir ve çeşitli performans dayalı bağlamlarda sonuçları değerlendirmek için kullanılır (Hafner ve Hafner, 2003). Puanlama anahtarları tipik olarak öğrenci performanslarını veya bir performans görevinden kaynaklanan ürünleri değerlendirirken kullanılan özel puanlama aracı biçimidir (Mertler, 2001). Puanlama anahtarı izlenimlere ilişkin puanlamaları tanımlanmış kategorilerden (ölçütler) uygun olan boyuta aktarmayı sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Haladyna, 1997). Bu bağlamda puanlama anahtarları için bir performansın önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesini sağlayan yapılandırılmış değerlendirme araçlarıdır denebilir. Puanlama anahtarları performans, proje ve ürün incelemeleri gibi birçok alanda kullanılabilirler. Değerlendirme türü ne olursa olsun üretim (konuşma-yazma) becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (Thomas, 2020, s. 239). Puanlama

anahtarları belirlenen ölçütler ve performans düzeyleri sayesinde değerlendirmede nesnelliği en aza indirmekte ve öğrencilere ürünleriyle ilgili daha detaylı geri bildirim verebilme olanağı sağlamaktadırlar. İyi yapılandırılmış bir dereceli puanlama anahtarı geçerliliği ve güvenilirliği güçlendirir.

Bugünkü kullanımıyla puanlama anahtarı terimini Popham (1997), öğrencilerin oluşturulmuş yanıtlarını (örneğin kompozisyonları, sözlü sunumları veya bilim projelerini) değerlendirmek için kullanılan, değerlendirme ölçütleri, bu ölçütlerin tanımlamaları ve puanlama stratejilerini içeren bir puanlama kılavuzu anlamına gelmektedir şeklinde tanımlar ve bu tanımlamayla birlikte puanlama anahtarını üç bölüme ayırır:

1. *Değerlendirme Ölçütleri*: Kabul edilebilir cevapları kabul edilemez cevaplardan ayırmak için kullanılır. Ölçütler, ilgili beceriye bağlı olarak, değerlendirme tablosundan değerlendirme listesine açıkça değişecektir. Örneğin, yazılı kompozisyonları değerlendirirken öğretmenler genellikle organizasyon, mekanik, sözcük seçimi ve destekleyici ayrıntılar gibi değerlendirme ölçütlerini kullanırlar. Değerlendirme ölçütlerine eşit veya farklı ağırlık verilebilir.

2. *Ölçüt Tanımlamaları*: Öğrencilerin yanıtlarındaki niteliksel farklılıkların nasıl değerlendirileceğini açıklar. Örneğin, eğer mekanik bir değerlendirme ölçüt ise değerlendirme tablosu mekanikten maksimum puanı kazanmak için öğrencinin kompozisyonunun hiçbir mekanik hata içermemesi gerektiğini belirtebilir. Değerlendirme tablosu her niteliksel ölçüt için ayrı bir açıklama sağlamalıdır. Eğer organizasyona dört farklı ölçüt atanmışsa, değerlendirme tablosunun bu düzeylerin her biri için açıklamalar sağladığı anlamına gelir.

3. *Puanlama Stratejisi*: Puanlama anahtarı bütüncül veya analitik olabilir. Puanlayıcı, bütüncül bir strateji kullanarak tüm değerlendirme ölçütlerini dikkate alır ancak bunları tek, genel bir kalite kararı vermek için bir araya getirir. Analitik bir strateji, puanlayıcının nihai olarak genel bir puan hâlinde toplanabilen veya toplanamayan, ölçüt bazında puanlar vermesini gerektirir. Daha ayrıntılı puanlama yapılmak istendiğinde analitik puanlama anahtarı kullanılır (Popham, 1997).

Bahsedildiği üzere puanlama anahtarları genel olarak bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere iki kapsamda ele alınır.

*Bütüncül puanlama anahtarlarında* yazmanın tamamına tek bir puan verilir veya yargıda bulunulur. Değerlendiriciler yazmaların puanlanmasında ölçütler kümesinden yararlanır (Weigle, 2002, s. 72). Başka bir deyişle, değerlendiriciler bir bütün olarak yazılı üretime tepki verir ve bir kompozisyona bir işaret atanır (Javadi-safa, 2018, s. 21). Bütüncül puanlama anahtarlarıyla öğrencinin genel başarı düzeyi değerlendirilmekte, bütüne odaklanılıp genel öğrenme hedeflerine ilişkin bir değerlendirme yapılmaktadır. Bütüncül değerlendirmeler performans için sadece genel bir puan sağlar (Hyland, 2009)

ve genellikle yerleştirme testleri veya yüksek katılımcılı sınavlar gibi büyük ölçekli değerlendirmelerde kullanılır.

Bütüncül puanlama anahtarları basit işaretlemeyi içerdiğinden karar verme için daha pratiktir ve esnek şekilde karar vermeye neden olur. Bütüncül değerlendirmeler zaman ve pratiklik açısından avantaj sağlar, ancak nesnelliği sağlama açısından analitik puanlama anahtarlarından daha zayıftır ve ayrıntıları puanlamaz. Yazma becerisi ise birçok boyutu olan bir beceridir ve bu boyutlar göz önüne alınarak öğrencilerin güçlü-zayıf yönlerinin belirlenmesi yazma becerisinin gelişimi açısından önemlidir.

*Analitik puanlama anahtarları*, bütüncül anahtarlara göre daha ayrıntılı ve farklı yönlerle değerlendirme imkânı sunan araçlardır (Brookhart, 2013). Öğrenci performansını ayrıntılı şekilde analiz etmek için kullanılırlar. Analitik puanlama anahtarlarında her bir boyutun kendi içindeki ölçütleri ve aşamaları için belirlenmiş bir ölçme olduğundan, değerlendirmenin nesnelliği için önemli bir ihtiyaç sağlanmış olur (Ogan Bekiroğlu, 2008, s. 119). Öğrencilerin belirli beceri ve ölçütlere göre başarı durumlarını belirlemek için ayrıntılı değerlendirme sağladığından üretici dil becerileri gibi değerlendirilmesi zor beceriler için daha anlamlı ölçümlere olanak sağlarlar.

Analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla öğrenci performansı farklı ölçütlere göre boyutlara ayrılarak her bir boyut kendi içinde ölçütlerle ayrı ayrı değerlendirilebilir ve öğrencilere ayrıntılı geri bildirimler verilerek yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Analitik puanlama, performansın çeşitli boyutlarını ve öğrencinin görevi yerine getirirken bu boyutları nasıl entegre ettiğini değerlendirmeye olanak tanıyan bir nitelikteyse bütüncül anahtarlara göre daha geçerli olduğu söylenebilir (Nitko ve Brookhart, 2014).

Analitik puanlama anahtarları aday tarafından üretilen metnin farklı yönlerinin (organizasyon, sözcüksel kaynak, dil bilgisi, tutarlılık ve bağdaşıklık vb.) ölçülmesine olanak sağlar (Viñas, 2022). Wiggins (1993), puanlama anahtarlarının öğrencilerin daha özgün, sonuç odaklı ve bağlamsal yazma becerisini destekleyen puanlama ölçütlerini yansıtması gerektiğini belirtmektedir. Bu beceriler arasında söylem farkındalığı, dil becerileri, hedef belirleme, sosyokültürel bilgi ve hafıza yönetimi stratejileri yer almaktadır (Flower ve Hayes, 1980; Kellogg ve Whiteford, 2009). Bütüncül puanlamada değerlendirici performansın kalitesi hakkında genel bir yargıya

varırken, analitik puanlamada puanlayıcı her bir ögeye bir puan verir (Jonsson ve Svingby, 2007, s. 131). Yazma becerisinin değerlendirilmesi için hazırlanan analitik puanlama anahtarları öğrencilerin kompozisyonlarının anlamı ve mekaniği gibi çeşitli alanlarla ilgili güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin teşhis bilgileri sağlamayı amaçlamaktadır (Wind, 2020). Analitik puanlama anahtarı tek puan vermek yerine, bileşimleri çeşitli ölçütlere veya yazma özelliğine dayalı olarak değerlendirir. Sonuç olarak örnek yazma, içerik, organizasyon, uyum, kayıt, sözcük bilgisi, dil bilgisi veya mekanik gibi özellikler üzerinde derecelendirilebilir (Weigle, 2002, s. 114). Brookhart (2013, s. 7), farklı dereceli puanlama anahtarlarının olumlu ve olumsuz özelliklerini aşağıdaki tabloda özetlemiştir.

Tablo 4. Analitik-Bütüncül Puanlama Anahtarlarının Olumlu-Olumsuz Özellikleri (Brookhart, 2013, s. 7)

Tür	Tanım	Olumlu Özellikleri	Olumsuz Özellikleri
Analitik	Her kriter (boyut, ölçüt) ayrı ayrı değerlendirilir.	Öğreticiye tanımlayıcı bilgiler verir. Öğrencilere biçimlendirici geri bildirim verir. Talimatlara uymak bütüncül anahtarlara göre daha kolaydır. Biçimlendirici değerlendirme için iyi, özetleyici değerlendirme için uyarlanabilir. Not vermek için genel bir puana ihtiyaç duyulursa puanlar birleştirilebilir.	Puanlama bütüncül anahtara göre daha fazla zaman alır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik zaman alır.
Bütüncül (Holistik)	Her kriter (boyut, ölçüt) aynı anda değerlendirilir.	Puanlama analitik anahtarlara göre daha hızlıdır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik hızlıdır. Özetleyici değerlendirme için iyidir.	Tek genel puan, iyileştirme için yapılması gerekenler hakkında bilgi vermez. Biçimlendirici değerlendirme için iyi değildir.

Her iki puanlama anahtarı da değerlendirme sürecinin daha şeffaf, nesnel ve âdil hâle getirilmesi için kullanılırlar. Puanlama anahtarlarından hangi türün tercih edileceği; değerlendirilecek beceriye, değerlendirme amaç ve hedeflerine göre değişebilmektedir. Yazma becerisinin dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım-noktalama ve organizasyon gibi birçok boyutu bulunduğu yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik puanlama anahtarı kullanılmasının; nesnelliğin sağlanması, yazmanın söz konusu unsurlarının değerlendirmeye dâhil edilmesi, farklı açılardan ayrıntılı değerlendirme



yapılabilmesi ve öğrencilerin eksik yönlerinin tespit edilerek geri bildirim verilmesi gibi konularda yararlı olacağı düşünülmektedir.

## 2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemini oluşturan araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi olmak üzere dört başlığa yer verilmiştir. Söz konusu başlıklara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

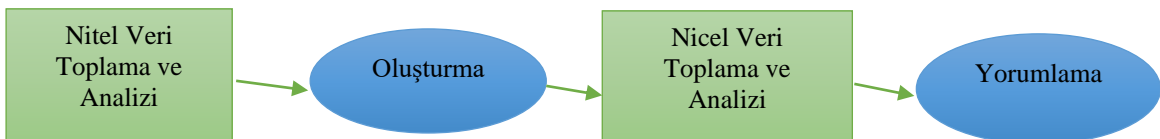
### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde B1-B2 düzeyi için yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarları geliştirilmek istenmiştir.

Araştırmada dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları göz önüne alınarak karma yöntemli bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Karma yöntemler; nicel ve nitel araştırmaların ve bu araştırmalardan elde edilen verilerin birleştirilmesini ve bütünleştirilmesini gerektirir. Karma yöntem; yakınsayan paralel karma yöntemler, açımlayıcı sıralı karma yöntemler ve keşfedici sıralı karma yöntemler olmak üzere üç desen olarak ele alınmaktadır (Creswell, 2017). Dereceli puanlama anahtarları geliştirme süreci önce nitel verilerle puanlama anahtarının geliştirilmesi ve ardından güvenilirlik uygulaması ile nicel veriler elde edilmesini içerdiğinden çalışmada keşfedici sıralı karma yöntem deseni izlenecektir.

Keşfedici sıralı desen nitel verileri keşfederek başlayıp elde edilen verilerle nicel aşamanın oluşturulması ve verilerin elde edilmesini içerir. Nitel aşama, nicel aşamada uygulanacak ölçme aracının veya değişkenlerin belirlenmesi için kullanılabilir (Creswell, 2017, s. 220). Söz konusu yöntemin tasarım aşamaları Şekil 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. Keşfedici Sıralı Karma Yöntem Tasarımı (Creswell, 2017, s. 220)

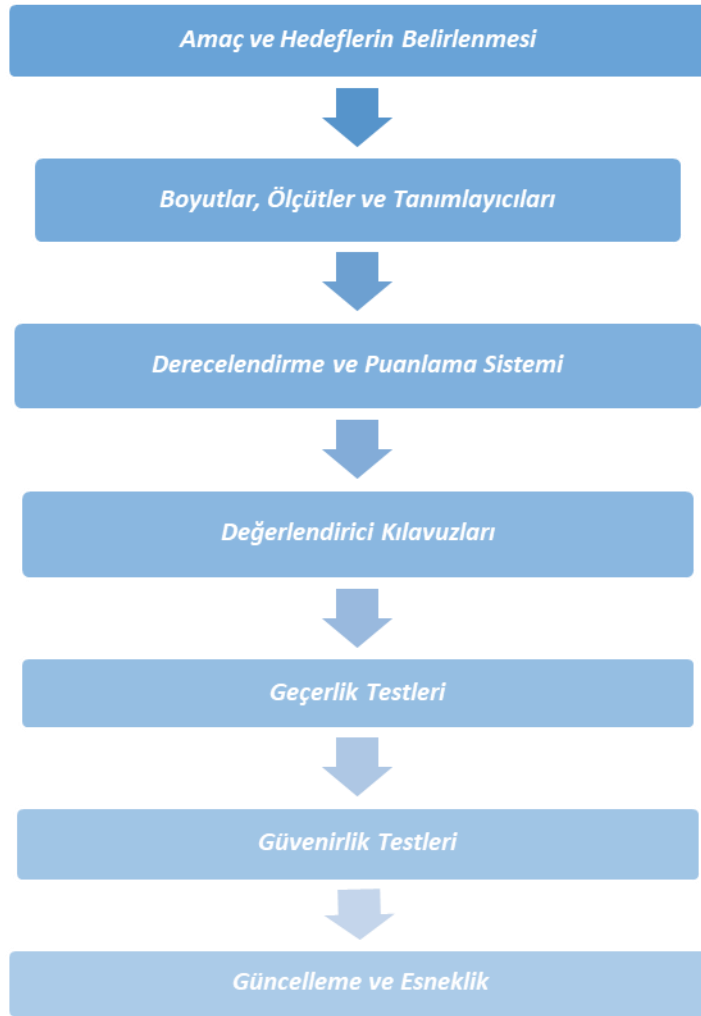
Keşfedici sıralı desen araştırmaları puanlama anahtarı geliştirme aşamaları ile uyumludur. Puanlama anahtarı geliştirme süreci Mertler (2001, s. 4) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Değerlendirilecek öğrenme hedeflerinin belirlenmesi,
2. Ürün, süreç veya performanslardan beklenen yeterliklerin ve beklenmeyen özelliklerin belirlenmesi,
3. Boyutların ve ölçüt tanımlarının belirlenmesi,
4. Puanlama anahtarının türünün belirlenerek her bir ölçütün tanımlayıcılarının en yüksek ve en düşük performans düzeylerinin açıklanmalı tanımlamalarının yapılması,
5. Ölçütlerin orta düzey derecelerinin tanımlarının yapılması,
6. Örnek öğrenci performans değerlendirmelerinin yapılması,
7. Puanlama anahtarının gözden geçirilmesi.

Perlman (2003, ss. 503–504) ise boyut, ölçüt, ölçüt tanımları, derecelendirme ve uygulama birleşenlerinden oluştuğunu belirttiği dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Değerlendirilecek performansın veya ürünün boyutlarının uluslararası standartta, öğretim programı çerçevesinde, mesleki materyaller, örnek puanlama listeleri, zümre görüşleri gibi standartlar doğrultusunda belirlenmesi,
2. Öğrenici performanslarının incelenip iyi ile kötünün özelliklerinin belirlenmesi,
3. Dereceli puanlama anahtarının türüne karar verilip boyutların alt ölçütlerinin belirlenmesi,
4. Boyutların ölçüt tanımlarının yazılması,
5. Derecelendirmenin yapılmasıyla en düşük ve en yüksek puanlama tanımlamalarının yazılması,
6. Alternatif değerlendirme yöntemleri üzerine düşünülmesi,
7. Dereceli puanlama anahtarının hedefleri belirlenirken oluşturulan sorulara gözden geçirilmesi,
8. Gerçek öğrenci performansları üzerinde pilot uygulamanın yapılması,
9. Pilot uygulama sonuçlarının gözden geçirilmesi, ihtiyaç varsa puanlama anahtarları üzerinde düzenlemeler yapıp tekrar uygulanması,
10. Son şekli verilen puanlama anahtarının paylaşılması.

Bahse konu araştırmalarda belirtilen sıralamalar göz önüne alındığında ortak noktalardan hareketle dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları aşağıdaki gibi özetlenebilir.



Şekil 5. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

1. *Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi*: Puanlama anahtarları hazırlanırken ilk ve en temel husus değerlendirme amaçlarının belirlenmesidir. Genel ve özel amaçlara odaklanılmalı ve bu amaçlardan yola çıkılarak yazma becerisinin değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin göz önüne alınacağı belirlenmelidir.

2. *Boyutlar, Ölçütler ve Tanımlayıcıları*: Amaç ve hedeflerden yola çıkılarak boyutların ve ölçütlerin belirlenmesi ve bu ölçütlerin detaylandırılabilmesi için açıklamalar içeren tanımlayıcıların eklenmesi gerekir. Ölçütlerin önem durumlarına göre alt ölçütlere bölünerek ağırlıklı puanlama hesabı yapılması dengeli sonuçlar elde edilmesini sağlar.

3. *Derecelendirme ve Puanlama Sistemi*: Benimsenen puan sistemine göre her bir ölçüt için 1 ile 4 arası gibi bir derecelendirme sistemi geliştirilir. Böylece değerlendirme

nesnelliği ve tutarlılığı artar. Her bir ölçüt ve alt ölçüt için farklı performans düzeylerini gösteren derecelendirmeler değerlendiriciler için kolaylık sağlar.

4. *Değerlendirici Kılavuzları:* Hazırlanan puanlama anahtarlarının değerlendiriciler tarafından anlaşılabilmesi ve daha sağlıklı veriler elde edilebilmesi için öğretilere puanlama anahtarlarının kullanımı, ölçüt açıklamaları ve örnekler gibi yönlendirici kılavuzlar hazırlanması puanlama anahtarlarının verimli kullanılmasını ve tutarlı olmasını sağlayacaktır.

5. *Geçerlik Testleri:* Bir ölçme aracının ölçülecek özelliği başka bir özellikle karıştırmadan tam ve doğru ölçme niteliğine geçerlik denir ve geçerlik, ölçme aracının kullanım amaçlarına uygun hizmet etme derecesini belirlemektedir (Ergin, 1995, s. 125). Ölçme aracının özelliği ölçebilme durumu geçerliğini ifade eder (Göçer, 2018, s. 20). Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarlarında belirlenen ölçütlerin ölçülmek istenen özelliği yeterince ölçebilir durumda olması gerekir. Geçerli bir puanlama anahtarı hazırlanıp hazırlanmadığının tespiti için geçerlik testleri yapılmalıdır.

6. *Güvenirlilik Testleri:* Bir ölçme aracının aynı şartlar altında tekrarlandığında ölçtüğü özelliği tutarlı olarak ölçebilmesi, ölçme aracının güvenirliliğini gösterir (Ergin, 1995, s. 125). Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının güvenilir olup olmadığı uygulanmadan önce test edilmelidir.

7. *Güncelleme ve Esneklik:* Puanlama anahtarları gerekli durumlarda puanlamada ve ölçütlerde güncellenebilir esnekliğe sahip olmalıdır.

Puanlama anahtarının hazırlanmasına kadar olan amaçların belirlenmesi, boyut ve ölçütlerin oluşturulması, ölçüt tanımlayıcılarının yazılması, derecelendirme ve puanlama sisteminin belirlenmesi gibi aşamalar araştırmanın nitel yöntemi ile elde edilirken nitel verilerle oluşturulan puanlama anahtarının pilot uygulamayla geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yapılması ise nicel yöntemle elde edilen verileri içermektedir. Dolayısıyla nitel verilerden hareketle nicel verilere ulaşılması ve yorumlanması söz konusu olduğundan araştırmada keşfedici sıralı desenli karma yöntem benimsenmektedir.

Tablo 5. Keşfedici Sıralı Desene Göre Dereceli Puanlama Anahtarı Oluşturma Aşamaları

<b>Nitel Veri Toplama ve Analizi</b>	<b>Oluşturma</b>	<b>Nitel Veri Toplama ve Analizi</b>	<b>Yorumlama</b>
Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi	Puanlama Anahtarlarının Oluşturulması	Güvenirlilik Testleri için Uygulama Yapılması	Son Düzenlemelerin ve Kontrollerin Yapılması
Literatür Taraması Yapılması	Değerlendirici Kılavuzlarının Oluşturulması	Güvenirlilik Kat Sayılarının Hesaplanması	
Örnek Puanlama Anahtarları, öğretim setleri ve Çerçeve Metin Kazanımlarının İncelenmesi	Uzman Görüşü Alınması		
Madde Havuzu Oluşturulması	Geçerlik Kat Sayısının Hesaplanması		
Boyutlar ve Ölçütlerin Seçilmesi	Güncellemelerin Yapılması		
Derecelendirme ve Puanlama Sisteminin Belirlenmesi			

## 2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma kapsamında birkaç farklı çalışma grubu söz konusudur. Bunlardan ilki geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin sınanması için seçilen uzmanlardır. Uzmanların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacı tarafından belirlenmiş veya önceden hazırlanmış ölçüt/ölçütlere göre örneklemin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120). Uzmanların seçimi için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde “en az 10 yıl deneyime sahip olmak” ve “alanda doktora yapıyor/yapmış olmak” ön koşul olarak belirlenmiştir. Uzman görüşü için seçilen 7 uzmana ait ön koşul tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Uzman Görüşü Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler

<b>Uzman</b>	<b>Alan Deneyimi</b>	<b>Eğitim</b>	<b>Unvan</b>
1.Uzman	10 yıl	Doktora mezunu	Doç. Dr.
2.Uzman	10 yıl	Doktora mezunu	Dr. Öğr. Üyesi
3.Uzman	10 yıl	Doktora devam ediyor	Öğr. Gör.
4.Uzman	12 yıl	Doktora devam ediyor	Öğr. Gör.
5. Uzman	12 yıl	Doktora devam ediyor	Öğr. Gör.
6.Uzman	10 yıl	Doktora devam ediyor	Öğr. Gör.

7.Uzman	11 yıl	Doktora devam ediyor	Öğr. Gör.
---------	--------	----------------------	-----------

Araştırma kapsamında geliştirilen dereceli puanlama anahtarının uygulamasının yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama merkezinde öğrenim gören B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma sınavı performanslarından yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminden aykırı durum örnekleme ile 2 zayıf, 2 orta ve 2 iyi olduğu düşünülen 6 yazma performansı seçilmiştir. Aykırı durum örnekleme ile araştırılan problemle ilgili olarak var olan birbirine aykırı durumların araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilmektedir (Koç Başaran, 2017, s. 490). Yazma performansları seçilirken hataların çeşitliliği açısından farklı ana diline sahip öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Seçilen yazma kâğıtlarını değerlendirecek değerlendiriciler ise maksimum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Maksimum örnekleme yöntemiyle hedeflenen, muhtelif bağlamlarda farklı paydaşların deneyimlerini elde etmektir (Yağar ve Dökme, 2018, s. 5). Örnekleme oluşturmak için farklı nitelikler ve ölçütlere göre seçim yapılır (Patton, 2018, s. 235). Değerlendiriciler yurt içi ve yurt dışında farklı düzeylerde eğitim veren deneyimli-deneyimsiz karışık olarak seçilmiştir. Değerlendiricilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7. Değerlendiricilere İlişkin Bilgiler

Değerlendirici	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Lisans Bölümü	Öğretim Yeri	Deneyim Yılı
Değerlendirici1	Kadın	Lisans	Türkçe Eğitimi	Yurt İçi	12 yıl
Değerlendirici2	Kadın	Doktora (devam)	Türkçe Eğitimi	Yurt İçi	12 yıl
Değerlendirici3	Kadın	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Yurt İçi	5 yıl
Değerlendirici4	Kadın	Doktora (devam)	Urdu Dili ve Edebiyatı	Yurt Dışı	10 yıl
Değerlendirici5	Kadın	Doktora (devam)	Türkçe Eğitimi	Yurt Dışı	7 yıl
Değerlendirici6	Kadın	Yüksek Lisans	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yurt İçi	8 yıl
Değerlendirici7	Kadın	Doktora	Türkçe Eğitimi	Yurt Dışı	6 yıl

Değerlendirici8	Kadın	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Yurt İçi	3 yıl
Değerlendirici9	Kadın	Yüksek Lisans (devam)	Türk Dili ve Edebiyatı	Yurt Dışı	7 yıl
Değerlendirici10	Kadın	Doktora (devam)	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Yurt İçi	3 yıl
Değerlendirici11	Kadın	Doktora (devam)	Türkçe Eğitimi	Yurt Dışı	11 yıl
Değerlendirici12	Erkek	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Yurt Dışı	10 yıl
Değerlendirici13	Erkek	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Yurt İçi	5 yıl
Değerlendirici14	Erkek	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Yurt Dışı	9 yıl
Değerlendirici15	Erkek	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Yurt İçi	5 yıl
Değerlendirici16	Erkek	Doktora (devam)	Türkçe Eğitimi	Yurt İçi	6 ay
Değerlendirici17	Kadın	Doktora (devam)	Türk Dili ve Edebiyatı	Yurt İçi	7 yıl
Değerlendirici18	Kadın	Doktora (devam)	Mütercim Tercümanlık	Yurt İçi	8 yıl
Değerlendirici19	Kadın	Doktora (devam)	Türk Dili ve Edebiyatı	Yurt İçi	11 yıl
Değerlendirici20	Kadın	Doktora (devam)	Türkçe Eğitimi	Yurt İçi	10 yıl

Tablodan anlaşılacağı üzere değerlendiriciler maksimum örnekleme uygun olarak yurt içi ve dışından, 6 aydan 12 yıla kadar farklı deneyim sürelerine sahip çeşitli bölümlerden mezun öğretilerden seçilmeye özen gösterilmiştir.

### 2.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada keşfedici sıralı desenin aşamalarına uygun olarak öncelikle nitel veriler elde edilmeye çalışılmış, ardından nitel bulgulardan hareketle nicel verilere ulaşılmıştır. Nitel verilerin toplanması ve söz konusu nitel verilerle hazırlanan B1 ve B2 düzeyleri



analitik dereceli puanlama anahtarları ile toplanan nicel verilere ve bu verilerin analiz edilmesine ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### 2.3.1. Nitel Aşama

Araştırmanın nitel aşaması, dereceli puanlama anahtarının boyutlarının, ölçütlerinin ve yapısının oluşturulduğu kısımdır. Bu kapsamda dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları sırasıyla izlenmeye çalışılmıştır. B1 ve B2 düzeyleri analitik dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanmasına kadar olan nitel aşamaya aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

#### *Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi*

Araştırmada “yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde B1-B2 düzeyinde yazma becerisinin nesnel olarak değerlendirilebilmesinin sağlanabilmesi” amacından ve bu amaca hizmet eden “dereceli puanlama anahtarları geliştirilmesi” hedefinden hareketle alan yazın taraması yapılmıştır. Taramalarda özellikle yazma becerisinin unsurlarına ve DAOBM yazma kazanımlarına odaklanılmıştır.

#### *Boyutlar, Ölçütler ve Tanımlayıcıları*

Boyutların ve ölçütlerin belirlenebilmesi için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten bazı merkezler ile TELC, Cambridge gibi uluslararası yabancı/ikinci dil öğretimi yapan merkezlerden yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan bütüncül veya analitik puanlama anahtarı örneklerine ulaşılmıştır. Bu merkezlerden alınan puanlama anahtarlarında yer verilen boyutlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8. Örnek Dereceli Puanlama Anahtarlarında Yer Alan Boyutlar

Dil Öğretim Merkezi	Puanlama Anahtarı Türü	Puanlama Sistemi	Boyutlar
TÖMER 1	Bütüncül	100	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başlığın Konuyla Uyumlu Olması</li> <li>➤ Yazının Okunabilir ve Anlaşılır Olması</li> <li>➤ Yazım ve Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması</li> <li>➤ Dilin Kullanımı (Kalıp İfade, deyim, atasözlerinden yararlanma)</li> <li>➤ Anlatımın planlı olması ve yazının anlam</li> </ul>

			bütünlüğü taşıması
TÖMER 2	Bütüncül	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başlık</li> <li>➤ Dil Bilgisi + Yazım/Noktalama</li> <li>➤ Kâğıt Düzeni ve Paragraflama</li> <li>➤ Konuyu Kavrama</li> <li>➤ Sözcük ve Dil Bilgisi Kullanımında Zenginlik, Çeşitlilik ve Düzeye Uygunluk</li> </ul>
TÖMER 3	Bütüncül	75	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Özgünlük/ Yaratıcılık: Konu ve Fikirler</li> <li>➤ Üslup: Anlatım Biçimi, Bağdaşıklık</li> <li>➤ Metin Yapısı: Anlatımda Birlik ve Tutarlılık</li> <li>➤ Yazım, Noktalama ve Sunum: Yazı ile İlgili Teknik Özellikler</li> </ul>
TÖMER 4	Bütüncül	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dil Bilgisi</li> <li>➤ Sözcük Bilgisi</li> <li>➤ Yazım Kuralları ve Noktalama</li> <li>➤ İçerik</li> <li>➤ Konu Bütünlüğü</li> <li>➤ Uzunluk</li> </ul>
TÖMER 5	Analitik (4 dereceli)	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başlık</li> <li>➤ Paragraflama</li> <li>➤ Konuyu Kavrama</li> <li>➤ Örneklendirme</li> <li>➤ Sözcük kullanımında doğruluk ve zenginlik</li> <li>➤ Dil bilgisel doğruluk, zenginlik</li> <li>➤ Paragraflar ve tümceler arasındaki bağlantı ve bütünlük</li> <li>➤ Yazım ve noktalama</li> </ul>
TÖMER 6	Analitik (4 dereceli)	100	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İçerik</li> <li>➤ Düzenleme</li> <li>➤ Sözcük</li> <li>➤ Dil Kullanımı</li> <li>➤ Yazım ve Noktalama</li> </ul>
TÖMER 7	Analitik (4 dereceli)	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sayfa Düzeni ve Başlık</li> <li>➤ Yazım ve Noktalama</li> <li>➤ Sözcük ve Dil Bilgisi</li> <li>➤ Söz Dizimi</li> <li>➤ Anlam</li> </ul>

TÖMER 8	Analitik (Çok dereceli)	20	<p><b>3. Kısım</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uygun Başlığı Yazma (1 puan)</li> <li>➤ Uygun Bilgi Verme ve Betimleme Yetisi (4 puan)</li> <li>➤ Sözlüksel Alan/Yazım Doğruluğu (3 puan)</li> <li>➤ Dil Bilgisel Yeti (4 puan)</li> <li>➤ Bağdaşıklık/Tutarlılık (3 puan)</li> </ul> <p><b>4. Kısım</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yönergeye Uygunluk (4 puan)</li> <li>➤ Anlatma, Betimleme Yetisi (16 puan)</li> <li>➤ Duygu ve İzlenimlerini Anlatabilme (8 puan)</li> <li>➤ Sözlüksel Alan/Yazım Doğruluğu (8 puan)</li> <li>➤ Dil Bilgisel Yeti (10 puan)</li> <li>➤ Bağdaşıklık/Tutarlılık (6 puan)</li> </ul> <p><b>5. Kısım</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yönergeye Uygunluk (4 puan)</li> <li>➤ Sosyolinguistik Uygunluk (4 puan)</li> <li>➤ İfade Yetisi (16 puan)</li> <li>➤ Sözlüksel Alan/Yazım Doğruluğu (8 puan)</li> <li>➤ Dil bilgisel Yeti (10 puan)</li> <li>➤ Bağdaşıklık/Tutarlılık (6 puan)</li> </ul>
TÖMER 9	Analitik (4 dereceli)	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Plan</li> <li>➤ Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma</li> <li>➤ Konu Bütünlüğü</li> <li>➤ Başlık, Sayfa Düzeni ve Sözcük Hazinesi</li> <li>➤ Yazım ve Noktalama</li> <li>➤ Tür ve Üslup</li> </ul>
Akademik Makale B1 Düzeyi (Yorgancı ve Baş, 2021)	Analitik (5 dereceli)		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Düzenleme ve İçerik</li> <li>➤ Dil ve Anlatım</li> <li>➤ Sözcük Hazinesi</li> <li>➤ Yazım ve Dil bilgisi</li> </ul>
TELC	Bütüncül	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ana Noktaların İşlenmesi</li> <li>➤ İletişim Tasarımı</li> <li>➤ Biçimsel Doğruluk (Orta Düzeyde Eklenmektedir)</li> </ul>
Cambridge	Bütüncül		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İçerik</li> <li>➤ İletişimsel Başarı</li> </ul>

- 
- Organizasyon
  - Dil
- 

Tablodan anlaşılacağı üzere dereceli puanlama anahtarı elde edilen 8 Türkçe öğretim merkezinden 4'ü bütüncül, diğer 5'i ise analitik dereceli puanlama anahtarı kullanmaktadır. Uluslararası ölçekli TELC, Cambridge gibi kurumlarda ise bütüncül puanlama anahtarı kullanıldığı görülmektedir. Bütüncül puanlama anahtarı tercih edilme sebebi olarak kullanım kolaylığı görülebilir. Özellikle uluslararası çok katılımcılı ölçme-değerlendirme faaliyeti gerçekleştiren kurumların uygulama kolaylığını önceleyerek bütüncül puanlama anahtarı tercih ettikleri düşünülebilir. Ancak bütüncül puanlama anahtarlarının üretim becerilerinin nesnel değerlendirilmesinde ve tutarlılığın sağlanmasında zayıf kalabilmektedir. 5 TÖMER ve akademik makalede ise nesnellüğün kolaylığın önüne alınarak analitik puanlama anahtarı tercih edildiği düşünülmektedir. Araştırmada da benzer bir öncelik belirlenerek analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlanması hedeflenmiştir.

Söz konusu örneklerden hareketle alanda çalışan 3 öğretim üyesi, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az 10 yıl deneyimi bulunan 3 öğretim görevlisi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanıyla yapılan görüşmeler sonucunda hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarında Purba (2018)'nin de belirttiği “Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Yazım ve Noktalama, Organizasyon” olmak üzere 4 boyut olmasına karar verilmiştir.

Ölçütlerin belirlenmesi için Tablo 4'te belirtilen puanlama anahtarlarının ölçütlerinden, DAOBM kazanımlarından, öğretim setlerinden ve alan yazın taramalarından belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda eklenen maddelerle B1 ve B2 düzeyleri için ayrı ayrı madde havuzları oluşturulmuştur.

Geliştirilen puanlama anahtarlarının ilk boyutu olarak dil bilgisi boyutu belirlenmiştir. Dil bilgisi ile ifade edilmek istenen dil repertuarı olarak da adlandırabileceğimiz genel dile ait bilgiler (knowledge language) değil; dilin ses, biçim, cümle gibi kurallarını ele alan yapı bilgisi (grammar)'dir.

Dil bilgisi boyutunun ölçüt tanımlarının hazırlanabilmesi için DAOBM genel yazılı üretim kazanımları, dil bilgisel yeterlik ve dil bilgisel doğruluk kazanımları incelenmiştir. Bu kazanımlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 9. Genel Yazılı Üretim (Avrupa Konseyi, 2021, s. 71)

<b>B1</b>	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir
<b>B2</b>	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.

Türkçede yukarıdaki tabloda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi için hangi dil bilgisi yapılarının edindirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmuş ve DAOBM’de yer alan dil bilgisine ilişkin kazanımlar incelenmiştir.

Tablo 10. Dil Bilgisel Yeterlikler (Avrupa Konseyi, 2013, s. 111)

<b>B1</b>	Önceden tahmin edilemeyecek durumları betimlemeye yeterli, bir düşüncenin ya da sorunun en önemli noktalarını yeterince titizlikle açıklayabilecek ve kültürel konular hakkındaki düşüncelerini dile getirebilecek (müzik ve film gibi) yeterli zenginlikte bir dilsel dağarcığa sahiptir.
<b>B2</b>	Söylemek istediklerini kısıtlamak zorundaymış izlenimini uyandırmadan kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir. Yeterli genişlikte dilsel araçlara sahip olduğundan belli etmeden sözcükleri bularak ve birkaç karmaşık cümle yapısını da kullanarak anlaşılır biçimde betimlemelerle görüşlerini ifade edebilir ve ayrıntılarıyla açıklayabilir.

Düzeyle göre sahip olunması gereken yeterliklerin yanı sıra ne dereceye kadar doğru kullanımlar olması gerektiğine ilişkin olarak ise Dil Bilgisel Doğruluk kazanımları incelenmiştir.

Tablo 11. Dil Bilgisel Doğruluk (Avrupa Konseyi, 2013, s. 136)

<b>B1</b>	Aşına olduğu bağlamlarda gözle görülür ana dilinin etkisine rağmen genel olarak iyi bir kontrol ile ve kabul edilebilir doğrulukta iletişim kurar. Hatalar yapsa da neyi ifade etmeye çalıştığı açıktır.
<b>B2</b>	Sık kullanılan “rutinler” ve daha öngörülebilir durumlarla ilişkili kalıplardan oluşan bir birikimi kabul edilebilir bir doğrulukla kullanır.
<b>B2</b>	İyi dil bilgisi kontrolü vardır, ara sıra “sürçmeler” veya sistematik olmayan hatalar ve cümle yapısında küçük kusurlar meydana gelebilir ancak bunlar nadirdir ve çoğu zaman geriye dönük olarak düzeltilebilir.
<b>B2</b>	Nispeten yüksek derecede dil bilgisi kontrolü vardır. Yanlış anlamaya neden olan hatalar yapmaz. Karmaşık yapıları sabit bir şekilde bazı hatalarla kullanma eğiliminde olmasına rağmen basit dil yapılarına ve bazı karmaşık dil bilgisi kalıplarına iyi derecede hâkimdir.

Dereceli puanlama anahtarının ölçütleri hazırlanırken öğrencilerin yukarıda belirtilen kazanımlara sahip olabilmeleri için kazanmaları gereken yeterlikler göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır.

Ek olarak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın kullanılan öğretim setlerinin B1-B2 düzeylerinde öğretimini gerçekleştirdiği yapılar ele alınmıştır. Söz konusu öğretim setlerinde yer alan yapılara ilişkin oluşturulan tablolara Ek'ler bölümünde yer verilmiştir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın kullanıma sahip B1 düzeyindeki öğretim setleri incelendiğinde genel olarak “kip kullanımı, çatı kullanımı, fiilimsi kullanımı, birleşik cümleler, söz dizimi” olarak görülmektedir.

B2 düzeyindeki öğretim setleri incelendiğinde ise genel olarak “birleşik zaman, birleşik çatı kullanımı, dolaylı anlatım, fiilimsi kullanımı, birleşik cümleler ve söz dizimi” olarak görülmektedir. Öğrencilerin düzeylerinde öğrendikleri dil bilgisi yapılarını anlam, işlev ve yapı olarak doğru kullanabilmelerinin yanında düzey altı dil bilgisi yapılarında da hata yapmamaları beklenir. Dolayısıyla belirtilen yapılara ek düzey altı yapıları doğru kullanabilme ölçütü de dereceli puanlama anahtarının dil bilgisi boyutuna eklenmiştir.

Öğretim setleri ve DAOBM kazanımları doğrultusunda belirlenen “dil bilgisi” boyutunun ölçütleri ve ölçüt tanımlayıcıları hazırlanmıştır. Bu ölçütler ve tanımlayıcıları şu şekildedir:

Tablo 12. B1 Düzeyi Dil Bilgisi Boyutunun Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları

Boyut	Ölçüt	Tanımlayıcılar
1. Dil Bilgisi	1.1. Kip Kullanımı	Kip eklerinin (Gereklilik, dilek, şart kipleri) anlam, işlev ve yapı olarak değerlendirilmesi
	1.2. Çatı Kullanımı	Cümlelerin yapı, anlam ve işlev bakımından uyumunun değerlendirilmesi ve özne yüklem uyumsuzluğu bulunmaması
	1.3. Fiilimsi Kullanımı	Fiilimsilerin kullanımında anlam, işlev ve yapı hatalarının değerlendirilmesi
	1.4. Birleşik Cümle	Amaca uygun uzun, bağlı, sıralı ve birleşik yapı cümlelerdeki hataların değerlendirilmesi
	1.5. Söz Dizimi	Kurallı cümle kurulumunda ve öğelerin dizilişinde Türkçeye uygunluk bakımından hataların

	değerlendirilmesi
1.6. Düzeye Uygunluk	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında yapılan hataların değerlendirilmesi

Tablo 13. B2 Düzeyi Dil Bilgisi Boyutunun Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları

Boyut	Ölçüt	Tanımlayıcılar
1. Dil Bilgisi	1.1. Birleşik Zaman ve Çatı Kullanımı	Birleşik çatı ve/veya birleşik zamanların anlam, işlev ve yapı olarak değerlendirilmesi
	1.2. Dolaylı Anlatım	Kişi, zaman, fiil (söyle-, de-) ve belirtme eki kullanımlarında hata yapmadan dolaylı anlatım yapabilmenin değerlendirilmesi
	1.3. Fiilimsi Kullanımı	Fiilimsilerin kullanımında anlam, işlev ve yapı hatalarının değerlendirilmesi
	1.4. Birleşik Cümle	Cümlelerini çeşitlendirerek (basit, sıralı, bağlı; eksilteli, devrik cümle) uzun ve karmaşık cümle yapılarındaki hataların değerlendirilmesi
	1.5. Söz Dizimi	Kurallı ve devrik cümle kurulumunda ve öğelerin dizilişinde yapılan hataların değerlendirilmesi (özne, nesne, tümleç, yüklem)
	1.6. Düzeye Uygunluk	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında yapılan hataların değerlendirilmesi

Dil bilgisi boyutunun ardından “Sözcük Bilgisi” boyutunun ölçütlerinin ve ölçüt tanımlayıcının oluşturulabilmesi için DAOBM kazanımları ve örnek puanlama anahtarları incelenmiştir. DAOBM’de B1-B2 düzeylerine ait söz varlığı ve sözcük denetimi kazanımları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 135).

Tablo 14. Söz Varlığı Kazanımları

<b>B1</b>	Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.
<b>B2</b>	Alanıyla bağlantılı meseleler ve çoğu genel konu için iyi bir söz varlığına sahiptir. Sık tekrardan kaçınmak için ifadesini çeşitlendirebilir ancak sözlüksel boşluklar yine de tereddüte ve dolambaçlı ifadelerle neden olabilir. Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok kelimenin/işaretin uygun eş dizimlerini üretebilir. Uzmanlık gerektiren kelimelerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminolojisiyle ilgili sorunları vardır.
	Uzmanlık alanlarını diğer uzmanlarla tartışırken kendi alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve kullanabilir.

Tablo 15. Söz Denetimi Kazanımları

<b>B1</b>	Temel kelime birikimini iyi kontrol eder ancak daha karmaşık düşünceleri ifade ederken veya aşına olmadığı konuları ve durumları ele alırken büyük hatalar hâlâ meydana gelir. Aşına olduğu konuları tartışırken çok çeşitli basit kelimeleri uygun şekilde kullanır.
<b>B2</b>	İletişimi engellemeden bazı karışıklıklar ve yanlış sözcük/işaret seçimi oluşsa bile sözlüksel doğruluk genellikle yüksektir.

Sözcüklere ilişkin hataların tespit edilebilmesi için ayrıca öğrenici performanslarındaki genel sözcük hataları göz önüne alınmıştır. B1 ve B2 düzeyleri sözcük bilgisi boyutuna ait ölçütler ve ölçüt tanımlayıcıları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 16. B1 Düzeyi Sözcük Bilgisi Boyutu Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları

Boyut	Ölçüt	Tanımlayıcılar
2.Sözcük Bilgisi		Temaya uygun sözcük seçimi yapabilme, bağlama ve anlama uygun doğru sözcükleri kullanabilme özelliklerinin değerlendirilmesi
	2.1.İçerik Odaklı Sözcük Seçimi	Yanlış sözcük seçme veya sözcüğü yanlış anlamda kullanma, benzer anlamlı sözcüklerden kullanım uygunluğuna göre seçim yapabilme özelliklerinin değerlendirilmesi (kara- siyah, gönül-yürek-kalp vb.)
	2.2.İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Söz dağarcığını çeşitlendirebilme ve kalıp söz, deyim vb. ile zenginleştirebilme özelliklerinin değerlendirilmesi  Cümlelerinde anlatmak istediği duruma uygun olarak sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını doğru ve bağlama uygun şekilde kullanabilmenin değerlendirilmesi (ağır=zor, bağ= bağlı olma)  Temel bağlaçları ve edatları doğru anlamda ve işlevde kullanma ve aynılarını tekrar etmek yerine çeşitlendirebilmenin değerlendirilmesi  (fakat, sonuç olarak, bu sebeple, bu yüzden, bundan dolayı, böylece vb.).

Tablo 17. B2 Düzeyi Sözcük Bilgisi Boyutu Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcıları

Boyut	Ölçüt	Tanımlayıcılar
	2.1.İçerik Odaklı Sözcük Seçimi	Yönergede verilen konunun gerektirdiği bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçebilme, çeşitlendirebilme, zenginleştirebilme ve soyut sözcükleri kullanabilme yeterliğinin değerlendirilmesi



2.Sözcük Bilgisi	Cümlelerde anlatılmak istenen duruma uygun olarak sözcüklerin yan, mecaz, terim anlamlarını doğru ve bağlama uygun şekilde kullanabilme özelliğinin değerlendirilmesi (kol= organ, dal, kapı kolu, meslek dalı vb.)
2.2.İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Yanlış sözcük ya da sözcüğü yanlış anlamda kullanmama, kullanım uygunluğuna dikkat etme özelliklerinin değerlendirilmesi
	Bağlaçları ve edatları doğru anlamda ve işlevde kullanma, aynılarını tekrar etmek yerine çeşitlendirebilme, bağlaçlarla uzun cümleler kurabilme ve cümleleri bağlayabilmenin değerlendirilmesi

Sözcük Bilgisi boyutunun ardından “Yazım ve Noktalama” boyutunun ölçütlerinin ve ölçüt tanımlayıcının oluşturulabilmesi için örnek dereceli puanlama anahtarları ve DAOBM yazım denetimi kazanımları incelenmiştir.

Tablo 18. Yazım Denetimi Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 140)

<b>B1</b>	Genel olarak baştan sona anlaşılır olan aralıksız yazı üretebilir. Yazım, noktalama ve düzen çoğu zaman takip edilecek kadar doğrudur.
<b>B2</b>	Standart düzen ve paragraflama kurallarını izleyen, açıkça anlaşılır, aralıksız yazı üretebilir. Yazım ve noktalama işaretleri kabul edilebilir ölçüde doğrudur ancak ana dili etkisi görülebilir.

Ek olarak öğrenci performanslarındaki yaygın yazım ve noktalama hataları göz önüne alınmıştır. B1 ve B2 düzeyi yazım ve noktalama boyutuna ait ölçütler ve ölçüt tanımlayıcıları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 19. B1 Düzeyi Yazım ve Noktalama Boyutuna İlişkin Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcılar

Boyut	Ölçüt	Tanımlayıcılar
3.Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metin boyunca sözcüklerin yazımında yapılan hataların değerlendirilmesi Büyük/küçük harf kullanımlarında yapılan hataların değerlendirilmesi
	3.2. Noktalama	Temel noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılmasının değerlendirilmesi (nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti, noktalı virgül, kesme işareti, iki nokta)

Tablo 20. B2 Düzeyi Yazım ve Noktalama Boyutuna İlişkin Ölçüt ve Ölçüt Tanımlayıcılar

Boyut	Ölçüt	Tanımlayıcılar
3.Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metin boyunca sözcüklerin yazımında yapılan hataların değerlendirilmesi
	3.2. Noktalama	Detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında yapılan hataların değerlendirilmesi (örneğin tırnak içi alıntı yapma) hata yapmamıştır.

Yazım ve noktalama boyutunun ardından organizasyon boyutunun ölçütleri ve tanımlayıcılarını hazırlamak üzere bir yazılı metinde yer alması gereken unsurlar ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, yaygın öğrenici hataları göz önünde bulundurulmuş, madde havuzu değerlendirilmiş ve DAOBM kazanımları göz önüne alınmıştır. Organizasyon bölümünde değerlendirmeye alınan DAOBM B1-B2 düzeyi kazanımları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 21. Genel Dil Varlığı Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 134)

<b>B1</b>	Öngörülemeyen durumları tanımlamak, bir fikir veya problemdeki ana noktaları kabul edilebilir bir netlikle açıklamak ve müzik ve film gibi soyut veya kültürel konularda düşünceleri ifade etmek için yeterli bir dil varlığına sahiptir.
	Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz tereddüt ve dolaylı ifadelerle kendini ifade etmek için yeterli kelime birikimine sahiptir ancak sözcük sınırlamaları tekrara ve hatta zaman zaman ifade etmede zorluklara neden olur.
<b>B2</b>	Söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda kalmadan kendini açıkça ifade edebilir.
	Açık betimlemeler yapabilmek, bakış açılarını ifade edebilmek ve bunu yapmak için bazı karmaşık cümle yapılarını kullanarak çok fazla kelime/işaret aramadan savlar geliştirebilmek için yeterli bir dil varlığına sahiptir.

Tablo 22. Tematik Gelişim Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 144)

<b>B1</b>	Öyküleyici metinde açık bir şekilde kronolojik sırayı işaret edebilir. Çoğu zaman zorlanmadan takip edilecek kadar iyi düzeyde bir sav geliştirebilir.
	Fikirlerini iletirken ilgili metin tipinin geleneksel yapısının farkında olduğunu gösterir. Karmaşık olmayan bir anlatıyı veya açıklamayı bir dizi madde olarak kabul edilebilir ölçüde akıcı bir şekilde ilişkilendirebilir.
<b>B2</b>	Önemli noktaları uygun şekilde vurgulayarak ve ilgili destekleyici ayrıntılarla sistematik olarak bir sav geliştirebilir. Karmaşık bir savın ana hatlarını ikna edici bir şekilde sunabilir ve bunlara yanıt verebilir.
	Fikirlerini iletirken ilgili iletişimsel görevin geleneksel yapısını takip edebilir. Ana noktalarını ilgili destekleyici ayrıntılar ve örneklerle genişleterek ve destekleyerek belirgin bir açıklama veya anlatı geliştirebilir. Yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişleterek ve destekleyerek açık bir sav geliştirebilir. Çeşitli

seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir. Gerçek ve görüş arasındaki farkı açıkça gösterebilir.

Tablo 23. Tutarlılık ve Bağdaşıklık Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 145)

	Basit bir söylemsel metinde bir karşı sav sunabilir (ör. “ancak” ile).
<b>B1</b>	Bir dizi daha kısa, ayrıık basit unsurları bağlantılı, doğrusal bir maddeler dizisine bağlayabilir. Sınırlı sayıda bağdaşıklık öğelerini kullanarak, örneğin, bir hikâyede, daha uzun cümleler kurabilir ve bunları birbirine bağlayabilir. Daha uzun bir metinde basit, mantıklı paragraf sonları oluşturabilir.
<b>B2</b>	Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belirtmek için çeşitli bağlantı ifadelerini verimli bir şekilde kullanabilir. Uzun bir katkıda bir miktar “sıçrama” olsa bile ifadelerini açık ve tutarlı bir söylemle ilişkilendirmek için sınırlı sayıda bağdaşıklık öğeleri kullanabilir. Çeşitli bağlantı ifadeleri ve bağdaşıklık öğelerini kullanarak genellikle iyi düzenlenmiş ve kendi içinde tutarlı metinler üretebilir. Daha uzun metinleri açık, mantıklı paragraflar hâlinde yapılandırabilir.

Tablo 24. Önermesel Netlik Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 145–146)

	Basit bir söylemsel metinde bir karşı sav sunabilir (ör. “ancak” ile).
<b>B1</b>	En yakın öncelikte olan noktayı aktararak basit, karmaşık olmayan bilgileri hemen iletebilir. Anlatmak istediği ana noktayı anlaşılır bir şekilde ifade edebilir.
<b>B2</b>	Ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde aktarabilir. Dilleri ifade gücü ve deyimsellikten yoksun olsa bile daha zorlu durumlarda bile ana noktaları iletebilir.

Tablo 25. Toplumdilbilimsel Uygunluk Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 141)

<b>B1</b>	Herhangi bir resmiyet niteliği taşımayan bir üslupta en yaygın örneklerini/biçimlerini kullanarak çok geniş çeşitlilikteki dil işlevlerini gerçekleştirebilir ve bunlara yanıt verebilir. Belirgin nezaket kurallarının farkındadır ve uygun şekilde davranır. İlgili toplulukta yaygın olan gelenekler, âdetler, tutumlar, değerler ve inançlar ile kendi topluluğundakiler arasındaki en önemli farklılıkların ayırındadır ve bunların belirtilerini gösteren işaretleri arar.
<b>B2</b>	Konuşma hızlı ve gündelik anlatıma dayalı olsa bile biraz çaba göstererek grup tartışmalarına ayak uydurabilir ve katkıda bulunabilir. Sosyokültürel/toplumdilbilimsel ipuçlarını tanıyabilir ve yorumlayabilir ve kendini uygun şekilde ifade etmek için duruma göre dilsel ifade biçimlerini bilinçli olarak değiştirebilir. Resmî veya resmî olmayan üslupta, duruma ve ilgili kişiye/kişilere uygun olarak, kendini güvenle, açık ve nazikçe ifade edebilir. Resmî ve resmî olmayan ifade biçimleri arasında bir ayırım yapmak için ifadelerini ayarlayabilir ancak bunu her zaman uygun şekilde yapamayabilir. Hedef dil kullanıcılarıyla, istemeyerek onları güldürmeden veya kızdırmadan veya onların başka bir yeterlik sahibi kullanıcıyla iletişimleri esnasında davranacaklarından daha farklı davranmalarını gerektirmeden ilişkilerini sürdürebilir. Durumlara göre kendini uygun şekilde ifade edebilir ve kaba ifade hatalarından kaçınabilir.

Söz konusu kazanımlar, metinsellik unsurları, örnek puanlama anahtarları ve yaygın öğrenici hataları göz önünde bulundurularak organizasyon boyutu oluşturulmuştur. Organizasyon boyutuna ait ölçütler ve tanımlayıcılar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 26. B1 Düzeyi Organizasyon Boyutuna İlişkin Ölçütler ve Ölçüt Tanımlayıcıları

4.Organizasyon	4.1. Metin Planı	Başlığın içerikle uyumunun, ilgi çekiciliğinin ve metnin bütününe kapsamasının değerlendirilmesi
		Konuya uygun iyi bir giriş ve tanımlamaların yapılmasının, giriş bölümünün metnin geneli hakkında fikir verecek nitelikte olmasının ve bir sonraki bölüm ile ilişkili olmasının değerlendirilmesi
		Metnin uygun örneklerle zenginleştirilmesinin değerlendirilmesi
		Konuyu varılmak istenen noktaya getirip değinilen konuları sentezleyerek sonuca bağlamanın değerlendirilmesi
		Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim ve içerik özelliklerine metinde yer verilmesinin değerlendirilmesi (mektup, dilekçe, tebrik kartı, rapor vb.).
	Yönergede belirtilen sözcük sayısına uygun yazmanın değerlendirilmesi	
	4.2. İçerik	Metnin tamamının yönergede belirtilen konuyla doğrudan ilişkili olmasının, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirlerin iyi bir şekilde işlenmesinin ve konu dışına çıkılmamasının değerlendirilmesi
		Metnin türüne ve ihtiyaca göre birden çok düşüncüyü geliştirme yolundan yararlanılıp yararlanılmadığının değerlendirilmesi (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, benzetme)
		Metnin dilinin açık ve anlaşılır olmasının, metinde anlam tekrarına sebep olan cümlelerin kullanılmamasının değerlendirilmesi
	4.3. Anlatım	Metnin tutarlılığının, mantıksal şekilde ilerlemesinin ve paragraflarla cümlelerin birbiriyle ve kendi içinde bağlantısının değerlendirilmesi
Metnin türüne ve/veya toplumdilbilimsel uygunluğa sahip üslupta yazabilmenin değerlendirilmesi		

Tablo 27. B2 Düzeyi Organizasyon Boyutuna İlişkin Ölçütler ve Ölçüt Tanımlayıcıları

	Başlığın içerikle uyumunun, metnin bütününe kapsamasının ve özgünlüğünün değerlendirilmesi
	Konuya uygun iyi bir giriş ve tanımlamaların yapılmasının, giriş bölümünün metnin geneli hakkında fikir verecek nitelikte olmasının ve bir sonraki bölüm ile ilişkili olmasının

	değerlendirilmesi
	Metnin örneklerle zenginleştirilmesinin, görüşlerin gerekçelendirilmesinin, desteklenmesinin, çözüm üretilmesinin veya tartışılıp eleştiri yapılmasının değerlendirilmesi
4.1. Metin Planı	Metinde yer verilen tüm yardımcı fikirleri ve örnekleri sentezleyerek sonuca bağlayabilmenin ve sonuca varma anlamı içeren bağlama araçlarından yararlanılmasının değerlendirilmesi (sonuç olarak, özetle, bundan dolayı vb.).
	Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim ve içerik özelliklerine metinde yer verilmesinin değerlendirilmesi (mektup, dilekçe, tebrik kartı, rapor vb.).
4. Organizasyon	Yönergede belirtilen sözcük sayısına uygun yazmanın değerlendirilmesi
	Metnin tamamının yönergede belirtilen konuyla doğrudan ilişkili olmasının, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirlerin iyi bir şekilde işlenmesinin ve konu dışına çıkılmamasının değerlendirilmesi
4.2. İçerik	Her bir paragrafta yalnızca bir ana fikrin işlenmesi ve tüm bu fikirlerin birbiriyle, metnin ana fikriyle ve verilmek istenen mesaj ile ilintili olmasının değerlendirilmesi
	Metnin türüne ve ihtiyaca göre birden çok düşünceyi geliştirme yolundan yararlanılıp yararlanılmadığının değerlendirilmesi (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme ve alıntı yapma, somutlama, soyutlama, sayısal verilerden yararlanma, benzetme).
4.3. Anlatım	Metnin dilinin açık ve anlaşılır olmasının, metin boyunca okurun ilgisinin canlı tutulmasının değerlendirilmesi
	Metnin bütününe, paragrafların ve cümlelerin birbiriyle bağlantılı ve kendi içinde tutarlı olmasının değerlendirilmesi
	Metinde anlam tekrarına sebep olan cümlelerin kullanılmamış olmasının değerlendirilmesi
	Metnin türüne ve/veya toplumdilbilimsel uygunluğa sahip üslupta yazabilmenin ve kendine özgü bir üslup geliştirebilmenin değerlendirilmesi

Organizasyon bölümüyle beraber puanlama anahtarlarının ölçüt ve ölçüt tanımlayıcı oluşturma aşaması tamamlanmıştır. Hazırlanan iki dereceli puanlama anahtarının ölçüt

tanımlayıcılarında “yanlış” yerine “hata” kavramı kullanılmıştır. Bunun nedeni hata ve yanlış kavramlarının alan yazında farklı şekillerde anlaşılabilmesidir. Durmuş ve Çelik (2019, s. 1618) söz konusu kavramlardan yanlış öğrenme ile tekrarlayan ve tutarlı olanlar için hata (error), tekrarlamayanlar ve genellikle bir kereye mahsus olan ve tutarlı olmayanlar için yanlış (mistake), her ikisi için genel anlamda da yanlış kavramını kullanmanın uygun olacağını belirtmektedirler. Çalışma kapsamında ağırlıklı olarak yanlış öğrenmeler değerlendirme kapsamına alındığından “hata” kavramının kullanılması daha uygun görülmüştür. Bir kereye mahsus oluşan klavye hatası gibi anlamı bozmayan yanlışlar yerine yanlış öğrenmelerden kaynaklı tekrarlayan hataların değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

#### *Derecelendirme ve Puanlama Sistemi*

Dereceli puanlama anahtarlarının boyut, ölçüt ve ölçüt tamamlayıcıları tamamlandıktan sonra yapısal kısım olan derecelendirme ve puanlama sistemine geçilmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarında daha pedagojik olması ve hesaplamasının kolaylığı açısından 4-1 arası derecelendirme yapılmıştır. Değerlendirmede sıfır puan vermek öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğinden pedagojik olarak uygulanmaması gerektiği görüşü söz konusudur (Reeves, 2004; Paul vd., 2018). Bu görüşten hareketle dereceli puanlama anahtarında en düşük puan 1, en yüksek puan ise 4 olarak belirlenmiştir. 25 maddeden oluşan puanlama anahtarları için hazırlanan derecelendirme sistemi ile 100 üzerinden puanlama yapılması mümkün kılınmıştır. Ayrıca 4 dereceli sistem ile istenirse 1-0,75-0,50-0,25 şeklinde puanlama düzeyleri verilerek 25 üzerinden puanlamaya da imkân sağlanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarları içerik ve yapısal olarak tamamlandıktan sonra değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır.

#### *Değerlendirici Kılavuzlarının Hazırlanması*

Dereceli puanlama anahtarları hazırlandıktan sonra her bir boyut, ölçüt ve tanımlayıcılara yönelik madde madde açıklamalara yer verilen değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır. Değerlendirici kılavuzları hazırlanmasında amaç, öğreticilerin dereceli puanlama anahtarının kullanımını, ölçüt tanımlayıcılarını ve neyi ne oranda değerlendireceklerini anlamalarını sağlamaktır. Jeong (2015) bir dereceli puanlama anahtarının deneyimli/deneyimsiz tüm değerlendiriciler tarafından doğru

kullanılabilmesi için değerlendiricilere eğitimler verilmesi, mümkün değilse de belirli bir dereceli puanlama anahtarının nasıl kullanılacağını açıklayan bir belge sunulması gerektiğini belirtir. Bu sebeple yer verilen her madde ile ölçülmek istenen yeterliğe ilişkin açıklamalara, dereceler arasındaki değerlendirme farklarına ve örneklere yer verilmiştir. Ayrıca değerlendirici kılavuzlarında puanlamanın nasıl yapılacağına dair öneriler de yer almaktadır. Böylece puanlama anahtarlarında yer alan maddelerin tüm değerlendiriciler tarafından aynı şekilde anlaşılması sağlanarak daha nesnel bir değerlendirme yapılabilmesi amaçlanmıştır. Bir sonraki aşama Davis tekniğiyle oluşturulan formlarla uzman görüşü alınması ve geçerlik testlerinin yapılmasıdır.

### *Geçerlik Testleri*

Geçerlik, belirli değerlendirme kullanımları için öğrenci yanıtlarından yapılan çıkarımların uygunluğunu destekleyen kanıtların toplanması ve kanıtlardan yapılan yorumların doğru olduğunu ve yorumların kullanılma biçiminin uygun olduğunu destekleme derecesini ifade etmektedir (Moskal ve Leydens, 2001). Dolayısıyla öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak puanlama anahtarlarının geçerli olması gerekmektedir. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının geçerli olup olmadığının tespit edilebilmesi için puanlama anahtarının ve puanlama anahtarında yer verilen her bir ölçütün kapsam geçerliğinin belirlenmesi gerekir.

Kapsam geçerliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği için konunun uzmanlarının görüşü alınır (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 42). Dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerlik çalışmaları uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Belirli bir teorik veya kavramsal çerçeveden geliştirilen araçlar en iyi şekilde teori veya kavram uzmanları tarafından incelenir, bu tür incelemeler söz konusu araçların geçerliğini ortaya koyar. Derecelendirme ölçekleri, endeksleri geliştirmek ve kullanmak veya araç öğelerinin ölçüm düzeyini çalışma hipotezini test etmede kullanılacak istatistiklerle eşleştirmek gibi araç yapısının yapısal yönlerinde uzmanlığa sahip olan incelemeciler de değerli katkılar sağlayabilirler (Davis, 1992). Dereceli puanlama anahtarının yapısal kısmı ölçme-değerlendirme uzmanının gözetiminde gerçekleştirirken içeriksel kısım için ise yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde teorik ve uygulama bilgisine sahip alanda deneyimli ve akademik çalışmalar yapan kişiler tercih edilmiştir.

Uzman görüşü Davis tekniğine uygun olarak hazırlanan görüşme formları ile alınmıştır. Uzman görüşü formlarında her bir ölçüt tanımlayıcısı için uzmanlar tarafından işaretlenmek üzere A, B, C, D sütunları açılmış ve uzmanların maddelere ilişkin görüşlerini bildirmelerine yönelik açıklama sütunu eklenmiştir. Şıklara ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

A: Madde özelliği temsil ediyor.

B: Maddenin biraz düzeltilmeye ihtiyacı var.

C: Maddenin oldukça düzeltilmeye ihtiyacı var.

D: Madde özelliği temsil etmemektedir.

Ayrıca eklenmesi istenen farklı bir madde olup olmadığına ilişkin de bir ekleme bölümü formda yer almaktadır.

Uzman görüş formları 2'si alanda doktora eğitimini tamamlamış, 5'i ise doktora devam eden ve alanda en az 10 yıl deneyime sahip kişiler tarafından doldurulmuştur. Davis tekniğiyle elde edilen uzman görüş formlarıyla maddelerin geçerlik indeksleri hesaplanmış ve bu hesaplamalara ilişkin sonuçlara araştırmanın "Bulgular" bölümünde yer verilmiştir. Davis tekniğiyle kapsam geçerlik indeksi ölçekteki aday maddenin tüm uzman görüşü formlarındaki A ve B'lerin toplamının, toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Eğer kapsam geçerlik indeksi 0,80'den büyük ise madde kapsam geçerliği bulunmaktadır. Düşük kapsam geçerliğine sahip maddeler çıkarılır (Davis, 1992). Alınan uzman görüşlerine göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının ikisi de kapsam geçerliğine sahiptir. Ayrıca uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda tanımlayıcılar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

B1 ve B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarlarının geçerliğinin tespitinin ardından uzmanların önerileri de göz önüne alınarak puanlama anahtarlarına son şekilleri verilmiş ve güvenilirliği test edilmeye çalışılmıştır.



### 2.3.2. Nicel Aşama

Araştırmanın nicel kısmını dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamalarından güvenilirlik testleri oluşturmaktadır. Aşağıda güvenilirlik testlerinin uygulanmasına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

#### *Güvenirlik Testleri*

Ölçme araçları için güvenilirlik, aracın ölçülmek istenen değişkeni hangi tutarlılıkla ölçtüğünün derecesidir (Tavşancıl, 2018, s. 16). Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin ölçülebilmesi için Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerin yazma performanslarından 6 B1, 6 B2 yazma kâğıdı seçilmiş ve deneyimli-deneyimsiz 20 yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisinin dereceli puanlama anahtarları ile puanlaması istenmiştir. Değerlendirici puanları arasındaki uyumun tespit edilip güvenilirlik kat sayılarının hesaplanabilmesi için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kendall-W analizi yapılmıştır. Kendall W analizi uygulama kolaylığı nedeniyle puanlayıcılar arası uyumu ölçmede en yaygın kullanılan yöntemdir (Schmidt, 1997). Kendall W analizi bir grup değerlendiricinin yaptığı değerlendirmeleri sıralayıp, sıralama esasına göre, aralarında anlamlı derecede uyum bulunup bulunmadığını test eder (Everitt ve Howell, 2005; Legendre, 2005, s. 228; Can, 2023, s. 411). Kendall-W yönteminin hedefi, test edilmesi amaçlanan ölçme aracının farklı değerlendiriciler tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek, ölçme aracını denetlemek ve varsa düzeltmeleri yapmaktır (Beyreli ve Konuk, 2016, s. 193). Kendall W analizinin puanlayıcılar arası uyumun ne ölçüde bulunduğuna ilişkin katsayı tablosu aşağıda belirtilmiştir (Schmidt, 1997).

Tablo 28. Kendall W Analizi Puanlayıcılar Arası Uyum (Schmidt, 1997)

W	Yorum	Güven Sıralaması
,1	Çok zayıf uyum	Hiç
,3	Zayıf uyum	Düşük
,5	Orta düzeyde uyum	Makul
,7	Güçlü uyum	Yüksek
,9	Çok güçlü uyum	Çok yüksek

Tabloda görüleceği üzere; Kendall W analiziyle elde edilen katsayılar 0 ile 1 arasındadır. Katsayı 0'a yaklaştıkça uyum azalmakta, 1'e yaklaştıkça ise uyum artmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarlarının geneline ve boyutlarına ilişkin uyum katsayıları Kendall W analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalara ilişkin sonuçlara araştırmamızın "Bulgular" bölümünde yer verilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik hesaplamalarının ardından, değerlendiricilerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretme deneyimlerinin puanlama anahtarlarıyla yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı bir etkisi olup olmadığına dair; bulgulara erişebilmek için veriler normal dağılıma uymadığından ve 0-5 yıl, 6-9 yıl ve 10 yıl üzeri olmak üzere üç grupta ele alındığından Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Bu test, ikiden fazla bağımsız örneğin karşılaştırılmasında genel parametrik olmayan bir test olarak kullanışlıdır. Bu tür örneklerin aynı dağılımdan gelip gelmediğini test etmek için kullanılabilir (Ostertagová vd., 2014, s. 115). Kruskal-Wallis Testi, verilerin dağılım kalıpları hakkında ciddi endişelerin bulunduğu veya çoklu ara gruplardaki denek sayısında farklılıklar bulunduğu kullanılır (MacFarland ve Yates, 2016). Kruskal-Wallis H testi özellikle küçük örneklem boyutlarıyla, bağlı verilerle veya veriler normal şekilde dağılmadığında değerlidir (Chazard vd., 2017). Verilerin normal şekilde dağılımında puanlamalar ortalamada yoğunlaşırken sınır puanlar seyrekler. Ancak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen veriler böyle bir dağılım göstermediğinden ve deneyim gruplarında sayısal farklılıklar olduğundan (0-5 yıl deneyime sahip 6, 6-9 yıl arası 7 ve 10 yıl üzeri 7) parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanması uygun görülmüştür. Kruskal Wallis H testi sonuçlarından elde edilen verilerin anlamlı olması için öncelikle P değerine bakılması gerekmektedir. P değeri 0,05'ten küçükse puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. "Bulgular" bölümünde yer verilen B1 ve B2 düzeyi Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Elde edilen bu sonuçtan sonra bir de Türkçeyi Türkiye'de yani ikinci dil olarak öğretenler ile yurt dışında yani yabancı dil olarak öğretenlerin dereceli puanlama anahtarları kullanarak yaptıkları puanlamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmak istenmiştir. Bu amaçla söz konusu iki grupta yine bu gruplamada da veriler

normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U bağımsız iki gruptaki tüm veri çiftlerinin karşılaştırılmasına dayanmaktadır (Rosner ve Grove, 1999). Menek (1996) tarafından yapılan bir araştırmada parametrik olmayan Mann Whitney U testi verilerinin parametrik olan t testi ile paralel sonuçlar verdiği ortaya konmaktadır. Dolayısıyla verileri normal dağılım göstermeyen iki grup için Mann Whitney U testi yapılmış sonuçların anlamlı olup olmadığına ilişkin P değerine bakılmıştır. Sonuçlara “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygun olmadığı ve grup içi katılımcı sayısının 30’un altında olduğu durumlarda parametrik olmayan yöntemler kullanılmaktadır (Durmuş, 2022, s. 89). Araştırma verileri normal dağılıma sahip olmadığından ve araştırmaya 20 değerlendirici dâhil olduğundan parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS 27 programı ile analiz edilmiştir.

#### *Güncelleme ve Esneklik*

Dereceli puanlama anahtarları öğretim amaç ve sistemine göre güncellenebilir bir niteliktedir. Ayrıca puanlama sistemi, 100 üzerinden veya 25 üzerinden puanlamaya uygun olarak hazırlanarak puanlama esnekliği kazandırılmıştır. Derecelerde belirtilen tanımlayıcı cümleler çıkarılıp bu cümleler değerlendirici kılavuzuna eklendiğinde puanlama anahtarları daha küçük ölçekli bir yapıya sahip olup daha kullanışlı bir hâle getirilebilirler. Bu yönüyle puanlama anahtarları yapısal olarak da esnektir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirici kılavuzlarında; öğrenci performanslarından öyküleyici metinlerin değerlendirilmesine yönelik ek maddeler de eklenmiştir. Bilgilendirici yerine öyküleyici metin değerlendirilmeye alındığında mevcut maddelerin bazıları (kılavuzda belirtilmiştir) ek maddelerle değiştirilebilir. Bu yönüyle puanlama anahtarlarının içerik olarak da esnek olduğu söylenebilir.

### 3. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde geliştirilen B1 ve B2 düzeyleri analitik dereceli puanlama anahtarlarının uzman görüşü alınarak belirlenen kapsam geçerlik indekslerine ve yirmi değerlendiricinin altı B1 ve altı B2 düzeyindeki öğrenci yazma performansı üzerinde yaptıkları puanlamalara ilişkin güvenilirlik testlerinin sonuçlarına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Ek olarak deneyimli/deneyimsiz değerlendiriciler ile yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğreten değerlendiricilerin değerlendirmelerinde anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan testlere ilişkin bulgulara da yer verilmiştir.

#### 3.1. KAPSAM GEÇERLİĞİNE İLİŞİN BULGULAR

Dereceli puanlama anahtarlarının geçerliğinin test edilebilmesi için (Davis, 1992)'in kapsam geçerlik tekniği kullanılmıştır. Yedi uzman tarafından maddelere ilişkin elde edilen uzman görüş formlarına göre belirlenen kapsam geçerlik indeksleri aşağıda belirtilmiştir. Tablolarda “A: Madde özelliği karşılamaktadır. B: Maddenin çok az düzeltilmeye ihtiyacı var. C: Maddenin olabildiğince düzeltilmeye ihtiyacı var. D: Madde özelliği temsil etmemektedir. KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi”ni ifade etmektedir.

Tablo 29. B1 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri

Boyutlar	Ölçütler	Alt Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
1. Dil Bilgisi	1.1. Kip Kullanımı		7				1
	1.2. Çatı Kullanımı		6	1			1
	1.3. Birleşik Cümle		6	1			1
	1.4. Fiilimsi Kullanımı		6	1			1
	1.5. Söz Dizimi		6		1		0,85
	1.6. Düzeye Uygunluk		7				1
2. Sözcük Bilgisi	2.1. İçerik Odaklı Sözcük Seçimi		7				1
	2.2. İşlev Odaklı Sözcük		7				1

Seçimi					
3.Yazım ve Noktalama	3.1.Yazım	Sözcük Yazımı	7	1	
		Büyük/Küçük Harf Kullanımı	7	1	
	3.2.Noktalama		6	1	
4. Organizasyon	4.1. Metin Planı	Başlık	6	1	
		Giriş	7	1	
		Gelişme	7	1	
		Sonuç	6	1	
			Biçimsel Özellikler	6	1
			Sözcük Sayısı	7	1
	4.2. İçerik		Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler	7	1
			Düşünceyi Geliştirme Yolları	7	1
	4.3. Anlatım		Metnin Dili	7	1
			Tutarlılık	7	1
		Türe ve Toplumdilbilime uygunluk	6	1	
Toplam				,994	

Davis (1992)'ye göre kapsam geçerlik indeksinin 0,80 ve üzeri olması gerekmektedir. B1 düzeyine ilişkin elde edilen uzman görüşlerinden hareketle toplam kapsam geçerlik indeksi ,994 olarak tespit edilmiştir. Madde indeksleri ise 0,85 ile 1 arasında değişmektedir. Dolayısıyla tüm kapsam geçerlik indeksleri 0,80'in üzerinde olduğundan geliştirilen B1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu, herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı söylenebilir.

Tablo 30. B2 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri

Boyutlar	Ölçütler	Alt Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
1. Dil Bilgisi	1.1. Birleşik Zaman ve Çatı Kullanımı		7				1
			7				1
			6	1			1
			6	1			1

	1.5. Söz Dizimi		6	1	1	
	1.6. Düzeye Uygunluk		7		1	
	2.1. İçerik Odaklı Sözcük Seçimi		7		1	
2. Sözcük Bilgisi	2.2. İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Yan, Mecaz, Terim Anlam	6	1	1	
		Yanlış Sözcük	7		1	
		Bağlaçlar ve Edatlar	6	1	0,85	
3. Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım		6	1	1	
	3.2. Noktalama		7		1	
4. Organizasyon	4.1. Metin Planı	Başlık	7		1	
		Giriş	7		1	
		Gelişme	7		1	
		Sonuç	7		1	
		Biçimsel Özellikler	7		1	
	4.2. İçerik	Sözcük Sayısı	Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler	6	1	0,85
			Her Paragrafta Bir Ana Fikir	7		1
			Düşüncüyü Geliştirme Yolları	7		1
	4.3. Anlatım	Tutarlılık	Metnin Dili	6	1	1
			Anlam Tekrarları	7		1
			Türe ve Toplumdilbilime uygunluk	7		1
	Toplam					,988

B2 düzeyine ilişkin elde edilen uzman görüşlerinden hareketle toplam kapsam geçerlik indeksi ,988 olarak tespit edilmiştir. Madde indeksleri ise 0,85 ile 1 arasında değişmektedir. Dolayısıyla tüm kapsam geçerlik indeksleri 0,80'in üzerinde olduğundan geliştirilen B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu, herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı söylenebilir.

### 3.2. GÜVENİRLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin test edilebilmesi için Kendall-W analizi yapılarak değerlendiricilerin değerlendirmeleri arasındaki uyum katsayıları hesaplanmıştır. Kendall-W analizi verilerine göre katsayı (W) 1'e yaklaştıkça uyum artmaktadır (Howell, 2010). P değeri ise sonuçların anlamlı kabul edilip edilmeyeceği hakkında veriler verir. P değeri 0,05'ten küçükse puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrenci yazma performanslarının dereceli puanlama anahtarları ile puanlamalarına ilişkin genel ve boyutlara göre belirlenen Kendall-W uyum katsayıları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 31. B1 Düzeyi Kendall-W Uyum Katsayısı Genel

Düzy	W	P
B1 Tüm Ölçütler Genel	,856	,000

B1 düzeyi için 25 maddelik analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla 20 değerlendirici tarafından değerlendirilen 6 yazma performansına ilişkin Kendall-W uyum katsayısı ,856 ve P değeri ,000 olarak ortaya çıkmıştır. Bu verilerden hareketle B1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genelinin güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu ve sonuçların anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 32. B1 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Katsayıları

Boyutlar	W	P
Dil Bilgisi	,815	,000
Sözcük Bilgisi	,679	,000
Yazım ve Noktalama	,714	,000
Organizasyon	,766	,000

B1 düzeyinin boyutlarına ilişkin Kendall-W katsayıları Dil Bilgisi boyutu ,815 güçlü düzeyde uyum, Sözcük Bilgisi ,679 orta düzeyde uyum, Yazım ve Noktalama boyutu ,714 güçlü düzeyde uyum, Organizasyon boyutu ,766 güçlü düzeyde uyum olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarının boyut düzeyinde de uyuma sahip olduğu ve P değerlerinin tümünün anlamlı sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Tablo 33. B2 Düzeyi Kendall-W Uyum Katsayısı Genel

Düzy	W	P
B2 Tüm Ölçütler Genel	,829	,000

B2 düzeyi için 25 maddelik analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla 20 değerlendirici tarafından değerlendirilen 6 yazma performansına ilişkin Kendall-W uyum katsayısı ,829 ve P değeri ,000 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genelinin güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu ve sonuçların anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 34. B2 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Katsayıları

Boyutlar	W	P
Dil Bilgisi	,775	,000
Sözcük Bilgisi	,772	,000
Yazım ve Noktalama	,621	,000
Organizasyon	,817	,000

B2 düzeyinin boyutlarına ilişkin Kendall-W katsayıları Dil Bilgisi boyutu ,775 güçlü düzeyde uyum, Sözcük Bilgisi ,772 güçlü düzeyde uyum, Yazım ve Noktalama boyutu ,621 orta düzeyde uyum, Organizasyon boyutu ,817 güçlü düzeyde uyum olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarının boyut düzeyinde de güçlü uyuma sahip olduğu ve P değerlerinin tümünün anlamlı sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Söz konusu verilerden hareketle B1 ve B2 düzeyi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının geçerli, güvenilir ve kullanıma hazır oldukları söylenebilir.

### 3.3. DEĞERLENDİRİCİ DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRME SONUÇLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında değerlendircilerin deneyimlerinin dereceli puanlama anahtarı ile gerçekleştirilen değerlendirmelerde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı değerlendirilmek istenmiştir. Bu amaçla değerlendiricilerin düzeylere göre öğrenici performanslarına verdikleri puanlar deneyim yıllarına göre sınıflandırılarak Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.



Kruskal Wallis testleri üç ve daha fazla grupların puanlamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için uygulanır. Analiz verilerinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek için öncelikle p değerine bakılıp anlamlı fark varsa  $X^2$  değeri ele alınır.  $P > 0,05$  ise  $H_0$  hipotezi kabul edilir ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur,  $P < 0,05$  ise  $H_1$  grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (Cevahir, 2020, s. 54). Söz konusu analize ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 35. Deneyimin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi B1 Düzeyi Kruskal-Wallis H Analizi

Yazma Kâğıdı	$X^2$	P
B1.1	1,258	,553
B1.2	,621	,733
B1.3	1,790	,409
B1.4	1,559	,459
B1.5	4,392	,111
B1.6	,112	,945

B1 düzeyi öğrenci performanslarına ilişkin elde edilen verilerde tüm yazma kâğıtları için 0-5 yıl arası deneyime sahip 6, 6-9 yıl arası deneyime sahip 7 ve 10 yıl üzeri deneyime sahip 7 değerlendiricinin dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar üzerinden yapılan Kruskal Wallis H analizi sonuçlarında verilerin anlamlı olup olmadığına dair öncelikle p değerine bakılmıştır. P değeri; B1.1 yazma kâğıdında ,553, B1.2 kâğıdında ,733, B1.3 kâğıdında ,409, B1.4 kâğıdında ,459, B1.5 kâğıdında ,111, B1.6 kâğıdında ise ,945 olarak tespit edilmiştir. Belirtilen tüm değerler 0,05'ten büyük olduğundan B1 düzeyinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, bu nedenle  $X^2$  verilerinin değerlendirmeye alınmasına lüzum kalmamıştır.

Tablo 36. Deneyimin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi B2 Düzeyi Kruskal-Wallis H Analizi

Yazma Kâğıdı	$X^2$	P
B2.1	2,403	,301
B2.2	5,431	,066

B2.3	,419	,811
B2.4	1,754	,416
B2.5	,544	,762
B2.6	2,005	,367

B2 düzeyinde değerlendirmeye alınan öğrenci performanslarına ilişkin verilerde tüm yazma kâğıtları için 0-5 yıl arası deneyime sahip 6, 6-9 yıl arası deneyime sahip 7 ve 10 yıl üzeri deneyime sahip 7 değerlendiricinin dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar üzerinden yapılan Kruskal Wallis H analizi sonuçlarında verilerin anlamlı olup olmadığına dair öncelikle P değerine bakılmıştır. P değeri; B2.1 yazma kâğıdında ,301, B2.2 kâğıdında ,066, B2.3 kâğıdında ,811, B2.4 kâğıdında ,416, B2.5 kâğıdında ,762, B1.6 kâğıdında ise ,367 olarak belirlenmiştir. Belirtilen tüm değerler 0,05'ten büyük olduğundan B2 düzeyinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, bu nedenle  $X^2$  verilerinin değerlendirmeye alınmasına lüzum kalmamıştır.

### **3.4. YABANCI VE İKİNCİ DİL ÖĞRETİCİLERİNİN DEĞERLENDİRME SONUÇLARINDAKİ FARKLILIKLARA İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak (yurt dışında) Türkçe öğretmenleri ile ikinci dil olarak (yurt içinde) Türkçe öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı ile gerçekleştirdikleri değerlendirmelerde herhangi bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla öğrenci performanslarına iki gruptaki değerlendiricilerin düzeylere göre verdikleri puanlar Mann-Whitney U analiziyle değerlendirilmiştir. Mann-Whitney U analizi, iki bağımsız/ilişkisiz grubun sıra ortalamasını karşılaştıran, bunun sonucunda iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya koyan bir testtir (Cevahir, 2020, s. 40; Büyüköztürk vd., 2020, s. 187).

Analiz verilerinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek için öncelikle P değerine bakılıp anlamlı fark varsa U değeri ele alınır.  $P > 0,05$  ise  $H_0$  hipotezi kabul edilir ve grupların

puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur,  $P < 0,05$  ise  $H_1$  grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (Cevahir, 2020, s. 54). Söz konusu analize ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 37. Yabancı ve İkinci Dil Öğreticilerinin Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık B1 Düzeyi Mann-Whitney U Analizi

Yazma Kâğıdı	U	P
B1.1	45,000	1,000
B1.2	24,500	,097
B1.3	61,500	,211
B1.4	50,000	,757
B1.5	49,000	,817
B1.6	66,000	,115

B1 düzeyi öğrenci performanslarına ilişkin elde edilen verilerde tüm yazma kâğıtları için 7 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi ile 13 ikinci dil olarak Türkçe öğreticisinin verdikleri puanlar üzerinden yapılan Mann-Whitney U analizi sonuçlarında verilerin anlamlı olup olmadığına dair öncelikle P değerine bakılmıştır. P değeri; B1.1 yazma kâğıdında 1,000, B1.2 kâğıdında ,097, B1.3 kâğıdında ,211, B1.4 kâğıdında ,757, B1.5 kâğıdında ,817, B1.6 kâğıdında ise ,115 olarak tespit edilmiştir. Belirtilen tüm değerler 0,05'ten büyük olduğundan B1 düzeyinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde yurt içinde ve yurt dışında eğitim veren öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, bu nedenle U verilerinin değerlendirmeye alınmasına lüzum kalmamıştır.

Tablo 38. Yabancı ve İkinci Dil Öğreticilerinin Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık B2 Düzeyi Mann-Whitney U Analizi

Yazma Kâğıdı	U	P
B2.1	38,000	,588
B2.2	54,500	,485
B2.3	57,500	,351
B2.4	59,500	,275
B2.5	53,500	,536
B2.6	59,500	,275

B2 düzeyinde değerlendirmeye alınan öğrenici performanslarına ilişkin verilerde tüm yazma kâğıtları için 7 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi ile 13 ikinci dil olarak Türkçe öğreticisinin verdikleri puanlar üzerinden yapılan Mann-Whitney U analizi sonuçlarında verilerin anlamlı olup olmadığına dair öncelikle P değerine bakılmıştır. P değeri; B2.1 yazma kâğıdında ,588, B2.2 kâğıdında ,485, B2.3 kâğıdında ,351, B2.4 kâğıdında ,275, B2.5 kâğıdında ,536, B1.6 kâğıdında ise ,275 olarak belirlenmiştir. Belirtilen tüm değerler 0,05'ten büyük olduğundan B2 düzeyinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, bu nedenle U verilerinin değerlendirmeye alınmasına lüzum bulunmamaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle değerlendirmeler yapılacak ve varılan sonuçlara yer verilecektir. Ayrıca alana ilişkin gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik bazı önerilerde bulunulacaktır.

### SONUÇ

Araştırmada, yabancı/ikinci dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma performansının nesnel olarak değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarları geliştirilmeye çalışılmış, ayrıca geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının deneyimli-deneyimsiz değerlendiriciler tarafından ve yurt içinde veya dışında eğitim veren değerlendiricilerin kullanımlarında uyumlu sonuçlar verip vermediği araştırılmıştır.

#### B1-B2 Düzeylerinde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Yer Alması Gereken Boyutlara İlişkin Sonuçlar

Amaç ve hedeflere uygun dereceli puanlama anahtarları geliştirilebilmesi için öncelikle yer verilecek boyutların belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla iki düzey için hazırlanacak puanlama anahtarlarında olması gereken boyutların tespit edilebilmesi amacıyla öncelikle Türkçe öğretim merkezlerinde, uluslararası yabancı/ikinci dil öğretimi yapan kurumlarda ve bir akademik çalışmada yer alan bütüncül ve analitik puanlama anahtarlarında yer verilen boyutlar incelenmiştir. DAOBM kazanımları da göz önüne alınarak ve alanda çalışan 3 öğretim üyesi, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az 10 yıl deneyimi bulunan 3 öğretim görevlisi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanıyla yapılan görüşmeler sonucunda hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarında “Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Yazım ve Noktalama, Organizasyon” olarak belirlenmiştir.

## B1-B2 Düzeylerinde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Yer Alması Gereken Ölçütlere İlişkin Sonuçlar

Puanlama anahtarlarında yer alacak boyutlar belirlendikten sonraki basamak, ölçütlerin belirlenmesi ve ölçüt tanımlayıcılarının yazılmasıdır. Analitik puanlama anahtarı özelliklerine uygun olarak boyutlar ölçütlere ayrılmış ve ölçütlere ilişkin öğrenciden beklenen yeterliklerin ayrıntılı tespiti için “çok iyi, iyi, geliştirilmeli, yetersiz” olmak üzere 4 performans düzeyinde derecelendirilerek ölçüt tanımlayıcıları yazılmıştır.

Puanlama anahtarlarının boyutlarına ilişkin ölçütler ve ölçüt tanımlayıcıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

### *Dil Bilgisi Boyutu:*

Dil bilgisi boyutu 6 ölçüt ve ölçüt tanımlayıcısından oluşmaktadır. Madde havuzu, DAOBM kazanımları ve sık kullanılan öğretim setlerinde yer alan ortak Türkçe dil bilgisi yapıları göz önüne alınarak kip kullanımı, çatı kullanımı, fiilimsi kullanımı, dolaylı anlatım, birleşik yapı cümleler ölçüt olarak belirlenmiştir. Söz konusu ölçütlerin anlam, işlev ve yapı bakımından doğru kullanılıp kullanılmadığına ilişkin ölçüt tanımlayıcıları yazılmış ve bu tanımlar değerlendirici kılavuzunda detaylı açıklanmaya çalışılmıştır. Her düzeyde yer alması gerektiği düşünülen söz dizimi ölçütü belirlenerek öğrencilerin kurallı cümle yazımı ve öge dizilişini doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin ölçüt tanımlayıcıları yazılmıştır. Öğrencilerden beklenen bir başka yeterlik de alt düzeylerde öğretilen dil bilgisi yapılarında hata yapmamalarıdır. Bu nedenle dil bilgisi boyutuna “Düzeğe Uygunluk” ölçütü eklenmiş ve daha alt düzeylerde öğretilen dil bilgisi yapılarına ilişkin hata yapıp yapmadıkları sınanmak istenmiştir.

### *Sözcük Bilgisi Boyutu:*

Sözcük bilgisi boyutu, içerik odaklı ve işlev odaklı sözcük seçimi olmak üzere iki ölçütten oluşmaktadır. Verilen temaya uygun sözcük seçebilme, yanlış sözcük/sözcüğü yanlış anlamda kullanma, söz dağarcığını çeşitlendirebilme, dilin zenginliklerinden yararlanabilme hususları içerik odaklı sözcük seçimi ölçütünün tanımlayıcılarını oluşturmaktadır. İşlev odaklı sözcük seçiminde ise duruma uygun yan ve mecaz anlamları doğru bağlamlarda kullanabilme ve temel bağlaç ve edatların doğru işlevde kullanımına ilişkin ölçüt tanımlayıcılarını içermektedir.

*Yazım ve Noktalama Boyutu:*

Yazım ve noktalama boyutunda, yazım ölçütü ve noktalama ölçütü için ayrı ayrı ölçüt tanımlayıcıları hazırlanmıştır. Yazım ölçütü sözcükler ve büyük/küçük harf yazımından oluşmaktadır. Noktalama işaretleri ölçütünde ise nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti, noktalı virgül, kesme işareti, iki nokta gibi temel noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

*Organizasyon:*

Organizasyon boyutu metin planı, içerik ve anlatım olmak üzere üç ölçütten oluşmaktadır. Metin planı ölçütü, başlık, giriş bölümü, metni örneklerle zenginleştirme, metni sonuca bağlayabilme, biçim ve içerik özelliklerine göre yazma, sözcük sayısını yönergeye uygun yazabilme gibi ölçüt tanımlayıcılarından meydana gelmektedir. İçerik ölçütü, verilen konuya uygun içerikte yazma, düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, benzetmeden faydalanabilme tanımlayıcılarını içermektedir. B1 düzeyinde ve B2 düzeyinde kullanmaları beklenen düşünceyi geliştirme yolları DAOBM kazanımları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi basamakları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Anlatım ölçütü ise metnin dilinin açık ve anlaşılabilirliği, metnin tutarlılığı, paragraflar ve cümleler arası bağlantılar, metnin türüne ve toplumdilbilimsel uygunluğa sahip olma yetilerini sınamaktadır.

**B1 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar**

Dereceli puanlama anahtarlarında belirlenen ölçütlerin ölçülmek istenen özelliği yeterince ölçülebilir durumda olması gerekir. Geçerli bir puanlama anahtarı hazırlanıp hazırlanmadığının tespiti için geçerlik testleri yapılmalıdır.

B1 düzeyi yazma performanslarının değerlendirmek üzere hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin tespiti için Davis testi yapılmış, her bir maddeye ve genele ilişkin kapsam geçerlik indeksi tespit edilmiştir. B1 düzeyine ilişkin elde edilen uzman görüşlerinden hareketle toplam kapsam geçerlik indeksi ,994 olarak tespit edilmiştir. Madde indeksleri ise 0,85 ile 1 arasında değişmektedir. Elde edilen tüm verilere göre kapsam geçerlik indeksleri 0,80'in üzerinde olduğundan geliştirilen B1

düzeyi dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu, herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir. Uzmanların puanlama anahtarını, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde kullanmaya uygun gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Puanlama anahtarlarının nesnel sonuçlar verebilmesi için güvenilir olması gereklidir. B1 Düzeyi puanlama anahtarının güvenilirliğinin tespiti için Kendall W testi uygulanmıştır.

B1 düzeyi için 25 maddelik analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla araştırmaya katılan 20 değerlendirici tarafından değerlendirilen 6 yazma performansına ilişkin Kendall-W uyum katsayısı ,856 ve P değeri ,000 olarak ortaya çıkmıştır. Bu verilerden hareketle B1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genelinin güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu ve sonuçların anlamlı olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlara göre, hazırlanan B1 düzeyi puanlama anahtarı ile yapılan öğretmenler arası değerlendirmelerin tutarlı olduğunu ve puanlama anahtarının yazma becerisinin nesnel olarak değerlendirmeye katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

B1 düzeyinin boyutlarına ilişkin Kendall-W katsayıları; Dil Bilgisi boyutu ,815 güçlü düzeyde uyum, Sözcük Bilgisi ,679 orta düzeyde uyum, Yazım ve Noktalama boyutu ,714 güçlü düzeyde uyum, Organizasyon boyutu ,766 güçlü düzeyde uyum olarak belirlenmiştir. Sözcük bilgisinde orta derecede uyum olmasının sebebi olarak değerlendiricilerin kılavuzları okumamış, ölçütleri farklı yorumlamış olmaları veya öğrencilerin sözcük bilgisinde farklı beklentilere sahip olmaları olarak görülebilir. Sonuç olarak dereceli puanlama anahtarının boyut düzeyinde de uyuma sahip olduğu ve P değerlerinin tümünün anlamlı sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Geçerliği ve güvenilirliği test edilen B1 düzeyi analitik dereceli puanlama anahtarının yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilmesinin uygun olduğu söylenebilir.



## B2 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

B2 düzeyi yazma performanslarının değerlendirmek üzere hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin tespiti için de Davis testi yapılmış, her bir maddeye ve genele ilişkin kapsam geçerlik indeksi tespit edilmiştir. B2 düzeyine ilişkin elde edilen uzman görüşlerinden hareketle toplam kapsam geçerlik indeksi ,988 olarak tespit edilmiştir. Madde indeksleri ise 0,85 ile 1 arasında değişmektedir. Elde edilen tüm verilere göre kapsam geçerlik indeksleri 0,80'in üzerinde olduğundan geliştirilen B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu, herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir. Böylece puanlama anahtarlarının yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde kullanmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

B2 düzeyi puanlama anahtarının güvenirlüğünün tespiti için de Kendall W testi uygulanmıştır. B2 düzeyi için 25 maddelik analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla araştırmaya katılan 20 değerlendirici tarafından değerlendirilen 6 yazma performansına ilişkin Kendall-W uyum katsayısı ,829 ve P değeri ,000 olarak ortaya çıkmıştır. Bu verilerden hareketle B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genelinin güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu ve sonuçların anlamlı olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar, hazırlanan B2 düzeyi puanlama anahtarı ile yapılan öğretmenler arası değerlendirmelerin tutarlı olduğunu ve puanlama anahtarının yazma becerisinin nesnel olarak değerlendirmeye katkıda bulunduğunu göstermektedir.

B2 düzeyinin boyutlarına ilişkin Kendall-W katsayıları; Dil Bilgisi boyutu ,775 güçlü düzeyde uyum, Sözcük Bilgisi ,772 güçlü düzeyde uyum, Yazım ve Noktalama boyutu ,621 orta düzeyde uyum, Organizasyon boyutu ,817 güçlü düzeyde uyum olarak belirlenmiştir. Yazım ve Noktalama boyutunun orta düzeyde uyuma sahip olmasının sebebi olarak ders sürecinde yazım-noktalamanın özel olarak öğretilmemesi veya öğretmenlerin kılavuza göre değerlendirmemesi veya kılavuzun yeterli bulunmaması olarak düşünülebilir. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarının boyut düzeyinde de güçlü uyuma sahip olduğu ve P değerlerinin tümünün anlamlı sonuçlar gösterdiği görülmektedir.

B2 düzeyi analitik dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik test sonuçlarından yola çıkılarak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilmesinin uygun olduğu söylenebilir.

#### Değerlendirici Deneyimlerinin Dereceli Puanlama Anahtarıyla Gerçekleştirilen Değerlendirmeye Etkisine İlişkin Sonuçlar

B1 ve B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik çalışmasına katılan 20 değerlendiriciden 0-5 yıl arası deneyime sahip 6, 6-9 yıl arası deneyime sahip 7 ve 10 yıl üzeri deneyime sahip 7 değerlendiricinin dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar üzerinden yapılan Kruskal Wallis H analizi sonuçlarında verilerin anlamlı olup olmadığına dair öncelikle P değerine bakılmıştır. P değerleri 0,05'ten küçük olduğundan değerlendirici deneyimi ile yapılan puanlamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Jongerson (1975), deneyimli öğretmenler ile deneyimsiz öğretmenlerin değerlendirmelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırdığı çalışması sonucunda deneyimli öğretmenlerin deneyimsizlere göre daha doğru tutarlı puanlama yaptığı yargısına ulaşmıştır. Dolayısıyla değerlendirici deneyimi değerlendirme sonuçlarını etkileyen bir unsurdur. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu amaca uygun olarak tüm değerlendiriciler arasında tutarlı veriler gözlenmiş, geliştirilen dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirme yapıldığında deneyimli olan ve olmayan öğretmenlerin benzer puanlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Böylece iyi yapılandırılmış analitik dereceli puanlama anahtarlarının ölçme değerlendirmede nesnelliği etkileyen bir değişken olan deneyimin etkisini azaltabileceği veya ortadan kaldırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

#### Yabancı Dil Olarak ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarıyla Yaptıkları Değerlendirmelerdeki Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten değerlendiriciler ile yurt içinde ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerin puanlamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırmanın alt problemlerinden biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen ortamlar genellikle tek dilli ve kültürlü ortamlardır ve bu ortamlarda öğrencinin bireysel çabası

dışında dile yalnızca ders ortamında maruz kaldığı düşünülmektedir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi ise öğrencilerin Türkiye’de dile hemen her ortamda ve her şekilde maruz kaldığı dolayısıyla pratik yapma ve gelişim imkânının daha fazla olduğu ve sınıfın genellikle çok dilli ve kültürlü olabildiği öğretim ortamlarıdır. Dolayısıyla bu iki farklı ortamda görev yapan öğreticilerin öğretim teknikleri ve öğrenci performansına bakış açıları farklılık gösterebilmektedir. Farklı şartlarda görev yapan öğreticilerin değerlendirmelerinde farklılık olabileceği düşünülmektedir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öğrenci performansını değerlendirmede ikinci dil olarak Türkçe öğretenlere göre daha toleranslı olabilmesi mümkündür. Dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirme yapıldığında bu iki farklı öğretici grubunun arasında değerlendirme farkının oluşup oluşmadığı tespit edilmek üzere araştırmaya katılan 7 yabancı dil olarak Türkçe öğreten ile 13 ikinci dil olarak Türkçe öğreten değerlendiricileri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının sınanması için Mann-Whitney U testi yapılmış, verilerin anlamlı olup olmadığına dair öncelikle P değerine bakılmıştır. B1 düzeyindeki 6 ve B2 düzeyindeki 6 yazma performanslarının tümünde P değerleri 0,05’ten küçük olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının; deneyimli-deneyimsiz, yurt içinde veya dışında görev yapan farklı bölümlerden mezun değerlendiriciler tarafından kullanıldıklarında benzer ve tutarlı sonuçlara erişildiğini göstermektedir.

#### Genel Sonuçlar ve Tartışmalar

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanının temel sorunlarından biri standartlaşma sorunudur. Bu sorun özellikle öğrenim çıktılarını ortaya koyan ölçme-değerlendirme çalışmalarında açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretim merkezleri arasında ölçme-değerlendirme uygulamaları ve sonuçları arasında farklılıklar görülürken aynı öğretim merkezindeki öğreticilerin puanlamaları arasında da farklılıklar görülmektedir. Bu nedenle ölçme standartlarında ve değerlendirme kriterlerinde ortaklık bulunması nesnel sonuçlar elde edilmesi ve standartlaşmanın gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Dereceli puanlama anahtarları değerlendirme alanında standartlaşmada önemli bir rol taşımaktadır. Atmaz tarafından hazırlanan “Puanlama

Yönergesi (Rubrik) Kullanılması Durumunda Puanlayıcı Güvenirliğinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans araştırması sonuçlarına göre puanlama anahtarı kullanarak puanlama yapan öğretmenlerin değerlendirmelerinde, puanlama anahtarı kullanmadan puanlama yapan öğretmenlere göre daha tutarlı sonuçlar elde edilmiştir (2009, ss. 77–78). Dolayısıyla puanlama anahtarı kullanımının değerlendirmede daha nesnel sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu nedenle dil öğretim merkezlerinde puanlama anahtarı kullanımı büyük önem taşımakta ve akademik araştırmalara konu olmaktadır.

Büyükikiz (2011) tarafından hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” konulu doktora çalışması kapsamında öğrencilerin yazma başarılarını tespit etmek amacıyla C2 düzeyinde bir analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirmiştir. Söz konusu puanlama anahtarında boyut ve ölçüt tanımlayıcıları yer almakta ölçüt bulunmamaktadır. Boyutlar; sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama olmak üzere beş başlıktır. Bunlardan yalnızca yazım ve noktalama çalışmanın boyutları ile örtüşmektedir. Boyut düzeyinde olmasa da ölçüt tanımlayıcılarının bir kısmı içerik olarak çalışmanın ölçüt ve ölçüt tanımlayıcıları ile benzerlik göstermektedir. Farklı olarak sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, kenar boşlukları, paragraflar arası boşluklar gibi hususlara puanlama anahtarında yer verilmiştir. Ayrıca farklı olarak puanlama anahtarı 17 maddeden oluşturulmuştur ve “çok kötü, kötü, iyi, çok iyi” şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırma kapsamında C2 düzeyinde 50 öğrenci performansı 3 değerlendirici tarafından puanlanmıştır.

Mutlu (2019) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Edebiyatı Hikâyelerinin Kullanıldığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrenci Öz Yeterlilik ve Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans çalışması kapsamında “Biçim Değerlendirme, İçerik Değerlendirme, Anlatım Değerlendirme” olmak üzere üç boyut ve otuz ölçütten oluşan beş dereceli bir analitik puanlama anahtarı geliştirmiştir. Söz konusu çalışmada derecelere göre ölçüt tanımlayıcılarına yer verilmemiştir. Biçim değerlendirme boyutunun içeriğinde yer alan ölçütlerden “başlık, yazım, sözcük bilgisi, noktalama, söz dizimi” gibi içerikler çalışma ile örtüşmekte, sözcük, kenar, paragraf boşlukları gibi ölçütler ve seçilen dil bilgisi kuralları farklılık göstermektedir. İçerik değerlendirme ve anlatım değerlendirme boyutlarının hemen hemen tüm ölçütleri içerik

bakımından çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında 22 öğrenci performansı 7 değerlendirici tarafından puanlanmıştır.

Yorgancı ve Baş (2021) tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” konulu araştırma makalesi kapsamında geliştirilen puanlama anahtarında dört boyut ve yirmi ölçüt yer almaktadır ve “1, 2, 3, 4, 5” şeklinde beş dereceli olarak geliştirilmiştir. Boyutlar, “Düzenleme ve İçerik, Dil ve Anlatım, Sözcük Hazinesi, Yazım ve Dil Bilgisi”dir. Boyutlardan sözcük hazinesi, yazım ve dil bilgisi araştırmanın boyutları ile örtüşmektedir. Diğer boyutların ise ölçütleri ifade olarak farklı olsa da içerik olarak çoğunlukla çalışma ile benzerdir. Araştırma kapsamında 30 yazma performansı 5 değerlendirici tarafından puanlanmıştır.

Kahveci (2022) tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında A1’den C1’e kadar tüm düzeylerde dereceli puanlama anahtarı geliştirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmada B1 ve B2 düzeyleri için ortak bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Oysa öğretim sürecinde söz konusu iki düzeyinin kazanım ve yeterlikleri farklı olduğundan iki düzeyinin birbirinden ayrılmasına ve iki farklı puanlama anahtarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacı tarafından ölçüt olarak belirtilse de beş boyut ve sözcük sayısı maddesinden yani iki düzey için toplam altı maddeden oluşan puanlama anahtarı “Yetersiz, orta, iyi, çok iyi” olarak derecelendirilmiştir, bu yönüyle çalışma ile örtüşmektedir ancak puanlama sistemi farklılık göstermektedir. Boyutlar “İçerik ve Tür, Cümleler Arası Plan/Düzen, Tutarlılık ve Bağdaşıklık ve Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma, Söz Varlığı ile Yazım ve Noktalama” şeklindedir. Boyutlar içeriksel anlamda çalışma ile benzerlik göstermektedir. Kahveci (2022)’nin çalışmasında ayrıca farklı olarak ölçüt belirtilmemiş derecelere ölçüt tanımlayıcıları yazılmıştır. Tarafımızca gerçekleştirilen çalışmada hazırlanan puanlama anahtarları, Kahveci tarafından geliştirilen tüm ölçüt tanımlayıcılarını içermektedir ve toplumdilbilimsel uygunluk, içerik odaklı ve işlev odaklı sözcük kullanımı gibi farklı içeriklere de sahiptir. Kahveci (2022)’nin çalışmasında tüm dil yapıları tek ölçüt tanımlayıcı ile ifade edilmişken çalışmada her yapı bir ölçüt olarak belirtilmiş ve ayrıntılı olarak derecelendirilmiştir. Kahveci (2022)’nin çalışmasında sözcük sayısına ilişkin % ile ifade edilen bir madde bulunması

ve performansın geçersiz sayılacağı hususların belirtilmesi yine çalışma ile örtüşmektedir, ancak çalışmada belirtilen hususlara değerlendirici kılavuzunda yer verilmiştir. Çalışmada 60 yazma kâğıdının 6 değerlendirici tarafından değerlendirildiği belirtilmektedir. Analitik olarak planlanan puanlama anahtarı madde sayısı, yüzeysel ve genel olması yönüyle bütüncül puanlama anahtarına daha yakın olarak görülmektedir. Çalışmada geliştirilen puanlama anahtarlarının boyut ve ölçütlerinin ayrıntılandırılmış olmasının nesneliği sağlamaya daha fazla yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İltar ve Karataş (2022) tarafından gerçekleştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” adlı araştırma makalesinde türe özgü puanlama anahtarı geliştirmek amaçlanmıştır. Türe özgü olması yönüyle çalışmadan farklılaşmaktadır, ancak çalışma kapsamında hazırlanan değerlendirici kılavuzlarında anlatmaya dayalı metinler değerlendirilirken kullanılmak üzere bazı maddelere de yer verilmiştir. Analitik olarak geliştirilen puanlama anahtarı “Biçim, Metne Ait Unsurlar ile Dil ve Anlatım olmak üzere üç boyuttan ve 13 ölçütten oluşmaktadır. Ölçütlerden başlık, giriş bölümünde kişi/varlık kadrosunun ve sahnenin verilmesi, gelişmede olay örgüsünün verilmesi, sonuçta olayın çözümlenmesi, sayfa düzeni, okunabilirlik değerlendirici kılavuzunda belirtilenlerle benzerdir. Söz konusu çalışmanın diğer ölçütleri ise tarafımızca geliştirilen puanlama anahtarlarının içeriğinde bulunmaktadır. Anlatmaya dayalı metinler için geliştirilen puanlama anahtarının güvenilirlik çalışması 5 değerlendirici tarafından 30 öykü türünde yazma performansının değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. 30 öğrenci performansının temel, orta ve ileri düzeyden olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada herhangi bir düzey ayırdımına ilişkin farklılık içeren bir ibareye rastlanmamıştır.

Tekin ve Sallabaş (2022) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme” adlı araştırma makalesinde geliştirilen puanlama anahtarı “Biçim ve İçerik, Dil Bilgisi, Söz Varlığı, İmla ve Noktalama İşaretleri” olmak üzere dört boyut ve on iki ölçütten oluşmaktadır. Ölçüt ve ölçüt tanımlayıcıları çalışmaya göre oldukça yüzeyseldir. Çalışmada geliştirilen puanlama anahtarları, A2 düzeyi için geliştirilen puanlama anahtarındaki tüm ölçütleri içeriksel olarak kapsamaktadır. Farklı olarak on üç madde daha bulunmaktadır. İki çalışma arasındaki farklılıkların temel sebebi olarak farklı

düzeyleerde hazırlanmış olmaları gösterilebilir. Araştırmada 5 değerdendirici tarafından 26 yazma performansı değerdendirilmiştir.

Harmankaya, Sallabaş ve Toker (2022) tarafından gerçekteştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” adlı araştırma makalesinde geliştirilen puanlama anahtarı “Başlık, Plan ve İçerik, Dil ve Anlatım, Sözcük Hazinesi, Yazım, Noktalama ve Dil Bilgisi” olmak üzere 4 boyut ve 15 ölçütten oluşmaktadır. Dört dereceli olarak geliştirilen puanlama anahtarının tüm ölçütleri çalışma kapsamında geliştirilen puanlama anahtarlarında yer almaktadır. Fazla olan ölçütlerin düzey farkından kaynaklandığı düşünölmektedir. Araştırmada 5 değerdendirici tarafından 44 yazma performansı değerdendirilmiştir.

Göröleceğı üzere yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarının çoğunda değerdendiriciler 3-5 gibi sınırlı sayıda tutulurken öğrenci performansları 30-40 gibi yüksek sayılarda alınarak uygulamalar gerçekteştirilmiştir. Oysa dereceli puanlama anahtarı geliştirmede amaç değerdendiricilerin verdikleri puanlarda tutarlığın sağlanmasıdır. Bu nedenle araştırmaya katılan değerdendirici sayısının yüksek tutulması araştırma amacına hizmet edecektir. Hazırlanan B1 ve B2 düzeyi dereceli puanlama anahtarlarında 20 değerdendirici ile yapılan değerdendirmeler tutarlı sonuçlar vermiştir. Sonuçlar, geliştiren dereceli puanlama anahtarlarının nesnel değerdendirme özelliğinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Değerdendirici sayısı araştırmayı diğer benzer muhtevaya sahip çalışmalardan ayıran özelliklerden biridir.

Araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran bir başka husus ise puanlama anahtarlarının 25 maddeden oluşması, oldukça ayrıntılı olması ve yer alan ölçütlerin ve tanımlayıcıların tüm değerdendiriciler tarafından doğru anlaşılıp doğru uygulanmasını sağlamak amacıyla hazırlanan değerdendirici kılavuzlarıdır. Yapılan literatür taramalarında dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarında benzer bir kılavuza rastlanmamıştır. Hazırlanan değerdendirici kılavuzlarının puanlama anahtarlarının güvenilirliğini önemli ölçüde artırdığı düşünölmektedir. Bu durum, öğreticilerin öğrenci başarılarını daha nesnel bir şekilde ölçmelerine ve gerektiğinde öğretim stratejilerini güncellemelerine yardımcı olabilecektir.

Yazma, bir beceri alanı olmasının yanı sıra öğrencinin dile hâkimiyetinin en iyi göstergelerinden biridir. Dolayısıyla ölçme değerlendirme çalışmalarından öğrencinin dile dair yeterliğinin tespit edilebilmesi için yazma performansının tüm boyutlarıyla analiz edilmesi önemlidir. Hazırlanan B1-B2 düzeyleri geçerli ve güvenilir analitik dereceli puanlama anahtarları öğrencinin ilgili düzeylerde beklenen kazanımlara ne ölçüde hâkim olduğunun tespit edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle dereceli puanlama anahtarları öğrenci performansını artırma ve öğretici değerlendirmelerini iyileştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu sonuçların Türkçe öğretimi pratiğini zenginleştirmek ve geliştirmek isteyen eğitimci ve araştırmacılara da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

### Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama Sürecine İlişkin Öneriler

- B1-B2 düzeyi analitik puanlama anahtarları esnek olarak kullanılabilir şekilde hazırlanmıştır. Bazı ölçütlerin değerlendirici kılavuzunda belirtilen ölçütlerle değiştirilmesiyle öyküleyici metinlerin değerlendirilmesinde de kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Ayrıca puanlama anahtarları derece sütunları altında yer alan ölçüt tanımlayıcılarının değerlendirici kılavuzuna aktarılması veya kısaltılması ile puanlama anahtarları daha kısa ve kolay kullanılabilir hâle getirilebilir. Değerlendiricilerin ayrımları ve ayrıntıları daha net görebilmesi için çalışma kapsamında çıkarılmamıştır.
- Çalışma grupları oluşturularak kalibrasyon çalışmaları yapılması geliştirilen puanlama anahtarlarının geçerlik ve güvenilirliği desteklenebilir.
- Her bir düzeyde öğrenciden beklenen yeterlikler ve ölçme değerlendirme çıktıları farklı olduğundan her düzeyde yazma becerisi için ayrı ayrı hazırlanmış dereceli puanlama anahtarları geliştirilmesi ve kullanılması öğretimin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Temel düzeyde öğrenciden kısa, basit metinler yazması beklenirken B2 düzeyiyle beraber yazınsal türler de yazma sürecine dâhil olmaktadır. Bu sebeple her düzey için farklı boyut ve ölçütlere ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı düzeyler için hazırlanan puanlama anahtarları sayesinde



öğrencinin düzeyinde beklenen yeterliklere sahip olup olmadığının ölçülmesinde daha uygun sonuçlar elde edilecektir. Öğrencinin ve öğretimin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek öğretim süreci daha iyi yapılandırılırken aynı zamanda verilecek geri bildirimlerle öğrencilerin gelişimine katkı sağlanabilecektir. Bu amaçlarla söz konusu çalışmada birbirinden ve diğer düzeylerden ayırdımı zor olan B1 ve B2 düzeyleri için ayrı ayrı puanlama anahtarları geliştirilmiştir. Benzer şekilde A1-A2 ve C1-C2 düzeyleri için puanlama anahtarları hazırlanması ve geçerlik-güvenirlik testleri akabinde uygulamada kullanılması yararlı olacaktır.

- Düzeylere göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının yanı sıra görev ve tür odaklı uygulamalar için de farklı dereceli puanlama anahtarları geliştirilmesi önemlidir. Örneğin öyküleyici metinler ile bilgilendirici metinler farklı özellikler içerirler. Dolayısıyla bu türleri değerlendirirken kullanılacak dereceli puanlama anahtarları farklı boyut ve ölçütler içerebilir. Bu nedenle daha çok bilgilendirici metin değerlendirmeye odaklanan söz konusu çalışmada öyküleyici metinlerin özellikleri de göz önünde bulundurularak değerlendirici kılavuzlarına bazı ölçütlerin öyküleyici metin ölçütleri ile değiştirilmesine dair tanımlayıcılara yer verilerek hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarlarının her iki tür için de kullanılabilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak kullanışlı olması ve geçerli güvenilir olması için türlere göre ayrı dereceli puanlama hazırlanması ve puanlama anahtarlarına ilişkin geçerlik-güvenirlik testlerinin yapılması yararlı olacaktır. Sınav ve sınıf içi etkinlik uygulamalarında da öğrencilere e-posta, kartpostal yazma, grafik veya resim üzerinden metin yazma gibi farklı görevler için yazma çalışmaları yaptırılmaktadır. Bu sebeple görev temelli uygulamalar için belli başlı görevlere özgü ölçütleri içeren farklı puanlama anahtarlarının hazırlanması ve uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Daha önce geliştirilen puanlama anahtarlarının boyutları, ölçütleri ve güçlü/zayıf yönleri göz önünde bulundurularak daha iyi yapılandırılmış puanlama anahtarları geliştirmek hedeflenmelidir.
- Benzer mahiyette dereceli puanlama anahtarlarının ana dili olarak Türkçe öğretimi için geliştirilmesi ve kullanılmasının alana, öğretmenlere ve

öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### Dereceli Puanlama Anahtarı Uygulaması ve Sonrasına İlişkin Öneriler

- Çalışma kapsamında geliştirilen puanlama anahtarlarının pilot uygulamayla güvenilirlik testleri yapılmış olsa da gerçek sınav ortamlarında kullanılması ve daha fazla değerlendirciden görüş alınması yararlı olacaktır.
- Geçerlik ve güvenilirlik testleri gerçekleştirilmiş B1-B2 düzeyi analitik dereceli puanlama anahtarlarının Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılmasının ve böylece nesnel değerlendirmenin desteklenmesinin standartlaşma çalışmalarında yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Dereceli puanlama anahtarlarının uygulanmasında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri değerlendiricilerin puanlama anahtarlarını dikkatli ve özenli kullanıp kullanmadığına ilişkin sorunlardır. Puanlama anahtarı ölçütlerinin değerlendiriciler tarafından benzer ve iyi anlaşılabilmesi için ölçüt tanımlayıcılarına ek olarak değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır. Ancak söz konusu kılavuzların ve puanlama anahtarlarının dikkatle okunduğuna dair kesin bilgiler bulunmamaktadır. Değerlendiricilerin puanlama anahtarı kullanma konusunda daha bilinçli olması sağlanmalıdır.
- Dereceli puanlama anahtarlarının etkili olması büyük ölçüde öğreticilerin dereceli puanlama anahtarlarına bağlılığı ile doğru orantılıdır (Jeong, 2015). Bu bağlılığın oluşabilmesi için dereceli puanlama anahtarlarına ait değerlendirici kılavuzlarının oluşturulması ve sınav hazırlayanlar, uygulayanlar ve değerlendiricilere sık sık ölçme değerlendirme alanında ve puanlama anahtarlarının kullanımına ilişkin uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Dereceli puanlama anahtarı kullanımının en iyi ve uygun hâle getirilebilmesi değerlendiricilerin dereceli puanlama anahtarı tasarımı ve uygulaması konusunda sürekli mesleki gelişimini içermektedir (Mace ve Pearl, 2021). Planlanan hizmet içi eğitimlerde ölçme kriterleri, sınav hazırlanması ve uygulama kriterleri ile değerlendirme kriterleri, etkili değerlendirme gibi içeriklerin yanı sıra puanlama anahtarının kullanılmasının

yararları, geliştirilmesi ve daha etkili nasıl kullanılacaklarına dair içeriklere de yer verilmelidir.

- Analitik dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek geri bildirim vermesine katkı sağlar. Puanlama anahtarlarının geri bildirim vermede etkisi ve nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmalar yapılmasının uygulamaya ve teori alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Puanlama anahtarlarının geliştirilmesinin yanı sıra güncel olması da önem taşımaktadır. Güncelliğin sağlanabilmesi için alan yazın taramasının yanı sıra değerlendirici, sınav geliştirici ve uygulayıcılar ile öğrencilerin görüş ve önerilerine başvurulması gerekir. Öğrenci performansına dayalı olarak değerlendirme listelerini gözden geçirmek ve geliştirmek için öğretmenler arasındaki işbirlikçi çabalar, genel değerlendirme sürecini geliştirebilir (Janssen vd., 2015). Öğreticiler ve/veya değerlendiriciler dereceli puanlama anahtarı geliştirme ve doğrulama süreçlerini sürekli iyileştirerek değerlendirmelerin öğrencilerin Türkçe dil becerilerini edinmedeki ilerlemelerini etkili bir şekilde yansıtmasını sağlayabilirler. Ayrıca öğrencilere yönelik geri bildirim verme sistemleri oluşturarak öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmelerine katkı sağlayabilirler.
- Puanlama anahtarlarının teknoloji ile desteklenerek dijital ortamda gerçekleştirilmesi puanlama anahtarlarının kullanılabilirliğini artırırken aynı zamanda öğrenci hatalarına ilişkin veri havuzu oluşmasına imkân sağlar. Oluşan veri havuzu sayesinde farklı özellikteki öğrencilere yönelik öğretim programı oluşturma, ders-araç gereci geliştirme, etkinlik hazırlama gibi konularda yol gösterici olacaktır. Benzer şekilde bu veri havuzu teori geliştirme çalışmalarında da alt yapı oluşturabilecektir.
- Analitik dereceli puanlama anahtarları farklı ana dile veya farklı özelliklere (yaş, sosyokültürel fark, yabancı dil, ikinci dil, tek dilli, çok dilli vb.) sahip öğrencilerin hatalarının hangi boyut ve ölçütlerde yoğunlaştığını bulmaya yardımcı olduğundan hem öğretmenlerin öğrencileri ve hataları tasnif edip hedef kitleye göre uygulamalar geliştirmesine hem de akademik çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

- Çalışma kapsamında hazırlanan boyut ve ölçütlere ilişkin değerlendiricilerin ne anladıklarının tespitine yönelik olarak bilimsel çalışmalar yapılmasının puanlama anahtarlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aksak Gönül, A. ve Ekti, M. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Değerlendirici Ölçme Araçlarının Hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31(31), 47–60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220228>
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Alkan, S. (2020). *Yazma Sanatı ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Mevsimler Kitap.
- ALTE. (2005). *Alte Materials for the Guidance of Test İtem Writers (1995, Updated July 2005)*. [https://www.alte.org/resources/Documents/IWG\\_July2005.pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/IWG_July2005.pdf)
- Andrade, H. and Du, Y. (2005). Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3).
- Atmaz, G. (2009). *Puanlama Yönergesi (Rubrik) Kullanılması Durumunda Puanlayıcı Güvenirliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Avcı, Y. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1(3), 1–15.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni*. TELC GmbH.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. TELC GmbH.
- Avşar Tuncay, A. (2018). Yazma Becerisinin Gelişimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2019). Yazılı Yoklamalar. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bachman, L. F. (1995). Fundamental Considerations in Language Testing. *Teaching Listening and Speaking in Second and Foreign Language Contexts* içinde. Oxford:

Oxford University Press. <https://doi.org/10.5040/9781350093560.ch-003>

- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. and Brown, J. D. (2008). Language Testing Courses : What Are They in 2007?. *Language Testing*, 25(3), 349–383. <https://doi.org/10.1177/0265532208090157>
- Barutçu, T. (2020). Yazma Kaygısı. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Yazma Eğitimi içinde* (ss. 87–107). İstanbul: Kriter.
- Bayat, N. (2020). Yazma Modelleri. *Yazma ve Eğitimi içinde* (ss. 9–46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna Edici Metinleri Değerlendirmek İçin Bir Rubrik Önerisi ve Rubriğin Kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183–204.
- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boylu, E. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine. *The Journal of Academic Social Sciences*, 24(24), 309–309. <https://doi.org/10.16992/asos.1042>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: VA.
- Brooks, G. (2012). *Assessment and Academic Writing : A Look at the Use of Rubrics in the Second Language Writing Classroom*. Kwansei Gakuin University Humanities Review, 17.
- Brown, H. D. and Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Publisher.
- Bryne, D. (1993). *Teaching Writing Skills*. London: Longman Publisher.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3–14.

- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, D. R. (2011). Putting the Writing Process into Action in the L2 Classroom : Pre - Writing Techniques That Work. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 64-77
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazandırılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165–176.
- Can, A. (2023). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çekici, Y. E. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Toplumdilbilimsel Yetkinlik Bağlamında İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1164–1186. <https://doi.org/10.32321/cutad.1136322>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Chazard, E., Ficheur, G., Beuscart, J. and Preda, C. (2017). How to Compare the Length of Stay of Two Samples of Inpatients? A Simulation Study to Compare Type I and Type II Errors of 12 Statistical Tests. *Value in Health*, 20(7), 992–998. <https://doi.org/10.1016/j.jval.2017.02.009>
- Chomsky, N. (1959). A Review of B . F . Skinner’s Verbal Behavior. *Readings in Philosophy of Psychology*, 1(1).
- Chomsky, N. (2018). *Doğa ve Dil Üzerine*. A. B. Karadağ (Çev. Ed.). İstanbul: Sözcükler Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 49–91). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16, 83–101.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crusan, D., Plakans, L. and Gebril, A. (2016). Writing Assessment Literacy : Surveying Second Language Teachers' Knowledge, Beliefs and Practices. *Assessing Writing*, 28, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- Dalioğlu, S. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Düşüneyi Geliştirme Yollarını Kullanım Durumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 157–174. <https://doi.org/10.35233/oyea.1172309>
- Dark, M. J. (2002). Development of an Evaluation Checklist for Communicating about Environmental Education. *Applied Environmental Education and Communication: an International Journal*, 1(3), 183–191. <https://doi.org/10.1080/15330150214009>
- Davis, L. L. (1992). Instrument Review: Getting the Most From a Panel of Experts. *Clinical Methods Research*, 5(4), 194–197.
- De Beaugrande, R. and Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835839>
- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). Yazma Becerisinin Önemi. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (ss. 187–222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, G. (2013). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık, Eğitim.
- Durmuş, A. O. (2022). *Dereceli Puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirim Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.



- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181–190.
- Durmuş, M., ve Çelik, A. (2019). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Başlangıç ve Orta Düzeylerindeki Sözel Hatalara Yönelik Öğreticilerin Düzeltme Geri Bildirimi Tercihleri. S. Şen ve M. Mangır (Ed.), *Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde. (ss. 1617–1628).
- Ebrinç, S. (2000). Psikiyatrik Derecelendirme Ölçekleri ve Klinik. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 10, 109–116.
- Elizondo, L. B. and Garita, C. O. (2010). Uwrite: Useful Writing Techniques to Improve High-School Students' Descriptive Writing. *LETRAS*. 47, 59-82.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlilik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(125–148).
- Everitt, B. S. and Howell, D. C. (2005). Kendall's Coefficient of Concordance. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*, 2, 1010–1011.
- Flower, L. S. and Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing* içinde. Lawrence Erlbaum.
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: an Advanced Resource Book*. Routledge.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178–195.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve Sonuç Değerlendirme Yöntem ve Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Yazma Uğraşı, Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göktaş, B. ve Aksak Gönül, A. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Yazma Becerisinde Geri Bildirim Alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 124–147.
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*.

London: Routledge.

Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplumdilbilimsel Yaklaşım. *Turkish Studies*. 8(10), 313–330.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2019). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker.

Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Hacızade, N. (2018). *Düşünceден Söze Dil*. Ankara: Çizgi Kitabevi.

Hafner, J. C. and Hafner, P. M. (2003). Quantitative Analysis of the Rubric as an Assessment Tool: an Empirical Study of Student Peer-Group Rating. *International Journal Of Science Education*, 25, 1509–1528.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. MA: Allyn and Bacon.

Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2022). Bilgilendirici Metin Yazma Başarımını Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115–130.

Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E. ve Toker, T. (2022). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler İçin A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 511–524. <https://doi.org/10.21733/ibad.1212818>

Harmer, J. (2004). *How to Teaching Writing*. London: Pearson Longman.

Harsch, C. and Martin, G. (2012). Assessing Writing Adapting CEF-Descriptors for Rating Purposes : Validation by a Combined Rater Training and Scale Revision Approach. *Assessing Writing*, 17(4), 228–250. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.06.003>

Holtgraves, T. (2019). *Sosyal Eylem Olarak Dil, Sosyal Psikoloji ve Dil Kullanımı* (G. Tekdemir, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Hyland, K. (2008). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. London: Pearson Education Limited.
- İltar, L. ve Açık, F. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi*. *Türkiyat Mecmuası*, 2, 311–346. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.658073>
- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9, 619–649.
- Janssen, G., Meier, V. and Trace, J. (2015). Assessing Writing Building a Better Rubric: Mixed Methods Rubric Revision. *Assessing Writing*, 26(18), 51–66. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Javadi-safa, A. (2018). A Brief Overview of Key Issues in Second Language Writing Teaching and Research. *International Journal of Education & Literacy Studies I*, 6(2), 15–25.
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the Classroom: Do Teachers Really Follow Them?. *Language Testing in Asia*, 5(6), 2-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5>
- Jongerson, G. W. (1975). An Analysis of Teacher Judgments of Reading Level. *American Educational Research Journal*, 12(1), 67–75.
- Jonsson, A. and Svingby, G. (2007). *The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences*. 2, 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kan, A. (2019). Ölçmenin Temel Kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kane, T. S. (2000). *The Oxford Essential Guide to Writing*. New York: Berkley Books.
- Karadağ, R. (2020). Yazma Eğitimi. *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi Yeni Programa Göre* içinde. (ss. 163–210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39–49.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu İle Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203–213.
- Kellogg, R. T. and Whiteford, A. P. (2009). Training Advanced Writing Skills: the Case for Deliberate Practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250–266. <https://doi.org/10.1080/00461520903213600>
- Kerimoğlu, C. (2017). *Genel Dil Bilime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Khauriddin, Z., Ismayatim, W. F. A., İsmail, O., Rahmet, N. and Zamri, N. A. (2021). Exploring Critical Thinking in Writing. *International Conference on Sustainable Innovation Track Humanities Education and Social Sciences*, 626, 67–72.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480–495.
- Lan, Y., Hung, C. L. and Hsu, H. J. (2011). Effects of Guided Writing Strategies on Students' Writing Attitudes Based on Media Richness Theory. *TOJET*. 10(4), 148–164.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: Heinle& Heinle.
- Latif, İ. ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 194–213. <https://doi.org/10.35233/oyea.1177730>
- Lee, I. (2010). Writing Teacher Education and Teacher Learning: Testimonies of Four

- EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 143–157.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.05.001>
- Legendre, P. (2005). Species Associations: the Kendall Coefficient of Concordance Revisited. *American Statistical Association and the International Biometric Society Journal of Agricultural, Biological and Environmental Statistics*, 10(2), 226–245.  
<https://doi.org/10.1198/108571105X46642>
- Llach, M. P. A. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mace, M. K. and Pearl, D. (2021). Rubric Development and Validation for Assessing Comprehensive Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/1028315319865790>
- MacFarland, T. W. and Yates, J. M. (2016). Kruskal–Wallis H-Test for Oneway Analysis of Variance (ANOVA) by Ranks. *Introduction to Nonparametric Statistics for the Biological Sciences Using R*. Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30634-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30634-6_6)
- Menek, T. (1996). *Bağımsız İki Örnek Ortalama Farkına İlişkin Hipotezlerin T Ve Mann-Whitney U Testi İle Kontrolünde, Verilen Kararların Doğruluk Dereceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Mertler, C. A. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(25), 1–8.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' Assessment Knowledge and Their Perceptions of the Impact of Classroom Assessment Professional Development. *Improving Schools*, 12(2), 101–113. <https://doi.org/10.1177/1365480209105575>
- Moskal, B. M. and Leydens, J. A. (2001). Scoring Rubric Development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10), 2000–2001.
- Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Edebiyatı Hikâyelerinin Kullanıldığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrenci Öz Yeterlilik ve Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Nartgün, Z. (2007). Aynı Puanlar Üzerinden Yapılan Mutlak ve Bağıl Değerlendirme Uygulamalarının Notlarda Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına İlişkin Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(8), 19–40.
- Nazlı, E. H. (2018). Türkçe Özür İfadelerinin Toplumdilbilimsel Analizi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1. 10(21), 143–159.
- Nitko, A. J. and Brookhart, S. M. (2014). *Educational Assessment of Students*. London: Pearson Education Limited.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2008). Performansa Dayalı Ölçümler: Teori ve Uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 113-132.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, ve S. Ağildere (Ed.), *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* içinde. İstanbul: Multilingual.
- Ostertagová, E., Ostertag, O. and Kováč, J. (2014). Methodology and Application of the Kruskal-Wallis Test. *Applied Mechanics and Materials*, 611, 115–120. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.611.115>
- Overton, T. (1996). *Assessment in Special Education: an Applied Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Öner, T. (1996). Yazma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları. *Ankara Üniversitesi Tömer Ana Dili Dergisi*, 1, 44–50.
- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı Yazı Yazmanın Öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Pardyono. (2007). *Pasti Bisa Teaching Genre Based Writing*. Daerah Istimewa Yogyakarta: Andi Publisher.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189–197.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün, S. Demir (Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, C., Webb, D. J., Chessey, M. K. and Lucas, J. (2018). *Pondering Zeros: Analysis*

- of a Decade of Blanks and Missed Quizzes. *Physics Education Research Conference Proceedings*, 2–6.
- Perlman, C. C. (2003). Performance Assessment: Designing Appropriate Performance Tasks and Scoring Rubrics. J. Wall and G. Walz (Ed.). *Measuring up: Assessment Issues for Teachers, Counselors and Administrators* içinde. Caps Pr.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong-and What's Right-with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Popham, W. J. (2004). All about Accountability/Why Assessment Illiteracy Is Professional Suicide. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 63(1).
- Purba, R. (2018). Improving the Achievement on Writing Narrative Text Through Discussion Starter Story Technique. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 27-30.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press.
- Reeves, B. Y. and Douglas B. (2004). The Case Against the Zero. *Phi Delta Kappan*, 86(4), 324–325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170408600418>
- Rosner, B. and Grove, D. (1999). Use of the Mann-Whitney U-Test for Clustered Data. *Statistics in Medicine, August 1997*, 1387–1400.
- Şahin, N. (2020). Yazma Becerisi ve Önemi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde. İstanbul: Kriter.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi Surveys Using Nonparametric Statistical Techniques. *Decision Sciences*, 28(3).
- Scott, A. C. and Mcnamara, S. D. (2016). Say More and Be More Coherent: How Text Elaboration and Cohesion Can Increase Writing Quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351–370.
- Scriven, M. (2005). *The Logic and Methodology of Checklists*. Michigan: Western Michigan University. [www.wmich.edu/evalctr/checklists/](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/)
- Stiggins, R. J. (1998). *Classroom Assessment for Student, Success*. Philadelphia:

National Education Association.

- Straka, G. A. (2004). Measurement and Evaluation of Competence Review. *The Foundation of evaluation and Impact Research*, 30, 262–311.
- Taşköprü, G. ve Ekti, M. (2023). A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisi İçin Özetleyici Değerlendirme Kapsamında Hazırlanan Araçlardaki Ölçütler ve Bunların Önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36(36), 172–184. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1372343>
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi* (6. baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Tekin, E. ve Sallabaş, M. E. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 Seviyesi Yazma Becerisine Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme. *ANASAY*, 6(22), 81–95. <https://doi.org/10.33404/anasay.1181729>
- Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşüncüyü Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Dergisi*, 13, 13–32.
- Thomas, N. (2020). Idea Sharing : Are Analytic Assessment Scales More Appropriate than Holistic Assessment Scales for L2 Writing and Speaking?. *PASAA*, 59(January), 236–251.
- Thorndike, E. (1912). The Measurement of Educational Products. *E School Review a Journal of Secondary Education*, X, 5.
- Topbaş, S. S. (2021). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turcotte, C., Berthiaume, R. and Olivier, P. (2018). Description and Interactions of Informative Text Structure Knowledge and Skills of French-Speaking Grade 6 Students. *Reading and Writing*, 31(9), 2147–2164. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9875-0>
- Turgut, M. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.



- Tussa, H. and Nurfadillah, K. (2018). The Implementation of Theme Based Teaching to Improve Students' Achievement in Narrative Text. *AICLL*, 2018, 352–360. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i4.1946>
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Viñas, L. F. (2022). Testing the Reliability of Two Rubrics Used in Official English Certificates for the Assessment of Writing. *Alicante Journal of English Studies*, 36, 85–109.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Teaching*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wind, S. A. (2020). Do Raters Use Rating Scale Categories Consistently Across Analytic Rubric Domains in Writing Assessment? *Assessing Writing*, 43(July 2019), 100416. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.100416>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–9.
- Yalınkılıç, K. (2020). Metin Yapılandırma Modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yaylı, D. (2015). Yazma Becerisinin Öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (ss. 287–308). Pegem Akademi.
- Yazoğlu, R. (2005). Dil Kültür İlişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123–143.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2018). Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yorgancı, K. ve Baş, B. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması. *Okuma Yazma*

*Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67–80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>

## EKLER

## EK 1. B1 DÜZEYİ YAZMA BECERİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Boyutlar	Ölçütler	Ölçüt Tanımlayıcıları				PUAN
		4 Puan ( <i>Çok İyi</i> )	3 Puan ( <i>İyi</i> )	2 Puan ( <i>Geliştirilmeli</i> )	1 Puan ( <i>Yetersiz</i> )	
1.Dil Bilgisi	1.1.Kip Kullanımı	Kip eklerini kullanırken neredeyse hiç anlam, işlev ve yapı hatası yapmamıştır. (Gereklilik, dilek, şart kipleri)	Kip eklerini kullanırken anlamsal, yapısal veya işlevsel olarak nadiren hata yapmıştır.	Kip eklerinin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında sık sık hata yapmıştır.	Kip eklerinin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında çok fazla hata yapmıştır veya cümle kurulumunda kip eklerinden yararlanmamıştır.	
	1.2.Çatı Kullanımı	Cümleler yapı, anlam ve işlev bakımından uyumludur. Özne yüklem uyumsuzluğu yapmamıştır.	Yapı, işlev veya anlam bakımından az sayıda hata görülse de bunlar metin geneline yayılmamıştır ve anlamı bozmamaktadır. Özne yüklem uyumsuzluğu yoktur.	Çatı kullanımında anlam karışıklığına/değişikliğine sebep olabilen hatalar vardır ve nadiren özne yüklem uyumsuzluğu yapmıştır.	Çatı kullanımında sıklıkla anlamı ve işlevi etkileyen hatalar vardır ve özne yüklem uyumsuzlukları söz konusudur.	
	1.3.Fiilimsi Kullanımı	Fiilimsileri kullanırken neredeyse hiç anlam, işlev ve yapı hatası yapmamıştır.	Fiilimsileri kullanırken anlamsal, yapısal veya işlevsel olarak nadiren hata yapmıştır.	Fiilimsilerin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında sık sık hata yapmıştır.	Fiilimsi kullanımında anlamsal, yapısal veya işlevsel çok fazla hata yapmıştır veya fiilimsi kullanmamıştır.	
	1.4.Birleşik Cümle	Amaca uygun uzun, bağlı, sıralı ve birleşik yapıları cümleleri neredeyse hiç hata yapmadan kurmuştur.	Uzun cümleler kurmuş, bağlı, sıralı ve birleşik yapıları cümle kurulumunda yaptığı hatalar anlam karışıklığına/değişikliğine yol açmaz.	Bağlı, sıralı, birleşik yapıları cümleler kurarken nadiren anlam karışıklığına yol açabilecek hatalar yapmıştır.	Genellikle kısa cümleler vardır, uzun cümle kurmaya çalışıldığında anlam karışıklığına/değişikliğine sebep olabilecek hatalar yapmıştır.	
	1.5. Söz Dizimi	Kurallı cümle kurulumunda ve öğelerin dizilişinde Türkçeye uygunluk bakımından neredeyse hiç hata yapmamıştır. (Özne, nesne tümleç, yüklem, tamlamalar)	Kurallı cümle kurabilmiş, öğelerin dizilişinde uzun cümleler kurarken nadiren hata yapmıştır. (Tümleçlerin yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı cümle kurabilse de öğelerin dizilişinde sıklıkla hata yapmıştır. (Özne ve nesnenin, sıfatların vb. yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı cümle kurulumunda sorunlar vardır ve öge diziliminde yanlışlıklar vardır.	
	1.6.Düzeye Uygunluk	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında nadiren hata yapmıştır.	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında sıklıkla hata yapmıştır.	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında hata sayısı oldukça fazladır. Ancak metin anlaşılabilir.	
		Temaya uygun sözcük seçimi yapabilmiş, bağlama ve anlama uygun doğru sözcükleri kullanabilmiştir.	Temaya uygun sözcük seçimi yapabilece de nadiren bağlamsal veya anlamsal hata yapmıştır.	Sözcük seçimi temayla kısmen uyumludur, sıklıkla anlamsal veya bağlamsal hata yapmıştır.	Temaya uygun seçilen sözcükler temel düzey ile sınırlıdır. Anlamsal ve bağlamsal hatalar siktir.	

2.Sözcük Bilgisi	2.1.İçerik Odaklı Sözcük Seçimi	Yanlış sözcük seçmemiş veya sözcüğü yanlış anlamda kullanmamış, benzer anlamlı sözcüklerden kullanım uygunluğuna göre seçim yapabilmıştır. (kara- siyah, gönül-yürek-kalp vb.)	Anlam bozulmasına yol açmayacak şekilde nadiren yanlış sözcük kullanımı yapmış ve benzer anlamlı sözcüklerin kullanım yerlerindeki farkları ayırt edebilmiştir.	Sözcük seçiminde zaman zaman hatalar vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.) ve benzer anlamlı sözcüklerin kullanım yerlerindeki farkları ayırt etmekte zorlanmıştır ancak metin anlaşılabilir.	Yanlış seçilen sözcükler metnin anlaşılmasını güçleştirmiştir.	
		Söz dağarcığını çeşitlendirebilmiş ve kalıp söz, deyim vb. ile zenginleştirebilmiştir.	Söz dağarcığı çeşitli olsa da aynı sözcükleri nadiren tekrar etmiştir.	Söz dağarcığında yeterince çeşitlilik yoktur, zaman zaman aynı sözcükleri tekrar etmiştir.	Sözcük dağarcığı çok sınırlıdır, cümleler ve sözcükler sık sık tekrar etmektedir.	
	2.2.İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Cümlelerinde anlatmak istediği duruma uygun olarak sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını doğru ve bağlama uygun şekilde kullanmıştır. (ağır=zor, bağ= bağlı olma)	Sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını kullanırken nadiren anlamsal ve bağlamsal hatalar yapmıştır.	Sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını bilse dahi bağlama uygun kullanımlarda hata yapmış veya yan ve mecaz anlam kullanımlarına çok az başvurmuştur.	Sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarının kullanımında çok fazla anlam ve bağlam hatası yapmış veya yan ve mecaz anlama başvurmamıştır.	
		Temel bağlaçları/edatları doğru anlamda ve işlevde kullanmış ve ayınlarını tekrar etmek yerine çeşitlendirmiştir (fakat, sonuç olarak, bu sebeple, bu yüzden, bundan dolayı, böylece vb.).	Temel bağlaçları/edatları doğru anlamda ve işlevde kullanmıştır ancak bağlaç çeşitliliği çok fazla değildir.	Genellikle aynı bağlaç veya edatları kullanmış, zaman zaman bağlam ve işlev hatası yapmıştır.	Bağlaç ve edat kullanımı çok sınırlıdır, hatalı kullanımlar oldukça çoktur.	
3. Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metin boyunca sözcüklerin yazımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Sözcüklerin yazımında nadiren hata yapmıştır ancak bu hatalar anlam bozulmasına yol açmamıştır.	Sözcüklerin yazımında sıklıkla hata yapsa da metin anlaşılabilir.	Metinde yer alan sözcüklerin yazımında oldukça hata vardır ve bu hatalar metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir.	
		Büyük/küçük harf kullanımlarında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Büyük/küçük harf kullanımlarında yazım kurallarının detaylarını bilmeyi gerektiren nadir hatalar yapmıştır.	Büyük/küçük harf kullanımlarında en temel kuralları uygulamıştır (özel isim, cümle başı vb.). Ancak detay gerektiren kurallarda sık hata yapmıştır.	Büyük/küçük harf kullanımları hakkında bilgisi yoktur, çok fazla hata yapmıştır.	
	3.2. Noktalama	Temel noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmıştır. (nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti, noktalı virgül, kesme işareti, iki nokta)	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında detay bilmeyi gerektiren nadir hatalar yapmıştır. Söz konusu hatalar anlam karışıklığına/değişikliğine yol açmamıştır.	Temel noktalama işaretlerine dair sıklıkla hata yapsa da metnin anlaşılabilirliği bozulmamıştır.	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında sıklıkla hata yapmış ve bu hatalar metnin anlaşılmasını da zorlaştırmıştır.	
4.Organizasyon		Başlık içerikle uyumludur, ilgi çekicidir ve metnin bütününe kapsamaktadır.	Başlık içerikle büyük ölçüde uyumludur ve metnin genelini kapsamaktadır.	Başlık içerikle kısmen uyumludur ve metnin bir kısmını kapsamaktadır.	Başlık yoktur/içerikle uyumsuzdur.	
		Konuya uygun iyi bir giriş ve tanımlamalar yapmıştır. Giriş bölümü metnin geneli hakkında fikir verecek niteliktedir ve bir sonraki bölüm ile ilişkilidir.	Konuya çok genel bir giriş yapmış, metnin genelinden ziyade özel bir hususa odaklanmıştır.	Konuya giriş çok kısa ve yetersizdir.	Metne yönergede verilen konuya uygun bir giriş yapmamıştır.	

4.1. Metin Planı	Metni uygun örneklerle zenginleştirmiştir.	Örneklerle anlatmak istediklerini desteklese de düşüncelerini kanıtlama veya kurgulama noktasında yeterli değildir.	Metinde örnek vardır, söz konusu örnekler yetersiz veya konu ile ilgisizdir.	Metinde neredeyse hiç örnek yoktur.
	Konuyu varılmak istenen noktaya getirip değinilen konuları sentezleyerek sonuca bağlamıştır.	Yardımcı fikirleri sentezleme noktasında eksiklikler olsa da içerikle ilgili genel bir yargıya varabilmiştir.	Metnin sonuç bölümü çok kısa ve yetersizdir.	Metni bir sonuca bağlamadan bitirmiştir.
	Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim ve içerik özelliklerine metinde yer vermiştir. (mektup, dilekçe, tebrik kartı, rapor vb.).	Biçim ve içerik özelliklerini uygularken nadiren hata yapmıştır.	Biçim ve içerik özelliklerinin sadece bir kısmını uygulamıştır.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat etmeden yazmıştır.
	Yönergeyle belirtilen sözcük sayısına uygun yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %20 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %40 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yarısından az yazmıştır.
4.2. İçerik	Metnin tamamı yönergede belirtilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirleri iyi bir şekilde işlemiştir, konu dışına çıkmamıştır.	Nadiren konu dışına çıksa da metnin geneli konuyla ilişkilidir. Ana fikir ve yardımcı fikirlere yer vermiştir.	Zaman zaman konu dışına çıksa da sonuç bölümünde düşüncelerini toparlayabilmiş, metnin ana fikrine yer verse de yardımcı fikirleri işleyememiştir.	Konu çok fazla dağılmıştır, bütünlük zayıftır, ana fikri yeterince işlememiş ve yardımcı fikirlere yer vermemiştir.
	Metnin türüne ve ihtiyaca göre birden çok düşünceyi geliştirme yolundan yararlanmıştır (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, benzetme).	Düşünceyi geliştirme yollarından yalnızca birinden yararlanmıştır veya yerinde yararlanmamıştır ancak konuyu iyi şekilde işlemiştir.	Düşünceyi geliştirme yollarından çok az yararlanmıştır ve konuyu yeterince işlememiştir.	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmamıştır.
4.3. Anlatım	Metnin dili açık ve anlaşılırdır. Metinde anlam tekrarına sebep olan cümleler kullanmamıştır.	Metnin dili açık ve anlaşılır olsa da akıcılığı azdır. Metinde anlam tekrarına sebep olabilecek birbirini içeren az sayıda cümle kullanmıştır.	Anlatımın akışını bozan ifadeler yer almaktadır. Zaman zaman aynı muhtevaya sahip cümleler kurmuş ve aynı sözcükleri tekrar etmiştir.	Metnin dili akıcılıktan uzaktır, metinde kopukluklar fazladır. Konu ile alakalı veya alakasız benzer cümleleri ve sözcükleri tekrar etmiştir.
	Metin tutarlıdır ve mantıksal şekilde ilerlemiştir. Paragraflar ve cümleler birbiriyle ve kendi içinde bağlantılıdır.	Metin genel olarak tutarlı görünse de nadiren mantık sıralamasında bozulmalar söz konusudur. Paragraflar arasında genel bir bağlantı söz konusudur ancak nadiren cümleler arasında kopmalar mevcuttur.	Metin genel bir tutarlılık çerçevesi içerisinde ilerlese de sık sık bir fikirden diğer bir fikre atlamıştır. Metinde bütünlük vardır ancak sık sık paragraflar arasında kopukluklar ve cümle bağlantılarında zayıflıklar vardır.	Metin tutarlılıktan yoksundur ve mantıksal bir sıralama söz konusu değildir. Paragraflar ve cümleler arasında bütünlük yoktur.
	Metnin türüne ve/veya toplumdilbilimsel uygunluğa sahip üslupta yazmıştır.	Metnin türüne uygun yazsa da nadiren toplumdilbilimsel olarak uygun olmayan ifadeler yer vermiştir.	Metnin türüne uygun bir üslupta yazsa da sıklıkla toplumdilbilimsel olarak uygun olmayan ifadeler yer vermiştir.	Metnin türüne uygun üslup geliştirmemiştir ve toplumdilbilimsel açıdan uygun olmayan ifadeler yer vermiştir.
				<b>TOPLAM PUAN:</b>

## EK 2. B2 DÜZEYİ YAZMA BECERİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Boyutlar	Ölçütler	Ölçüt Tanımlayıcıları				PUAN
		4 Puan ( <i>Çok İyi</i> )	3 Puan ( <i>İyi</i> )	2 Puan ( <i>Geliştirilmeli</i> )	1 Puan ( <i>Yetersiz</i> )	
1. Dil Bilgisi	1.1. Birleşik Zaman ve Çatı Kullanımı	Birleşik çatı ve/veya birleşik zamanları doğru yapı, anlamda ve işlevde kullanarak hatasız cümleler kurmuştur.	Birleşik çatı ve/veya zamanları kullanırken nadiren hata yapmıştır.	Birleşik çatı ve/veya zamanları kullanırken sık sık hata yapmıştır.	Birleşik çatı ve/veya zamanları kullanırken çok fazla hata yapmıştır ya da ihtiyaç olmasına rağmen birleşik zamanları kullanmamıştır.	
	1.2. Dolaylı Anlatım	Kişi, zaman, fiil (söyle-, de-) ve belirtme eki kullanımlarında hata yapmadan dolaylı anlatım yapabilmıştır.	Kişi, zaman, fiil ve belirtme kullanımlarında nadiren hata yapmıştır, bu hatalar genellikle bu unsurlardan sadece biri ile ilgilidir.	Kişi, zaman, fiil ve belirtme kullanımlarında sık sık hata yapmıştır, bu hatalar genellikle bu unsurlardan birkaçı ile ilgilidir ve çok belirgin hatalardır (söyle- fiili yerine de- kullanımı gibi).	Dolaylı anlatımdan yararlanmamıştır veya anlamayı güçleştiren çok fazla hata yapmıştır.	
	1.3. Fiilimsi Kullanımı	Fiilimsileri kullanırken neredeyse hiç anlam, işlev ve yapı hatası yapmamıştır.	Fiilimsileri kullanırken anlamsal, yapısal veya işlevsel olarak nadiren hata yapmıştır.	Fiilimsilerin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında sık sık hata yapmıştır.	Fiilimsi kullanımında anlamsal, yapısal veya işlevsel çok fazla hata yapmıştır veya fiilimsi kullanmamıştır.	
	1.4. Birleşik cümle	Cümlelerini çeşitlendirerek (basit, sıralı, bağlı; eksilteli, devrik cümle) uzun ve karmaşık cümle yapılarını hata yapmadan kurmuştur.	Uzun cümleler kurabilmiş; bağlı, sıralı ve birleşik yapı cümle kurulumunda nadiren hata yapmıştır.	Bağlı, sıralı, birleşik yapı cümleler kurarken sık hata yapmıştır.	Genellikle kısa cümleler kurmuş, uzun cümle kurmaya çalıştığında fazla hata yapmıştır.	
	1.5. Söz Dizimi	Kurallı ve devrik cümle kurulumunda ve öğelerin dizilişinde hata yapmamıştır. (Özne, nesne tümleç, yüklem)	Kurallı ve devrik cümle kurabilmiş, öğelerin dizilişinde uzun cümleler kurarken nadiren hata yapmıştır. (Tümleçlerin yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı ve devrik cümle kurabilmiş, öğelerin diziliminde sıklıkla hata yapmıştır. (özne ve nesnenin, sıfatların vb. yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı ve devrik cümle kurulumunda sorunlar ve öge diziliminde yanlışlıklar vardır.	
	1.6. Düzeye Uygunluk	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında nadiren hata yapmıştır.	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında sıklıkla hata yapmıştır.	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında hata sayısı oldukça fazladır.	
	2.1. İçerik Odaklı Sözcük Seçimi	Yönergede verilen konunun gerektirdiği bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçebilmiş, çeşitlendirebilmiş, zenginleştirebilmiştir. Soyut sözcükleri kullanabilme yeterliğine sahiptir.	Metni oluşturan sözcükleri içeriğe uygun seçebilmiştir ancak zaman zaman aynı sözcükleri tekrar etmiştir. Soyut-somut sözcük ilişkisi kurabilmiştir.	Söz dağarcığı içerikle uyumlu olsa da yeterince çeşitlilik bulunmamaktadır. Düzeyinin gerektirdiği sözcük bilgisine sahip değildir ve metnin genelinde somut	Sözcük dağarcığı çok sınırlıdır, cümleler ve sözcükler tekrar etmektedir. Seçilen sözcükler metnin teması ile uyumlu değildir.	

2.Sözcük Bilgisi				sözcükler kullanmıştır.	
	2.2. İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Cümlelerinde anlatmak istediği duruma uygun olarak sözcüklerin yan, mecaz, terim anlamlarını doğru ve bağlama uygun şekilde kullanabilmiştir (kol= organ, dal, kapı kolu, meslek dalı vb.).	Sözcüklerin yan, mecaz, terim anlamlarını kullanırken nadiren anlamsal ve bağlamsal hatalar yapmıştır.	Sözcük seçiminde zaman zaman hatalar vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.). Sözcüklerin yan, mecaz ve terim anlamlarını bilse dahi bağlama uygun kullanımlarda hata yapmıştır veya yan, mecaz ve terim anlam kullanımlarına çok az başvurmuştur.	Yanlış seçilen sözcükler metnin anlaşılmasını oldukça güçleştirmiştir. Sözcüklerin yan, mecaz ve terim anlamlarının kullanımında çok fazla anlam ve bağlam hatası yapmıştır veya yan, mecaz ve terim anlama başvurmamıştır.
		Yanlış sözcük veya sözcüğü yanlış anlamda kullanmamıştır, kullanım uygunluğuna dikkat etmiştir.	Sözcük seçiminde nadiren hata vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.).	Sözcük seçiminde sıklıkla hata vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.).	Yanlış sözcük veya sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan hatalar çok fazladır ve metnin anlaşılabilirliğini bozmaktadır.
		Bağlaçları ve edatları doğru anlamda ve işlevde kullanmış ve aynılarını tekrar etmek yerine çeşitlendirebilmiştir. Bağlaçlarla uzun cümleler kurabilmiş ve cümleleri bağlayabilmiştir.	Bağlaçları ve edatları doğru anlamda ve işlevde kullanabilmiştir, ancak kullanımlarında çeşitlilik çok fazla değildir.	Genellikle aynı bağlaç veya edatları kullanmış, zaman zaman bağlam ve işlev hatası yapmıştır.	Bağlaç ve edat kullanımı çok sınırlıdır ve hatalı kullanımlar vardır.
3.Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metin boyunca sözcüklerin yazımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Sözcüklerin yazımında nadiren hata yapmıştır, bu hatalar genellikle harf hatalarıdır ve anlam bozulmasına yol açmamıştır.	Sözcüklerin yazımında sıklıkla hata yapsa da metin anlaşılırdır.	Metinde yer alan sözcüklerin yazımında oldukça hata vardır ve bu hatalar metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir.
	3.2. Noktalama	Detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında dahi (örneğin, tırnak içi alıntı yapma) hata yapmamıştır.	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında hiç hata yapmamıştır, detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında nadiren hata yapmıştır.	Temel noktalama işaretlerine dair nadiren hata yapmıştır, detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında ise hata oldukça fazladır.	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında sıklıkla hata yapmıştır ve bu hatalar metnin anlaşılmasını zorlaştırmıştır.
4.Organizasyon		Başlık içerikle uyumludur, metnin bütünü kapsamaktadır ve özgündür.	Başlık içerikle uyumludur, metnin genelini kapsar ancak sıradandır.	Başlık içerikle kısmen uyumludur ve metnin bir kısmını kapsar.	Başlık yoktur/içerikle uyumsuzdur.
		Konuya uygun iyi bir giriş ve tanımlamalar yapmıştır. Giriş bölümü metnin geneli hakkında fikir verecek niteliktedir ve bir sonraki bölüm ile ilişkilidir.	Konuya çok genel bir giriş yapmış, metnin genelinden ziyade özel bir hususa odaklanmıştır.	Konuya giriş çok kısa ve yetersizdir.	Metne yönergede verilen konuya uygun bir giriş yapmamıştır.
		Metni örneklerle zenginleştirmiş, görüşlerini gerekçelendirmiş, desteklemiş, çözüm üretmiş veya tartışıp eleştiri yapmıştır.	Örneklerle anlatmak istediklerini desteklemeye çalışmıştır. Ancak ayrıntılandırma yeterli değildir.	Metinde az sayıda örnek vardır, söz konusu örnekler yetersiz ya da konu ile ilgisizdir.	Metinde; neredeyse hiç örnek yoktur.
		Metinde yer verilen tüm yardımcı fikirleri ve	Yardımcı fikirleri sentezleme	Metnin sonuç bölümü çok kısa ve	Metni bir sonuca bağlamadan

4.1. Metin Planı	örnekleri sentezleyerek sonuca bağlayabilmiştir. Sonuca varma anlamı içeren bağlama araçlarından yararlanmıştır (sonuç olarak, özetle, bundan dolayı vb.).	noktasında eksiklikler olsa da içerikle ilgili genel bir yargıya varabilmiştir.	yetersizdir.	bitirmiştir.	
	Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim ve içerik özelliklerine metinde yer vermiştir. (mektup, dilekçe, makale, rapor vb.).	Biçim ve içerik özelliklerini uygularken nadiren hata yapmıştır.	Biçim ve içerik özelliklerinin sadece bir kısmını uygulamıştır.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat etmeden yazmıştır.	
	Yönerge ile belirtilen sözcük sayısına uygun yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %20 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %40 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yarısından az yazmıştır.	
4.2. İçerik	Metnin tamamı yönergede belirtilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirler iyi bir şekilde işlemiştir ve geliştirmiştir, konu dışına çıkmamıştır.	Nadiren konu dışına çıksa da metnin geneli konuyla ilişkilidir. Ana fikir ve yardımcı fikirlere yer vermiştir.	Zaman zaman konu dışına çıksa da sonuç bölümünde düşüncelerini toparlayabilmiştir, metnin ana fikrine yer verse de yardımcı fikirleri işleyememiştir.	Konu çok fazla dağılmıştır, bütünlük zayıftır, ana fikri yeterince işlememiştir ve yardımcı fikirlere yer vermemiştir.	
	Her bir paragrafta yalnızca bir ana fikir işlenmiştir ve tüm bu fikirler birbiriyle, metnin ana fikriyle ve verilmek istenen mesaj ile ilintilidir.	Nadiren paragraflarda birden fazla ana fikir yer alsa da bu fikirler metnin akışını bozmamıştır, kendi içinde bütünlük taşımaktadır ve kısmen metnin ana fikriyle ve birbirleriyle ilişkilidir.	Paragrafların bir kısmında birden fazla ana fikir işlenmiştir, bu fikirler metnin ana fikriyle ve birbirleriyle uzak ilişkilidir.	Paragrafların çoğunda birden fazla ana fikir yer almaktadır ve gerek birbirlerinden gerekse metnin ana fikrinden bağımsızdır.	
	Metnin türüne ve ihtiyaca göre birden çok düşüncüyü geliştirme yolundan yararlanmıştır (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme ve alıntı yapma, somutlama, soyutlama, sayısal verilerden yararlanma, benzetme).	Düşüncüyü geliştirme yollarından yalnızca birinden yararlanmıştır veya yerinde yararlanmamıştır ancak konuyu iyi şekilde işlemiştir.	Düşüncüyü geliştirme yollarından çok az yararlanmıştır ve konuyu yeterince işlememiştir.	Düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanmamıştır.	
4.3. Anlatım	Metnin dili; açık, anlaşılır ve akıcıdır. Metin boyunca okuyucunun ilgisini canlı tutmayı başarmıştır.	Metnin dili genellikle açık ve anlaşılırdır, akıcılığı azdır.	Metnin dili kısmen açık ve anlaşılırdır, metinde anlatımın akışını bozan ifadeler vardır.	Metnin dili açıklıktan ve akıcılıktan uzaktır, metinde kopukluklar fazladır.	
	Gerek metnin bütünü, gerekse paragraflar ve cümleler birbiriyle bağlantılı ve kendi içinde tutarlıdır.	Metinde bütünsel bir bağlantı vardır ancak nadiren paragraflar ve cümleler arasında kopukluklar mevcuttur.	Metinde bütünlük vardır ancak sık sık paragraflar arasında kopukluklar ve cümle bağlantılarında zayıflıklar vardır.	Metinde, paragraflar ve cümleler arasında bütünlük yoktur.	
	Metinde anlam tekrarına sebep olan cümleler kullanmamıştır.	Metinde anlam tekrarına sebep olan cümleler kullanmamıştır ancak aynı sözcük veya söz gruplarını tekrar kullanmıştır.	Zaman zaman aynı içeriğe sahip cümleler kurmuş ve aynı sözcük veya söz gruplarını tekrar etmiştir.	Konu ile alakalı veya alakasız benzer cümleleri ve sözcükleri tekrar etmiştir.	
	Metnin türüne ve toplumdilbilimsel	Metnin türüne uygun yazsa da	Her metin türünün kendine özgü	Metnin türüne uygun üslup	



		uygunluğa sahip üslupta yazmıştır, kendine özgü bir üslup geliştirebilmiştir.	nadiren toplumdilbilimsel olarak uygun olmayan ifadelere yer vermiştir. Kendine özgü belirgin bir üslubu yoktur.	üslubunun farkında olmasa da resmî ve resmî olmayan üslup geliştirebilmiştir.	geliştirmemiş ve toplumdilbilimsel açıdan uygun olmayan ifadelere yer vermiştir.	
					<b>TOPLAM PUAN:</b>	

### EK 3. B1 DÜZEYİ DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU

#### Yazma Kâğıdının Değerlendirme Kapsamına Alınmayacağı Hususlar:

1. Yazma sınavında herhangi bir metin yazılmaması, boş kâğıt verilmesi,
2. Yönergenin anlaşılması nedeniyle başka bir konuda metin üretilmesi,
3. Yönergede belirtilen sözcük sayısının çok altında, bir metinden ziyade çok kısa bir iki cümle veya bir paragraf yazılması

durumunda öğrencinin yazması dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmeyecek olup öğrenci B2 düzeyi için “BAŞARISIZ” kabul edilecektir.

#### Puanlama:

Dereceli puanlama anahtarı, her beceri için 100 puan üzerinden değerlendirme yapılan sınav sistemine uygun olarak hazırlanmıştır. Eğer, her beceri için 25 puan üzerinden değerlendirme yapılan bir sınav sistemi uygulanıyorsa değerlendirme; 1 (Çok iyi), 0,75 (İyi), 0,50 (Geliştirilmeli), 0,25 (Yetersiz) olarak değerlendirilmelidir.

#### 1. Dil Bilgisi

**1.1.** Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (Çerçeve Metin) B1 düzeyi kazanımlarının sağlanabilmesi için Türkçede kip eklerinin kullanılabilmesi gereklidir. Kullanılan öğretim setine göre hangi kip ekleri öğretiliyorsa o kip ekleri değerlendirmeye alınmalıdır. Metinde kiplerinin kullanımında tutarlılık olmalıdır. Örneğin geniş zamanla anlatılan bir metin gerekmediği sürece şimdiki zaman ya da başka bir zamanla devam ettirilmemelidir. Benzer şekilde emir kipiyle tavsiyelerde bulunulan bir metinde gereklilik kipi ile tavsiye vermeye devam edilmemelidir. Yani kip kullanımında metin içi tutarlılık bulunmalıdır. Kip kullanımında yalnızca yapısal olarak doğru kullanım değil, anlam ve işlev olarak da doğru kullanımlara dikkat edilerek puanlama yapılmalıdır. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak kip eki kullanımında yapı, içerik ve anlam yönünden hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin; “Sağlıklı olmak için: Spor yap, dengeli **beslenmelisin**, bol su iç, yeterli **uyuyorsun**.” şeklinde bir cümle kip açısından tutarsızdır, dolayısıyla yetersiz olarak kabul edilmelidir.

**1.2.** Değerlendirici tarafından, öğretim sürecinde B1 düzeyinde kullanılan öğretim setinde hangi fiil çatıları öğretiliyorsa o çatıların kullanımı değerlendirilmelidir. Çatı kullanımlarında ve özne yüklem uyumunda tutarlılık olmalıdır. Örneğin, edilgen yapı bir cümle kullanılıyorsa özne belirsiz olmalı ya da “tarafından” ibaresi ile belirginleştirilmiş olmalıdır. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak çatı kullanımında yapı, işlev ve anlam yönünden hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, “Yeni bir dil öğrenmek için öğrenci düzenli **çalışmalıdır**. “ şeklinde kullanılan ifadeler çatı bakımından hatalıdır ve yetersiz olarak kabul edilmelidir.

**1.3.** Birçok öğretim seti, fiilimsi öğretimine A2-B1 düzeylerinde başlamaktadır. Kullanılan öğretim setinde B1 düzeyinde hangi fiilimsiler öğretiliyorsa söz konusu maddede bu fiilimsilerin kullanımı değerlendirilmelidir. Fiilimsi kullanımında yapı, işlev ve anlam bakımından hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, “Üniversiteden mezun **olduğu** öğrenciler için mezuniyet töreni yaptılar.”, “Çok yorulduğum biraz **dinlenme** istiyorum.” , “**Giyinerek** evden çıktım.” veya “Sorunlarınızı çözülmeden sonra ders çıkarmalısınız.” şeklindeki cümlelerde fiilimsi kullanımları hatalıdır.

**1.4.** B1 düzeyinde fiilimsi ve bağlaç bilgisi olan öğrencilerin bağlı, sıralı ve birleşik yapıları cümle kurabilmesi beklenir. Cümleler arası zaman, kişi vb. uyumlu olmalıdır. Örneğin, “Çocuklar her gün okuldan parka sonra **gidiyorsunuz** ve orada uzun süre sıkılmadan oynarlar.” , “Bazı insanlar yorgunlukla mücadele ederken **hayatlarının nedeniye daha fazla ihtiyaç duyarlar ancak gerekli enerjiyi alacaklarını bilmezler.**” ve “Senin bilmediğin konularda ve **uzman olduğunda** söz söylememelisin.” gibi hatalar değerlendirmeye alınmalıdır. Bağlı ve birleşik cümle kurarken yapısal, anlamsal ve işlevsel olarak hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

**1.5.** Temel düzeyde öğrenciler; kurallı cümle ve öge dizilişi noktasında özellikle ana dili kaynaklı fazlaca hata yapabilmektedirler. Ancak B1 düzeyine gelmiş ve okuma-dinleme becerisi ile dile yeterli derecede maruz kalmış bir öğrencinin çok uzun cümleler olmadıkça öge dizilişinde hata yapması beklenmez. Kurallı cümle öge diziliminde hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir. Kısa-basit cümle kurulumlarında örneğin sıfat tamlamalarının ters kurulması ya da tümleçlerin anlam bozulmasına sebep olacak şekilde yanlış kullanımları bu düzeyde olmaması gereken durumlardır. Uzun bağlı, sıralı cümle kurulumunda ise anlam bozulmasına sebep olmayan küçük denebilecek hataların bu düzeyde görülmesi ise olasıdır ve değerlendirmede göz ardı edilebilir.

Örneğin “Sosyal medya sizin için faydalı olabilir ama çok vaktiniz **sosyal medya sizin** alabilir.” veya “Kadın **elbise beyaz giydiği çok zaman** iyi hissediyordu.” gibi hatalar yetersiz olarak değerlendirmeye alınmalıdır.

**1.6.** Öğretim setlerine göre düzey altı (A1, A2) dil bilgisi yapılarının kullanımında yapılan hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir. Örneğin,

belirtme ekinin kullanımında C1 düzeyindeki öğrencilerin dahi hata yapabildikleri görülmektedir. Bu nedenle düzey altı dil bilgisi yapılarının kullanımında yapılan hatalar da değerlendirme kapsamına alınmalıdır.

Örneğin şimdiki zamanın hikâyesi A2 düzeyinde öğretilmişse ve öğrenci “Ben liseden üç yıl önce mezun **oluyordum.**” gibi bir hata yapmışsa bu maddede değerlendirmeye alınmalıdır.

## 2. Sözcük Bilgisi

**2.1. İçerik Odaklı Sözcük Seçimi:** Öğrencinin yönergede belirtilen temaya uygun olan sözcükleri dağarcığından seçmesi ve metni bu sözcüklerle oluşturması beklenir. Sözcük seçiminde aynı sözcükleri tekrar etme %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir. Söz konusu olan sürekli sınırlı ve daha ziyade temel düzeyde öğretilen sözcüklerle kısır bir şekilde düşüncelerini aktarmaya çalışmak yerine temaya uygun farklı sözcüklerin kullanılabilmesidir.

B1 düzeyinde bir öğrencinin yanlış sözcük seçimi yapması beklenmeyen bir durumdur, örneğin: Kahvaltı yemek, dans yapmak... Ayrıca benzer anlamlı sözcüklerin kullanım alanlarına göre sahip oldukları anlam farklılıkları da genel olarak kazanmaları beklenen bir durumdur. Sözcük seçiminde hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

B1 düzeyinde bir öğrencinin artık sınırlı da olsa bir söz dağarcığı söz konusudur; mecazlı kullanımlar, deyimler, kalıp sözler gibi dilin zenginliklerinin farkındadır. Dolayısıyla bu düzeydeki öğrencinin metin yazarken temel düzeydeki öğrenciler gibi aynı sözcüklerle sınırlı kalmak yerine farklı sözcüklerle, söz kalıplarıyla metni zenginleştirmesi beklenir.

**2.2. İşlev Odaklı Sözcük Seçimi:** A1-A2 düzeyinde birçok sözcüğün temel anlamına hâkim olan öğrencinin orta düzeyde artık yan ve mecaz anlamları da kullanmaya başlayabileceği düşünülmektedir. Somuttan-soyuta öğretime uygun şekilde yapılandırılan öğretim setlerinde yer alan metinlerde de B1 düzeyinde sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarına yer verilmektedir. Yan ve mecaz anlam kullanımında anlamsal ve işlevsel olarak yapılan hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

B1 düzeyine gelen bir öğrenciden yaygın kullanıma sahip temel bağlaç ve edatları bilmesi ve doğru işlevde kullanması beklenir.

## 3. Yazım ve Noktalama

**3.1.** B1 düzeyindeki bir öğrencinin artık kullanım sıklığı az ve birbirine benzeyen sözcükler dışında sözcük yazımında hata yapması beklenmez. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurularak sözcük yazımında yapılan hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Özellikle ana dilinde büyük-küçük harf ayrımı olmayan veya kullanım farkı olan öğrenciler temel düzeyde hatalar yapmaktadır. Örneğin ana dilinde Arap alfabesi kullanan öğrenciler büyük harf kullanımında sorun yaşamakta veya Latin kökenli dillere sahip öğrenciler nesne adlarını büyük harfle yazmaktadır. Ancak B1 düzeyinde öğrencilerin artık büyük harflerin tüm kullanım yerlerini bilmeleri beklenir. Büyük-küçük harf kullanımında yapılan hatalar; %10-20'lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40'lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60'lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

**3.2.A1** düzeyinden beri Türkçe okuyan ve yazan bir öğrenci B1 düzeyine geldiğinde nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, kesme işareti gibi temel noktalama işaretlerinin birçoğu ile karşılaşmış ve kullanım alanlarını ya öğrenmiş ya da fark etmiştir. Dolayısıyla B1 düzeyinde sadece ayrıntı gerektiren ve yaygın kullanılmayan noktalama işaretlerinde hata yapabilirler (Örneğin tırnak işaretinden veya iki noktadan sonra büyük harfle başlamak gibi). B1 düzeyinde bir öğrencinin noktalama işareti kullanım hataları; %10-20'lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40'lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60'lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

#### **4. Organizasyon**

**4.1.** Yabancı/ikinci dilde yazma sınavlarında genellikle öğrencilerden bilgilendirici veya öyküleyici metinler yazmaları istenir. Bu tür metinlerde de başlık kullanılması beklenir. Başlığın değerlendirilmesinde metnin konusuna ilişkin anahtar sözcüklerinden olup olmadığına veya metinde yer alıp almadığına bakılabilir. Mektup, dilekçe, tebrik kartı gibi başlık gerektirmeyen metin türlerinde ise bu madde için puanlama yapılırken türe uygun hitap yazma ve varsa diğer türe özgü düzenlemelerin gerçekleştirilmiş olması durumuna bakılır.

B1 düzeyinde metin planı yapabilme beklenen bir durumdur. Planlı şekilde yazılan metinler; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşurlar. Bu bölümler metnin uzunluğuna göre %20 giriş, %60 gelişme, %20 sonuç şeklinde olabilir. Metnin giriş bölümünde öğrencinin ana fikri yansıtması, anahtar sözcüklere ilişkin tanımlar ve açıklamalar yapması beklenir. Metnin uzunluğuna göre değişmekle birlikte genellikle giriş bölümü bir paragraftan oluşur. Kimi zaman öğrenciler giriş bölümünü ya bir cümle ile geçirir ya da hiç yazmazlar bu gibi durumlarda puanlama yetersiz olarak belirlenmelidir. Metnin türü öykü ise giriş bölümünde yazarın; karakterleri tanıtmaya, yer, zaman, mekân belirtme ve betimleme yapma durumu değerlendirmeye alınmalıdır.

B1 düzeyinde bir öğrencinin örneklerle metnin gelişme bölümünü desteklemesi beklenir. Gelişme bölümü metnin uzunluğuna göre birkaç paragraftan oluşabilir. Önemli olan kullanılan örneklerin içerikle uyumlu olması ve iyi bir şekilde sentezlenmesidir. Gelişme bölümünün konuyla uyumlu ve ne kadar iyi bir şekilde işlenmiş olduğuna göre puanlama yapılmalıdır. Bu noktada öğretici/değerlendiricinin muhakeme becerisinin gelişmişliği de önem arz etmektedir. Eğer metin öykü ise bu bölümde olay örgüsünün geliştirilmesi ve merak uyandırılmasına göre değerlendirme yapılır.

Metin yazma çalışmaları neticesinde B1 düzeyinde bir öğrencinin; metin boyunca yardımcı fikirleri sentezleyerek ana fikre ulaşması, okura mesajını belirtmesi ve metni sonlandırması beklenir. Eğer metin öyküye gelişme bölümündeki soruların mantıklı şekilde karşılık bulmasına, sonuca ulaşılmasına ve ana fikrin verilmesine göre değerlendirilir.

Farklı metin türleri farklı biçim ve içerik özellikleri kullanımını gerektirebilir, bir öykü ile bir dilekçe aynı biçim ve içerikte yazılmaz. Dolayısıyla öğrencilerden istenen metin türüne uygun biçim ve içeriği seçebilmesi beklenir. Metnin türüne özgü biçimsel farklılıklar olmadığı durumlarda bu maddede sayfa düzeni de değerlendirilebilir. Örneğin, dilekçe türünde bir metinde hitap, adres, tarih, imza gibi özelliklere bakılırken öykü türünde yazılan bir metinde de sayfa düzeni ve metnin okunabilirliği değerlendirilebilir.

Yabancı/ikinci dilde yazmanın ölçülmesi için hazırlanan yönergelerde genellikle düzeye göre bir metinde yer alması gereken sözcük sayısı en az “...” şeklinde belirtilir. Öğrencilerden yönergede belirtilen sözcük sayısına uygun yazması beklenir.

**4.2.** Öğrencinin konuyu iyi ve doğru anlaması yazmanın başlıca aşamasıdır. Metnin tamamının yönergede belirtilen konu ile doğrudan ilişkili olması, metnin bütünlük taşıması konu dışına çıkılmaması önemli bir husustur. Konu dışına çıkılması, konunun ana fikirden uzaklaşıp dağılması öğrencinin hedef dilde düşünebilme ve yazabilme yetisinin düzeyine uygun şekilde gelişmemiş olduğunu göstereceğinden bu hususlar da değerlendirme kapsamına alınmalıdır. Hangi türde yazılırsa yazılsın her metin, okuyucuya sunulmak üzere bir ana fikir taşır. Dolayısıyla öğrencinin yönergeye uygun olarak yazacağı metinde vereceği ana fikri ve yardımcı fikirleri doğru ve iyi şekilde belirlemesi ve değerlendirmesi gerekir. Belirlenen yardımcı fikirlere göre, planlı yazma çalışmaları kapsamında her paragrafta bir fikir işlenmelidir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarından hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarını yabancı/ikinci dil öğrencisinin temel düzeyde edindiği varsayılarak orta düzeyde analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarının gelişeceği düşünülmektedir.

Hedeflenen eylemlerin gerçekleştirilmesi için düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması beklenir. B1 düzeyinde DAOBM’de belirlenen yeterliklerden ve metin türlerinden hareketle öğrencinin düşünceyi geliştirme yollarından “tanımlama, örnekleme, karşılaştırma ve benzetme”yi kullanabilmesi beklenir. Diğer yollar ise B2 düzeyinde beklenir.

**4.3.** Bir metnin açık ve anlaşılır olması gerekir. Anlatımda kopmalar olması metnin akışını bozan bir durumdur. B1 düzeyindeki öğrencinin açık ve akıcı bir metin yazması beklenir.

Metnin dil bilimsel açıdan bağdaşık ve tutarlı olması son derece önemlidir. Metnin yalnızca dil bilimsel açıdan uyumlu olması yeterli değildir, metin anlamsal olarak da uyumlu olmalıdır. Metnin bütününde, paragraflar ve cümleler arasında anlamsal bağlantılar ve tutarlılık olmalıdır. Metinde kopmalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Metin türlerine göre kullanılması gereken üslup farklılaşmaktadır (samimi, resmî vb.). DAOBM'ye göre B1 düzeyinde bir öğrencinin öykü, deneme, tanıtım metni, anı, basit rapor gibi metinler yazması beklenir. Dolayısıyla öğrenciden bu metinlere göre üslubunu belirleyebilmesi beklenir. DAOBM'ye göre B1 düzeyinde toplumdilbilimsel uygunluk: “Herhangi bir resmiyet niteliği taşımayan bir üslupta en yaygın örneklerini/biçimlerini kullanarak çok geniş çeşitlilikteki dil işlevlerini gerçekleştirebilir ve bunlara yanıt verebilir. Belirgin nezaket kurallarının farkındadır ve uygun şekilde davranır. İlgili toplulukta yaygın olan gelenekler, âdetler, tutumlar, değerler ve inançlar ile kendi topluluğundakiler arasındaki en önemli farklılıkların ayırdındadır ve bunların belirtilerini gösteren işaretleri arar.” şeklinde tanımlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020: 141). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda edilgen yapının öğretilmeye başlanmasıyla birlikte resmî ve samimi üslup farkının öğrenci tarafından bilinmesi ve uygulanabilmesi beklenir. Örneğin, bir öğrencinin hocasına e-posta yazarken gereken resmî ifadeler e-postada yer vermesi gerekir. Toplumdilimsel uygunluk ve üslupla ilgili hatalar; %10-20'lik bir oranda ise 4 (çok iyi), %30-40'lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60'lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

## EK 4. B2 DÜZEYİ DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU

### Yazma Kâğıdının Değerlendirme Kapsamına Alınmayacağı Hususlar:

1. Yazma sınavında herhangi bir metin yazılmaması, boş kâğıt verilmesi,
2. Yönergenin anlaşılmaması nedeniyle başka bir konuda metin üretilmesi,
3. Yönergede belirtilen sözcük sayısının çok altında, bir metinden ziyade çok kısa bir iki cümle veya bir paragraf yazılması

durumunda öğrencinin yazması dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmeyecek olup öğrenci B2 düzeyi için “BAŞARISIZ” kabul edilecektir.

### Puanlama:

Dereceli puanlama anahtarı, her beceri için 100 puan üzerinden değerlendirme yapılan sınav sistemine uygun olarak hazırlanmıştır. Eğer, her beceri için 25 puan üzerinden değerlendirme yapılan bir sınav sistemi uygulanıyorsa değerlendirme; 1 (Çok iyi), 0,75 (İyi), 0,50 (Geliştirilmeli), 0,25 (Yetersiz) olarak değerlendirilmelidir.

### 1. Dil Bilgisi

**1.1.** Kullanılan öğretim setinde B2 ve öncesinde hangi birleşik zaman ve birleşik çatı yapıları öğretiliyorsa bu yapıların öğrenci tarafından uygun kullanılıp kullanılmadığına bakılmalıdır. B2 düzeyinde hazırlanan yazma soruları öğrencilerin bu yapıları kullanabileceği mahiyette olmalıdır. Bu doğrultuda metnin uzunluğu göz önünde bulundurularak birleşik zaman veya çatı kullanımında yapı, içerik ve anlam yönünden hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, “Öğretmen tarafından ödevler kontrol **etti.**” veya “Arkadaşlarım ülkeme geldikleri zaman ülkemi çok **beğendilermiş.**” gibi hatalar metnin geneline yayılmışsa yetersiz olarak değerlendirilmelidir.

**1.2.** B2 düzeyinden beklenen; rapor, makale, deneme gibi yazı türlerinde dolaylı anlatıma ihtiyaç duyulmaktadır. Kullanılan öğretim setinde B2 düzeyinde hangi dolaylı anlatım türleri (emir kipinin dolaylı anlatımı, gereklilik kipinin dolaylı anlatımı vb.) öğretiliyorsa bu dolaylı anlatımların öğrenci tarafından doğru kullanılıp kullanılmadığına bakılmalıdır. Dolaylı anlatıma ilişkin hatalar; hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, <Patron işçilere “İşe geç kalırsanız cezalandırılırsınız.” dedi.> cümlesinin dolaylı anlatımında <Patron işçilere işe geç kalırsanız cezalandırılacaklarını **dedi.**> gibi hatalar veya <Anne kızına “Aldığım hediyeyi beğendin mi? diye sordu” cümlesinin dolaylı anlatımında <Anne kızına aldığım hediyeyi beğenip **beğenmediği** sordu.> gibi hatalar değerlendirmede alınmalıdır.



**1.3.** Birçok öğretim setinde fiilimsi öğretimi B2 düzeyinde tamamlanmaktadır. Fiilimsi kullanımına ilişkin hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, “Deprem **olacakken** binalar yıkıldı.” cümlesindeki veya “Eve **gittikçe** seni arayacağım.” cümlesindeki gibi hatalar metnin geneline yayılmışsa yetersiz olarak değerlendirilmelidir.

**1.4.** B2 düzeyinde fiilimsi ve geniş bağlaç bilgisi olan öğrencilerin uzun, bağlı ve birleşik yapı cümle kurabilmesi beklenir. Uzun ve karmaşık cümle kurarken yapısal, anlamsal ve işlevsel olarak hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, “Kitap **okuyan insanların** fikir hayatını geliştirirken hayal dünyasını da bir deniz feneri gibi aydınlatmaya devam eder ve günlük hayat **sorunlarınızı çözenize** yardım eder.” gibi hatalar değerlendirmeye alınmalıdır.

**1.5.** B2 düzeyinde olan ve özellikle okuma-dinleme becerileri ile hem yazınsal hem de bilgilendirici metin türlerine oldukça maruz kalmış bir öğrencinin kurallı ve devrik cümle kurulumunda öge dizilişini doğru olarak gerçekleştirilmesi beklenir. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurularak söz dizimi hataları; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

Örneğin, “Hayat bize sınav yapar bazı zamanlar, önemli olan **bu ders hatalardan almaktır.**” cümlesindeki gibi hatalar değerlendirmeye alınmalıdır.

**1.6.** Düzey altı (A1, A2, B1) dil bilgisi yapılarının kullanımında yapılan hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir. Örneğin, belirtme ekinin kullanımında C1 düzeyindeki öğrencilerin dahi hata yapabildikleri görülmektedir. Bu nedenle düzey altı dil bilgisi yapılarının kullanımında yapılan hatalar da değerlendirme kapsamına alınmalıdır.

Örneğin, “Ben çevreyi temiz **tutmak** dikkat ediyorum.” cümlesindeki gibi alt düzeydeki hatalar değerlendirmeye alınmalıdır.

## **2. Sözcük Bilgisi**

**2.1.** B2 düzeyinde okuma ve dinleme metinleri aracılığıyla makale, rapor, çağdaş yazınsal türlere birçok temada maruz kalan öğrencinin söz dağarcığının gelişmiş olması ve verilen konuya uygun sözcükleri seçebilmesi beklenir. Aynı zamanda aktarmak istediklerini; soyut sözcüklerden yararlanarak ve soyut-somut ilişkisini kurarak aktarması da beklenen bir durumdur.

**2.2.** B2 düzeyinde bir öğrencinin aynı sözcükleri tekrar etmek yerine aynı anlama gelen farklı sözcüklerle metni zenginleştirmesi ve yanlış sözcük seçimi yapmaması beklenir; örneğin şapka giymek, ödev yazmak... Ayrıca sözcüklerin kullanım alanlarına göre kazandıkları anlam farklılıkları ve toplumdilbilimsel uygunluk genel anlamda kazanmaları beklenen durumdur. Metnin temasına göre sözcük havuzu çeşitleneceğinden öğrencinin uygun sözcükleri seçmesi beklenir. B1 düzeyinde birçok sözcüğün yan ve mecaz anlamlarda kullanımlarının farkına varan öğrenci B2 düzeyinde artık söz konusu kullanımlarda daha da bilinçlenmiştir. Ayrıca bu düzeyde DAOBM'ye göre öğrenciden rapor ve makale gibi türler yazmaya başlaması beklenir dolayısıyla terim anlam kullanımı da bu düzeyde beklenen bir durumdur.

B2 düzeyine gelen bir öğrenciden pek çok bağlaç (oysaki, hâlbuki, meğerse, mademki, ne yazık ki, boyunca, sürecince vb.) ve edatı (üzere, diye, kadar, göre vb.) bilmesi, uzun cümleler kurabilmesi ve cümleler arası bağlantı kurarken bu sözcükleri doğru işlevde kullanması beklenmektedir.

### **3. Yazım ve Noktalama**

**3.1.** B2 düzeyindeki bir öğrencinin artık sözcük yazımında hata yapma beklenir. Özellikle dili sözlü olarak edinen veya sıkça maruz kalan öğrenciler, kursa başladıklarında konuşma diline özgü kullanımları yazı diline aktarabilmektedirler. Yanlış öğrenmelerden kaynaklı yazılı dilde ses kaybı hataları yapabilmektedirler. Ancak artık B2 düzeyine gelmiş bir öğrencinin bu türde bir hata yapması beklenir. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak sözcük yazımında yapılan hatalar; %10-20'lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40'luk bir oranda ise 3 (iyi), %50-60'luk bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

**3.2.** Bir öğrenci B2 düzeyine geldiğinde noktalama işaretlerinin birçoğu ile karşılaşmış ve kullanım alanlarını ya öğrenmiş ya da fark etmiştir. B2 düzeyine geldiğinde detay gerektiren iki nokta, üç nokta, kesme işareti, tırnak işareti gibi noktalama işaretlerini de kullanmaya başlamalıdır. B2 düzeyindeki bir öğrencinin noktalama işareti kullanım hataları; %10-20'lik bir oranda ise 4 (çok iyi), 30-40'luk bir oranda ise 3 (iyi), %50-60'luk bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

### **4. Organizasyon**

**4.1.** Kur ve yeterlik sınavlarında genellikle öğrencilerden bilgilendirici veya öyküleyici metinler yazmaları istenir. Bu tür metinlerde de başlık kullanılması beklenir. Başlığın değerlendirilmesinde metnin konusuna ilişkin anahtar sözcüklerinden olup olmadığına veya metinde yer alıp almadığına bakılabilir. Mektup, dilekçe, tebrik kartı gibi başlık gerektirmeyen metin türlerinde ise türe uygun hitap yazma ve diğer türe özgü düzenlemelerin gerçekleştirilmiş olması durumuna bakılır.

Planlı bir şekilde yazılan metinler; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşurlar. Bu bölümler metnin uzunluğuna göre %20 giriş, %60 gelişme, %20 sonuç şeklinde belirlenir. Metnin giriş bölümünde öğrencinin ana fikri yansıtması, anahtar sözcüklere ilişkin tanımlar ve açıklamalar yapması beklenir. Metnin uzunluğuna göre değişmekle birlikte genellikle giriş bölümü bir paragraftan oluşur. Kimi zaman

öğrenciler giriş bölümünü ya bir cümle ile geçirir ya da hiç yazmazlar bu gibi durumlarda puanlama yetersiz olarak belirlenmelidir. Metnin türü öykü ise giriş bölümünde yazarın, karakterleri tanıtmaya, yer, zaman, mekân belirtme ve betimleme yapma durumu değerlendirilmeye alınmalıdır.

B2 düzeyinde bir öğrencinin; konuya uygun kalıp söz, deyim, atasözleri, alıntı yapma gibi yollardan bazıları ile ve örneklerle metnin gelişme bölümünü desteklemesi beklenir. Gelişme bölümü metnin uzunluğuna göre birkaç paragraftan oluşur. Önemli olan kullanılan kalıp ifadelerin ve örneklerin içerikle uyumlu olması ve iyi bir şekilde sentezlenmesidir. Gelişme bölümünün konuyla uyumlu ve ne kadar iyi bir şekilde işlenmiş olduğuna göre puanlama yapılmalıdır. Bu noktada öğretici/değerlendiricinin muhakeme becerisinin gelişmişliği önem arz etmektedir. Eğer metin öyküyse bu bölümde olay örgüsünün geliştirilmesi ve merak uyandırılmasına göre değerlendirme yapılır.

Planlı yazma çalışmaları neticesinde B2 düzeyinde bir öğrencinin; metin boyunca ana fikri, yardımcı fikirler ve düşüncelerle desteklemesi, okura mesajını belirtmesi, değerlendirmeler yapması ve metni sonlandırması beklenir. Eğer metin öyküyse gelişme bölümündeki soruların mantıklı şekilde karşılık bulmasına, sonuca ulaşılmasına ve ana fikrin verilmesine göre değerlendirilir.

Farklı metin türleri farklı biçim ve içerik özellikleri kullanımını gerektirebilir, bir öykü ile bir rapor aynı biçim ve içerikte yazılmaz. Dolayısıyla öğrencilerden istenen metin türüne uygun biçim ve içeriği seçebilmesi beklenir. DAOBM'ye göre B2 düzeyinde rapor veya makale gibi akademik üslup taşıyan metinler yazması beklenen öğrencinin ortaya koyduğu fikirleri ispatlar nitelikte yazması gerekli görülür. Metnin türüne özgü biçimsel farklılıklar olmadığı durumlarda bu maddede sayfa düzeni de değerlendirilebilir. Örneğin, dilekçe türünde bir metinde hitap, adres, tarih, imza gibi özelliklere bakılırken öykü türünde yazılan bir metinde de sayfa düzeni ve metnin okunabilirliği değerlendirilebilir.

Yabancı/ikinci dilde yazmanın ölçülmesi için hazırlanan yönergelerde genellikle düzeye göre bir metinde yer alması gereken sözcük sayısı en az “...” şeklinde belirtilir. Öğrencilerden yönergede belirtilen sözcük sayısına uygun yazması beklenir.

**4.2. Öğrencinin konuyu iyi ve doğru anlaması yazmanın ilk aşamasıdır. Metnin tamamının yönergede belirtilen konu ile doğrudan ilişkili olması, metnin bütünlük taşıması, konu dışına çıkılmaması önemli bir husustur. Konu dışına çıkılması, konunun ana fikirden uzaklaşıp dağılması öğrencinin hedef dilde düşünebilme ve yazabilme yetisinin düzeyine uygun şekilde gelişmemiş olduğunu göstereceğinden bu hususlar da değerlendirme kapsamına alınmalıdır.**

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarından hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarını yabancı/ikinci dil öğrencisinin temel düzeyde edindiği varsayılarak orta düzeyde analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarının gelişeceği düşünülmektedir.

Hangi türde yazılırsa yazılsın her metin okuyucuya sunulmak üzere bir ana fikir taşır. Dolayısıyla öğrencinin yönergeye uygun olarak yazacağı metinde vereceği ana fikri ve yardımcı fikirleri doğru ve iyi şekilde belirlemesi ve değerlendirmesi gerekir. Belirlenen yardımcı fikirlere göre, planlı yazma çalışmaları kapsamında her paragrafta bir fikir işlenmelidir.

Söz konusu eylemlerin gerçekleştirilmesi için düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması beklenir. B2 düzeyinde DAOBM’de rapor ve makale yazılması beklendiğinden özellikle “tanık gösterme ve alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma, somutlama, soyutlama” gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması da beklenen bir durumdur.

**4.3.** B2 düzeyinde bir öğrenci tarafından yazılan metnin açık, akıcı, anlaşılır olması ve okuyucunun ilgisini canlı tutacak bir nitelikte olması beklenir. Anlatımda kopmalar olması metnin akışını bozan bir durumdur. B2 düzeyindeki öğrencinin açık ve akıcı bir metin yazması beklenir.

Metnin dil bilimsel açıdan bağdaşık ve tutarlı olması son derece önemlidir. Metnin yalnızca dil bilimsel açıdan uyumlu olması yeterli değildir, anlamsal olarak da uyumlu olmalıdır.

Yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında öğrencilerin kimi zaman yönergede belirlenen sözcük sayısını yakalamak veya daha uzun yazıp daha yüksek puan almak kaygısıyla anlam yakınlığı taşıyan cümleleri tekrar etmesi söz konusu olabilmektedir. B2 düzeyinde bir öğrencinin; söz konusu eylemleri gerçekleştirmemesi gerekir. Metnin türüne göre kullanılacak üslup da değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin; bir öykü ile rapor aynı üslup özelliklerinde yazılmaz. Akademik türlerde bir metin yazılması söz konusu olduğunda akademik bir üslup kullanılması, yazınsal türler kullanılırken açık ve samimi bir üslup kullanılması gibi farklılıkları gerçekleştirebilme durumu değerlendirme kapsamına girmelidir. Ayrıca DAOBM’de belirtilen alt dil düzeylerinde yalnızca dilin sosyal ilişkiler ve kibarlık kurallarıyla sınırlı kullanımına yer verilirken B2 düzeyinden itibaren dil kullanıcılarının kendilerini durumlara ve kişilere göre toplumdilbilimsel açıdan uygun bir dille ifade etmeye başlamaları gerektiğinden söz eder. DAOBM’ye göre B2 düzeyinde toplumdilbilimsel uygunluk “B2: Konuşma hızlı ve gündelik anlatıma dayalı olsa bile biraz çaba göstererek grup tartışmalarına ayak uydurabilir ve katkıda bulunabilir. Sosyokültürel/toplumdilbilimsel ipuçlarını tanıyabilir ve yorumlayabilir ve kendini uygun şekilde ifade etmek için duruma göre dilsel ifade biçimlerini bilinçli olarak değiştirebilir. Resmî veya resmî olmayan üslupta, duruma ve ilgili kişiye/kişilere uygun olarak, kendini güvenle, açık ve nazikçe ifade edebilir. Resmî ve resmî olmayan ifade biçimleri arasında bir ayırım yapmak için ifadelerini ayarlayabilir ancak bunu her zaman uygun şekilde yapamayabilir. Hedef dil kullanıcılarıyla, istemeyerek onları güldürmeden veya kızdırmadan veya onların başka bir yeterlik sahibi kullanıcıyla iletişimleri esnasında davranacaklarından daha farklı davranmalarını gerektirmeden ilişkilerini sürdürebilir. Durumlara göre kendini uygun şekilde ifade edebilir ve kaba ifade hatalarından kaçınabilir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 141). Dolayısıyla öğrencinin hedef dil kullanımında toplumsal aykırılıklara yer vermemesi de beklenen bir durumdur. Toplumdilimsel uygunluk ve üslupla ilgili hatalar; %10-20’lik bir oranda ise 4 (çok iyi), %30-40’lık bir oranda ise 3 (iyi), %50-60’lık bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %70-80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

**EK 5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Adı-Soyadı:

Çalıştığı Kurum:

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapılan yer:

Yurt içi:  Yurt dışı:

Mezun olunan/devam eden bölüm:

Lisans:

Yüksek lisans:

Doktora:

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi deneyimi:

## EK 6. B1 DÜZEYİNDE YAYGIN ÖĞRETİM SETLERİNDE KULLANILAN DİL BİLGİSİ YAPILARI

YEDİ İKLİM	YENİ İSTANBUL	YENİ HİTİT	İZMİR	GAZİ
1. Zarf fiil, ek fiilin zarfı (-ken)	1. Zarf fiil (-ArAk)	1.Dilek Kipi	1. Sıfat Fiil	1. Gereklilik Kipi
2. Ek fiilin geniş zamanı	2. Zarf fiil (-A...-A)	2.Dilek Kipinin Hikâyesi	-(y)An, -DIk+iyelik	2.Emir Kipi
3. Şimdiki zamanın hikâyesi	3. Şimdiki Zamanın Hikâyesi	3. Zarf Fiiller (- (y)ArAk, -(y)A...-(y)A)	2. Adlaşmış Sıfat	3.Dilek-İstek Kipi
4. İsteş çatı	4. Zarf fiil, ek fiilin zarfı (-ken)	4. Şimdiki Zamanın Hikâyesi (-yordu)	3. Zarf Fiil – (y)A...-(y)A	4.Şart Kipi
5. Dilek kipi	5. İsim fiiller	5. Zarf fiil (- (y)ken)	4. Gereklilik Kipi	Ek Fiil
6. Dilek kipinin hikâyesi	6. Dolaylı anlatım (emir cümlelerinde)	6. -DIğI sırada, -DIğI zaman, -DIğIında	-mAll	5.Sıfat ve Sıfat Tamlamaları
7. Şart kipi	7.Gereklilik Kipi 8. Gereklilik kipinin hikâyesi	7. Yeterlik - (y)Abil-	5. Geniş Zamanın Öneri İşlevi	6.Zarf lar
8. Şart kipinin birleşik kullanımları	9. Zarf-Fiiller: (-mAk için, -ma+iyelik için, -mak üzere)	8. Bağlaçlar (ancak, zaten, hatta, üstelik, halbuki, bile)	6. Yeterlik Fiili – (y)Abil-	
9. Edat grubu (-DIğIndan beri)	10. Zarf Fiiller (-mAktAnsA,-A rağmen, -mA+iyelik+ (n)A rağmen)	9. Gereklilik –mAll	7. Gerçeklik, Kesinlik, Olasılık –Dır	
10. Zarf fiil (-All)	11. Dilek Kipi	10. Gereklilik Kipinin Hikâyesi (-mAllydI	8. Dilek/İstek –sA	
11. Ettirgen çatı	12. Dilek Kipinin Hikâyesi	11. Zarf fiiller	9. Zarf Fiil –ken	
12. Gereklilik kipi (-mAll)	13. Zarf Fiiller (-IncA, -Ar –mAz)	- (y)IncA, -DIğI için/ -(y)AcAğI için	10. Gereklilik –mAllydI/-mAllymIş+ kişi eki	
13. Dönüşlü çatı	14. Şart kipi	12. Edatlar (dolayı, nedeniyle, yüzünden, diye)	11. İsteş Çatı	
14. Dönüşlülük zamiri	15. Şart kipinin hikâyesi	13. Şart Kipi –sA	12. Zarf Fiil – IncA	
15. Gereklilik kipi (lazım, gerek, zorunda kal-)	22. Zarf Fiiller: (-DIğIndAn beri, –All, –DI...-All)	14. Bağlaçlar (ise, yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, nasıl olsa, gerek... gerekse, ne de olsa, hiç değilse, hiç olmazsa)	13. Edilgen Çatı	
16. Edilgen çatı		15. Edilgen (tarafından, -CA)	14. –mAktA	
17. Sıfat fiil (-An)		16. Zarf fiiller –DIğIndAn beri, -(y)All/-DI...-(y)All	15. Geniş Zamanın Hikâyesi ve Rivayeti	
18. Sıfat fiil (-AcAk)		17. Ettirgen Çatı	16. Dönüşlülük Zamiri	
19. Sıfat fiil (-DIk)		18. Zarf fiil (-DIğIndA)	17. Yeterlik Kipi Olumsuz	
20. Zarf fiil (-DIğIndA)		18. Zarf fiil –Ir, -	18. Duyulan Geçmiş Zamanın Hikâyesi –mIştI	
21.Zarf fiil (-DIğI zaman			19. Şart Kipi -sA	
			20. Zarf Fiil	
			–(y)ken	

---

mAz /-DI Mı

19. İşteş Çatı

20. -(y)IncAyA  
kadar/-(y)AnA  
kadar

21. DönüŖlü Çatı

22. -DığI hâlde/-  
mAsInA  
rağmen/karşın

23. -(y)A rağmen/-  
sA ... Da/ -sA bile

24. Sıfat Fiiller -  
An, -AsI, -mAz, -  
Ar, -AcAk, -mIş

25. Adlaştırma (-  
Ma, -DIk, -  
(y)AcAk, -(y)Iş

26. Dolaylı Anlatım  
(Fiil, soru, isim  
cümleleri)

---

## EK 7. B2 DÜZEYİNDE YAYGIN ÖĞRETİM SETLERİNDE KULLANILAN DİL BİLGİSİ YAPILARI

YEDİ İKLİM	YENİ İSTANBUL	YENİ HİTİT	İZMİR	GAZİ
1. Hikâye birleşik zamanları	1. İşteş Fiil	1. Birleşik Zamanlar (Hikâye)	1. Dolaylı Anlatım	1. Sıfat-Fiiller
2. Edat grubu (-IncAyA kadar)	2. Dönüştü Fiil	2. -DıkçA, -DİK + iyelik sürece/ boyunca/süresince	2. Oldurgan/ Ettirgen	2. Zarf-Fiiller
3. Edat grubu (-AnA kadar)	3. Zarf Fiiller (-DıkçA, (-DIĞI sürece)	3. Birleşik Zaman (Rivayet)	3. Sıfat Fiiller -An, -DİK (yer ve zaman)	3. İsim-Fiiller
4. Zarf fiil (-mAkSIZIn)	4. Edilgen Fiil	4. -DIĞI kadar/ (y)AcAĞI kadar/ (y)AcAk kadar	4. Zarf Fiil -DıkçA	4. Doğrudan Anlatım
5. Sıfat fiil (-Ar)	5. Zarf Fiiller (-IncAyA kadar, -IncAyA deġin, -AnA kadar, -AnA dek, -AnA deġin)	5. -DIĞI gibi/ (y)AcAĞI gibi	5. Zarf Fiil -DIĞIndA, -DIĞI sürece	5. Dolaylı Anlatım
6. Sıfat fiil (-mAz)	5. Zarf fiil (-DIĞI/ -AcAĞI zaman /sırada)	6. -CAsInA/ (y)mIş gibi	6. Zarf Fiil -All	6. Hikâye Birleşik Zaman
7. Sıfat fiil (-AsI)	6. Sıfat fiil (-An) 7. Sıfat fiil (-DİK, -AcAk)	7. Şart Birleşik Zaman	7. Pekiştirme	7. Rivayet Birleşik Zaman
8. Sıfat fiil (-mIş)	8. Sıfat fiil (-Ar, -mAz, -AsI, -mIş)	8. -DIĞI takdirde/ -mAsI durumunda/ -mAk koşuluyla- şartıyla	8. Tezlik Fiili	8. Şart Birleşik Zaman
9. Zarf fiil (-DIĞI sırada)	9. Ettirgen Fiil	9. Yardımcı Fiiller (etmek, olmak, eylemek, kılmak, yapmak)	9. Sıfat Fiiller -AcAk, -mIş, -Ir...mAz	9. Basit Sözcükler
10. Zarf fiil (-AcAĞI zaman, -AcAĞI sırada)	10. Zarf Fiiller (-DIĞI/ -AcAĞI için, -DIĞIndAn dolayı, -DIĞIndAn)	10. Birleşik Fiiller -AcAkmIş, -yor, -ar olmak/ -AcAkmIş, -yor, -ar gibi olmak/ -AcAkmIş, -yor, -ar gibi yapmak	10. -sA...-Sa	10. Türemiş Sözcükler (Yapım Ekleri, Çatı Ekleri)
11. Rivayet birleşik zamanları	11. Sıfat Fiiller (-An)	11. Birleşik Fiil - (y)I vermek	11. -AcAĞI +Kişi Ekleri yok	11. Birleşik Sözcükler (Birleşik İsimler, Birleşik Fiiller)
12. Dolaylı anlatım (İsim cümlesi, fiil cümlesi, istek kipi, soru cümlesi, emir kipi)	12. Sıfat Fiiller (-DİK, -AcAk)	12. Zarf Fiiller	12. -DİK göre, kadarıyla, takdirde, koşuluyla, -mAk koşuluyla	
13. Edat (boyunca, süresince)	13. Sıfat Fiiller (-Ar/-mAz/-mIş/-AsI)	13. Birleşik Fiiller -(y)A kal-, -(y)A dur-, -(y)İp dur-	13. -sAydl...-mIştI	
14. Zarf fiil (-DIĞI sürece, -DIĞI zaman)	14. Ettirgen Fiil	14. Zarf Fiil	14. -sAydl...-AcAktI	
15. Zarf fiil (-Dıkça)	15. Zarf Fiiller (-DIĞI/ -AcAĞI için, -DIĞIndAn dolayı, -DIĞIndAn)	14. Zarf Fiil		
16. Zarf fiil (-IncA)	16. Sanki/Artık/Bile	14. Zarf Fiil		
17. Zarf fiil (-Ar...-mAz)	17. Fiil ve İsim Cümlelerinde Dolaylı Anlatım	14. Zarf Fiil		
18. Dolaylı anlatım (gereklilik kipi)	18. Soru Cümlelerinde Dolaylı Anlatım	14. Zarf Fiil		
19. Edat grubu	19. Gereklilik ve İstek Kipinde Dolaylı Anlatım	14. Zarf Fiil		
	20. Bağlaçlar (Oysaki/Hâlbuki, Ne var ki, Ne yazık ki, Neyse ki)	14. Zarf Fiil		
	21. Bağlaçlar (Mademki, Meğerse, Nitekim, Zaten,	14. Zarf Fiil		
		-(y)A...-(y)A		



(-DIğI için, - DIğIndAn)	Hiç değilse/ Hiç olmazsa)	15. Yineleme
20. Edat grubu (- AcAğındAn), Edat grubu (- AcAğı için)	22. Bağlaçlar (Ayrıca/ Bununla birlikte/Bununla beraber/Üstelik/Hatta/Bunun yanı sıra)	-... mI...
21. Edat grubu (-A rağmen, - mAsInA rağmen) 22. Edat grubu (- DIğI hâlde)		
23. Edat grubu (-AcAğI hâlde)		
24. Zar fiil (- mAk yerine, - mAktAnsA)		
25. Zarf fiil (- AcAğınA, - AcAğI yerde)		
26. Edat grubu (- DIğI takdirde, -mAsI hâlinde), Zarf fiil (-mAsI durumunda)		
27. Kurallı Bileşik Fiiller		

## EK 8. ETİK KOMİSYON İZİNİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 31.03.2023 17:50  
Sayı: E-35853172-000-00002773855  
  
00002773855

Sayı : E-35853172-000-00002773855  
Konu : Aybegüm AKSAK GÖNÜL Hk. (Etik Komisyon İzni)

31.03.2023

### TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.03.2023 tarihli ve E-26674787-000-00002742508 sayılı yazımız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden Aybegüm AKSAK GÖNÜL'ün, Doç.Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisinin Değerlendirmesinde Kullanılmak Üzere Ölçek (Dereceli Puanlanma Anahtarı) Çalışması: B1-B2" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Mart 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel AKSU YILDIRIM  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 7EADFEFF-66E0-410B-BBC1-54C7760D5AE2

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/im-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr) Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: [hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr)



## EK 9. ARAŞTIRMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2023-E.662178



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-33972245-604.02-662178  
Konu : Aybegüm AKSAK

23.05.2023

Sayın Aybegüm AKSAK GÖNÜL

İlgi : 16.05.2023 tarihli ve 170 sayılı yazı.

16.05.2023 tarihli ekteki yazıda talepte bulunduğunuz üzere "Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme: B1- B2 Seviyesi" adlı çalışmanız kapsamında kurumumuzda çalışma yapmanız Merkezimiz Yönetim Kurulunca uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Nezir TEMUR  
Merkez Müdürü

Belge Doğrulama Kodu :BSLF4K3SPZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Emniyet Mahallesi Abant Sokak TOKİ Blokları C Blok Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 83 60 Faks:.  
e-Posta : [toner@gazi.edu.tr](mailto:toner@gazi.edu.tr) İnternet Adresi : <http://toner.gazi.edu.tr>  
Kep Adresi : [gaziuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:gaziuniversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için :Tuba Dere  
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK 10. ORJİNALLİK RAPORU

 <p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b></p>	
<p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</b></p>	
Tarih: 07/06/2024	
<p>Tez Adı: Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazmanın Değerlendirmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: B1-B2 Düzeyi</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 122 sayfalık kısmına ilişkin, 07/06/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 9 'dur.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Alıntılar hariç/dâhil</li> <li>4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol>	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
07/06/2024	
<p><b>Adı Soyadı:</b> Aybegüm Aksak</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N18140027</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkiyat Araştırmaları</p> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe</p> <p><b>Statüsü:</b> <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora</p>	
<p><b><u>DANIŞMAN ONAYI</u></b></p> <p>UYGUNDUR</p>	

## EK 11. BENZERLİK RAPORU

YABANCI/ İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
YAZMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI  
ÖNERİSİ: B1-B2 DÜZEYİ

### ORJİNALLIK RAPORU

% <b>9</b>	% <b>8</b>	% <b>4</b>	% <b>3</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://ttkb.meb.gov.tr">ttkb.meb.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>2</b>	<a href="http://www.rumelide.com">www.rumelide.com</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>5</b>	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>8</b>	<a href="http://acikerisim.sakarya.edu.tr">acikerisim.sakarya.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>