



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
YAZMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN
PUANLAMA ANAHTARI ÖNERİSİ: A1-A2 SEVİYESİ**

Damla OKYAY ENSER

Ankara, 2024

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA
BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI ÖNERİSİ:
A1-A2 SEVİYESİ

Damla OKYAY ENSER

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

Doktora Tezi

Ankara, 2024

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

27/12/2024

Damla OKYAY ENSER

¹Lisansüstü 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 protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle 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 EKTİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

27/12/2024

Damla OKYAY ENSER

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorlu bir sürecin sonunda ortaya çıkan bu doktora tezi için öncelikle süreç boyunca değerli zamanını, deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak sabrı ve hoşgörüsüyle bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Meltem EKTİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora tez izleme komitesinde ve jüride yer alarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmamıza önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Sema Aslan DEMİR'e, Doç. Dr. Melike ÜZÜM'e, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'a ve Prof. Dr. Dursun ZENGİN'e minnet ve saygılarımı ifade etmek isterim. Doktora eğitim sürecimde bilgi birikimlerini cömertçe paylaşarak gelişimime katkı sağlayan Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nün değerli hocalarına da teşekkürlerimi sunarım.

İhtiyaç duyduğum her vakit yanımda olan ve rekabet yerine dayanışmayı büyüten yaklaşımlarıyla bana bilimin de iyilik gibi paylaşıldıkça büyüdüğünü gösteren başta Zehra KUM, Burçak Kübra ERDEM olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın güvenilirlik ve geçerlik testleri aşamalarında desteklerini esirgemeyen tüm alan uzmanlarına da şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca arkamdaki dağ, önümdeki ışık olan annem Fatma OKYAY'a, babam Süleyman OKYAY'a, varlıklarına duyduğum derin şükranla ablam öbür yarım Sibel OKYAY'a, abim Serkan OKYAY'a ve kıymetli eşi Neslihan OKYAY'a, sevgili yeğenlerim Arınç, Duru ve Doğu'ya; sevgisiyle parladığım sevdiğim, yol arkadaşım Mehmet ENSER'e, tüm dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onların sevgisi, sabrı ve desteği her daim hayatımı anlamlı kılan en büyük gücüm oldu.

Bugün doktora eğitimini tamamlama fırsatına erişmiş ve aktif çalışma hayatında yer alan bir kadın olarak bana Türk dilini dünyanın farklı ülkelerinden binlerce bireye öğretme imkânı sunan cumhuriyetin kazanımlarına ve bu kazanımları mümkün kılan başta Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere cumhuriyetimizi kuran, koruyan ve onu muasır medeniyetler seviyesine ulaştırma idealini taşıyan herkese sonsuz şükranlarımı arz ederim.

ÖZET

OKYAY ENSER, Damla. *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: A1-A2 Seviyesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2024.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, öğrencilerin dil bilgisini, söz varlığını, düşüncelerini ifade ve organize etme yeteneklerini yansıtan karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle yazma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi öğrencilerin gelişim düzeylerini nesnel bir şekilde belirlemek açısından önemlidir. Yazma becerisinin nesnel ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dereceli puanlama anahtarları, değerlendirme sürecine nesnellik kazandırılmasına, öğrencilerin yazma performansının çeşitli boyutlarda ayrıntılı olarak incelenmesine ve öğrencilere ayrıntılı geri bildirim sunulmasına olanak sağlar. Bu durum öğretim sürecindeki eksiklikleri belirleyerek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlar ve öğretim sürecinin verimliliğini artırır. Bu doğrultuda çalışmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmek amacıyla iki farklı analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Ayrıca değerlendiricilerin puanlama anahtarlarını nasıl uygulayacaklarını, ölçütleri nasıl yorumlayacaklarını netleştirmek, değerlendirme sürecini standartlaştırarak daha nesnel ve güvenilir sonuçlar elde etmek için değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır. Puanlama anahtarı geliştirme süreçleri dikkate alınarak çalışmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nitel aşamasında yazma becerisine ve puanlama anahtarı geliştirmeye yönelik literatür taraması yapılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki (TYDÖP) temel seviye yazma kazanımlarının yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde yer alan kazanımlar incelenmiştir. Ayrıca The European Language Certificate (TELC), Cambridge ve Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) kullanılan puanlama anahtarları analiz edilmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş ve bu madde havuzundan öğretici görüşleri doğrultusunda boyutlar ile ölçütler belirlenmiş, ölçüt tanımlayıcıları yazılmıştır. Puanlama anahtarlarının kapsam geçerliği için Davis (1992) tekniği kullanılarak alanında en az beş yıl deneyime sahip beş öğreticiden uzman görüşleri alınmış ve kapsam geçerlik

indeksleri hesaplanmıştır. A1 ve A2 seviyelerinden seçilen altışar yazma sınav kâğıdı, yirmi değerlendirici tarafından puanlama anahtarları ve kılavuzları kullanılarak değerlendirilmiş; elde edilen veriler üzerinden Kendall W uyum katsayısı hesaplanarak analitik dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliği test edilmiştir. Sonuç olarak A1 ve A2 seviyesinde geliştirilen puanlama anahtarları ile yapılan değerlendirmelerde yüksek uyum olduğu saptanmıştır. Ayrıca değerlendiricilerin deneyim sürelerinin değerlendirmelerde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal-Wallis testi ile analiz edilerek anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının alanda kullanılabilir, geçerli ve güvenilir araçlar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, ölçme ve değerlendirme, puanlama anahtarı geliştirme, DPA.

ABSTRACT

OKYAY ENSER, Damla. *Rubric Proposal for the Evaluation of Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language: A1-A2 Level*, PhD. Dissertation, Ankara, 2024.

Writing, one of the four basic language skills, is a complex and multifaceted process that reflects learners' grammar, vocabulary, and ability to express and organize their thoughts. Therefore, measuring and evaluating writing skills is crucial for objectively determining learners' developmental levels. Graded scoring rubrics are necessary for the objective and consistent evaluation of writing skills. These rubrics ensure objectivity in the evaluation process, allow for a detailed analysis of learners' writing performance across various dimensions, and provide comprehensive feedback to learners. Such feedback helps identify gaps in the teaching process, contributing to the improvement of learners' writing skills and enhancing the overall efficiency of the teaching process.

In this study, two different analytical graded scoring rubrics were developed to evaluate the writing performances of learners at A1 and A2 levels who are learning Turkish as a foreign or second language. Additionally, evaluator guides were prepared to standardize the evaluation process, clarify how evaluators should apply the rubrics and interpret the criteria, and ensure more objective and reliable results.

The study employed an exploratory sequential design, a mixed-methods approach, during the scoring rubric development process. In the qualitative phase, a literature review was conducted on writing skills and rubric development. Outcomes at the basic level as outlined in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the *Programme for Teaching Turkish as a Foreign Language* (TYDÖP) were analyzed alongside those included in Turkish as a Foreign Language teaching sets. Furthermore, scoring rubrics used by *The European Language Certificate* (TELC), Cambridge, and Turkish Language Teaching Centers (TÖMER) were examined. Based on these reviews, an item pool was created, and dimensions and criteria were determined with input from instructors. Criterion descriptors were then developed accordingly.

To establish the content validity of the scoring rubrics, expert opinions were obtained from five instructors with at least five years of field experience using the Davis (1992)

technique, and content validity indexes were calculated. The reliability of the analytical graded scoring rubrics was assessed using data from evaluations of six A1 and A2 level writing exam papers by twenty evaluators utilizing the rubrics and guides. The Kendall W coefficient of agreement was calculated based on the obtained data. The results revealed a high level of agreement in the evaluations conducted with the developed rubrics. Furthermore, analysis using the Kruskal-Wallis test showed no significant differences in evaluations based on the evaluators' experience levels.

These findings demonstrate that the developed graded scoring rubrics are valid, reliable, and practical tools for assessing writing skills in the field.

Key Words

Teaching Turkish as a foreign/second language, writing skills, measurement and evaluation, rubric, rubric development.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımlar.....	7
İlgili Araştırmalar	7
1. BÖLÜM: YAZMA	11
1.1. Yazma Kavramı.....	11
1.1.1. Dilin İşlevsel ve Biçimsel Yansıması: "Yazma"	12
1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi ve Diğer Becerilerle İlişkisi	16
1.1.2.1. Yazma ve Dinleme Arasındaki İlişki.....	19
1.1.2.2. Yazma ve Konuşma Arasındaki İlişki	20
1.1.2.3. Yazma ve Okuma Arasındaki İlişki.....	22
1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi	24
1.2.1. Yazma Yaklaşımlarının Dereceli Puanlama Anahtarı Tasarımına Etkisi.....	26
1.3. Yazma Süreci	28
1.3.1. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Yazma Sürecinin Aşamaları	32
1.3.1.1. Yazma Öncesi/Hazırlık.....	32
1.3.1.2. Yazma Aşaması	33
1.3.1.3. Yazma Sonrası	33
1.4. Temel Seviyede Yazma Becerisi Kazanımları	34
1.4.1. Temel Seviye Odaklı Yazma Becerisi Kazanımlarıyla İlgili Sorunlar	46

2. BÖLÜM: ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	52
2.1. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme	53
2.2. Yabancı/ İkinci Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi	56
2.3. Dereceli Puanlama Anahtarı	58
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.1.1. Nitel Aşama	65
3.1.2. Nicel Aşama.....	66
3.2. Çalışma Grubu.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	69
3.3.1. Veri Toplama Araçları	69
3.3.1.1. A1- A2 Seviyesi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Süreci	70
3.4. Verinin Çözümlemesi.....	90
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	91
4.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular	91
4.2. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular.....	94
4.3. Değerlendirici Deneyiminin Değerlendirmeye Etkisine İlişkin Bulgular	97
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
Sonuç	99
Tartışma.....	103
Öneriler.....	106
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	122
EK 1. A1 SEVİYESİ ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	122
EK 2. A1 DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU	126
EK 3. A2 SEVİYESİ ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	134
EK 4. A2 DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU	138
EK 5. PUAN DÖNÜŞÜM TABLOSU	147
EK 6. ETİK KURUL İZİNİ.....	148
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU	149
EK 8. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ.....	150
EK 9. ARAŞTIRMA İZİNİ	151

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Alanyazındaki İlgili Araştırmalar	8
Tablo 2. D-AOBM'ye göre Etkileşim Etkinlikleri ve Stratejileri Şemasının Yazma Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 86-89).	36
Tablo 3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Seviyelere Göre Yazılı Üretim (Avrupa Konseyi, 2021 s. 70-73).....	39
Tablo 4. Türkiye Maarif Vakfı (TMV)- TYDÖP Kazanımları (2020, A1. ss. 44-45; A2. ss. 53-55).....	41
Tablo 5. Öğretici, Öğrenici ve Programdan Kaynaklı Sorunlara Yönelik Tespit Tablosu.	48
Tablo 6. Değerlendirme ve Test Çeşitleri (Demirel 2016, s. 132.).....	54
Tablo 7. Analitik ve Bütünsel/Holistik Puanlama Anahtarlarının Karşılaştırılması (Kutlu vd., 2008, s. 60).....	59
Tablo 8. Madde Havuzundan Seçme Yapan Uzmanlara Ait Bilgiler.	67
Tablo 9. Kapsam Geçerlik Testleri için Görüşüne Başvurulan Uzmanlara Ait Bilgiler.	67
Tablo 10. Değerlendiricilere Ait Bilgiler	68
Tablo 11. Dil Öğretim Merkezleri Tarafından Kullanılan Puanlama Anahtarları	71
Tablo 12. Dil Bilgisel Doğruluk 2013 (Avrupa Konseyi, 2013, s. 115).....	74
Tablo 13. Dil Bilgisel Doğruluk 2021 (Avrupa Konseyi, 2021, s. 136).....	75
Tablo 14. Dilsel Araçlar Alanı Genel (Avrupa Konseyi, 2013, s. 111).....	75
Tablo 15. A1 Seviyesi Öğretim Setlerindeki Dil Bilgisi Kazanımları.....	76
Tablo 16. A2 Seviyesi Öğretim Setlerindeki Dil Bilgisi Kazanımları.....	80
Tablo 17. Söz Varlığı Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 135).....	82
Tablo 18. Sözcük Denetimi Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 137)	83
Tablo 19. Yazım Denetimi Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 140).....	84
Tablo 20. Genel Dil Varlığı Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 134).....	85
Tablo 21. Tematik Gelişim Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 144).	86
Tablo 22. Tutarlılık ve Bağdaşıklık Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 145).	86
Tablo 23. A1 Seviyesi Kapsam Geçerlik İndeksleri.	91

Tablo 24. A2 Seviyesi Kapsam Geçerlik İndeksleri.	93
Tablo 25. Kendall'in W Katsayısı Puan Aralıkları (Rovai vd., 2014, s. 270).	95
Tablo 26. A1 Seviyesi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları	95
Tablo 27. A1 Seviyesi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Kat Sayıları.	96
Tablo 28. A2 Seviyesi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları	96
Tablo 29. A2 Seviyesi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Kat Sayıları.	97
Tablo 30. Deneyimin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi A1-A2 Seviyesi Kruskal-Wallis Testi.....	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Alımlama ve Üretim Becerileri Arasındaki İlişkinin Radyan Gösterimi.....	17
Şekil 2. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Yazılı Anlatım Şeması.....	29
Şekil 3. Yazma Süreci Aşamalarında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar (Güneş, 2021, ss. 167-169).....	32
Şekil 4. Performans Değerlendirmeleri için Puanlama Aracı Türleri (Mertler, 2001, s. 1)	57
Şekil 5. Keşfedici Sıralı Desen Tasarımı (Creswell, 2017, s. 220).....	65

KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

çev.: Çeviren

D-AOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

DEP: Dereceli Puanlama Anahtarı

Ed./Eds.: Editör

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

TELC: The European Language Certificates

TMV: Türkiye Maarif Vakfı

TYDÖP: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı

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

vd.: ve diğerleri

GİRİŞ

Öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı, düşüncelerini ifade etme ve organize etme becerilerini ortaya koymalarına olanak tanıyan yazma becerisinin geliştirilmesi yabancı/ikinci dil öğretiminin temel hedeflerinden biridir. Bu becerinin gelişiminin takibi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ile doğru orantılıdır. Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin gelişimlerini izleme, öğretim yöntemlerinin başarısını değerlendirme ve öğretim hedeflerine ulaşmada gereken düzenlemeleri yapmak açısından önemlidir. Nesnel ve güvenilir bir değerlendirme, öğrencilerin yazma performanslarını çeşitli boyutlarda analiz etmeye ve ihtiyaçlarına uygun geri bildirim sunmaya olanak tanır. Ayrıca öğretim sürecindeki eksikliklerin tespit edilmesini sağlayarak yazma becerisinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkıda bulunur. Değerlendirmede nesnellığın sağlanabilmesi için kullanılacak değerlendirme araçlarından biri olan dereceli puanlama anahtarları değerlendirme sürecine nesnellik kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin yazma performanslarını çeşitli boyutlarda ayrıntılı bir şekilde incelemeye ve onlara detaylı geri bildirim sunmaya olanak tanımaktadır. Bu durum, öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesine, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine ve öğretim süreçlerinin verimliliğinin artırılmasına yardımcı olmaktadır. Ancak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin objektif bir şekilde değerlendirilmesine yönelik güvenilir ve geçerli değerlendirme araçları geliştirme hususunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu eksiklik, yazma becerisi değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan nesnellik sorunlarının giderilmesine ve daha kapsamlı araçların geliştirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyelerinde yazma becerisinin değerlendirilmesine odaklanmış ve yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde karşılaşılan nesnellik sorunlarına çözüm sunmak üzere dereceli puanlama anahtarı geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Birinci bölümde yazma becerisine, ikinci bölümde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin alanyazın bilgilerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi, dördüncü bölümde ise bulgular sunulmuş ve ardından sonuçlar detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

PROBLEM DURUMU

Ölçme ve değerlendirme öğrenme süreçlerinin izlenmesi, yönlendirilmesi, bunlara ilişkin nesnel verilerin elde edilmesi ve sonuçların güvenilirliğinin sağlanması açısından önem taşır.

“Öğretim sürecinin son aşaması, hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve programın yorumlanması amacıyla yapılan değerlendirmedir. Değerlendirme, öğrenci ve öğretmenin edimini ölçmek, ileriye yönelik eğitim gereksinimlerini belirlemek ve programın varsa eksik yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılır.” (Richards, 2001’den akt. Altmışdört, 2010, s.176).

Bu doğrultuda ölçme; değerlendirme için gerekli olan verileri sağlamakta iken değerlendirme basamağı, bu verileri kullanarak eğitim etkinliklerinin verimliliğini ve bireysel gelişimi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu durum, ölçme ve değerlendirme kavramlarının birbiriyle olan ilişkisini genelleyici biçimde anlatmaktadır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de diğer tüm öğretim alanlarında olduğu gibi geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) için bu araçların etkin ve doğru şekilde tasarlanması ve kullanılması, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını nesnel olarak ortaya koymaktadır. Ancak bu sürecin uygulanması çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Nitekim Boylu (2019), okuma ve dinleme becerilerine yönelik sınavların hazırlanmasının zor, değerlendirilmesinin kolay olduğunu; buna karşılık yazma ve konuşma sınavlarının hazırlanmasının kolay ancak değerlendirilmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Yazma performansının ölçülmesinde açık uçlu sorular kullanılmaktadır; bu durum soru hazırlamayı kolaylaştırırken aynı beceride öğrenciyi cevapları hususunda sınırlamadığından ve öğrenciye geniş cevap imkânı sunduğundan değerlendirme aşamasını güçleştirebilmektedir. Yazma becerisini değerlendirmenin zor olmasının bir sebebi de net ölçütler belirlenmediği takdirde değerlendiriciye göre değerlendirme sonucunun farklılık arz edebilmesi olduğu ifade edilebilir. Ölçmeden elde edilen verilerin değerlendirilmesi için genel geçerliği olan puanlama anahtarlarının kullanılması bireysel değerlendirme sorununun önüne geçebilmesi noktasında önem arz etmektedir. Bu hususta yazma becerisinin değerlendirilmesinin güvenilir bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Popham (1997), uygun şekilde yapılandırılmış dereceli puanlama anahtarlarının etkili puanlama rehberleri olduğunu söylemektedir. Bunun yanı sıra dereceli puanlama anahtarlarının öğretim kalitesini artırarak öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını, sözlü sunumlarını veya projelerini değerlendirmek için kullanılan ve üç temel bileşenden oluşan bir kılavuz olduğunu da ifade etmektedir. Bu temel bileşenler; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlayıcıları ve puanlama stratejisi olarak sıralanmaktadır. Değerlendirme ölçütleri, öğrencilerin performanslarının hangi kriterlere göre değerlendirileceğini belirtmektedir. Ölçüt tanımlayıcıları, öğrencilerin yanıtlarındaki niteliksel farklılıkların nasıl değerlendirileceğini açıklayarak değerlendirme sürecinde nesnellik sağlamaktadır. Puanlama stratejisi ise puanlama anahtarının bütünsel (holistik) veya analitik olup olmayacağını belirlemektedir (Popham, 1997).

Puanlama anahtarları holistik (bütüncül) ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Holistik (bütüncül) puanlama, öğrencinin genel performansını değerlendirirken analitik puanlama öğrencinin performansı için daha ayrıntılı bir inceleme sunmaktadır (Mertler, 2001; Nitko, 2001). Analitik puanlama anahtarları öğrencinin yazma becerilerini çeşitli boyutlarla değerlendirmekte ve bu sayede daha nesnel bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu nedenle özellikle zor ve karmaşık beceri olarak kabul edilen yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik puanlama anahtarlarının daha güvenilir sonuçlar verdiği düşünülmektedir (Çetin, 2011; Boylu 2019). Bu bağlamda yazma becerisi gibi değerlendirmenin zor olduğu alanlarda analitik puanlama anahtarlarının kullanılması öğrencilerin gerçek performanslarının daha doğru bir şekilde belirlenmesine ve değerlendirme sürecinin daha nesnel olmasına katkı sağlayabilir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması; nesnelliği sağlamak ve öğretim sürecindeki eksiklikleri belirlemek, öğrencilerin performanslarına yönelik ayrıntılı geri bildirim sağlamak açısından önemlidir. Net ölçütlerin belirlenmesi hem öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi hem de öğretim sürecinin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle dil seviyesine uygun geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş anahtarlar değerlendiriciler ve öğrenciler için sürecin daha sistemli olmasını sağlamaktadır. Ancak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmeye yönelik seviye

odaklı hazırlanmış dereceli puanlama anahtarlarının sınırlı olması ve mevcut anahtarların kullanımının da yaygın olmaması becerinin değerlendirmesini zorlaştıran nedenlerdendir. Yazma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi ve değerlendirilmesini zorlaştıran nedenlerden bir diğeri de Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan değerlendiricilerin/öğreticilerin herhangi bir puanlama anahtarına başvurmadan kendi kriterlerine göre değerlendirme yapması olarak gösterilebilir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik seviyeye uygun puanlama anahtarlarının yeterli sayıda olmaması ve içeriklerinin sınırlı olması yazma performansının nesnel ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu tür araçların eksikliği öğrencilere yönelik doğru geri bildirim verilmesini ve bu geri bildirimlerin dil öğrenme sürecinde etkin kullanılmasını engellemektedir. Dolayısıyla her dil seviyesine uygun, geçerliği ve güvenilirliği yüksek puanlama anahtarlarının geliştirilmesi yazma becerilerinin daha nesnel ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi açısından gereklilik olarak görülebilir.

Araştırma kapsamında yukarıda bahsi geçen sorunlar ve gereklilikler doğrultusunda D-AOBM'deki yeterliklerden de yola çıkılarak A1-A2 seviyelerine yönelik yazma performansının değerlendirilmesinde, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş analitik dereceli puanlama anahtarları hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problem sorusu, “Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyelerinde yazma becerisini değerlendirecek geçerli ve güvenilir analitik dereceli puanlama anahtarları oluşturmak mümkün müdür?” olarak belirlenmiştir. Problem sorusu, “Kimi değerlendiriciler ve dil öğretim merkezleri, yazma becerisini değerlendirirken puanlama anahtarı kullanmayı tercih etmemektedirler.”, “Yazma becerisinin değerlendirilmesine değerlendiricinin kişisel görüşü de dâhil olabileceğinden nesnel bir değerlendirme yapılması güçtür.” ve “Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yazma uygulamalarında alanda kabul edilmiş standart bir dereceli puanlama anahtarı mevcut değildir.”, “Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde seviye odaklı hazırlanmış analitik dereceli puanlama anahtarları sınırlıdır.” fikirlerinin etrafında şekillenen hipotezleri meydana getirmiştir. Hipotezler ise alt araştırma sorularını doğurmuştur. Bu soruları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Yazma performansları değerlendirilirken objektif olunabilir mi?

- Temel seviyede yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken hangi boyutlar ve ölçütler dikkate alınmalıdır?
- D-AOBM, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ve öğretim setlerindeki A1-A2 yazma kazanımları dikkate alınarak yazma becerisi değerlendirmede temel seviyede geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlamak mümkün müdür?
- Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı yazma becerisinin objektif değerlendirilmesine katkı sağlar mı?
- Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarını kullanan değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Dil öğretiminde amaç, dört temel dil becerisinde öğrencinin belirlenen kazanımlara sahip olmasını sağlamaktır. Söz konusu kazanımların öğrenci tarafından öğrenilip öğrenilmediğini anlamanın yolu, geçerli ve güvenilir bir ölçme sonucunda değerlendirme yapılmasıyla mümkündür. Seviyeye uygun olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı, öğretim programının amaçlarına ulaşılmasına ve beklenen yeterliklerin kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye dair çalışmalar mevcut olmakla beraber becerilerin seviye odaklı değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde öznellik söz konusu olabileceğinden bu becerinin değerlendirilmesinde nesnelliği yakalayabilmek için dereceli puanlama anahtarlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ancak alanda yaygın kullanıma sahip dereceli puanlama anahtarlarına rastlanmamaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinde yazma performansının değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanılmakta ve bu alanda bir standart bulunmamaktadır. Bazı merkezler dereceli puanlama anahtarlarını kullanırken bazıları değerlendirmeyi öğreticinin öznel yargısına bırakmaktadır. Bu durum sağlıklı bir değerlendirme yapılmasının önüne geçmekte ve değerlendirme sonuçlarında tutarsızlığa sebep olmaktadır. Özdemir (2023, s.541), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme konusunda istenen düzeyde olunmadığını ayrıca öğreticilerin bireysel olarak gelişmesi ve kurumların belli

ölçütlerde uzlaşması gerektiğini ifade etmektedir.

Temel seviyeden başlayarak aşamalı ve sarmal bir şekilde ilerleyen dil öğretiminde temel seviyedeki öğrenci yeterlikleri, ileri seviyeleri de doğrudan etkileyeceğinden bu seviyede yazma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, A1-A2 seviyelerinde yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere D-AOBM'ye göre temel seviyedeki yazma yeterlikleri dikkate alınarak yazma becerisinin tüm boyutlarıyla nesnel bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacak analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ek olarak geliştirilen analitik puanlama anahtarının öğretmenler/değerlendiriciler tarafından doğru ve tutarlı bir şekilde kullanılabilmesi için değerlendirici kılavuzları hazırlanması hedeflenmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı/ikinci dil öğretiminde çeşitli soru tipleri ile yapılan ölçmeler sonucunda elde edilen değerlendirmeler, programın hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığını anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Öğreticiler genellikle yazma performansını ölçmek için öğrencilerden belirli bir konu hakkında metin yazmalarını istemektedir. Ancak bu metinlerin herhangi bir puanlama anahtarı kullanılmadan değerlendirilmesi nesnellik, tutarlılık ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilir. Değerlendirme süreci, değerlendiricinin kişisel yorumlarına bağlı olarak öznelleşebilir ve aynı performans farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirildiğinde tutarsız sonuçlar ortaya çıkabilir. Ayrıca puanlama anahtarı olmadan yapılan değerlendirmelerde öğretmenler yazma performansının tek boyutuna ilişkin hatalara odaklanabilir. Bu durum, yazmanın tüm aşamaları kontrol edilmediği için değerlendirmeyi tek boyutlu hâle getirebilir. Söz konusu nedenlerle seviye kazanımlarını içeren yazma performansının tüm boyutlarının kontrol edildiği puanlama anahtarlarının oluşturulması değerlendirmede nesnelliğin ve standartlaşmanın sağlanması açısından önem taşımaktadır.

D-AOBM doğrultusunda hazırlanan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programlarının yine aynı çerçeve metne uygun hazırlanmış ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi dil öğretiminde standartlaşmayı sağlamak için gereklidir. Bu çalışma kapsamında D-AOBM kazanımlarına uygun olarak

hazırlanmış, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış analitik dereceli puanlama anahtarlarının ve değerlendirici kılavuzlarının alanın ölçme ve değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Böylece yazma becerisinin değerlendirilmesine nesnellik kazandırılarak değerlendirmelere bir standart getirilmesi umulmaktadır. Değerlendirmelerin güvenilirliğini artırmak için değerlendiricilerin dereceli puanlama anahtarları hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir. Bu bağlamda dereceli puanlama anahtarlarının yanı sıra değerlendiricilerin bu anahtarları doğru bir şekilde kullanabilmeleri için değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır. Popham (1997, s.73), "Değerlendirici kılavuzları, öğreticilerin performans ölçütlerini daha iyi anlamalarını ve objektif değerlendirmeler yapmalarını sağlar." diyerek bu kılavuzların önemini vurgulamaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan puanlama anahtarlarıyla ve değerlendirici kılavuzlarıyla yazma becerisinin değerlendirilmesinde nesnel bir yaklaşım modelinin geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE VARSAYIMLAR

Geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarları, A1 ve A2 seviyeleriyle sınırlandırılmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının uygulanması için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ait 6 adet A1, 6 adet A2 seviyesinden olmak üzere 12 yazma sınav kâğıdı kullanılmıştır. Uzman görüşü alınan öğretici sayısı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az beş yıl deneyimi olan beş öğreticiyle sınırlı tutulmuştur. Güvenirlik uygulaması için değerlendiricilere deneyim sınırı konmamış ve uygulama yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmakta olan 20 değerlendiriciyle sınırlandırılmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının kur sonu sınavlarının, sınıf içi yazma etkinliklerinin ve ödevlerin değerlendirilmesinde kullanılabileceği varsayılmıştır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik doktora, yüksek lisans ve makale çalışmalarının 2015 yılına kadar belli bir yükselim göstermediği ancak 2015 yılı sonrasında bu alandaki çalışmalarda bir artış olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2023; Güney ve Eroğlu, 2024). Yapılan literatür taramasında çalışmanın

kapsamı gereği yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine odaklanılmıştır. Bu bağlamda yazma becerisi ile ilgili ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar, belirlenen sınırlar çerçevesinde incelenmiştir.

Tablo 1. Alanyazındaki İlgili Araştırmalar

Yazarlar	Başlıklar	Tür	Tarih
Hakan Ülper	Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi	Doktora Tezi	2008
Kaan Büyükkiz	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma	Doktora Tezi	2011
Enver Gedik	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	Yüksek Lisans Tezi	2017
Ali Özarlan	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma	Doktora Tezi	2018
Emrah Boylu	Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma	Doktora Tezi	2019
Osman Kürşat Yorgancı, Bayram Baş	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması	Makale	2021

Ali Osman Durmuş	Dereceli Puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirim Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi	Doktora Tezi	2022
Nevin Kahveci	Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması	Yüksek Lisans Tezi	2022
Eda Tekin, Muhammed Eyüp Sallabaş	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 Seviyesi Yazma Becerisine Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme	Makale	2022
Mustafa Özgün Harmankaya, Muhammed Eyüp Sallabaş, Türker Toker	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması	Makale	2022
Emre Bayrakdar	Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi	Doktora Tezi	2023

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan puanlama anahtarları incelendiğinde temel seviye için puanlama anahtarlarının sınırlı olduğu hazırlanan puanlama anahtarların çoğunluğunun orta seviye ve üstü için olduğu görülmektedir (Harmankaya vd., 2022; Tekin ve Sallabaş, 2022; Büyükkiz, 2011; Kahveci, 2022; Özarslan, 2018; Durmuş, 2022; Bayrakdar, 2023; Yorgancı ve Baş, 2021). Yabancı menşeli çalışmalar, yazma becerisi değerlendirme alanına önemli katkılar sunmaktadır.

Bachman ve Palmer (1996), dil testi geliştirme ve uygulama süreçleri üzerine kapsamlı bilgiler sunarak dereceli puanlama anahtarlarının nasıl oluşturulacağına dair bilgiler vermektedir. Weigle (2002), yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi üzerine kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Knoch (2009), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler için dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi ve uygulanması üzerine odaklanmaktadır. McNamara (2000), Fulcher ve Davidson (2007), dil testi ve uygulamaları hakkında bilgiler sunarak dereceli puanlama anahtarlarının nasıl oluşturulacağına dair rehberlik etmektedir. Kondo-Brown (2002), Sasaki (2000), Hirose ve Sasaki (1994), Japon öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirerek yazma becerisi puanlama anahtarlarının geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Brown (2004) ve Hughes (2003), dil değerlendirme ilkeleri ve sınıf uygulamaları, dil öğretmenleri için pratik değerlendirme yöntemleri ile dereceli puanlama anahtarlarının nasıl oluşturulacağına dair hususlara değinmektedir. Popham (1997), Moskal (2000), Moskal ve Leydens, (2000), Mertler (2001), Andrade (2000, 2001, 2005), Brookhart (2013) dereceli puanlama anahtarlarının nasıl oluşturulacağı ve kullanılacağı gibi hususlarda bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmalar, yazma becerisi değerlendirme süreçlerinde nesnelliği ve tutarlılığı artırmayı hedeflemektedir.

1. BÖLÜM: YAZMA

1.1. YAZMA KAVRAMI

Eylem ve düşünce varlığı olan insanın, kendini anlatma ihtiyacı tarihin bilinmeyen çağlarından beri bulunmaktadır. Yazının ilk versiyonlarından olan resimlerle ve yazının ortaya çıkışından sonraki süreçte oluşturulan ürünlerle bu ihtiyacın sürekliliğini görmek mümkündür. Yazının insanlık tarihine olan katkısı sadece seslerin belli kurallar çerçevesinde semboller ile duygu, düşünce, istek ve olayların kâğıda veya benzeri nesnelere aktarımı değildir. Bunun yanında düşüncenin evrimine olan faydası ile insanlık bugünkü uygarlık seviyelerine ulaşmıştır. Antik çağlardan itibaren insanlar, yazı aracılığıyla kültürel miraslarını, bilimsel bilgilerini ve günlük yaşamlarını gelecek nesillere aktarmışlardır. Orta Çağ'da, yazma becerisi özellikle dinî metinlerin kopyalanması ve korunması için önem kazanmış; Rönesans döneminde ise sanat, bilim ve felsefe alanlarında yazılı eserlerin çoğalmasıyla birlikte yazma becerisi büyük bir gelişme göstermiştir (Sezgin, 2021). Bu gelişmeler, dil öğrenimin önemini artırmış ve bu süreçle birlikte insanlar farklı dillerin öğrenimine yönelik çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Dil ediniminin önemli ayaklarından biri olan “yazma” kavramı anlatım araçlarından biri olduğu için üzerine yapılan çalışmalar ve yöntemler zaman içerisinde çeşitlenmeye başlamıştır.

Yazma becerisi; dil bilgisi, yazım ve imla kurallarını barındıran doğru ve kurallı dil yapılarının kazandırılmasıyla birlikte ifade gücü, yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi içeren çok boyutlu bir beceridir. İlk dil öğretim yöntemlerinden itibaren, yazma becerisi genellikle dil bilgisi ve çeviri odaklı yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. 20. yüzyılın ortalarına kadar yabancı dil öğretiminde yazma, daha çok dil bilgisel doğruluk ve kelime bilgisine dayalı bir etkinlik olarak görülmüştür. Akıcılıktan çok doğruluğa odaklanan bu yaklaşımlarda, dil bilgisi kuralları, sözcük bilgisi, cümle yapısı ve bağdaşıklık unsurlarının kazandırılması hedeflenmiştir (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 133). Ancak dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte yazmanın önemi ve işlevi de değişmeye başlamıştır. Yazma, artık sadece dil kurallarını uygulama aracı olmaktan çıkmış; öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını ifade etmelerine, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir süreç olarak görülmüştür. Bu dönüşüm,

yazma becerisinin öğretiminde süreç odaklı ve bütüncül yaklaşımların ön plana çıkmasına yol açmıştır. Günümüzde yazmaya duyulan ihtiyaç, teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle daha da artmıştır. İnternetin ve dijital iletişim araçlarının yaygınlaşması, yazılı iletişimin önemini artırmış, aynı zamanda yazma becerisinin boyutlarını da genişletmiştir. Artık insanlar e-posta, sosyal medya, bloglar ve diğer dijital platformlar aracılığıyla sürekli olarak yazılı iletişimde bulunmaktadır (Ritzer, 2006). Bu değişim, yazma becerisinin öğretiminin önemini artırarak nasıl olması gerektiğine dair yapılan çalışmaların yeniden ele alınması ihtiyacını doğurmuştur.

1.1.1. Dilin İşlevsel ve Biçimsel Yansıması: "Yazma"

Dil, bireyler arasında iletişimi sağlayan, topluma dair kolektif mirası taşıyan ve kuşaktan kuşağa aktaran temel araçlardan biridir. Bu bağlam alanından hareketle genel bir tanımdan bahsetmek gerekirse “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendisine ait kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır.” (Ergin, 2005, s. 3). İçine doğduğu toplumun kodlarını taşıyan dil, iletişim aracı olmanın ötesinde; insanların dünyayı anlama, yorumlama ve şekillendirme biçimlerini belirleyen, kimlik ve kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Aksan’a göre (1995, s. 11), dil; insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen duygularını, düşüncelerini, isteklerini detaylarıyla ortaya çıkarmasına ve yaşamını devam ettirmesine yardımcı olmaktadır. Dil, aynı zamanda sosyal bağların kurulmasını ve güçlenmesini sağlar, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurulmasına olanak tanır. Yukarıda verilen dil tanımlarından hareketle duygu ve düşüncelerin bir yansıması olarak yorumlanabilen dil fenomenini zihin dünyasının evi ve düşüncelerin sınırlarının çizilme aracı olarak kabul etmek ve dile ait çerçeveyi, bireylerin anlama ve anlatma amacıyla kullanmış oldukları bir araç olarak görmek mümkündür.

Dile dair bu tanımlamalar, onun yazma aracılığıyla nasıl biçimlendiğini ve iletişimsel bir araç olarak nasıl işlev gördüğünü anlamak açısından da önemlidir. Ancak bahsi geçen tanımlamaların 21. yy.’ın paradigmaları üzerinden yeni aktörlerle yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü değişen ve gelişen toplum düzeni içerisinde kişilerin yaşam ihtiyaçları ve alışkanlıklarının yanı sıra psikolojik, biyolojik ve sosyal gereksinimlerini tedarik etme yolu, iletişim yöntemini değiştirmektedir. Bireylerin sosyal bir canlı olması iletişimin gerekliliğini, kişiler arası bilgi alışverişinin sağlanmasını özetle

sözlü ve yazılı iletişimi gerekli kılmaktadır.

Yazma, dilin iletişimsel boyutunun somut bir yansımasıdır. Konuşma dilinin anlık ve geçici doğasının aksine yazma kalıcıdır; zaman ve mekân sınırlarını aşarak geniş kitlelere ulaşabilme imkânı vardır. Yazma aracılığıyla bireyler, düşüncelerini düzenli ve yapılandırılmış bir şekilde ifade etmektedir. Yazma, bireylerin düşüncelerini ve bilgilerini organize edilmiş bir şekilde başkalarına aktarmasını, geri bildirim almasını ve böylece toplumsal diyalog içerisinde yer almasını sağlamaktadır. Yazma becerisi, anlatma/üretim becerilerinden biri olmakla birlikte önemli iletişim araçlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Coşkun, 2013; Onan, 2012). Bireylerin duygularını, düşüncelerini dışa aktarma ihtiyacının sağlanması noktasında yazma, bir gereksinim ve/veya bireysel zorunluluk olarak tanımlanabilmektedir (Binyazar ve Özdemir, 2006). Yazılı iletişim, bireyler arası etkileşimin temel bir unsuru olarak kültürel ve sosyal bağların güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.

İnsanın ihtiyaç duyduğu kendini ifade edebilme biçimlerinden biri olan yazma becerisinde birey genellikle bir amaç üzerine kendini bir kitleye ifade edebilmek için yazmaktadır. Broughton vd. (1980, s. 116) yazma sürecinin kişisel ve toplumsal boyutunu “Yazma kişiye özgüdür çünkü kompozisyon yazma bireysel bir eylemdir ancak çoğu yazı da bir kitle için yazılır, bu da onu halka açık yapar...” şeklinde ifade etmektedir.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, yazma becerisi ile ilgili geniş tanımlamaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu konuda Göçer (2010, s. 178) yazma becerisini; hayal, duygu ve/veya özgün düşünceleri belirli bütünlük ve düzen içerisinde yazıya dökme eylemi olarak tanımlamıştır. Diğer yandan Yaylı (2014, s. 71), yazmayı “Bireysel olmakla birlikte sosyal ve etkileşimsel boyutlarıyla ele alınan kültürel değerleri de içinde barındıran bir etkinlik...” olarak ifade etmiştir. Buradan hareketle bilinçli bir emek gerektiren yazma becerisi (Vygotsky, 1998), zihin yapısını aktif tutan eylemleri (Güneş, 2007) de içermektedir. Yazma, bireylerin bilgilerini ve çok yönlü dil sistemlerini uyum içinde kullanmalarını gerektiren üst düzey bir bilişsel beceri olup (Walker, vd., 2005) konuyu ele alma ve kavrama düzeyi ile konu hakkındaki fikir vehedeflerin yazıya aktarılabilmesi için gerçekleştirilen zihinsel mesailerdir (Tiryaki, 2013). Bu bağlamda yazma becerisinin gelişimi; bireylerin bilgiyi etkin bir şekilde aktarma, düşünceler arasında bağlantı kurma ve metinlerde tutarlılık sağlama kapasitelerini güçlendirir.

Estetik duyarlılığın yanı sıra kariyer ve günlük yaşamda da önemli bir role sahip olan bu beceri, okul ortamında öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Ungan, 2007, s. 462). Dolayısıyla, yazma becerisinin bireysel ve akademik başarıya etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu becerinin işlevsel ve biçimsel boyutlarının dengeli bir şekilde gelişmesi büyük önem taşımaktadır.

Yazma, dilin işlevsel boyutunu yansıttığı gibi biçimsel boyutunu da ihtiva etmektedir. Yazmanın işlevsel bir fonksiyon kazanabilmesi noktasında biçim bilgisi yazma becerisini destekleyici ve geliştirici bir vazifeye sahiptir. Dilin biçimsel boyutu ses, şekil ve cümle bilgisinden oluşmaktadır. Yazma süreci; dil bilgisi, kelime bilgisi, cümle yapısı ve metin organizasyonu gibi dilin çeşitli bileşenlerini içermektedir. Yazma, dilin kurallarına uygun olarak yapılmalı; belirli bir yapı ve düzen içinde sunulmalıdır. Bu, yazının anlaşılabilirliğini ve etkileyciliğini artıracaktır. Yazma süreci, bireylerin düşüncelerini organize etmelerine ve mantıksal bir düzen içinde sunmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla yazma kavramı süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar uzanan çeşitli aşamaları oluşturmaktadır (Güneş, 2021, s. 151). Bu durumda yazma becerisinin kullanım amacına göre şekillenen işlevsel ve biçimsel bir beceri olduğunu ifade etmek mümkündür. Yazmanın etki derecesi, ifade edilmek istenen düşüncelerin ve bilgilerin doğru ve net bir şekilde karşı tarafa aktarılmasına bağlıdır.

Amaca uygun yazma yapabilmek için dili akıcı kullanmak gereklidir. Dilidüzgün'e göre (2021, s. 3) dili akıcı kullanmanın, anlamı tam olarak ifade eden sözcükleri amaca uygun bir şekilde diğer sözcüklerle doğru ilişkilendirmenin önemi ve birbiri ardına dizilen tümcelerın biçim ve içerik olarak birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca söylenenlerin (yazılanların) mantıklı bir şekilde sebep-sonuç, amaç-sonuç, önem vb. ilişkileriyle sıralanmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Amaca hizmet eden ve akıcı bir şekilde süregelen bir yazma için biçim bilimin işlevine uygun olarak kullanılması anlamsal bağlam sağlayabilmek ve mesajı okura doğru iletebilmek açısından önem taşımaktadır. Yani alıcıya mesajın doğru ve etkili bir biçimde, bağlama uygun olarak iletebilmesinin yolu dil bilgisi yapılarının işleve uygun kullanılabilmesinden geçmektedir. Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarından sesletime, ses bilgisinden cümle yapısına kadar birçok kavram, konu ve kural bilgisine dayanan anlama/anlatma becerilerine katkı sağlayan destekleyici beceri bütünüdür (Göçer, 2019, s. 24).

“Biçim; düşüncelerin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüştürülmesini sağlayan koddur. Dilin, dil

bilgisel boyutunu oluşturmaktadır. İfadelerin biçimi seslere, sözcüklere ya da cümlelere göre tanımlanabilir. İçerik; nesnelere, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcükler ve cümlelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Diğer bir ifadeyle içerik, kişinin evren hakkında ne bildiğinin dil bilimsel göstergesidir. Kullanım; dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygun olarak kullanımınıdır.” (Bloom 1991’den akt. San Bayhan ve Artan, 2007, ss. 126-127).

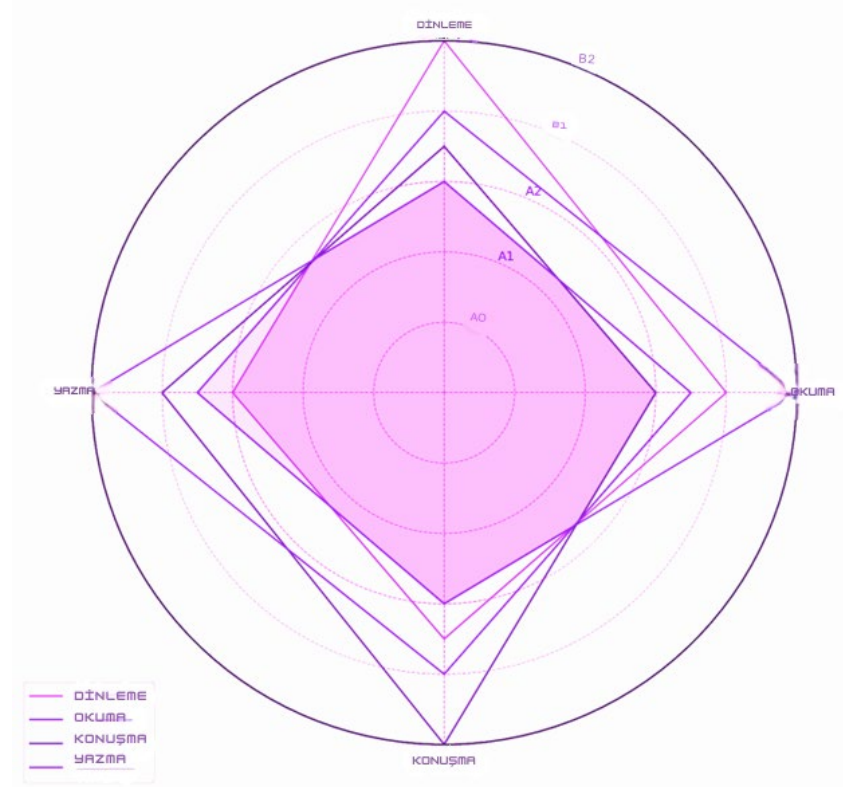
Bu bağlamda ana dili ve yabancı/ikinci dil öğreniminde yazma becerisinin gelişimi için amacın ve hedef kitlenin belirlenmesi önemli bir rol oynamaktadır. Ana dilinde ve yabancı/ikinci dilde yazma öğretiminde bireyin yazma amacı genellikle alıcıya bilgi ve haber verme üzerine konumlanmaktadır. Söz konusu bilgi ve haberin alıcıya sağlıklı bir şekilde yazılı olarak iletilebilmesi için yazma eylemini gerçekleştiren kişinin uygun sözcükleri seçebilmesi ve dilin kurallarının doğru ve etkili biçimde kullanılabilmesi gerekmektedir. Kurallı bir yazma için yazar, söz dizimi ve yapı bilgisi hususlarında yeterli olmalıdır. Sözcük ancak bağlam içerisinde doğru şekilde kullanıldığında anlam kazandığından sözcük bilgisi kadar kelimelerin düzgün bir cümle hâlinde yazılması da önemlidir (Erol, 2016, s. 192). Dolayısıyla dil bilgisi ile doğrusal bir süreçte ilerleyen yazma becerisi, dilin bileşenlerinden biçim, içerik ve kullanım ile doğrudan ilintilidir. İlişki kurulan yapılar ile birlikte yazma becerisi, yalnızca dil bilgisi kurallarını ve/veya sözcükleri doğru kullanmaktan ibaret olmayıp kurallı ve anlamlı şekilde dil bilgisi yapılarını bir araya getiren bir sistem düzlemi oluşturmaktadır.

Farklı bir dizi gerekliliği içinde barındıran yazma becerisi, diğer dil becerileri (konuşma, okuma, dinleme) aracılığıyla gelişmektedir. Yazma becerisinin istenilen düzeye ulaşması diğer becerilerin öğrenilme durumu ile doğru orantılıdır. Diğer bir deyişle yazma becerisinin gelişebilmesi için diğer becerilerin çok iyi öğrenilmesi gerekmektedir. İlgili dil becerileri ile yazma arasında karşılıklı belirleyicilik ve/veya ön koşul birlikteliği söz konusudur. Bu noktadan hareketle Okur vd. (2013, s. 299) yazmaya yönelik diğer becerilerin dayanak alınması gerektiğini ifade etmekte; kişilerin okuduklarını, duyduklarını/dinlediklerini ve düşündüklerini yazıya aktarmalarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu vurgulama ile gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde yazma öğretim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için diğer üç dil becerisinin de etkin olması gerektiği anlaşılmaktadır.

1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi ve Diğer Becerilerle İlişkisi

Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğretiminde de dilde yetkin olabilmenin doğru ve etkili iletişim kurabilmenin yolu okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dengeli bir şekilde birbirini tamamlamasıyla oluşmaktadır. Bireylerin dil edinme süreci incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasının izlendiği görülmektedir. Bireyin dinleme becerilerinin gelişiminin anne karnında, konuşma becerisinin ise doğumdan sonra çıkardığı seslerle birlikte başladığı kabul edilir (Temizyürek, 2007, s. 118). Anne karnında başlayan dil toplayıcılık sürecine doğumdan sonra da devam eden bireyler, çevresindeki sesleri taklitte konuşma eylemini gerçekleştirmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin kazanımı ise okul dönemiyle birlikte başlamaktadır. Bu dört temel beceriden dinleme ve konuşma, anlama (alımlama/alıcı); konuşma ve yazma ise anlatma (üretim/üretici) becerisi olarak değerlendirilir.

Anlama kavramı; dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin önceki bilgiler ile yorumlanıp, analiz edilip zihinde yeniden yapılandırılarak anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2021, s. 201). Anlatma ise okuyucu veya dinleyicilerin okumadan ve dinlemeden sonra okuyup dinlediklerini, sözlü veya yazılı olarak ifade etmesidir. Anlama alanı içindeki dinleme ve okuma becerileri, anlatma alanındaki konuşma ve yazma becerilerine kaynak oluşturmaktadır (Demir, 2010, s. 202). Anlama (alımlama) becerileri gelişen bireyler anlatma (üretim) becerilerini de geliştirir. Anlama (alımlama) becerilerinden dinlemenin konuşmayı, okumanın ise yazma becerisini geliştirdiği düşünülse de bütün beceriler birbirleriyle güçlü bir bağ içindedir. Birindeki eksiklik diğerlerine de sirayet etmekte ve var olan bütünlüklü yapı zarar görmektedir. Dilidüzgün, (2020, s. 192), “Yazmayı öğretmek için öğrencilere okuma ve dinleme yoluyla düşünce üretmeyi ve daha sonra da üretilen düşünceyi yazılı ve sözlü bir biçimde paylaşma yollarını ve stratejilerini içselleştirebilecekleri düzenlemeler ve etkinlikler yapılmalı.” diyerek beceriler arasındaki ilişkinin gerekliliğini vurgulamaktadır.



Şekil 1. Alımlama ve Üretim Becerileri Arasındaki İlişinin Radyan Gösterimi.

D-AOBM dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkisini üretim (anlatma) ve alımlama (anlama) şeklinde iki alana ayırarak açıklamaktadır. Bu iki alanın birbiri ile etkileşimi aracılık stratejileri üzerinden gelişmektedir. Şekil 1’de görülmektedir ki A1 seviyesinden A2 seviyesine kadar becerilerin ilişki ağı daha yoğun bir etkileşim transferini gerçekleştirmektedir. Bunun sebebi yabancı/ikinci dil öğretiminde temel seviyelerde olan öğrencilerin bütün dil becerilerini aşamalı sarmallık ilkesi üzerinden öğrenmesi olarak yorumlanabilir.

B1 öncesi seviyelerde, öğrencinin dil özerkliği sınırlı bir alanda etkisini gösterir ve öğrenme süreci büyük ölçüde bir rehberin ya da öğreticinin yönlendirmesine dayanır. Bu seviyelerde öğrencinin dil özerkliği yeterince gelişmediği için beceriler arasındaki etkileşim yükünün yönetiminde öğretici rehberliği ve aracılık stratejileri kritik bir rol üstlenmektedir.

Bağımsız kullanıcı seviyesi olarak tanımlanan B1 ve B2 seviyelerine geçişle birlikte öğrencinin dil özerkliği artar ve öğrenme sürecinin sorumluluğu kademeli olarak öğreticiden öğrenciye geçer. Bu süreçte öğrenci, beceriler arasındaki ilişkileri daha

doğal bir Şekilde kurmaya başlar ve öğreticinin doğrudan müdahalesine olan gereksinim azalır. Böylece st seviyelerde beceriler arası etkileşim, daha doğal bir süreçle gerçekleşirken aracılık stratejilerine duyulan ihtiyaç da giderek azalır.

Şekil 1 üzerinden dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; temel kullanıcı seviyelerinde (A1/A2) dinleme becerisinin basit kelime ve ifadeleri anlama yeteneği ile baŐladıđını ifade etmek mümkündür. Öğrenciler, konuŐmalarda duydukları temel cümle yapılarını kullanarak basit diyaloglara katılabilirler. Bağımsız kullanıcı seviyelerinde (B1/B2) dinleme becerileri, daha karmaşık ifadeleri ve anahtar bilgileri anlama yeteneği ile gelişir. Konuşmada ise ğrenci, dinlediği içerik hakkında daha detaylı ve uzun konuşma yetisi kazanır. Şekil 1’de yer almamakla birlikte yetkin kullanıcı seviyelerinde (C1/C2) dinleme becerilerinin, detaylı ve soyut konuları anlama yeteneği ile karakterize edildiği D-AOBM’nin (2013-2021) ifadeleri üzerinden anlaşılmaktadır. Yetkin kullanıcılar için konuşma becerileri ise anlık ve akıcı iletişim kurabilme yeteneği ile gelişme göstermektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin de benzer Şekilde birbirini etkilediği görülmektedir. A1/A2 seviyelerinde okuma becerileri, kısa ve basit metinleri anlama yeteneği ile başlamaktadır. Öğrenciler bu seviyede yazma becerisinde basit cümleler ve günlük ifadeleri yazma yeteneği kazanır. B1/B2 seviyesinde okuma becerilerinde daha karmaşık metinleri ve ana fikirleri anlama yeteneği gelişir. Yazma becerisinde ise öğrenciler, daha uzun ve detaylı metinler yazma yeteneklerini geliştirir. Yine D-AOBM okuması ile ifade edilebilir ki C1/C2 seviyesinde akademik metinleri anlama yeteneği oluşmaktadır. Yazma becerisinde ise öğrencilere geniş bir yelpazede konuları ele alabilme, üslup belirleyebilme ve ayrıntılı yazılı metinler oluşturabilme yeteneği kazandırılır.

Dinleme ve okuma becerileri arasında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. A1/A2’de öğrenciler basit cümleleri ve kelimeleri dinleyerek ve okuyarak öğrenirler. Bağımsız kullanıcı seviyelerinde B1/B2’de dinleme ve okuma becerileri, öğrencilerin daha karmaşık dil yapılarını, atasözlerini, mecazlı ifadeleri ve kelimeleri tanıma yeteneğini geliŐtirmektedir. C1/C2 seviyelerinde, öğrenciler ana dili yetkinliğinde dinledikleri ve

okudukları dil yapılarını ve soyut konuları anlayabilme ve analiz edebilme yeteneğini elde edebilirler.

Üretim becerilerini oluşturan konuşma ve yazma becerilerinin girift bir bağa sahip olduğu ifade edilebilir. A1/A2 seviyelerinde öğrenciler basit cümleler kurarak ve yazılı ifadelerle temel iletişim becerilerini geliştirirler. B1/B2 seviyelerinde konuşma ve yazma becerileri, öğrencilere daha derin ifadeleri ve düşünceleri aktarma yeteneği kazandırır. C1/C2 seviyelerinde öğrenciler doğaçlama ve akıcı konuşmalar yapabilir ve ayrıntılı, iyi yapılandırılmış yazılı metinler oluşturabilirler.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle dil becerilerinin D-AOBM seviyelerine göre birbirleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Dinleme becerileri, konuşma yeteneğini doğrudan etkilemekte; okuma becerileri ise yazma yeteneğini desteklemektedir. Bu beceriler, birlikte çalışarak öğrencilerin dil yetkinliğinin bütünsel olarak gelişmesine yardımcı olmaktadır. Dinleme ve okuma, dil bilgisi ve kelime bilgisinin edinilmesinde önemli rol oynarken konuşma ve yazma bu bilgilerin aktif kullanımını sağlayacaktır. Bu ilişkiler, dil öğrenme sürecinin dinamik ve birbirini tamamlayıcı doğasını yansıtmaktadır.

1.1.2.1. Yazma ve Dinleme Arasındaki İlişki

Yazma ve dinleme, dil ediniminde birbirini tamamlayan iki temel dil becerisidir. İkisi arasındaki ilişkiyi ve dil edinimindeki yerlerini tayin etmek, dil öğrenim sürecinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Ses temelli bir öğretimin ağırlıklı olduğu, öğrencinin alıcı konumunda olduğu durumda dinleme dil girdisi (input) istemektedir. Dinleyici, söylenenleri anlamaya ve işlemeye çalışmaktadır. Bu süreçte dil bilgisi yapıları, sözcük hazinesi ve telaffuz gibi dilin temel unsurları içselleştirilmektedir. Yazma ise çıktı (output) becerisidir. Öğrenci, öğrendiği dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri kullanarak anlamlı metinler oluşturur. Bu süreçte dil bilgisi kurallarının doğru uygulanması, anlam ve biçim açısından tutarlı metinler oluşturulması önemlidir.

Dinleme becerisi, anlaşılmanın aktarılması noktasında yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan becerilerden biridir (Özbay, 2010, s. 63). Dinleme becerisi yetersiz olan bir bireyin anlama/alımlama becerisi de kısıtlı olacağından duygu ve düşüncelerini eksiksiz

bir şekilde anlatmakta ve yazmakta zorlanacaktır (Bulut, 2013, s. 46). Yazmak için gerekli olan bilgileri ve sözcük hazinesini dinleme becerisi üzerinden kazanan bireyler bunu yazmalarına aktarabilmektedirler. Tüm bu örüntüler dinleme ve yazma arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. İki beceri arasındaki ilişki özellikle başlangıç seviyesinde önemlidir. Çünkü öğrenciler dili duyarak kelime dağarcıklarını genişletebilir ve dil bilgisi yapılarını sezebilirler.

“Dikte; dil bilgisi, sözlü iletişim, telaffuz, dinleme, okuma-anlama, etkili öğretim ve öğrenme, yoğunlaşma, noktalama, gibi pek çok alanın geliştirilmesine katkı sağlayan bir yöntem”dir (Bozkurt vd., 2014, s. 161). Dikte çalışmalarının dinleme becerisinin yazma becerisini desteklemesi amacıyla temel seviyeden başlanarak sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının önem arz ettiği söylenebilir. Özbay’a göre (2010, s. 63) dinleme ve yazma becerileri arasındaki ilişki, sınıf içerisinde yapılan dinleme etkinliklerinde kendini gösterir. Alfabe öğretimiyle hedef dildeki sesleri öğrenen yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencileri önce sesleri, sonra kelimeleri ve ardından cümleleri yazıya geçirebilme becerisi kazanmaktadır. Seslerin ardından öğretilen kelimelerin dikte çalışmalarıyla öğrencilere yazdırılması ve daha sonra öğrenilen yeni cümlelerin dikte çalışmalarında kullanılması, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin gelişimi noktasında dinleme ve yazma becerileri arasındaki bağı güçlendirecektir. Ayrıca dinleme etkinliklerindeki boşluk doldurma çalışmaları ve dinlenen metinlerin kısa bir şekilde özetlenmesinin istenmesi de bu bağı pekiştirecektir. Bu durum, öğrencilerin ilerleyen seviyelerde dinlediklerini doğru bir şekilde not alma becerilerini de geliştirecektir.

1.1.2.2. Yazma ve Konuşma Arasındaki İlişki

Konuşma becerisi, yazma becerisini destekleyen diğer bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında konuşma ve yazma becerileri genellikle "iletişim becerileri", “verici dilsel etkinlikler”, “verici/anlatma/üretim/üretici” beceri olarak adlandırılan alanın parçası olarak incelenmektedir.

İletişim süreçlerinin etkili bir şekilde tamamlanabilmesi için her iki becerinin de doğru kullanılması gereklidir. Hem konuşma hem de yazma, etkili iletişim için gerekli kanallardır ve iletişimin gerçekleşmesi için en az birinin kullanılması zorunludur.

Konuşma sırasında, bireyler hızlı bir şekilde düşünerek ve anlık olarak iletişim kurarlar. Anlatma/üretim aracı olarak yazma, “anlatım, duygu ve düşünceleri, herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi” olarak tanımlanabilir (Karatay, 2013, s. 21). Demirel (1999)’e göre ise yazma becerisi yazı yazmak ile kazanılır. Hedge (1988)’ye göre yazma becerisi, yazı içerisinde karmaşık dil bilgisi yapıları ve araçlarının en üst seviyede doğru kullanılmasını ve düzenlenmesini, kelimelerin ve dil bilgisi kalıplarının dikkatli seçilmesini gerektirir. Konuşmada hatalar olsa bile muhatap, dil dışı unsurların etkisiyle mesajı doğru algılayabilir ancak yazma jest ve mimikler gibi dil dışı unsurları barındırmadığı için mesajın iletim kanalı sadece cümlelerdir. Yazmada Hughey (1983)’in de vurguladığı üzere, konuşma esnasında olduğu gibi direkt ve hızlı bir dönüt alınmaz; yazarın fikirlerini tutarlı bir ifade ile bir araya getirmesi gerekmektedir. Doğru sözcükler seçilmezse, doğru dil bilgisi yapıları kullanılmazsa ve cümleler söz dizimine uygun yazılmazsa ileti okuyucu tarafından doğru algılanamaz. Bu nedenle yazma, düşüncelerin ortaya çıkarılmasının ardından sistemli bir şekilde organize edilerek dilin kuralları dahilinde okuyucuya aktarılmasını gerektirir.

Konuşma becerisi, genel tanımı itibarıyla insanların en temel ve doğal iletişim aracıdır. Anlatma/üretim/verici becerileri olarak değerlendirilen konuşma ve yazma becerileri, dinleme ve okuma becerilerinden farklılaşarak bireyin karşısında bir muhatap gerektirmektedir. Bu durumda konuşma ve yazma becerilerinin, dilin yapısal özelliklerini anlama ve kullanma yeteneği, düşünsel süreçleri yönetme yeteneği, düşündüklerini ifade etme yeteneği ve etkileşimli iletişim süreçlerinde rol alma yeteneği gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ağ yapısı, bireylerin iletişim yeteneklerini geliştirmelerine ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Konuşma ve yazma becerileri, dilin yapısal özelliklerini anlama ve kullanma yeteneğine dayanmaktadır. Her iki beceri de sözcük hazinesini kullanma, cümle yapılarını oluşturma, dil bilgisi kurallarına uygunluk ve anlamı net bir şekilde ifade etme gibi dilin temel öğelerini gerektirir.

Yazma, konuşma becerisi gibi bir anlatım yolu olmasına rağmen konuşmadan farklı becerilerin kullanımını da zorunlu kılmaktadır. Raimes (1983, s. 4)’e göre bir dilin öğrenilmesi yalnızca o dilin konuşulabilir olmasıyla sınırlı değildir. Ana dilinde konuşma süreci evde başlarken, yazma ve okuma süreçleri genellikle okullarda öğretilir. Bu

bağlamda, yazma ve konuşma süreçleri birbirinden farklılaşmamaktadır. Konuşma ve yazma becerileri arasındaki farklılıklar, bu becerilerin uygulanma süreçlerinde ortaya çıkar. Konuşma, bireylerin düşüncelerini hızlı bir şekilde organize etmelerini ve anlık olarak ifade etmelerini gerektirir. Bu süreç, hızlı düşünme ve anında geri bildirim almayı içerir. Yazma ise daha planlı ve düşünülmüş bir süreçtir; bireyler düşüncelerini yazılı olarak organize eder, düzenler ve düzeltirler. Bu nedenle yazma, daha derinlemesine düşünmeyi ve planlı bir ifade sürecini gerektirmektedir.

Yazma ve konuşma becerilerinin benzerliklerinden yola çıkılarak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi dersleri bu iki becerinin birbirini tamamlayacağı şekilde tasarlanabilir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde temaya uygun konuşma etkinlikleri yapıldıktan sonra aynı konu hakkında yazma etkinliklerinin yapılması, temaya dair sözcüklerin ve dil yapılarının pekiştirilmesine katkı sağlayarak öğrencilerin yazılı ve sözlü üretim arasındaki farkı anlamalarına da yardımcı olur. Temel seviyede öğrencilerden temaya veya konuya uygun diyalog metinleri yazmaları istenip ardından bu metinleri canlandırmaları ve üzerinde konuşmaları istenebilir. A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerden dijital/mobil uygulamalardan kısa cümleler yazmaları ve bu cümleleri sesletmeleri istenebilir. Bu anlayış D-AOBM'den görev odaklı stratejileri kullanmanın bir örneği olarak düşünülebilir. Konuşma ve yazma becerilerinin birbirini desteklediği etkinlikler iki beceri arasındaki bağlantıyı ve önemi ortaya koymaktadır.

1.1.2.3. Yazma ve Okuma Arasındaki İlişki

Okuma, yazılı bir metni anlama ve ondan gerekli bilgileri elde etme sürecidir. Birey; çeşitli okuma stratejileri kullanarak metinleri zevk almak, araştırma yapmak, sorun çözmek veya bilgi edinmek amacıyla okuyabilir (Grellet, 1981). Bu süreçte; yazılı bir metni görme, kodlama ve çözümlenme aşamaları izlenmektedir. Okuma; sözcük bilgisini artırma, okuduğunu anlama ve yazım becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Pressley, 2002). Öğrenciler, okuma aracılığıyla bir temel oluşturarak kelime dağarcıklarını geliştirir ve edindikleri bilgileri belleklerinde biçimlendirerek yazıya aktarırlar. Bunun yanı sıra öğrencilerin var olan okuma alışkanlığı söz dizimi, dil bilgisi kural ve gereklilikleri, yazım ve noktalama işareti farkındalıklarının artmasına katkıda bulunur. Dilidüzgün (2020, s. 193), metin hazırlama bilgisinin kazandırılmasında

okuma ve anlama etkinliklerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Çünkü okuma ve yazma etkinliklerinin birlikteliği, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısını artırmakta ve dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Dil becerileri arasında yazma becerisinin, okuma becerisiyle birlikte genellikle en son edinilen beceri olduğu belirtilmektedir. Hem ana dili öğretiminde hem de yabancı/ikinci dil öğreniminde formal eğitime başlayan bireyler; kelime dağarcıklarını genişletmek, cümle yapılarını ve metinlerdeki temel kavramları anlamak için okumadan faydalanmaktadır. Okuma metinleri aracılığıyla öğrencilere; kazandırılan bilgiler doğrultusunda fikirlerini belirleme, fikirler arasında bağlantı oluşturma, ana temayı belirleme, planlama, metnin başlangıç ve bitişine karar verme, taslak oluşturma, format kontrolü sağlama, geri bildirim alma ve son düzenlemenin yapılması süreçlerini gerçekleştirebilme yeteleri kazandırılabilir (Dilidüzgün, 2020, ss. 193-194). Bu süreç, dilin temel yapılarını anlamalarına ve dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Yazılı bir metin oluşturabilmek için yazılacak konu hakkında bir art alan bilgisine sahip olmanın önemi göz önünde bulundurulduğunda okuma metinlerinin bireylerin yazmak için gerekli olan bilgiye erişmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Birey okumayla edindiği bilgileri zihninde organize edip yazmaya aktararak iletişim kurar. Okunan metinler öğrenciler için bir model oluşturur. Öğrenciler yazarken genellikle önce okudukları metinlerden ilham alır, fikirlerini ve bilgilerini bu metinlerden yola çıkarak geliştirirler. A1 ve A2 seviyelerinde ders materyalleri, okuma ve yazma becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Böylece materyaller, öğrencilerin dil bilgisini pekiştirerek dilsel yeterlilikleri artırmalıdır. Ders ve çalışma kitapları, yapay zekâ ile hazırlanan etkinlikler, dijital uygulamalar, yardımcı okuma setleri, etkinlik kitapları ve sınıf içi projeler gibi çeşitli materyaller; öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerini pekiştirmelerini sağlamalıdır. Bu materyallerin yazma etkinliklerinde etkili kullanımı, öğretilen dil bilgisi konularına paralel yazma alıştırmalarının yapılması, öğrencilerin hedeflenen iletişim becerilerine ulaşma motivasyonlarına hizmet edebilecektir. “Yazma çalışmalarında yazma konusu ile ilgili öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirecek, duygu ve düşünce dünyasına yeni ufuklar kazandıracak etkinliklerin yapılması öğrenciyi yazmaya motive edecektir.” (Erbilen ve Temizkan, 2021, s. 175). A1-A2 seviyelerinde öğrencilere sosyal hayatta

ihtiyaç duyacakları alışveriş, restoran, hastane, yer yön tarifi, otel/otobüs rezervasyonu, form doldurma gibi içeriklerdeki metinler okutulduktan sonra bunlar hakkında yazdırmak öğrencilerin motivasyonlarını yükselterek hedef dilde yazılı iletişim becerilerini destekleyecektir.

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ

Dil öğretimine farklı bir perspektif kazandıran iletişimsel, yapılandırmacı ve eylem odaklı yaklaşımlar yazma becerisinin geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Yeni nesil yaklaşımlar; analiz etme, problem çözme, eleştirel düşünme ve sentez yapma gibi becerileri öne çıkararak yazmayı daha işlevsel bir hâle getirmiştir

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin dil becerilerinin bütünsel olarak gelişmesine katkı sağlayarak düşünceleri organize etmek, bilgiyi paylaşmak ve etkili iletişim kurmak için önemli bir araç olarak karşımıza çıkar. Bu beceri, yalnızca akademik ve mesleki ortamlarda değil, aynı zamanda günlük hayatta da önemli bir rol oynamaktadır. Yazma becerisi, öğrencilerin teorik bilgi ve yetkinliklerini pratikte kullanmalarına olanak tanır ve bu sürecin sonunda bu bilgi ve yetkinlikler performansa dönüşür. Yabancı/ikinci dil öğrenen bireyler, yazma yoluyla öğrendikleri dil bilgisi yapılarını daha etkin bir şekilde içselleştirirler. Bu süreçte yazma sadece mekanik bir süreç olmanın ötesinde yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir etkinliktir (Demirel, 2002). Yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirirken diğer dil becerilerinin (okuma, dinleme ve konuşma) gelişimine de katkıda bulunur. Bu sebeple yazma etkinliklerinin doğru bir şekilde planlanması ve uygulanması, dil öğreniminin

bütünselliğini ve istenen hedeflere ulaşılmasını sağlaması açısından büyük önem taşır. Çakır'a (2010, s. 168) göre, yazma becerisi, şu hedeflere ulaşmada yardımcı olmaktadır:

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.

Çakır'ın (2010) vermiş olduğu hedeflerden hareketle yabancı/ikinci dil öğretiminin öğrencilere kazandırdığı veya kazandırması beklenen ideal hedefler şu şekilde yorumlanabilir:

Yazma becerisi, yabancı/ikinci dil öğreniminde çok yönlü katkılar sağlamaktadır. Bu beceri, öğrencilerin dil gelişimlerini takip etmelerine ve öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olur. Yazma, öğrencilere ne kadar ilerlediklerini, güçlü ve zayıf oldukları alanları görme imkânı tanıyarak geri bildirim sürecini kolaylaştırır. Aynı zamanda yazma etkinlikleri, dil yapılarını ve sözcük bilgisini pratikte pekiştirmeye katkıda bulunur. Böylece öğrenciler öğrendiklerini daha kalıcı hâle getirirler.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisi; öğrencilerin dil bilgisi, sözcük dağarcığı ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Yazma süreci, dilin yapısal özelliklerini pratikte uygulama ve düşünceleri organize etme fırsatı sunar. Ayrıca yazma etkinlikleri yaratıcı düşünmeyi teşvik eder, öğrencilerin hayal gücünü ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma, aynı zamanda dil hatalarının somut bir şekilde tespit edilmesini sağlayarak düzeltilmesini kolaylaştırır. Öğreticiler, öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirerek geri bildirim verirler ve bu sayede öğrenciler dilin doğru kullanımını öğrenirler. Yazma süreci, dil bilgisi kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımını pekiştirmekle birlikte diğer dil becerileri olan okuma, dinleme ve konuşma ile karşılıklı bir etkileşim içerisinde gelişir. Öğrencilerin yazılı olarak kendilerini ifade

edebilmeleri, dilsel yeterliliklerini gerçek yaşam bağlamında kullanma becerilerini de güçlendirir. Bu doğrultuda yazma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için benimsenen çeşitli yaklaşımlar ve stratejiler büyük önem taşımaktadır. Bu noktada yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisini kazandırmaya yönelik kullanılan başlıca yaklaşımların ve bu yaklaşımların dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesine etkisinin incelenmesi bu sürecin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır.

1.2.1. Yazma Yaklaşımlarının Dereceli Puanlama Anahtarı Tasarımına Etkisi

Yazma yaklaşımları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli yöntemler sunmaktadır. Bu yaklaşımlar dil bilgisi, kelime dağarcığı ve metin organizasyonu gibi unsurları ele alarak yazma becerisinin farklı yönlerini desteklemektedir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecinde de yapılandırıcı bir rol üstlenen yazma yaklaşımları, yazma becerisinin farklı boyutlarını ele alarak değerlendirme sürecine yön veren ölçütlerin şekillendirilmesine katkı sağlayabilir. Bu yaklaşımlar yazma becerisinin dil bilgisi, metin organizasyonu, içerik oluşturma, yaratıcılık ve okur odaklılık gibi çok yönlü yapısını dikkate alarak değerlendirme ölçütlerinin çeşitlendirilmesini ve kapsamlı hâle getirilmesini mümkün kılabilir. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarı, yalnızca yazılı bir ürünün nihai sonucunu değil aynı zamanda yazma sürecinin aşamalarını ve öğrencinin bu süreç içerisindeki performansını da ölçme olanağı sunar.

Dereceli puanlama anahtarı ve yazma yaklaşımları arasındaki ilişki, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çok boyutlu bir bakış açısı sunmaktadır. Örneğin, biçimsel yaklaşım dil bilgisi ve yazım kurallarının doğruluğunu vurgularken (Can, 2020a; Yaylı, 2014) dereceli puanlama anahtarında bu doğruluğun ne ölçüde sağlandığına yönelik ayrıntılı ölçütler belirlenebilir. İşlevsel yaklaşım ise metnin işlevselliği ve amaç doğrultusunda dilin kullanımı üzerine odaklandığından (Hyland, 2003; Yaylı, 2014), puanlama anahtarında metin organizasyonu, paragraf yapısı ve işlevsel dil kullanımına ilişkin ölçütlerin oluşturulmasını sağlayabilir. Yaratıcı ifade yaklaşımı öğrencilerin düşünce ve deneyimlerini yaratıcı bir şekilde ortaya koymasını teşvik eder (Yaylı, 2014; Can, 2020a). Bu yaklaşım öğrencilerin düşünce ve ifade yeteneklerinin nasıl değerlendirileceğine yönelik ölçütler oluşturulmasına olanak tanıyabilir. Her yaklaşım,

yazılı ürünün veya sürecin belirli yönlerine odaklanarak puanlama anahtarının ayrıntılı ve nesnel bir değerlendirme yapılmasını sağlayabilir. Dereceli puanlama anahtarı tasarımına etki eden yazma yaklaşımları şu şekilde değerlendirilebilir:

Biçimsel Yaklaşım: Bu yaklaşım, dil bilgisi ve yazım kurallarının doğru kullanımı (Yaylı, 2014; Kocayanak, 2023) üzerine odaklandığından dereceli puanlama anahtarında dil bilgisi doğruluğu, yazım ve noktalama kurallarına uyum gibi ölçütlerin belirlenmesine olanak tanıyabilir. A1-A2 seviyesindeki öğrencilerin temel dil yapılarını ne kadar doğru ve tutarlı kullandıklarını değerlendirebilmek için dereceli puanlama anahtarında dil bilgisi ve yazım kuralları ölçütlerine yer verilmelidir.

İşlevsel Yaklaşım: Metinlerin işlevselliğine (Hyland, 2003) vurgu yapan bu yaklaşım puanlama anahtarında metin organizasyonu, paragraf bütünlüğü ve işlevsel dil kullanımı (Yaylı, 2014) gibi ölçütlerin eklenmesini sağlayabilir. Bu ölçütler, öğrencinin yazısında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunup bulunmadığını ve dilin ne kadar amaca uygun kullanıldığını değerlendirir.

Yaratıcı İfade Yaklaşımı: Yaratıcılığı teşvik eden bu yaklaşım puanlama anahtarında yaratıcı düşünme, düşüncelerin özgünlüğü ve kendi deneyimlerini ifade edebilme (Yaylı, 2014) gibi niteliklerin değerlendirilmesine imkân tanıyabilir. Özellikle, A1-A2 seviyesinde basit hikâye, basit şiir yazma gibi yaratıcı metinleri üretebilme yeteneklerinin ne kadar gelişmiş olduğu dereceli puanlama anahtarlarında ölçülebilir.

İçerik Odaklı Yaklaşım: Bu yaklaşımda içerik ve bağlam (Yalçın, 2016; Günday, 2021) ön planda olduğu için dereceli puanlama anahtarında içeriğin anlamlılığı, konu bilgisine dayalı içerik geliştirme gibi ölçütler belirlenebilir. Öğrencinin yazısının hem dil becerilerini geliştirmesi hem de içerik açısından zengin ve anlamlı olması dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilir.

Okur Odaklı Yaklaşım: Okurun ihtiyaçlarına ve hedef kitleye odaklanan (Elbow, 1998; Polat, 2006) bu yaklaşım, hedef kitleye uygunluk ve metnin anlaşılabilirliği gibi ölçütlerin puanlama anahtarına eklenmesini gerekli kılabilir. Öğreticiler ve öğrenciler, öğrencilerin yazılarını değerlendirirken okur perspektifini benimseyerek yazının anlaşılır, tutarlı, ilgi çekici olup olmadığını değerlendirebilirler. Bu geri bildirimler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Okur odaklı yaklaşıma

uygun ölçütlere dereceli puanlama anahtarında yer verilmesi öğrencinin yazısını okurun kültürel ve sosyal bağlamına ne kadar uygun yazdığının değerlendirilmesini sağlayabilir.

Ürün Odaklı Yaklaşım: Nihai ürünün kalitesine vurgu yapan bu yaklaşım metnin tamamlanmış hâli, dil bilgisi doğruluğu, metin tutarlılığı ve yapı standartlarına uygunluk (Maltepe, 2006) gibi ölçütlerin dereceli puanlama anahtarına dâhil edilmesini sağlayabilir. Yazının genel kalitesi bu ölçütler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarında ölçülebilir.

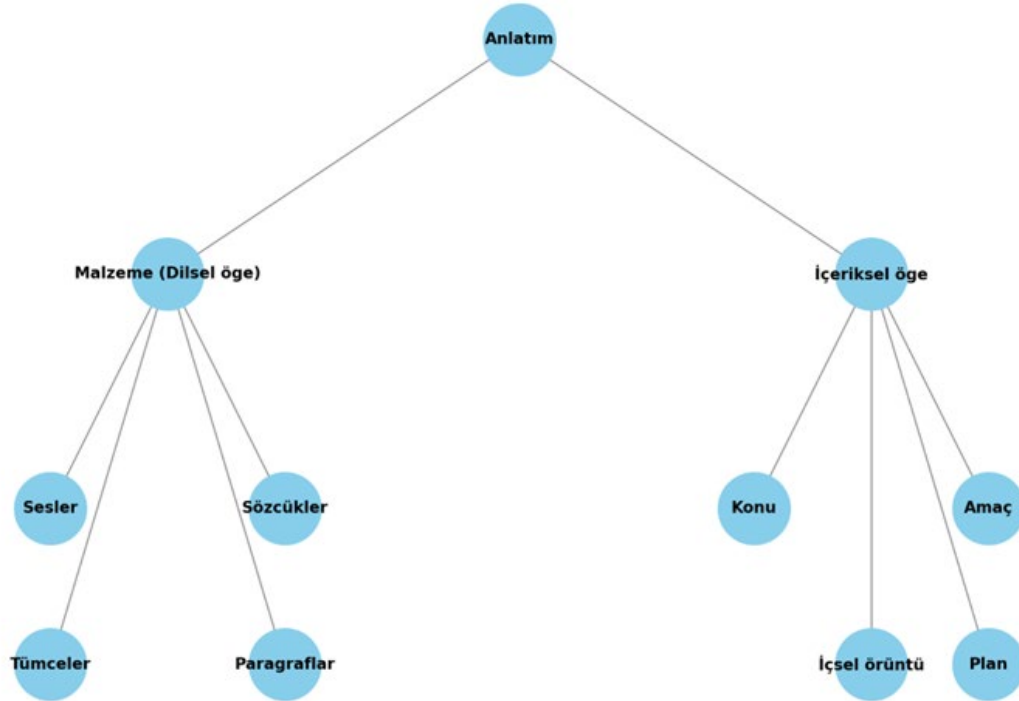
Süreç Odaklı Yaklaşım: Yazmayı bir süreç olarak gören bu yaklaşım (Ülper, 2008), taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve geliştirme (Flower ve Hayes, 1981; Özdemir, 2019) gibi aşamalarda öğrencinin performansını değerlendirmek için ölçütler sunabilir. Bu da puanlama anahtarının, sadece son ürünü değil, yazma sürecindeki ilerlemenin de dikkate almasını sağlayabilir.

Her yaklaşım, yazma becerisinin değerlendirilmesine farklı bakış açıları sunarak puanlama ölçütlerinin daha ayrıntılı ve kapsamlı hâle gelmesine katkı sağlayabilir. Bu yaklaşımların sunduğu zenginlikten faydalanılarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarları, yazma performansının daha nesnel bir şekilde değerlendirilmesini mümkün kılabilir. Bu sayede her bir yaklaşımın getirdiği bilgi birikimi, yazma becerisinin boyutlarını göz önünde bulundurarak daha anlamlı ve etkili bir değerlendirme süreci gerçekleştirilebilir.

1.3. YAZMA SÜRECİ

Ana dilinde ve yabancı/ikinci dilde yazma süreci, dil öğrenimi ve dil kullanımı açısından önemli bir araştırma alanıdır. Bu süreç, bireylerin dilsel yetkinliklerini geliştirmeleri ve farklı dillerde etkili iletişim kurabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Dilidüzgün (2021) yazma sürecine yönelik çalışma akışını yazma öncesi, taslak yazma ve yazma sonrası olarak üç başlıkta ele almaktadır (ss. 202-262). Bu süreci doğru anlamak için planlamanın doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir. Yazılı anlatım temelde iki başlıktan oluşmaktadır: Malzeme/dilsel öğeler ve içerik öğeleri. Malzemeyi oluşturan yapılar;

sesler, sözcükler, tümceler ve paragraflardır. İçerik öğeleri ise konu, amaç, içerik örüntüsü ve plandır (Özdemir 2013'ten akt. Dilidüzgün, 2021, s. 202).



Şekil 2. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Yazılı Anlatım Şeması.

Bu şekil, anlatımın iki ana bileşeni olan dilsel ve içeriksel öğeler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmaktadır. Dilsel öğeler, dilin temel yapı taşlarından başlayarak daha karmaşık yapılara doğru ilerlerken içeriksel öğeler anlatımın tematik ve hedef odaklı boyutlarını kapsamaktadır. Bu hiyerarşik yapı, ana dili ve yabancı/ikinci dil öğretimi için kullanılacak materyallerin oluşturulması sırasında, anlatımın dilsel ve içeriksel yönlerinin nasıl yapılandırılması ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirilmesi gerektiğini de anlatmaya çalışmaktadır. Dilsel öğeler, içeriksel öğelerle birleşerek etkili ve anlamlı bir anlatım oluşturur. Şekil 2, dil öğretimi, yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi akademik çalışmalarda anlatımın farklı bileşenlerini ve bu bileşenlerin ilişkilerini analiz etmek ve yapılandırmak için kullanılabilir.

Yazma sürecine ilişkin verilen açıklamalardan hareketle ana dili ve yabancı/ikinci dil öğretimi ile ilgili şu açıklamaların yapılması mümkündür: Ana dilinde yazma süreci, bireylerin doğuştan itibaren maruz kaldıkları ve doğal olarak öğrendikleri dilde yazma

becerilerini geliştirmelerini içermektedir. Bu süreç, dil bilgisi kurallarının, yazılı anlatım tekniklerinin öğrenilmesini kapsamaktadır. Ana dilinde yazma, bireylerin düşüncelerini organize etmelerine, mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca ana dilinde yazma becerisi, başarı ve profesyonel gelişim açısından da büyük önem taşımaktadır. Yabancı/ikinci dilde yazma süreci ise bireylerin ana dilleri dışında öğrendikleri bir dilde yazma becerilerini geliştirmelerini içermektedir. Dil öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilen bu süreç genellikle daha fazla çaba ve zaman gerektirir. Karatay ve Kartallıoğlu'na (2016, s. 210) göre yazma becerisi, yabancı/ikinci dil öğrenirken edinilen bilgilerin ve ileri düzey düşünme yeteneklerinin kullanıldığı üretken bir yetenektir. Hem ana dilinde hem de yabancı/ikinci dilde yazmanın doğasından gelen zorluklar dikkate alındığında özellikle yabancı/ikinci dilde yazma becerisinin kazanılmasının ne kadar zor olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ana dili ve yabancı/ikinci dil öğreniminde dil bilgisi, kelime bilgisi, düşüncelerini organize etme yeteneği gibi pek çok beceriyi entegre etmeleri gerekmektedir. Bunun için yazma yöntemlerini bilmek ve uygulamak önemlidir. Demirel'e göre (2016, ss. 118–120) yabancı/ikinci dilde yazma çalışmalarında kullanılan üç yazma yöntemi vardır: Kontrollü yazma, güdümlü (rehberli) yazma, serbest yazma. Aktaş ve Gündüz'e göre (2001, s. 101) "Kontrollü yazmada amaç, öğrencilere bir durumu, olayı, bir görünüşü tasvir etmek, bir duyguyu anlatmak için kısa yazı yazma çalışmaları yaptırmaktır."

"Her düzeyde kontrollü yazma çalışmasına yer verilebilir bu çalışmayla öğrencilerden yer değiştirme alıştırmaların da olduğu gibi verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir kontrollü yazma çalışmaları ile öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir. Sınıf içi kontrollü yazma çalışmalarına dönük alıştırmalar: Yer değiştirme alıştırmaları, dönüştürme alıştırmaları, örneğe uygun bir kompozisyon yazdırma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap verecek paragraf yazma, tamamlama alıştırmalarıdır." (Demirel, 2016, s. 118).

Kontrollü yazmada amaç kelimeleri, cümleleri Türkçenin kurallarına uygun yazmaktır (Özbay, 2007). Bu yöntemde öğrencilere belirli kalıplar, cümle yapıları ve kelimeler verilerek bu unsurlar üzerinden yazma çalışmaları yaptırılır. Öğrencilere, belirli bir dil bilgisi yapısını veya kelime grubunu doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla sınırlandırılmış ve yönlendirilmiş yazma görevleri verilir. Kontrollü yazma, öğrencilerin

dil bilgisi ve kelime bilgisi konusundaki yanlışlarını azaltarak temel dil yapılarını öğrenmelerini pekiştirebilir.

“Güdümlü yazma çalışmalarlarıyla öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. Sınıf içinde güdümlü yazma çalışmalarına dönük alıştırmalar: Dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, özetleme, ana hatları belirlemedir.” (Demirel, 2016, s. 119). Güdümlü yazmanın kontrollü yazma ile serbest yazma arasında bir geçiş niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu yöntemde öğrenciler, daha fazla özgürlüğe sahip olmakla birlikte, hâlâ belirli yönergeler ve kısıtlamalar dâhilinde yazma görevleri gerçekleştirirler. Güdümlü yazmada hedef öğrencilerin bir konuya ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirmektir (Özbay, 2007). Öğrencilere bir konu verilir ve bu konu üzerinde belirli noktaları vurgulayarak yazmaları istenir.

“Serbest yazma çalışmalarlarıyla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok konuda verilen başlıklardan biri seçilip bir kompozisyon yazılması istenir. Çoğu kez de bu yazılar 250-300 sözcükle sınırlı tutulmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda kompozisyon yazdırırken;

Betitleme: İnsan ve objelerin tasvirini yapma,

Hikâye Etme: Bir olayın yazılması,

Tartışma: Olayları neden sonuç ilişkileri içinde sunma,

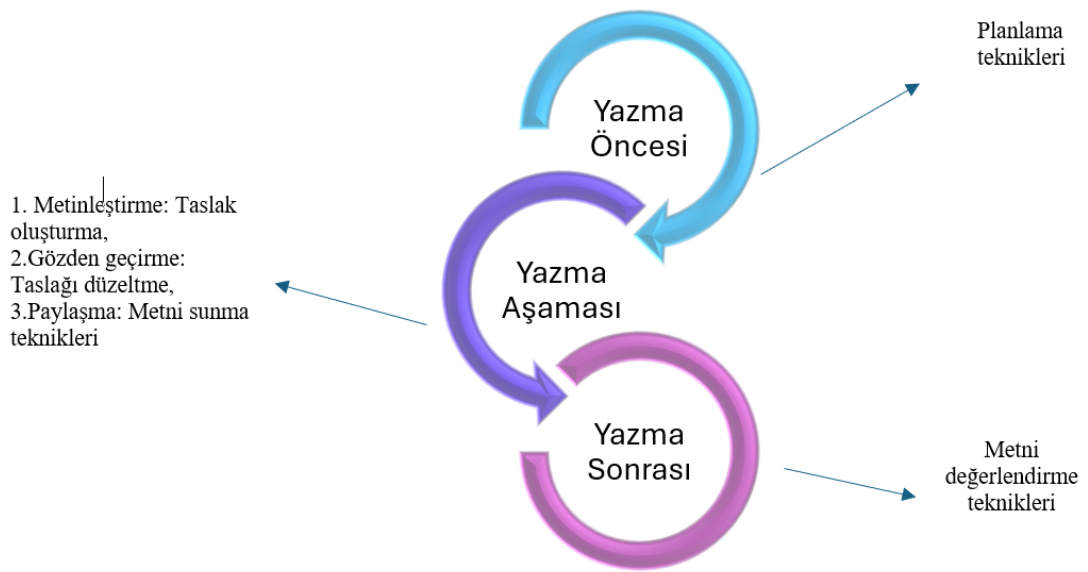
Görüş Bildirme: Verilen bir konuyla ilgili düşünce ve görüşleri yazma türünde çalışmalara öğrencilerin amaç dildeki düzeylerine göre yer verilebilir.” (Demirel, 2016, s. 120).

Serbest yazma, öğrencilere yazma konusunda özgürlük tanıyan bir yöntemdir. Öğrenciden verilen ana ilkeler doğrultusunda beğendiği bir konu hakkında yazması istenir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s. 102) Bu yöntemde öğrenciler, herhangi bir kısıtlama olmaksızın kendi seçtikleri konularda yazı yazabilirler. “Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi, öğrenciler ne kadar fazla yazarsa yazı yazma o kadar başarılıdır. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir.” (Temizkan, 2010, s. 627). A2 seviyesinden itibaren öğrenciler, dil bilgisi ve kelime bilgisi açısından temel kazanımlara sahip olmaya başladıklarından serbest yazma etkinlikleri ile daha yaratıcı ve özgün metinler üretmeye başlayabilirler. “Öğrencilerin ders içi ve ders dışında özgürce yazabilmeleri, konu ve tür bakımından serbest hareket etmeleri onların yazma becerisi kazanmasına etki etmektedir” (Garip, 2018, s. 98). Bu durum öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırır ve yazma sürecine daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı

olur. Serbest yazma çalışmaları öğretici geri bildirimini ile desteklendiğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme, kendi fikirlerini organize etme ve ifade etme yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayarak yazma motivasyonlarını yükseltebilir.

1.3.1. Ana Dilinde ve Yabancı/İkinci Dilde Yazma Sürecinin Aşamaları

Yazma sürecinin ana dilinde ve yabancı/ikinci dilde çeşitli aşamaları vardır. Bu aşamaların uygulanabilmesi başarılı bir yazma performansı ortaya koyabilmek için gereklidir. Karatay (2013), başarılı bir yazmanın gerçekleşmesi için hazırlık, planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve yayınlama aşamalarının takip edilmesi gerektiğini söylemektedir. Güneş'e göre (2021), yazma süreçleri; yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası olmak üzere birlikte yürütülen adımlardan oluşmaktadır. Güneş (2021)'den hareketle yazma süreci aşamaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 3. Yazma Süreci Aşamalarında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar (Güneş, 2021, ss. 167-169).

1.3.1.1. Yazma Öncesi/Hazırlık

Yazma süreci, zihinsel faaliyetlerle başlayan ve çeşitli aşamalardan geçerek tamamlanan çok yönlü bir etkinliktir. Can'a göre (2020a, s. 130), yazmanın ilk basamağı zihinsel tasarım sürecidir. Yazma eylemi; yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Yazmaya başlamadan önce yazma öncesine ait planlama

tekniklerine hâkim olmak gerekmektedir. Planlamayı oluşturan teknikler ise sırasıyla; yazma durumlarını inceleme, konu hakkında ön bilgileri harekete geçirme, amaç belirleme, metnin yapısını belirleme, kullanılacak kavramları, düşünceleri veya sözcükleri seçme; bilgileri sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme, metni planlama ve metnin içeriğini tasarlamaktır (Güneş, 2021, s. 166-167).

1.3.1.2. Yazma Aşaması

Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra yazmanın uygulama süreci başlamaktadır. Bu basamakta metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma işlemleri yapılmaktadır (Güneş, 2021, s. 171). Metinleştirme yapılırken yazının genel planına (giriş, gelişme ve sonuç) dikkat edilmelidir. Girişte verilen etkileyici bir cümle ile dikkat çekilmeli, ilgi toplanmalı ve gelişme bölümünde konu planlı bir akışta açıklanmalıdır. Sonuç bölümünde ise giriş ve gelişme bölümleriyle bağlantılı bir yargı ortaya konulmalıdır (Can, 2020b, s. 76). Yazının taslak metni hazırlandıktan sonra gözden geçirme aşaması gelmektedir. Bu aşamada öğrenci, yazdığı yazıyı okumalı ve gerekirse başkasına okutmalıdır. Gözden geçirme yapılırken mantıksal bütünlüğe bakılmalı ve içeriğin gelişimi için çalışılmalıdır. İmla, dilbilgisi ve noktalama vs. gibi unsurlara dikkat edilerek gözden geçirme işlemi tamamlanmalıdır (Güneş, 2021, s. 172). Gözden geçirme işlemi için tamamlanan metin paylaşımına hazır hâle gelmektedir. Paylaşma basamağında metin asıl olması gereken hâlini almakta ve yazma sonrası aşamaya geçilmektedir.

1.3.1.3. Yazma Sonrası

Son basamak olarak üretilen metnin incelendiği ve analiz edildiği yerdir. Yazma süreci de burada değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sırasında ölçme ve değerlendirme araçlarından yardım alınabilmektedir. Karatay (2013), 4+1 yazma temelli çalışmasında yazma sonrası süreci yayınlama aşaması olarak vermektedir. Yazara göre metni diğer

öğrencilerle paylaşmak veya uygun bir platformda yayımlamak üzere hazırlamak öğrencilerin motivasyonunu artırmak açısından önemli bir etkidir.

1.4. TEMEL SEVİYEDE YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI

Dil öğrencilerinin beceri ve yeterlilik düzeylerinin; dil kullanımı, öğrenme ve kazanımlar noktasında belirli seviyelere göre tasnif edilerek dilde yeterlik seviyesini belirlemek için D-AOBM uluslararası bağlamda tanınmış bir standart olarak kabul görmektedir. D-AOBM, yabancı dilde yetkinlik noktasında üç grup içerisinde altı seviyeden oluşmaktadır. Temel kullanıcı A1 ve A2 seviyesini tanımlamaktadır. Bağımsız kullanıcı; B1 ve B2 seviyelerini ve yetkin kullanıcı ise C1 ve C2 seviyelerini temsil etmektedir. Temel kullanıcı seviyesi olan A1 ve A2 seviyeleri öğrencilerin dil ile tanışmış oldukları ilk aşamadır. Bu aşamada sözcük öğretiminde evrensel kodlamalardan yararlanılarak gerçekleştirilen dil öğretimi basit yapılardan karmaşık yapılara doğru diğer bir deyişle genelden özele doğru gitmektedir. Yazmanın işlevsel bir fonksiyon kazanabilmesi noktasında biçim bilgisi yazma becerisini destekleyici ve geliştirici bir vazifeye sahiptir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma becerisinin öğretim aşamalarının ilki ses ve alfabe öğretimidir. Hedef dilde doğru sesletim ve doğru yazma becerisinin gelişebilmesi ve gerçekleşmesi için temel gereklilik olan alfabe ve ses öğretimini sözcük öğrenimi takip etmektedir. Ses, alfabe ve sözcük öğretiminin ardından aşamalılık ilkesine ve dilin biçimsel boyutunun sıralanmasına uygun olarak şekil bilgisi kapsamında; yapı bilgisi öğretimi gerçekleştirilir. Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin yazım hatalarının önüne geçerken işlevsel olarak verildiği takdirde dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını da öğrencilere aktarır. “Dil öğretiminde amaç, öğrencinin dili kullanma kanalına ve amacına göre gerekli becerileri geliştirmesini sağlamaktır.” (Dilidüzgün, 2021 s. 4). Bu durum iletişimsel yaklaşımın savunduğu dilin kurallarının değil, işlevlerinin öğretilmesi savını da desteklemektedir.

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dil bilgisi, dilin öğeleri arasındaki ilişkileri ve işlevleri fark etmeye yönelik bir süreçtir. Bu, öğrencilerin zaten bildikleri dilin yazılı formunu öğrenmeleri anlamına gelir. Buna karşılık, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi, Türkçenin sistematik yapısını açıklayan ve özellikle yazma

becerisini destekleyen bir temel oluşturur. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde kullanılan sözcüklerin düzeyi öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Aksi halde öğrenme süreci zorlaşabilir (Kurt, 2016, ss. 261-264).

Türkçenin söz diziminin birçok dilden farklı olması, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin ana dillerinden olumsuz transfer yapmalarına neden olabilir. Bu nedenle temel seviyeden başlayarak kelimeleri bağlama olarak doğru eklerle kullanmak, kelime gruplarını doğru oluşturmak ve Türkçenin söz dizimine uygun olarak sıralamak gerekmektedir. Kelime ancak bağlam içerisinde doğru şekilde kullanıldığında anlam kazandığından kelime bilgisi kadar kelimelerin düzgün bir cümle hâlinde yazılması da önemlidir (Erol, 2016, s. 192). Ayrıca noktalama işaretlerine riayet edilmelidir. Böylece cümleler, Türkçenin kurallarına uygun ve anlaşılır hâle gelecektir. Yazılı ve sözlü metin temelli gerçekleştirilen yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenci, hedef dilin cümle yapısı ile paragraf oluşturma, paragraflar arası geçiş ve bağlantı kurma ve metin oluşturma konularında da hakimiyet geliştirir.

Paragraf oluşturma aşamasında öğretilmesi gereken ilk husus, birbiriyle bağlantılı cümleler kurmaktır. Her paragrafın bir fikir çerçevesinde organize edilmesi gerekmektedir. Paragraf, okuyucuya verilmek istenen iletinin çerçevesinde yardımcı düşüncelerle bir araya gelen cümleler topluluğudur. Bu nedenle her paragraf, kendi içinde bütünlük arz etmelidir. Oluşturulan her paragrafın da metnin bütünü içinde anlamsal ve yapısal bir bütünlüğe sahip olması zorunludur. Paragraf oluştururken önemli olan verilmek istenen düşünceyi açıklayan, örnekler veren ve ana fikri destekleyen cümlelerin kurulmasıdır. Bu aşamada öğrenciye cümleler arasında bağlantı kurmayı öğretmek, öğreticinin temel görevleri arasında yer almalıdır. Bu bağlamda yalnızca paragraf içi bütünlüğü sağlamak değil, aynı zamanda yazma sürecinin amacını belirlemek de önemlidir. Yazma amacı, yazarın metin boyunca dilin biçimsel ve işlevsel kullanımını nasıl şekillendireceğini belirlemektir.

Dilin biçimsel ve işlevsel kullanımı, kullanım amacına göre şekillenir. Yani yazar, kullanım amacına ve metnin türüne uygun olarak biçimin metin içerisinde sahip olacağı işlevi belirleyebilir. Bu doğrultuda yazma sürecini şekillendiren ana unsurun yazma amacı olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı/ikinci dil öğretiminde A1 seviyesinde ihtiyaç duyulan yazma amaçları genellikle kendini, ailesini ve çevresini tanıtabilme,

alışveriş yapabilme, hobilerinden ve günlük rutinlerinden bahsedebilme, adres tarif edebilme gibi konular üzerinde şekillenir. A2 seviyesinde ise bu temalar ayrıntılandırılırken kısa ve basit olmak suretiyle geçmiş tecrübelerinden ve gelecek hayallerinden bahsedebilme amaçları da sürece dâhil olur. Bu amaçlarla düzenlenmesi planlanan yazma becerisinde, bireyin hedef toplum içinde günlük hayatını sürdürürken ihtiyaç duyabileceği kartpostal, form, soru kataloğu yazma, öz geçmiş yazma, basit iletiler, e-posta, kişisel mektup yazma gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir (Avrupa Konseyi, 2013, ss. 64-66). Bu ihtiyaçlarla planlanan yazma süreci kapsamında, dilin biçimsel ve işlevsel boyutlarının öğreniciye kazandırılmasıyla etkili bir yazma öğretimi gerçekleştirileceği düşünülmektedir. D-AOBM bu sürecin yürütülmesi noktasında ne yapılması gerektiğini anlatan başvuru kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Tablo 2. D-AOBM’ye göre Etkileşim Etkinlikleri ve Stratejileri Şemasının Yazma Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 86-89).

Seviye	Genel Yazılı Etkileşim Kazanımları	Yazışma Kazanımları	Notlar, Mesajlar ve Formlar Kazanımları
C2	Hemen hemen her türlü resmî ve resmî olmayan etkileşimde kendini uygun bir ton ve tarzda ifade edebilir.	Mesleki yaşamı boyunca gerekli olan hemen hemen her türlü yazışmayı uygun bir ton ve tarzla oluşturabilir.	Tanımlayıcı yok; bk. B2
C1	Hitap edilen kişi ile esnek ve etkili bir şekilde ilişki kurarak kendini açıklıkla ve net bir şekilde ifade edebilir.	Duygusal, kinayeli ve şakacı kullanım da dâhil olmak üzere, dili esnek ve etkili bir şekilde kullanarak, kişisel yazışmalarda kendisini açıklıkla ve net bir biçimde ifade edebilir. Açıklama, başvuru, tavsiye, referans, şikâyet, taziye ve başsağlığı mektupları gibi resmî yazışmaları, iyi bir ifadeyle ve doğrulukla oluşturabilir.	Tanımlayıcı yok; bk. B2

B2	<p>Haberleri ve görüşleri etkili bir şekilde yazılı olarak ifade edebilir ve başkalarının ifadeleriyle ilişki kurabilir.</p>	<p>Deneyimlerin ayrıntılı betimlemelerini yapmak, anlayışlı bir şekilde sorular sormak ve karşılıklı çıkar meselelerini takip etmek için dili akıcı ve etkili bir şekilde kullanarak kişisel yazışmalar yoluyla bir ilişki sürdürebilir. Çoğu durumda yazışmalardaki ve diğer iletişimlerdeki deyimsel ifadeleri ve gündelik anlatımı anlayabilir ve duruma uygun olarak en yaygın olanları kullanabilir. Uygun üslup, dil yapısı ve kuralları kullanarak sorgu, talep, başvuru ve şikâyet mektupları gibi resmî yazışmalar oluşturabilir. Destekleyici ayrıntılar ve istenen sonucun bir beyanını da içeren, güçlü ancak nazik bir şikâyet mektubu oluşturabilir.</p>	<p>Gerektiğinde açıklama veya detaylandırma talebinde bulunabilmesi koşuluyla karmaşık kişisel veya mesleki mesajlar alabilir veya bırakabilir. Kişisel, mesleki veya akademik bağlamda ortaya çıkması muhtemel rutin mesajları alabilir. Sorularını ileten ve sorunları açıklayan mesajlar alabilir.</p>
B1	<p>Hem somut hem de soyut konular hakkında bilgi ve fikir iletebilir, bilgileri kontrol edebilir ve sorunlar hakkında makul bir netlikte soru sorabilir veya problemleri açıklayabilir. Önemli olduğunu düşündüğü noktayı izah ederek konuyla yakından ilgili basit bilgiler isteyen veya bunları ileten kişisel mektuplar ve notlar oluşturabilir.</p>	<p>Duyguların derecelerini ifade eden, olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayan ve mektuplaştığı kişinin haberleri ve görüşleri hakkında yorum yapan mektuplar oluşturabilir. Kişisel ve mesleki mektup ve e-posta yazarken, bağlama uygun resmiyeti ve kuralları kullanabilir. Uygun üslup ve kuralları kullanarak resmî davet, teşekkür veya özür mektupları/e-postaları oluşturabilir. Olgularla sınırlı olmaları koşuluyla uygun dil yapısı ve kuralları kullanarak rutin olmayan mesleki mektuplar oluşturabilir. Belirli bir amaç için gerekli bilgileri mektup veya e-posta yoluyla elde edebilir, derleyebilir ve e-posta yoluyla diğer kişilere iletebilir.</p>	<p>Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir şekilde ileterek arkadaşlarına, hizmetlilere, öğretmenlere ve günlük yaşamında yer alan diğer kişilere konuyla yakından ilgili basit bilgileri aktaran notlar oluşturabilir. Arayanın açıkça ve anlayışlı bir biçimde dikte ettirmesi koşuluyla telefonda birkaç nokta içeren mesajları alabilir.</p>

A2	Öncelikli ihtiyaç duyulan alanlardaki meselelerle ilgili kısa, basit kalıp notlar oluşturabilir.	Kısa mesaj, e-posta veya kısa mektuplarla, diğer kişiden gelen sorulara (ör. yeni bir ürün veya etkinlik hakkında) yanıt vererek bilgi alışverişinde bulunabilir. Kendini tanıtan kısa bir e-posta veya mektup gibi rutin nitelikteki kişisel bilgileri iletebilir. Teşekkür eden ve özür dileyen çok basit kişisel mektuplar oluşturabilir. Kısa, basit notlar, e-postalar ve metin mesajları oluşturabilir (ör. bir davetiye göndermek veya daveti yanıtlamak, bir düzenlemeyi onaylamak veya değişiklik önermek için). Bir tebrik kartında kısa bir metin oluşturabilir (ör. birinin doğum günü için veya ona mutlu yıllar dilemek için).	[Karşı tarafın] tekrar ve yeniden ifade etmesini isteyebilmesi koşuluyla kısa, basit bir mesaj alabilir. Öncelikli ihtiyaç duyulan alanlardaki meselelerle ilgili kısa, basit notlar ve mesajlar oluşturabilir. Günlük formların çoğunda (ör. bir banka hesabı açmak veya taahhütlü teslimat yoluyla bir mektup göndermek) kişisel ve diğer ayrıntıları doldurabilir.
A1	Kişisel bilgiler sorabilir veya verebilir.	Sözlük kullanarak, basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadelerle, hobileri ve hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyler hakkında bir dizi çok kısa cümleden oluşan mesajlar ve çevrim içi gönderiler oluşturabilir. Kısa, basit bir kartpostal oluşturabilir. Arkadaşlarına bir miktar bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (ör. SMS mesajı) oluşturabilir.	Bir form üzerinde (ör. otel kayıt formunda), numaraları ve tarihleri, kendi adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini veya ülkeye varış tarihini vb. doldurabilir. Örneğin nereye gittiği veya ne zaman döneceği hakkında bilgi veren basit bir mesaj bırakabilir (ör. "Alışveriş: 17:00'de dönüş").
A1 Öncesi	Bir sözlük kullanarak temel bilgileri (ör. ad, adres, aile) kısa öbekler hâlinde bir formda veya bir notta iletebilir.	Sözlük kullanarak, temel kişisel bilgileri kısa öbekler ve cümleler hâlinde aktarabilir.	Çok basit kayıt formlarını isim, adres, uyruk, medeni hâl gibi temel kişisel bilgileri ile doldurabilir.

Tablo 2’de D-AOBM’deki (2021) etkileşim etkinlikleri ve stratejileri için yazma kazanımları, dil seviyelerine göre ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu çerçevede, dil öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirme süreçlerini aşamalı olarak tanımlamakta ve her seviyede beklenen yetkinlikleri açıklamaktadır.

Yazılı etkileşim, yazı veya işaret aracılığıyla etkileşimli iletişimle ilgilidir. Bu bölümde iki ölçek vardır: “Yazışmalar” ve “Notlar, mesajlar ve formlar”. Bunlardan ilki kişiler arası karşılıklı yazma alışverişine odaklanır, ikincisi ise bilgi aktarımı ile ilgilidir. Yazılı etkileşimde kullanılan dil sözlü

dille benzerlik gösterir. Ek olarak, çoğu etkileşimli durum bazı hatalara ve karışıklıklara karşı hoşgörülüdür ve bir miktar bağlamsal desteğe de sahiptir. Genellikle açıklama isteme, ifade etmeyle ilgili destek isteme ve yanlış anlamaları onarma gibi etkileşim stratejilerini kullanma imkânı vardır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 86).

İlgili metinde yazılı üretim gerçekleştirilmesinde “genel yazılı üretim”, “yaratıcı yazma” ve “raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)” başlıkları dil seviyelerine göre temel yazma becerisi kazanımlarını içermektedir. Genel yazılı üretim temel sözcükleri ve ifadeleri kullanarak bireysel ilgiler hakkında bilgi verilmesini sağlarken yaratıcı yazma, günlük basit bilgiler ile başlayarak ilgi alanına göre detaylı anlatımı sağlamaktadır. Rapor ve deneme yazımı ise daha resmî yazı türlerinde var olan üretimi içermektedir. Yazılı üretim alanında, makro işlevler olarak tanımlanan "işlemsel dil kullanımı" ve "değerlendirici dil kullanımı" genellikle birbirine geçmiş durumdadır ve bu nedenle ayrılmazlar. "Bilgi ve sav için okuma" becerisi de bu iki yönün birleşimini içerir. "Yaratıcı yazma" ise "Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme" becerisine denk gelmekte ve betimleme ile anlatıya odaklanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 70).

Tablo 3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Seviyelere Göre Yazılı Üretim (Avrupa Konseyi, 2021 s. 70-73).

Genel Yazılı Üretim

- | | |
|----|--|
| A1 | Basit temel kelimeleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. |
| A2 | “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. |
-

Yaratıcı Yazma

- | | |
|----|---|
| A1 | Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir. Bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilir. Belirli günlük nesnelere tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilir. |
| A2 | Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu veya şimdiki veya en son işi hakkında bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir. “Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbek ve cümleler kullanarak etkinlikleri (ör. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri tanımlayan |
-

günlük girdiler yaratabilir. Bir sözlüğe ve atıflara (ör. bir ders kitabındaki fiil zamanları tablolarına) başvurabilmeleri koşuluyla bir hikâyeye giriş oluşturabilir veya bir hikâyeyi devam ettirebilir.

Raporlar ve Denemeler

A1 Tanımlayıcı yok.

A2 Cümleleri “ve”, “çünkü” veya “sonra” gibi bağlayıcılarla bağlayarak, ilgi duyduğu aşına konularda basit metinler üretebilir. Günlük temel kelime ve ifadeleri kullanarak kişisel ilgi alanları (ör. yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler) hakkında izlenimlerini ve görüşlerini aktarabilir.

Tablo 3'ten hareketle, A1 ve A2 seviyelerinin dil öğrencilerinin yazılı iletişim becerilerinin temelini oluşturduğunu ifade etmek mümkündür. İlgili seviyelerde kazanılan beceriler, dil öğrenme sürecinin ilerleyen aşamalarında daha karmaşık yazılı üretim becerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Öte yandan D-AOBM temel alınarak oluşturulan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020), Türkçe öğrencileri, öğretmenleri, eğitim materyali hazırlayıcıları ve sınav uygulayıcıları için dil öğretim içeriği, ölçme-değerlendirme süreci, amaç ve dil seviyelerini düzenleyen bir kaynaktır. İlgili kaynak temel alındığında A1 ve A2 seviyesinde yazma becerisi kazanımları aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 4. Türkiye Maarif Vakfı (TMV)- TYDÖP Kazanımları (2020, A1. ss. 44-45; A2. ss. 53-55)

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı A1- A2 Yazma Kazanımları		
Kazanım No	A1 Yazma Kazanımı	A2 Yazma Kazanımı
1	Türk alfabesindeki harfleri doğru biçimde yazar.	Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.
2	Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.	Dikte edilen metni yazar.
3	Dikte edilen kısa bir metni yazar.	Dinlediği kelime ve cümleleri yazar.
4	Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.	Dinlediği veya okuduğu bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
5	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
6	Yazılarında sayıları harf ve rakamla ifade eder.	Yazılarında soru ifadelerini kullanır.
7	Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.	Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri yazar.
8	Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Kişisel bilgi içeren formları doldurur.
9	Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili metinler yazar.
10	Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.	Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.
11	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.	Kutlama/tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.
12	Olayları oluş sırasına göre yazar.	Bir konu/durum hakkındaki duygularını yazılı olarak ifade eder.
13	Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.	Bir konu/durum hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.
14	Kutlama/tebrik/temenni/davet mesajları/metinleri yazar.	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.

15	Tercih/teklif içeren kısa metinler yazar.	Tercih/teklif ifadeleri içeren metinler yazar.
16	Tavsiye/uyarı içeren kısa metinler yazar.	Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.
17	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.
18	Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.	Kendisi, ailesini, bir başkasını tanıtan metinler yazar.
19	Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar.	Temel niteleyicileri kullanarak betimleyici metinler yazar.
20	Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.	Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.
21	Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.	Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.
22	Günlük hayata ilişkin basit not ve iletiler yazar.	Yazılarında sayıları rakam ve harfle ifade eder.
23	Bilgilendirme/uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar.	Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.
24	Yazılarında basit karşılaştırma ifadelerini kullanır.	Günlük hayata dair planlar hazırlar.
25	Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.	Günlük hayata ilişkin not ve iletiler yazar.
26	Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar.	Bilgilendirme, tavsiye, uyarı ve hatırlatma amacıyla notlar yazar.
27	Yazılarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.	Bilgilendirme amaçlı tanıtım yazıları yazar.
28	Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan vb. metinler hazırlar.	Haber metinleri yazar.
29	Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.	Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar.
30	Görsellerle sunulan bir olayı yazılı olarak ifade eder.	Görseli verilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar.
31	Hava durumuna ilişkin basit metinler yazar.	Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
32	Hobileri/ilgi alanlarına ilişkin kısa metinler yazar.	Öyküleyici bir metin yazar.

33	Yardım talebi/izin/rica/özür içeren basit metinler yazar.	Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.
34	Basit e-posta iletileri yazar.	Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler.
35	Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar.	Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.
36	Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.	Yazılarında karşılaştırma içeren ifadelere yer verir.
37	Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar.	Bir mesleği tanıtır.
38	Kişisel deneyimlerini anlatan kısa metinler yazar.	Yol, yön ve adres tarifi içeren metinler yazar.
39	Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.	Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
40	Plan/tasarı/hayallerini anlatan basit metinler yazar.	Hava durumuyla ilgili metinler yazar.
41	Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Kendisini, kişisel özelliklerini/beceri ve uğraşlarını anlatan metinler yazar.
42	Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır.	Yazılarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
43	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.	Gözlem ve izlenim içeren basit metinler yazar.
44	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar.
45	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
46	Yazma amacını belirler.	E-posta iletileri yazar.
47	Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar.
48	Yazılarında kişisel görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.	Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
49	-	Bir etkinliğin anlatıldığı metinler yazar.

50	-	Kendisiyle ilgili bir durum veya süreç içeren metinler yazar.
51	-	Geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.
52	-	Plan/tasarı/hayallerini anlatan metinler yazar.
53	-	Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
54	-	Yazılarında sık kullanılan deyimlere yer verir.
55	-	Biyografi metinleri yazar.
56	-	Kısa ve basit bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
57	-	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.
58	-	Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinler hazırlar.
59	-	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
60	-	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
61	-	Yazma amacını belirler.
62	-	Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
63	-	Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
64	-	Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
65	-	Ürünler veya hizmetlere ilişkin yönergeler oluşturur.
66	-	Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır.

67	-	Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır.
68	-	Olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre yazar.
69	-	Bir sürecin aşamalarını anlatan basit metinler yazar.
70	-	Yazılarında nezaket ifadelerine yer verir.
71	-	Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin metinler yazar.
72	-	Yazılarında yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini kullanır.
73	-	Yazılarında duygu/düşünce/görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.
74	-	Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.

Tablo 4'te yer alan kazanım listesi incelendiğinde görülmektedir ki D-AOBM veya TYDÖP'teki A1 ve A2 seviyelerinde öğrencilerin temel dil yapılarını kullanarak basit cümleler ve metinler oluşturabilme yeteneklerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

A1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerileri genellikle basit cümleler oluşturma yeteneğiyle başlamaktadır. Öğrenciler, öğrendikleri kelime dağarcığını kullanarak günlük yaşamla ilgili basit cümleler yazmaya başlarlar. Örneğin kendilerini tanıtan, aileleri hakkında bilgi veren veya günlük aktivitelerini anlatan cümleler kurabilmektedirler. İkinci aşama, belirli konular hakkında kısa açıklamalar yapabilme yeteneğini geliştirmektir. Örneğin, kazanım listesine göre arkadaşlarını veya aile üyelerini tanıtan kısa bir paragraf yazabilirler. Bu açıklamalar, öğrencilerin temel dil yapılarını ve kelime dağarcığını kullanarak kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirir.

A2 seviyesine geçişte, öğrencilerin yazma becerileri genellikle günlük yaşamla ilgili kısa yazışmaları içerecek şekilde gelişmektedir. Öğrenciler, arkadaşlarına veya aile üyelerine basit notlar veya mesajlar yazabilmektedirler. Bu mesajlar, günlük aktiviteler, planlar veya duygular hakkında bilgi içerebilmektedir. Öğrenciler A2 basamağında ilerleme kaydettikçe daha karmaşık cümle yapıları ve dil bilgisi kurallarını kullanarak basit

hikâyeler veya anılar yazma yeteneğini geliştirebilirler. Örneğin, bir tatil deneyimini veya bir etkinlikte yaşadıkları anıyı anlatan kısa bir hikâye yazabilirler. Bu tür yazma etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve ifade yeteneklerini artırmaktadır. Bunun yanında resmî evraklarda basit form doldurma ve mesaj yazma yeteneklerini geliştirmektedirler. Örneğin, bir otel rezervasyonu yapmak veya bir restoranda sipariş vermek için basit bir form doldurabilir veya mesaj yazabilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencileri pratik yaparak gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına hazırlamaktadır. Söz konusu durum eylem odaklı yaklaşımın öğrencileri sosyal hayatın bir aktörü yapabilme hedefini desteklemektedir.

1.4.1. Temel Seviye Odaklı Yazma Becerisi Kazanımlarıyla İlgili Sorunlar

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin kazanımı, öğrenciler için zorlayıcı bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bunun, yazmanın tıpkı ana dili öğreniminde olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğretim sürecinde de en son kazanılan beceri olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Azizoğlu vd., 2019, s. 8). Yazmanın son kazanılan beceri olmasının sebebi; dinleme, konuşma ve okuma beceri alanlarının gelişme düzeyi ile bağlantılı olmasıdır (Arslan ve Kılıç, 2015, s. 170). Gelişim düzeyleri, sıralamaları ve öğrenim zorluk dereceleri birbirinden farklılık gösteren temel dil becerileri içinde yazma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin zorlandıkları alan olarak belirtilmektedir (Genç, 2017; Açık, 2008). Öğrencilerin büyük bir kısmı seviyeleri ne olursa olsun, hedef dilde yazmayı zor bir eylem olarak değerlendirmekte olup yazma eylemini bir beceriden ziyade sınav için yerine getirilmesi gereken bir görev olarak düşünmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994; akt. Altunkaya ve Ateş, 2017, s. 88). Yabancı/ikinci dilde öğrenciler için yazma becerisinin zorluğu; dil bilgisi, yazım kuralları, kelime bilgisi ve düşüncelerini organize etme gibi karmaşık süreçleri içermesinden kaynaklanmaktadır (Yavuz Erkan, ve İflazoğlu, 2011, s. 165). Diğer yandan öğrenciler yabancı/ikinci dil öğreniminde kendi ana dillerinden farklı olarak ses düzeni, söz dizimi ve anlatım biçimi ile karşılaşmakta olup bu farklılıkları ana dilleri ile kıyaslamaktadırlar (Candaş Karababa, 2009, s. 272). Bu bağlamda hedef dilde yazma becerisinin gerekliliklerinin yerine getirilmesi için temel

seviyeden başlayarak dil bilgisi yapılarının ve metin organizasyonunun sağlam bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Byrne (1993, s. 4) yazmanın yol açtığı sorunları; dilsel, psikolojik ve bilişsel olarak üç başlıkta ele almakta ve yazmanın tek başına yapılan bir eylem olduğunu, konuşma gibi iki kişi arasında gerçekleşmediğini ve hızlı dönüt alma mekanizmasının olmaması nedeniyle zor olduğunu vurgulamaktadır. Etkileşim ve dönütün yazma eyleminde anlık olmaması, öğrencilerin yazmaya dair tereddüt etme ihtimallerini artırabilmektedir.

Dil öğretiminde başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilerin gerçekleştirdikleri yazılı ve sözlü yanlışları hızlı bir şekilde düzeltmek önem arz etmektedir. Yapılan yanlışların düzeltilmemesi sonucu, yanlış bilgilerin üstüne inşa edilen dil bilgisi kuralları, öğrencileri daha çok zorlayacak ve başlangıçta çözülmeyen/çözülemeyen hatalar ileri seviyelere yansıyacaktır. Özellikle temel seviyedeki öğrencilerin yazma motivasyonlarını desteklemek açısından yapıcı ve pozitif geri bildirimler yapılmalıdır (Erol, 2016, s. 208) bu durum öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecektir.

Yazma becerisinin öğrenciler açısından zorlayıcı olmasının sebeplerinden biri, öğreticilerin tutumu ve yazmaya yeterince önem vermemeleri olabilir. Ayrıca eğitim materyalleri ve ders sürecinin yazma yerine diğer becerilere odaklanması da bu duruma neden olmaktadır (Yıldırım, 2018, s. 76). Dikte ve yazılı anlatım çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde uygulanamaması, öğrencilerin yaptıkları hataların anında düzeltilmemesi ve yalnızca sözlü geri bildirimle yetinilmesi, yazılı anlatımda çeşitli hataların oluşmasına ve öğrencilerin yazma becerisine olumsuz yaklaşımlarına neden olmaktadır (Barın, 2006). Bu nedenle hedef dilde yazma becerisinin geliştirilmesi için temel seviyeden itibaren dil bilgisi ve metin organizasyonunun güçlü bir şekilde öğretilmesi, yazma öğretiminin sınıf içinde hızlı geri bildirim ve dikte çalışmalarıyla desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak amacıyla sınıf içinde katılımı teşvik edecek etkili stratejiler geliştirilmelidir. Bu tür stratejiler, öğrencilerin yazma sürecine daha olumlu yaklaşımlarını sağlayacaktır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, A1 ve A2 seviyesinde yazma becerisi kazanımlarıyla ilgili sorunlar; öğretici, öğrenci ve program kaynaklı sorunlar olarak üç başlık altında toplamak mümkündür.

Tablo 5. Öğretici, Öğrenci ve Programdan Kaynaklı Sorunlara Yönelik Tespit Tablosu.

Öğretici Sorunları	Öğrenci Sorunları	Program Kaynaklı Sorunlar
Zaman yetersizliği	Zaman yetersizliği	Sınıf boyutu ve öğretici öğrenci oranı
Kontrol zorluğu	Kaygı ve motivasyon eksikliği	Teknoloji altyapısının yetersizliği
Yetersiz geri bildirim	Yetersiz geri bildirim	Program tasarımının eksiklikleri
Yetersiz öğretim stratejileri	Dil bilgisi, sözcük bilgisi ve art alan bilgisi eksikliği	Yetersiz ölçme -değerlendirme yöntemleri
Öğrenci katılımını teşvik etme		Öğrenciye uygun olmayan materyaller

A1-A2 seviyesinde yazma becerisi kazandırma sürecinde, öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorun bulunmaktadır. Zaman yetersizliği, kontrol güçlüğü, yetersiz geri bildirim, yetersiz öğretim stratejileri, öğrenci katılımını teşvik etmek bu sorunların başında gelmektedir. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin ders planlarını tam olarak uygulamalarını engellerken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için yeterli pratik yapma fırsatını kısıtlamaktadır. Öğreticilerin kontrol güçlüğü, özellikle kalabalık sınıflarda belirgin hâle gelmekte ve öğrencilerin yazma hatalarını fark etmelerini zorlaştırarak genel dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Sügümlü ve Bakdemir, 2023). Yazma becerisi sıklıkla ihmal edilmekte ve yazma etkinlikleri genellikle ödev olarak verilmekte bu da anında geri bildirim verilmesini engellemektedir. Bununla birlikte geri bildirim yöntemleri konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrencilerin yazma performanslarına yönelik etkili geri bildirim almalarını zorlaştırmaktadır. Oysa etkili geri bildirim, öğrencinin eksikliklerini net bir şekilde görmesine olanak sağlayarak yazmaya yönelik motivasyonlarını artırabilir (Göktaş ve Aksak, 2022). Öğretici rehberliğinde, temel seviyeden itibaren hataları düzeltilen ve yazmaya teşvik edilen öğrencinin yazma becerisi gelişim gösterebilir.

Öğreticiler tarafından uygun öğretim stratejilerinin uygulanmaması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecini zorlaştırmakta yazma etkinliklerine katılımı azaltarak bu becerinin gelişimini engellemektedir. Öğreticilerin yazma becerisinin gelişiminde uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları bu becerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Doğru yöntemlerin uygulanması, tahtanın etkili kullanımı, öğrencilerin yazmaya motive edilmesi ve kazanımlara uygun etkinliklerin seçimi, teknolojik tabanlı uygulamalardan yararlanılması, uygun geri bildirim yöntemlerinin tercih edilmesi yazma becerisinin gelişimini destekleyen önemli unsurlardır (Doğan ve Demirel, 2023, s. 1336). Bu doğrultuda öğretmenlerin uygun stratejileri kullanarak öğrencileri yazmaya teşvik etmeleri, öğrencilerin yazma becerisine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine de katkı sağlayacaktır.

Öğrenci sorunları ise zaman yetersizliği, kaygı, motivasyon eksikliği, yetersiz geri bildirim, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve artalan bilgi eksikliği şeklinde sıralanabilir. Bunlar, öğrencilerin yazma performanslarını olumsuz etkileyen başlıca sorunlardır. Zaman yetersizliği, öğrencilerin yazma pratiği yapma ve geri bildirim alma fırsatlarını sınırlamakta, bu da yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin yazma sürecinden kaçınmalarına ve kendilerini yıpranmış hissetmelerine neden olan yazma kaygısı da yazma becerisinin gelişimini engellemektedir (Tiryaki, 2012). Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra onlara hayat boyu ilgi, istek ve keyifle yazma alışkanlığı kazandıran önemli bir etkidir. (Deniz ve Demir, 2020, s. 593). Yazma kaygısı ve motivasyon eksikliği öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımını azaltmakta ve yazma pratiği yapma isteğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Cowley (2002), yazmaya yönelik motivasyonu yüksek olan ve yazmaya istekli kişilerin kaliteli ve güzel yazılar yazdıklarını belirtmektedir. Buna karşılık, Pajares (1996) yazma motivasyonu yeterli olmayan kişilerin akademik başarısızlık yaşadıkları, yazma kaygısı çektikleri, yazma öz yeterliliklerinin düşük olduğu ve öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmediği ifade etmektedir (akt. Türkben, 2021, s. 901).

Temel seviyedeki öğrencilerin yazma kaygılarını ve motivasyon eksikliklerini gidermek için öğretmenler, öğrencilere destekleyici bir rehber konumunda olmalı. Yazma sürecini diğer beceri alanlarında öğrendiklerinin pratiğini yapabilecekleri eğlenceli ve ilgi çekici konular seçerek sunmak öğrencilerin bu beceriyi küçük ve yönetilebilir adımlarla aşama aşama geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Bununla birlikte öğrencilere yazma etkinliklerinde özgürlük tanımak ve onları yazma hataları konusunda cesaretlendirmek

kaygıyı azaltmaya yardımcı olabilir. Anında ve yapıcı geri bildirim sağlamak öğrencilerin hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine olanak tanıyarak yazma becerisine yönelik olumsuz tutumların önüne geçilmesine katkıda bulunabilir. Uygun geri bildirim yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin dil bilgisi, sözcük bilgisi veya art alan bilgisi gibi alanlardan hangisinde eksikliklerinin olduğunu ortaya koyarak bu alanlarda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlarken yazılı ifade yeteneklerini daha iyi yapılandırmalarına ve özgüvenle yazmalarına destek olabilir. Temel seviyede yazma becerisine yönelik olumlu bir tutum geliştirmek ilerleyen seviyelerde bu becerinin daha hızlı ve etkili bir şekilde gelişmesini destekleyecektir.

A1-A2 seviyesinde yazma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan program kaynaklı sorunlar; sınıf boyutu ve öğrenci-öğretici oranı, teknoloji altyapısının yetersizliği, program tasarımının eksiklikleri, yetersiz ölçme- değerlendirme yöntemleri, öğrenciye uygun olmayan materyaller olarak sıralanabilir.

Program tasarımları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukları artırmakta ve öğretmenlere etkili öğretim stratejileri sunamamaktadır. Program tasarımlarında yazma becerisini ön planda tutan öğrenci ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış öğretim planları oluşturulmalıdır.

Sınıf boyutlarının büyük olması, her öğrenciye yeterli zaman ayırmayı güçleştirerek yazma becerisinin bireysel ihtiyaçlara göre gelişimini zorlaştırmaktadır (Süğümlü ve Bakdemir, 2023). Sınıf boyutlarını azaltmak ve bireysel geri bildirim artıracak yöntemler geliştirmek, yazma becerisinin gelişimini destekleyecektir.

Teknoloji altyapısının yetersizliği ve kaynak erişimindeki eksiklikler, yazma becerilerini geliştirme sürecini olumsuz etkilemektedir (Memiş, 2024). Temel seviyeden başlanarak öğrencilere yazma pratiği yapma ve anında geri bildirim alma imkânı sunan teknoloji temelli yazma platformları yaygınlaştırılarak bu platformların kullanımının teşvik edilmesi, ders materyallerinin buna uygun tasarlanması öğrencilerin yazmaya olan ilgilerini artırabilir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında yazmaya ayrılan alanın yeterli olmaması yazma etkinliklerin çeşitli olmaması (Süğümlü ve Bakdemir, 2023) öğrenciye uygun olmayan materyallerin kullanımı yazma sürecini olumsuz etkileyerek öğrenci motivasyonu düşürebilmektedir. Uygun materyaller ise yazma becerilerinin daha hızlı ve

etkili gelişmesini sağlayabilmektedir. Öğrenci seviyelerine uygun, teknolojiyle desteklenmiş ilgi çekici ve motive edici materyallerin kullanılması yazma becerisini geliştirici bir etki yaratabilecektir.

Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik eksiklikleri ve geleneksel yöntemlere daha fazla başvurmaları öğrencilerin performanslarının daha çok ürün odaklı değerlendirilmesine neden olmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu durum özellikle yazma becerilerinin gelişimini yeterince desteklememektedir Ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki yetersizlikler, öğrencilerin yazma becerilerinde ilerlemelerini zorlaştırmakta ve gelişim sağlamaları gereken alanları belirlemeyi güçleştirmektedir. Yazma becerisinin daha nesnel değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir araçların kullanılması, temel seviyeden itibaren süreç odaklı değerlendirmeye öncelik verilmesi ve düzenli geri bildirim döngüsünün sağlanması ayrıca dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasının yaygınlaştırılması yazma becerisinin gelişimine önemli katkı sunacaktır.

Sınıf boyutlarının küçültülmesi, teknolojik altyapının iyileştirilmesi, geri bildirim süreçlerinin düzenlenmesi, uygun materyallerin kullanılması yazma becerisine daha fazla zaman ayrılması ayrıca yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, etkili öğretim stratejilerinin uygulanması ve geçerli, güvenilir ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması, yazma becerisinin daha etkin bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Tüm bu çözüm önerileri, A1-A2 seviyesindeki yazma becerisi kazanımlarının daha verimli ve sistematik bir şekilde gerçekleşmesini destekleyerek hem öğretici hem de öğrenci için başarılı bir yazma öğretimi süreci sunacaktır.

2. BÖLÜM: ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, dil öğretiminde öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve bu çıktılara yönelik başarı düzeylerinin saptanması açısından önemlidir. Ölçme, dil becerilerinin çeşitli testler ve uygulamalar aracılığıyla nesnel olarak belirlenmesi sürecini ifade ederken değerlendirme, bu ölçüm sonuçlarının analiz edilip anlamlı geri bildirimler sağlanması sürecini kapsamaktadır. Dil öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının, geçerlik ve güvenirlik ilkelerine dayalı olarak seçilmesi öğretim sürecinin kalitesini artırmada önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme kavramları, ülkemizde zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da aslında birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili iki kavramdır (Özenç, 2013, s. 158). “Genel kabul gören tanımlarıyla ölçme ve değerlendirme bir varlığı, bir eylemi, bir olayı gözleme ve gözlemleri nicel ve nitel olarak tanımlama (ölçme) ve etki düzeyine göre bir yargıya varma (değerlendirme) işlemleridir.” (Şahin, 2021, s. 5). Erkuş, ölçme kavramını “... ilgilenilen niteliklerin (özelliklerin) amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) çabası, işlemi ve süreci” olarak tanımlamaktadır (2019, s. 7). Turgut ve Baykul ise ölçmeyi “gözlem yoluyla elde edilen niteliklerin sayı ve sıfatlarla ifade edilmesi” (2019, s. 3) olarak tanımlamaktayken değerlendirmeyi “gözlem sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak bir karara varılması” (s. 68) şeklinde aktarmaktadır. Değerlendirme, öğrencinin dil becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmeyi, öğrencilerin başarılarını belirlemeyi, eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmeyi ve öğreticilerin öğretimi planlamasına rehberlik etmeyi içerir. Bu süreçte değerlendirme ve ölçme birbirini tamamlayan kavramlar olarak ele alınmalı, doğru bir değerlendirme yapılabilmesi için uygun ölçme araçları seçilmelidir.

Dil becerilerinin farklı boyutları göz önünde bulundurulduğunda her bir becerinin ölçme ve değerlendirme süreci kendine özgü aşamalar ve zorluklar içermektedir. Bu bağlamda yabancı/ikinci dil öğretiminde de ölçme ve değerlendirme süreçleri dil öğretiminin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

2.1. YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Yabancı/ikinci dil öğretiminde, öğrencilerin dil becerilerini değerlendiren çeşitli ölçme ve değerlendirme türlerinin kullanılması, dil öğrenim sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Bu süreçler, öğrenme hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemeye yönelik yapılan uygulamaları içermektedir. Ölçme, genel olarak ölçülmek istenen özelliğin doğasına ve bu özelliğin nasıl gözlemlendiğine bağlı olarak farklı türlerde gerçekleştirilebilir. Ölçme türlerini doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olarak üç ana başlık altında incelemek mümkündür. Doğrudan ölçme, bir özelliğin araya başka değişkenler katılmadan gözlemlenmesiyle gerçekleşirken dolaylı ölçme, doğrudan gözlemlenemeyen özelliklerin başka değişkenler aracılığıyla ölçülmesidir. Türetilmiş ölçme ise iki farklı değişken arasındaki ilişkiye aritmetik işlemler uygulanarak elde edilen ölçme türüdür (Şahin, 2021, s. 6).

Değerlendirmenin başlayabilmesi ölçme sonucuna ihtiyaç vardır. Bir öğrencinin yabancı dil sınavından aldığı puan, bu ölçme sonucunun bir göstergesidir. Değerlendirme yapılabilmesi için belirlenen ölçütün, ölçme sonucuyla karşılaştırılması gerekmektedir. Örneğin bir öğrencinin yabancı dil sınavından başarılı sayılabilmesi için en az 50 puan alması gerekiyorsa bu bir ölçüttür. Belirlenen ölçütün ölçme sonucuyla karşılaştırılmasıyla bir yargıya varılmaktadır. Öğrencinin aldığı puan bu ölçütün üzerinde ise öğrenci başarılı sayılmaktadır (Şahin, 2021, ss. 10-11).

Demirel (2016) değerlendirme kavramına iki perspektiften bakmayı önermektedir: ölçüt seçimi ve amaç. Ölçütlerin seçimine göre değerlendirmeyi mutlak ve bağıl olarak ikiye ayırmaktadır (s. 127). Mutlak değerlendirme, belirli bir kapsamda başarının önceden tanımlanmış ve gruptan bağımsız, herkes için aynı olan değişmez bir eşik değere göre değerlendirilmesidir. Bağıl değerlendirme ise ölçme sonuçlarının, ölçme yapılan grubun genel puan dağılımına dayalı olarak değerlendirilmesini ifade eder. Bağıl ölçütün kullanıldığı bir değerlendirmede öğrencilere not verilmesi veya başarılarının değerlendirilmesi, grubun genel performansına göre belirlenir (Atılğan, vd., 2012, s. 84). Bu bağlamda mutlak ve bağıl değerlendirme yaklaşımları, değerlendirme süreçlerine farklı perspektifler sunmaktadır. Mutlak değerlendirme, performansı önceden belirlenmiş sabit standartlarla değerlendirirken bağıl değerlendirme performansı grubun genel

başarısı temelinde değerlendirmektedir.

Amacına göre değerlendirme türlerini ise Demirel (2016),“tanılayıcı (Diagnostic), biçimlendirici (formative), düzey belirleyici/tamamlayıcı (summative) olarak üç gruba ayırmaktadır.

Tablo 6. Değerlendirme ve Test Çeşitleri (Demirel 2016, s. 132.)

Tanılayıcı (Diagnostic)	Biçimlendirici (Formative)	Düzy Belirleyici (Summative)
Yetiklik (Aptitude)	Biçimlendirici Sınav	Bitirme sınavı (Finale)
Tanım (Diagnostic)	(Diagnostic Progress)	a. Başarı (Achievement)
Yerleştirme (Placement)	Sınav (Examination)	b. Yeterlilik (Proficiency)
Muafiyet (Exemption)	a. Kısa Sınav (Quiz) b. Ara Sınav (Monthly)	
Giriş (Input)	Süreç (Process)	Çıkış (Output)

Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecine başlamadan önceki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin eksiklikleri tespit edilerek öğretim stratejileri buna göre düzenlenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinin her aşamasında yapılan ve öğrencilerin gelişimini izlemeye, eksiklerini tespit etmeye yönelik bir değerlendirme türüdür. Bu süreçte öğrencilere geri bildirim verilerek öğrenme süreci sürekli olarak geliştirilmektedir. Düzey belirleyici/tamamlayıcı değerlendirme ise öğrenme sürecinin sonunda yapılan ve öğrencilerin belirli bir dönemde kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmeyi amaçlayan değerlendirmedir (Koç, 2023). Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimlerini izleyerek öğrenme sürecinin verimli hâle getirilmesini sağlar. Kullanılan ölçme araçları ise bu sürecin yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme araçları genellikle üç başlık altında incelenmektedir: testler, yazılı sınavlar ve sözlü sınavlar. Testler arasında çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve kısa cevaplı testler yer almaktadır. Bu testler, öğrencilerin dil bilgisi, okuma-anlama ve kelime bilgisi gibi dil becerilerini ölçmek için

yaygın olarak kullanılır. Sözlü sınavlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genellikle iki ana kategoride ele almaktadır: sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma. Bu sınavlar, öğrencilerin dildeki ifade yeteneklerini ve karşılıklı iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla düzenlenmektedir. Yazma sınavları ise açık uçlu soruların yer aldığı sınavlardır ve genellikle "klasik sınav soruları" olarak da bilinmektedir. Bu tür soruların yer aldığı sınavlar; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, anlama, analiz ve sentez yeteneklerini ölçmek için kullanılanılabilirler (Örge Yaşar, 2018).

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, kullanılan teknikler ve ölçütlerin doğru belirlenmesine bağlıdır. Gürses (2006, s. 152), bu konuda şu beyanda bulunmuştur:

“Öğretimde kullanılacak teknik ve ölçütlerin yanında ölçmede kullanılacak soru sayısı, soru tipi, sınavda geçirilecek zamanın tespitinin iyi şekilde yapılması, ölçmenin dolayısıyla da değerlendirmenin sağlıklı olması için gereklidir. Ancak ölçme ve değerlendirmeden gereği gibi faydalanabilmek için uygulanacak testlerin; 1. Güvenilir, 2. Geçerli, 3. Kullanışlılık” özelliği taşıması gerekmektedir.”

Söz konusu unsurların dikkatle planlanması, değerlendirme sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini artırarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan değerlendirme anahtarları da bu temel ilkeler doğrultusunda hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan değerlendirme ölçeklerini; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı ve performans ödevi değerlendirme ölçeği olarak ifade etmek mümkündür (Örge Yaşar ,2018, ss. 631-642). Öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrencilere öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını artırma ve onları motive etme imkânı sunarken (Erman Aslanoğlu, 2022; Güneş ve Kılıç, 2016) dereceli puanlama anahtarı ve performans ödevi değerlendirme ölçeği gibi araçlar, öğrencilerin dil becerilerini ve performanslarını nesnel kriterlere dayalı olarak ayrıntılı bir şekilde değerlendirmektedir. Öğretimde kullanılan tekniklerin ve ölçme araçlarının özenle belirlenmesi, değerlendirme sürecinin kapsamlı bir yaklaşımla ele alınmasına olanak tanıyarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha sağlıklı bir şekilde izlemeye yardımcı olmaktadır.

2.2. YABANCI/ İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİ

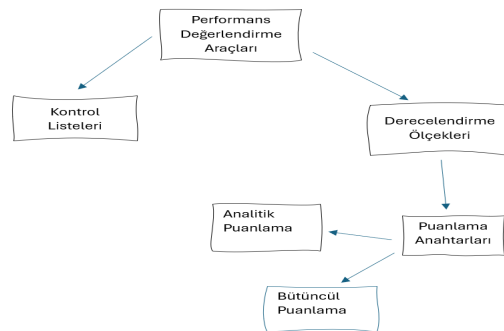
Yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, dil öğrenim sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisinin, dilin en karmaşık ve yaratıcı yönlerinden biri olduğu ve öğrencilerin dil yeterliliklerini somut bir şekilde göstermeleri açısından temel bir araç olduğu bilinmektedir. Bu noktadan hareketle yazma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının dikkatli bir şekilde belirlenmesinin öğrencilerin dilsel yetkinliklerinin doğru ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

D-AOBM, yazma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin hangi iletişim temalarını ele almaları, hangi iletişimsel görev ve stratejilerle başa çıkmaları, hangi bağlamlarda yazma yeteneklerini sergilemeleri ve ne tür metinler üretmeleri gerektiği üzerinde durur (Avrupa Konseyi, 2013-2021). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılacak ölçme araçlarının, belirlenen kazanımları ölçebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin yazma becerisini etkin bir şekilde ortaya koymasını sağlayacak farklı soru tipleri kullanılabilir. Boylu (2019) yazma sınavında kullanılan soru tiplerini; kısa yanıt gerektiren, uzun yanıt gerektiren, zorunlu yanıt gerektiren ve seçimlik sorular olarak dört başlık altında toplamıştır. Kısa yanıt gerektiren sorular, öğrencinin belirli bir konuda kısa ve net bir şekilde yanıt vermesini gerektirir ve öğrencinin belirli bir dil yapısını veya kavramı nasıl kullandığını görmeye yönelik kullanılmaktadır. Uzun yanıt gerektiren sorular ise öğrencinin daha kapsamlı ve ayrıntılı bir yanıt vermesini sağlamaktadır. Bu tür sorularda öğrencinin dil yeterliliği ve ifade gücü daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Zorunlu yanıt gerektiren sorular, öğrenciye verilen konu veya duruma bağlı kalarak yanıt vermesini gerektirmekte ve hedeflenen becerileri sergileme fırsatı sunmaktadır. Seçimlik sorular ise öğrencilere birden fazla konu veya soru seçeneği sunarak öğrencinin kendisini en iyi ifade edebileceği konuyu seçmesini sağlamaktadır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesinde genellikle boşluk doldurma, kısa yanıt gerektiren sorular ve tümce tamamlamanın yanı sıra uzun yanıt gerektiren açık uçlu sorular da kullanılmaktadır. Öğrencilerden temel seviyede

genellikle verilen konuyla ilgili paragraf veya paragraflar yazmaları istenirken orta ve ileri seviyelerde kompozisyon yazmaları istenmektedir. Açık uçlu sorularda öğrencilerden beklenen; konuyu derinlemesine anlamaları, düşüncelerini açık, tutarlı ve iyi organize edilmiş bir biçimde ifade etmeleri ve aynı zamanda dil bilgisi kurallarına uygun bir yazım, kelime zenginliğiyle dilin doğru kullanımınıdır. Klasik sorular olarak da bilinen “Açık uçlu sorular öğrencinin karmaşık ve daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasını gerektirmektedir. Dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için uygun sorulardır. Öğrencilerin anlama, düşünme, sorgulama, yazma gibi becerilerini belirlemede, ilgi ve tutumlarını ölçmede bu soru türlerinden yararlanılmaktadır (Güneş, 2012, s. 34).” Bununla birlikte, açık uçlu soruların değerlendirilmesi bazı zorluklar içerebilir. Açık uçlu soruların tek bir doğru yanıtı olmadığı için öğrenciler, kişisel deneyimlerine ve dilsel ifade yeteneklerine göre farklı yanıtlar üretebilirler. Bir yanıt tamamen doğru veya yanlış olarak değerlendirmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle öğreticilerin/değerlendiricilerin nesnel bir değerlendirme yapabilmek için değerlendirme yaklaşımlarını dikkatle seçmeleri gerekmektedir.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, öğrencinin mevcut bilgi ve beceri düzeyini tespit etmeye odaklanırken performans değerlendirme yaklaşımı ise öğrencinin bu bilgi ve becerilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşma sürecini, beceri edinme çabasını, sergilediği performansı ve bu süreçteki gelişimini ön plana çıkarır (Bayrakdar, 2023, s. 46). Performansa dayalı değerlendirme, özellikle öğrencinin dil becerilerini gerçek yaşam bağlamında kullanabilme yeterliğini ölçmeye yönelik olup yazma becerisinin değerlendirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Böylece öğrencinin dil becerileri yalnızca dil bilgisi ve kelime bilgisi, yazım ve noktalama üzerinden değil aynı zamanda yaratıcı ve işlevsel kullanımlarıyla da değerlendirilir.



Şekil 4. Performans Değerlendirmeleri için Puanlama Aracı Türleri (Mertler, 2001, s. 1)

Öğretim amacı, ölçülmek istenen beceri ve ihtiyaçlar doğrultusunda bu değerlendirme araçlarından biri seçilebilir. “Kontrol listesi bir dizi ölçütün yer aldığı ve ölçütlerin varlığı-yokluğu, sağlanıp sağlanmadığına yönelik bilgi oluşturmada yararlanılan bir listedir.” (Karatoprak Erşen ve Gündüz, 2023, s. 2474). Kontrol listeleri, yalnızca bir görevin veya performansın yerine getirilip getirilmediğini gösteren hızlı değerlendirme araçları olmalarına rağmen öğrenci performanslarına yönelik ayrıntılı geri bildirim sunma konusunda puanlama anahtarlarına göre yetersizdir. Weigle (2002)’e göre performans değerlendirmede dereceli puanlama anahtarları daha etkilidir. Thomas (2020, s. 239), puanlama anahtarlarının performans, proje ve ürün incelemeleri gibi çeşitli alanlarda yaygın olarak kullanıldığını ve hangi değerlendirme türü olursa olsun, özellikle konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktalardan hareketle yazma becerisinin farklı boyutlarını net bir şekilde tanımlayarak değerlendirme sürecinin daha tutarlı ve nesnel olmasına katkı sağlayacak dereceli puanlama anahtarları kullanılmalıdır.

2.3. DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Dereceli puanlama anahtarları (DPA), öğrencilerin dil becerilerinin doğru, güvenilir ve nesnel bir şekilde ölçülmesini sağlayan önemli bir araçtır. DPA’lar, öğrencilere performanslarının hangi ölçütler dikkate alınarak değerlendirileceğine ve hangi seviyede puan alacaklarına dair yol gösterici bir kaynak niteliği taşır (Kutlu vd., 2008). Bu puanlama anahtarları, öğrencilerin dil becerilerini sadece genel bir değerlendirme ile sınırlı tutmak yerine becerilerinin belirli ölçütlere göre ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır. Diğer bir ifadeyle dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin dil performanslarını değerlendirirken zayıf yeterlilikten güçlü yeterliliğe kadar uzanan bir yelpazede derecelendirme yapmayı mümkün kılar (Brookhart, 1999). Andrade (2005), puanlama anahtarlarının nesnelliği artırdığını ve öğrencilerin performanslarının adil bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağladığını ifade eder. Brookhart (1999), dereceli puanlama anahtarlarının, öğrencilerin ideal yeterliliğe ulaşmalarında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi, yazma performanslarının doğru ve güvenilir bir biçimde puanlanması ve dil becerilerinin performansa dayalı olarak değerlendirilmesinde kritik bir rol oynadığını vurgular.

DPA'lar, öğrencinin yazılı ve sözlü performansını belirli ölçütlere göre değerlendirirken öğrencinin gelişim süreçlerinin izlenmesine, dil becerilerindeki eksikliklerin tespit edilmesine ve bu eksikliklerin giderilmesine olanak sağlar. Andrade (2001) bu bağlamda dereceli puanlama anahtarlarının; dil becerilerinin zayıf, orta ve güçlü derecelendirmelerle belirli kriterler çerçevesinde değerlendirilmesine olanak tanıyarak performansın daha sistematik ve yapılandırılmış bir şekilde ölçülmesine katkı sunduğunu belirtmektedir.

Knoch (2009)'a göre dereceli puanlama anahtarları analitik ve holistik (bütüncül) dereceli puanlama anahtarı başlıklarıyla ikiye ayrılmaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarı farklı başarı düzeylerine göre belirlenen ölçütlere dair ayrıntılı açıklamalar içermekteyken holistik dereceli puanlama anahtarı kazanım seviyesinde kısıtlı bilgiler içermektedir (Luft, 1999). Bu noktada Tablo 7, analitik ve holistik (bütüncül) dereceli puanlama anahtarlarının yapısı ve sınırlılıkları hakkında karşılaştırmalı bir bakış sunmaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarı, etkinliğin her bir parçasını bireysel olarak ele alarak daha kapsamlı ve süreç odaklı bir değerlendirme sağlarken holistik dereceli puanlama anahtarı öğrencinin genel performansını bir bütün olarak ele almakta ve daha hızlı bir değerlendirme süreci sunmaktadır (Kutlu vd., 2008).

Tablo 7. Analitik ve Bütünsel/Holistik Puanlama Anahtarlarının Karşılaştırılması (Kutlu vd., 2008, s. 60)

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarları	Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarları
<p>Yapısı: Bir etkinlik, parçalarına ayrılır ve her parça bireysel olarak planlanır. Her parçadan alınan puanların toplamı, toplam puanı oluşturur. Daha çok sürece odaklıdır. Öğrencilerin eksik ve güçlü yanlarının belirlenmesinde kullanılırlar. Öğrencinin gerçekleştirdiği zihinsel sürecin düzeyi hakkında daha ayrıntılı bilgi verir.</p> <p>Sınırlılıkları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hazırlanması uzun sürer. - Puanlaması zaman alır. 	<p>Yapısı: Bir etkinliği parçalarına ayırmadan bütün olarak puanlar. Bir etkinliğin bileşenleri kendi aralarında çok ilişkili olup parçalarına ayrılmadığı durumlarda kullanılır. Daha çok sonuca odaklıdır. Hızlı planlamaların gerektirdiği durumlarda kullanılabilir. Performansı parçalara ayrılmayan ya da tek bir performans boyutunun önemli olduğu ödevlerde kullanılır.</p> <p>Sınırlılıkları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Farklı davranışlarda başarılı olan 2 öğrenci aynı puanı alabilir. - Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde çok etkili değildir.

Çetin (2011), birden fazla ölçütün kullanılabilirdiği ve daha ayrıntılı puanlama imkânı sunan analitik dereceli puanlama anahtarının, yazma becerisinin değerlendirilmesinde faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bu puanlama anahtarı, öğrenci seviyelerini nesnel ve doğru bir şekilde belirlemede daha etkilidir. Bu noktadan hareketle, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasının daha uygun olacağı söylenebilir.

Dereceli puanlama anahtarının kullanımını kadar bu anahtarın nasıl hazırlandığı, içeriği ve taşıdığı yapısal özellikleri de değerlendirme süreci açısından önem taşımaktadır. Bu anahtarın içerdiği ölçütlerin değerlendirme amacına uygun olarak detaylandırılması yazma becerisinin çok yönlü olarak analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Böylece değerlendirmenin geçerliği ve güvenilirliği artmaktadır. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarının hazırlanmasında hem yapısal tutarlılık hem de içeriksel zenginlik ve kapsayıcılık göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacılar, dereceli puanlama anahtarları hazırlama aşamalarında pek çok adımdan bahsetmektedirler. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Andrade (2000 ve 2001)'ye göre DPA hazırlarken takip edilmesi gereken basamaklar şu şekildedir:

1. Dereceli puanlama anahtarının hangi amaçla kullanılacağına belirlenmesi
2. Değerlendirilecek ölçütlerin belirlenmesi
3. Her bir ölçüt için başarı düzeylerinin tanımlanması
4. Her bir başarı düzeyi için öğrencinin performansının ne kadar iyi veya zayıf olduğunu net bir şekilde ifade eden açık ve anlaşılır açıklamaların yazılması
5. Ölçütlerin ve başarı düzeylerinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerin performanslarına yönelik örneklerin açıklanması
6. Dereceli puanlama anahtarının pilot uygulamasının yapılmasının ardından geri bildirimlere göre gerekli düzeltmelerin yapılması

Mertler (2001)'e göre dereceli puanlama anahtarı hazırlama sürecinde izlenmesi gereken aşamalar, şu şekilde ifade edilebilir:

1. Puanlama anahtarının öğrenme hedefleriyle uyumlu olması
2. Öğrencilerin performanslarında dikkate alınacak beceri, davranış veya yetkinliklerin net bir biçimde tanımlanması
3. Her bir ölçütün açıklamalarının oluşturulması
4. Holistik puanlama anahtarları için betimleyici açıklamalar yazılması: Holistik (bütüncül) bir puanlama anahtarı hazırlanacaksa mükemmel ve zayıf çalışmalara dair açıklamalar yazılması

Analitik puanlama anahtarları için betimleyici açıklamalar yazılması: Analitik bir puanlama anahtarı kullanılacaksa her bir gözlemlenebilir özellik için kapsamlı mükemmel ve zayıf performans tanımları oluşturulması

5. Holistik Puanlama Anahtarının Tamamlanması: Holistik (bütüncül) puanlama anahtarının ara seviyeleri oluşturulmalı ve en iyi ile en kötü performanslar arasındaki diğer ara seviyeler için açıklamalar yazılması

Analitik Puanlama Anahtarının Tamamlanması: Analitik puanlama anahtarı için de en iyi ve en kötü performanslar arasındaki diğer ara seviyelerin belirlenmesi ve her bir gözlemlenebilir özellik için bu ara seviyelerin açıklanması

6. Her bir performans seviyesini temsil eden öğrenci çalışmaları toplanması
7. Dereceli puanlama anahtarının gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi

Moskal (2000) ve Moskal ve Leydens, (2000)'e göre dereceli puanlama anahtarı hazırlama aşamaları şunlardır:

1. Ölçme aracının amacının belirlenmesi
2. Değerlendirme amacına uygun olarak puanlama anahtarı türünün seçilmesi
3. Ölçütlerin belirlenmesi
4. Geçerlik ve güvenilirlik unsurlarının dikkate alınması
5. Geri bildirim ve son düzenleme

Yukarıda yer alan araştırmacıların belirlediği dereceli puanlama anahtarı oluşturma basamaklarından hareketle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesinde yazma becerisinin değerlendirilmesi için hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarları şu basamaklar altında geliştirilmiştir:

1. Dereceli puanlama anahtarının amacının ve türünün belirlenmesi

Dereceli puanlama anahtarının, hangi öğrenme hedefleri doğrultusunda kullanılacağı belirlenmeli ve bu doğrultuda puanlama anahtarının analitik mi yoksa holistik (bütüncül) mi olacağına karar verilmelidir.

2. Boyutların, ölçütlerin ve ölçüt tanımlayıcıların belirlenmesi

Ölçütler, değerlendirme sürecinde ölçülmek istenen becerileri, davranışları ve performansları açık, net ve ölçülebilir bir şekilde tanımlamalıdır. Ölçütlerin, öğrencinin performansını değerlendirebilecek nitelikte olması gereklidir.

3. Derecelendirme ve Puanlama Sisteminin Belirlenmesi

Puanlama anahtarının kaç ölçütten oluşacağı, bunların nasıl adlandırılacağı ve puanlanacağı (örneğin: 1-4, yetersizden mükemmele kadar) belirlenmelidir.

4. Değerlendirici Kılavuzlarının Hazırlanması

Dereceli puanlama anahtarının farklı değerlendiriciler tarafından aynı şekilde kullanılabilmesi için ayrıntılı kılavuzlar hazırlanmalıdır. Bu kılavuzlar, ölçütlerin nasıl yorumlanacağını ve her bir ölçütün ne anlama geldiğini açıklamalıdır.

5. Düzeltmelerin yapılması (Geçerlik Testleri)

Dereceli puanlama anahtarının, değerlendirme amacına uygunluğunu ve ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru ve tutarlı bir şekilde ölçtüğünü belirlemek için geçerlik testlerinin yapılması gerekmektedir. Test sonuçlarına göre varsa gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

6. Güvenirlik Testleri

Puanlama anahtarının farklı değerlendiriciler tarafından kullanıldığında tutarlı sonuçlar vermesi güvenirlik testleri ile kontrol edilmelidir. Bu durum, puanlama anahtarlarının nesnel ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır.

7. Son Kontrol ve Sürekli Gelişim

Dereceli puanlama anahtarı, uygulama öncesinde son bir kez kontrol edilmeli ve eksiklikler giderilmelidir. Kullanım sırasında elde edilen veriler ve geri bildirimler ışığında dereceli puanlama anahtarı sürekli olarak gözden geçirilmeli ve gerektiğinde revize edilmelidir. Bu, ölçme aracının dinamik bir yapıya sahip olmasını ve zamanla gelişen ihtiyaçlara uyum sağlamasını mümkün kılar.

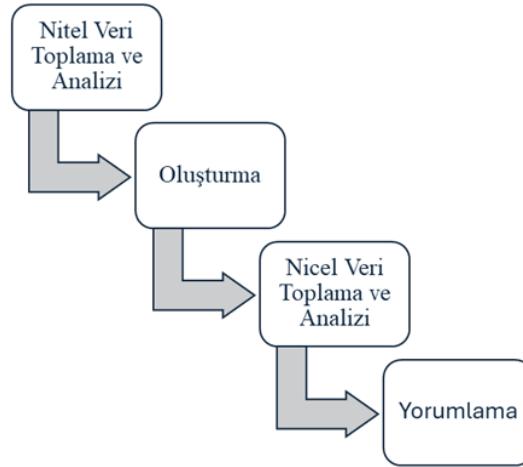
3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verinin toplanması ve veri çözümlemesine dair bilgilere yer verilecektir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi için A1/ A2 seviyelerinde analitik dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi amaçlanan bu çalışmada nitel ve nicel verilere ihtiyaç duyulduğundan karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2021, s. 2) karma yöntemi; araştırmacının hem nicel hem de nitel verileri topladığı, bunları birleştirip bu birleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlara vardığı sağlık, sosyal ve davranış bilimleri gibi alanlarda kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca karma yöntemin nicel ya da nitel yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya oranla daha avantajlı olacağını vurgulamaktadır. Tutar ve Erdem (2022, s. 223) karma yöntemi; birden fazla araştırma yöntem ve tekniğinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını, bu verilerin birleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Bu yöntemin nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının zayıf yönlerini gidermeyi amaçladığını ifade eder. Karma yöntem, araştırmanın gerektirdiği doğrultuda nitel ve nicel verileri aynı anda veya birini önce diğerini daha sonra toplamak suretiyle birleştirerek harmanlamaktadır. Saçlı ve Uzunöz (2021, s. 298)'e göre araştırmacı karma yöntem araştırmasını tasarlarken araştırma sorularına ve amacına yanıt verecek en iyi deseni seçmelidir.

Karma yöntemin temel desenlerini yakınsayan paralel karma desen, açıcı (açıklayıcı) sıralı desen ve keşfedici sıralı desen oluşturmaktadır. Yakınsayan karma desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve analizler öncelik sırası gözetilmeksizin birbirini destekleyecek şekilde yapılır. Açıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanır. Bu desenin amacı nicel verilere dayalı açıklamaları nitel sonuçlarla anlamaya çalışmaktır (Tutar ve Erdem, 2022, s. 230). Keşfedici sıralı desende ise araştırma nitel verilerin keşfedilip toplanmasıyla başlar. Elde edilen veriler analiz edilerek nicel aşamayı oluşturmada kullanılır (Creswell, 2017, s.16).



Şekil 5. Keşfedici Sıralı Desen Tasarımı (Creswell, 2017, s. 220).

Keşfedici sıralı desende ilk aşamada elde edilen nitel veriler nicel aşamanın geliştirilmesine katkı sağlar. Keşfedici sıralı desen, hakkında çok fazla bilgi bulunmayan ve araştırılmayan durumları ortaya koymak için uygun olup özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir araştırma desendir. (Tutar ve Erdem 2022, s. 231). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) anket veya değerlendirme ölçeği geliştirilmek ve denenmek istendiğinde bu desenin kullanıldığını ifade etmektedir (akt. Özdemir, 2018, s. 494). Bu doğrultuda araştırma önce nitel verilerin keşfedilip toplanması ile başlayıp elde edilen veriler analiz edilerek nicel aşama ile desteklendiği için keşfedici sıralı desen seçilmiştir. Söz konusu çalışmanın nitel ve nicel aşamaları aşağıdaki gibidir.

3.1.1. Nitel Aşama

Dereceli puanlama anahtarlarında yer alacak boyutların ve ölçütlerin belirlenmesi için yerli ve yabancı literatürün taranmasıyla araştırmaya başlanmıştır. Literatür taramasında D-AOBM ve TYDÖP'teki temel seviye yazma kazanımları ile dil merkezleri tarafından yaygın olarak kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretimi, Yedi İklim, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe öğretim setleri incelenmiştir. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan yerli ve yabancı dereceli puanlama anahtarlarındaki ölçütlere bakılmıştır. Elde edilen veriler ışığında madde havuzu oluşturulmuş alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda boyutlar, ölçütler, ölçüt tanımlayıcıları, derecelendirme ve puanlama sistemi belirlenerek

analitik dereceli puanlama anahtarlarının taslağı oluşturulmuştur. Her iki dereceli puanlama anahtarına yönelik değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerlik indeksi için Davis tekniğı kullanılmıştır. Alanda en az 5 yıl tecrübeli, 5 alan uzmanına uzman görüş formları gönderilmiş ve görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda puanlama anahtarlarında düzeltmelere gidilmiştir.

3.1.2. Nicel Aşama

Bu aşamada hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğı test edilmesi için A1 ve A2 seviyelerinde seçilen altışar yazma sınav kâğıdı, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirici kılavuzlarıyla birlikte deneyimleri 1 yıl ile 14 yıl arasında değışen farklı dil merkezlerinde görev yapan öğreticilere gönderilmiştir. Değerlendiricilerin kâğıtlara verdikleri toplam puanlar arasındaki ve boyutlara verdikleri puanlar arasındaki uyum Kendall W analizi ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler yorumlanmıştır. Ayrıca değerlendiricilerin deneyim sürelerinin değerlendirmeye anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma gruplarından ilkinin dereceli puanlama anahtarları için oluşturulan madde havuzundan seçme yapan uzmanlar oluşturmaktadır. Madde havuzundan dereceli puanlama anahtarlarına ait boyutların ve ölçütlerin belirlenerek dereceli puanlama anahtarlarının taslağıının oluşturulması için 5 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca derecelendirme ve puanlama sistemi hususunda 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarı taslağıının oluşturulmasından sonra araştırmanın kapsam geçerlik testleri için 5 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerlik testleri için görüşüne başvuru alan uzmanların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme bir araştırmada “örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin (kişi, olay, nesnelere vb.) örnekleme alınmasıdır.” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 95). Bu doğrultuda uzmanlarla ilgili olarak “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az 5 yıl deneyimli olmak” ve “doktora yapmış/yapıyor olmak” ölçüt olarak

belirlenerek uzman seçimi yapılmıştır. Madde havuzundan seçme yapan uzmanlar ve kapsam geçerliğine dair görüşüne başvuru alan uzmanlarla ilgili bilgilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 8. Madde Havuzundan Seçme Yapan Uzmanlara Ait Bilgiler.

Uzman	Alan Tecrübesi	Eğitim	Unvan
1.Uzman	24 yıl	Doktora mezunu	Prof. Dr.
2.Uzman	26 yıl	Doktora mezunu	Doç. Dr.
3.Uzman	14 yıl	Doktora mezunu	Doç. Dr.
4. Uzman	10 yıl	Doktora (devam)	Öğr. Gör.
5. Uzman	11 yıl	Doktora (devam)	Öğr. Gör.

Tablo 9. Kapsam Geçerlik Testleri için Görüşüne Başvurulan Uzmanlara Ait Bilgiler

Uzman	Alan Tecrübesi	Eğitim	Unvan
1.Uzman	10 yıl	Doktora mezunu	Öğr. Gör.
2.Uzman	10 yıl	Doktora (devam)	Öğr. Gör.
3.Uzman	13 yıl	Doktora (devam)	Öğr. Gör.
4. Uzman	7 yıl	Doktora (devam)	Öğr. Gör.
5. Uzman	11 yıl	Doktora (devam)	Öğr. Gör.

Yazma performanslarının değerlendirilmesi için 20 değerlendiriciye başvurulmuştur. Değerlendiriciler “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemiyle seçilmiştir. “Maksimum çeşitlilik örnekleme evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır.” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 93). “Maksimum çeşitlilik örneklemin kullanılmasıyla çeşitli bağlamlarda farklı paydaşların deneyimlerini elde etmek hedeflenmektedir.” (Yağar ve Dökme, 2018, s. 5). Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken husus çeşitliliğin araştırmanın amacına hizmet etmesidir. Bu doğrultuda değerlendiriciler farklı dil merkezlerinde/TÖMER’lerde

öğretim yapan, deneyimleri 1 yıldan 14 yıla kadar değişkenlik gösteren, farklı öğrenim düzeylerinden öğreticilerden seçilmiştir. Değerlendiricilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Değerlendiricilere Ait Bilgiler

Değerlendirici	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	En Son Mezun Oldukları/Hâlen Okudukları Bölüm	Deneyim Yılı
Değerlendirici 1	Kadın	Doktora (Devam)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	7 yıl
Değerlendirici 2	Kadın	Doktora (Devam)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	12 yıl
Değerlendirici 3	Kadın	Yüksek lisans	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	6 yıl
Değerlendirici 4	Kadın	Doktora (Devam)	Türk Dili ve Edebiyatı	13 yıl
Değerlendirici 5	Kadın	Doktora (Devam)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10 yıl
Değerlendirici 6	Erkek	Doktora	Yeni Türk Edebiyatı	6 yıl
Değerlendirici 7	Erkek	Doktora	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10 yıl
Değerlendirici 8	Kadın	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	1 yıl
Değerlendirici 9	Kadın	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	4 yıl
Değerlendirici 10	Kadın	Yüksek Lisans	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	6 yıl
Değerlendirici 11	Kadın	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	11 yıl
Değerlendirici 12	Kadın	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	5 yıl
Değerlendirici 13	Kadın	Doktora (Devam)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	5 yıl
Değerlendirici 14	Kadın	Yüksek Lisans	Türk Halk Edebiyatı	3 yıl
Değerlendirici 15	Kadın	Doktora	Yeni Türk Edebiyatı	9 yıl
Değerlendirici 16	Kadın	Doktora	Yeni Türk Edebiyatı	14 yıl

Değerlendirici 17	Erkek	Doktora	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10 yıl
Değerlendirici 18	Kadın	Yüksek Lisans	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	6 yıl
Değerlendirici 19	Kadın	Doktora (Devam)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	13 yıl
Değerlendirici 20	Kadın	Doktora (Devam)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10 yıl

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Bu bölümde dereceli puanlama anahtarı hazırlama sürecinde verilerin nasıl toplandığına ve dereceli puanlama anahtarlarının geliştirme süreçlerine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları;

- 1- A1 seviyesi yazma sınav kâğıtları,
- 2- A2 seviyesi yazma sınav kâğıtları,
- 3- A1 seviyesi yazma analitik dereceli puanlama anahtarı,
- 4- A2 seviyesi yazma analitik dereceli puanlama anahtarı,
- 5- Uzman görüş formları,
- 6- Değerlendirici bilgi formundan oluşmaktadır.

Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının uygulanabilmesi için Eskişehir Teknik Üniversitesi TÖMER’de eğitim görmüş yabancı uyruklu öğrencilere ait A1-A2 seviyesi yazma sınavı kâğıtları kullanılmıştır. Her seviyeden altı sınav kâğıdı seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde, evrendeki her birimin örnekleme seçilme şansı eşit ve birbirinden bağımsızdır. Tüm bireylerin seçilme olasılığı aynı düzeydedir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinde örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 88).

Seçilen yazma sınav kâğıtları D-AOBM kazanımları, TYDÖP, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları dikkate alınarak hazırlanan A1-A2 seviyesi yazma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarları ve puanlama anahtarlarının nasıl kullanılacağına dair bilgiler içeren değerlendirici kılavuzları farklı dil merkezlerinde çalışan 20 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından sınav kâğıtlarını analitik dereceli puanlama anahtarına göre puanlamaları istenmiştir. Yazma sınav kâğıtlarını hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirecek uzmanlara ait demografik bilgiler, değerlendirici bilgi formundan edinilmiştir. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının geçerliğinin tespiti için uzman görüş formu kullanılmıştır.

3.3.1.1. A1- A2 Seviyesi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Süreci

Analitik dereceli puanlama anahtarları öğrenci performansları hakkında ayrıntılı bilgi veren, öğrenci performanslarının nesnel ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayan araçlardır. Puanlama anahtarlarının hazırlanması bir dizi basamaktan oluşur. A1-A2 seviyelerinde yazma becerisinin değerlendirilmesi için hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarları Popham (1997); Mertler (2001); Moskal (2000); Moskal ve Leydens, (2000); Kutlu vd. (2008); Andrade (2000 ve 2001)'den hareketle şu basamaklar altında geliştirilmiştir:

1. Dereceli puanlama anahtarının amacının ve türünün belirlenmesi
2. Boyutların, ölçütlerin ve ölçüt tanımlayıcıların belirlenmesi
3. Derecelendirme ve Puanlama Sisteminin Belirlenmesi
4. Değerlendirici Kılavuzlarının Hazırlanması
5. Düzeltmelerin yapılması (Geçerlik Testleri)
6. Güvenirlik Testleri
7. Son Kontrol ve Sürekli Gelişim

1. Dereceli puanlama anahtarının amacının ve türünün belirlenmesi

Bütüncül/ Holistik puanlama anahtarları daha genel ve hızlı bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılırken analitik puanlama anahtarları daha ayrıntılı bir değerlendirme ve geri

bildirim sağlamaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarları; yazılı anlatım becerisini cümle yapısı, kelime çeşitliliği, yazım kurallarına uygunluk ve konu bütünlüğü gibi çeşitli boyutlarda ayrı ayrı ölçerek öğrenciye daha ayrıntılı, geçerli ve güvenilir geri bildirim sağlama imkânı sunmaktadır (Kutlu vd., 2008, s. 56). Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin yazma performansına yönelik ayrıntılı, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmek istendiğinden analitik puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

2. Boyutların, ölçütlerin ve ölçüt tanımlayıcıların belirlenmesi

Amaçlar doğrultusunda puanlama anahtarında yer alacak boyutlar, ölçütler ve ölçüt tanımlayıcılarının belirlenmesi gerekmektedir. A1- A2 seviyesi için hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının boyutlarının belirlenmesi için alanyazın taraması yapılmış, TÖMER’lerde kullanılan puanlama anahtarları ile yabancı dil öğretimi yapan kurumlarca kullanılan puanlama anahtarları incelenmiştir.

Aşağıdaki tabloda bu puanlama anahtarlarına dair bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 11. Dil Öğretim Merkezleri Tarafından Kullanılan Puanlama Anahtarları

Dil Öğretim Merkezi	Puanlama Anahtarı Türü	Boyutlar
1. TÖMER	Analitik (15 puan)	<ul style="list-style-type: none"> Başlık Paragraflama Konuyu Kavrama Örneklendirme Sözcük kullanımında doğruluk ve zenginlik Dilbilgisel doğruluk, zenginlik Paragraflar ve tümceler arasındaki bağlantı ve bütünlük Yazım ve noktalama
2. TÖMER	Holistik (100 puan)	<ul style="list-style-type: none"> Başlığın Konuyla Uyumlu Olması Yazının Okunabilir ve Anlaşılır Olması Yazım ve Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması Dilin Kullanımı (Kalıp İfade, deyim, atasözlerinden yararlanma) Anlatımın planlı olması ve yazının anlam bütünlüğü taşıması
3. TÖMER	Holistik	<ul style="list-style-type: none"> Plan Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma

	(25 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • Konu Bütünlüğü • Başlık, Sayfa Düzeni ve Sözcük Hazinesi • Yazım ve Noktalama • Tür ve Üslup
4. TÖMER	Analistik (100 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik • Düzenleme • Kelime • Dil Kullanımı • Yazım ve Noktalama
5. TÖMER	Holistik (25 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • Dil Bilgisi • Sözcük Bilgisi • Yazım Kuralları ve Noktalama • İçerik • Konu Bütünlüğü • Uzunluk
6. TÖMER	Analistik (25 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • Sayfa Düzeni ve Başlık • Yazım ve Noktalama • Kelime ve Dil Bilgisi • Söz Dizimi • Anlam
7. TÖMER	Holistik (75 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • Özgünlük/ Yaratıcılık: Konu ve Fikirler • Üslup: Anlatım Biçimi, Bağdaşıklık • Metin Yapısı: Anlatımda Birlik ve Tutarlılık • Yazım, Noktalama ve Sunum: Yazı ile İlgili Teknik Özellikler
8. TÖMER	Analistik	<p>1. Kısım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uygun Başlığı Yazma • Uygun Bilgi Verme ve Betimleme Yetisi • Sözlüksel Alan/Yazım Doğruluğu • Dilbilgisel Yeti • Bağdaşıklık/Tutarlılık <p>2. Kısım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yönergeye Uygunluk • Anlatma, Betimleme Yetisi • Duygu ve İzlenimlerini Anlatabilme • Sözlüksel Alan/Yazım Doğruluğu • Dilbilgisel Yeti • Bağdaşıklık/Tutarlılık <p>3. Kısım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yönergeye Uygunluk • Sosyolengüistik Uygunluk • İfade Yetisi • Sözlüksel Alan/Yazım Doğruluğu • Dilbilgisel Yeti • Bağdaşıklık/Tutarlılık

9. TÖMER	Analistik (25 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • Dil Bilgisi • Sözcük Bilgisi • Tutarlılık • Uzunluk • Yazım ve Noktalama
10. TÖMER	Holistik (25 puan)	<ul style="list-style-type: none"> • Başlık • Dil Bilgisi + Yazım/Noktalama • Kâğıt Düzeni ve Paragraflama • Konuyu Kavrama • Sözcük ve dil bilgisi kullanımında zenginlik, çeşitlilik ve düzeye uygunluk
TELC	Holistik	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Noktaların İşlenmesi • İletişim Tasarımı • CEFR'a bağlı seviye kazanımlarıyla ilgili açıklamalar
Cambridge	Holistik	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik • Organizasyon • Dil

Tablo 11 incelendiğinde 10 Türkçe öğretim merkezinden 5 tanesinin analitik, 5 tanesinin ise holistik (bütüncül) puanlama anahtarlarını tercih ettiği görülmektedir. Uluslararası kurumlar olan TELC ve Cambridge'inde holistik puanlama tercih ettiği görülmektedir. Bunun sebebinin holistik (bütüncül) puanlama anahtarlarının analitik puanlama anahtarlarına göre zaman ve maliyet açısından daha avantajlı olması, değerlendiricilere daha hızlı değerlendirme yapma imkânı sunması olabilir. Ayrıca TÖMER'lerde kullanılan puanlama anahtarları incelendiğinde seviyelere özgü hazırlanmış dereceli puanlama anahtarlarının sınırlı olduğu, mevcut puanlama anahtarlarının her seviyedeki yazma performansının değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmüştür.

Puanlama anahtarları karşılaştırıldığında dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik (metnin organizasyonu), yazım ve noktalamanın ortak boyutlar olarak kabul edildiği; başlık, metnin uzunluğu, sayfa düzeni boyutlarına ise bazı puanlama anahtarlarında yer verilirken bazılarında yer verilmediği görülmektedir.

Analitik puanlama; öğrenci metnlerinin içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi alt beceri alanlarına ayrılarak her bir alanın ağırlık düzeyine göre ayrı ayrı notlandırılması sürecidir; bu yöntem, metinde bulunması gereken özelliklerin alt beceri

alanlarına ayrılmasını sağladığından öğrencilerin yazma becerilerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Ülper, 2020, s. 169). Weigle (2002, s. 114), puanlama anahtarlarında değerlendirme amacı göz önünde bulundurularak dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama, organizasyon, içerik, bağdaşıklık gibi boyutlara yer verilebileceğine değinmiştir. Ayrıca yazma becerisinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan Jacobs ve arkadaşlarının (1981) hazırladıkları analitik dereceli puanlama anahtarında içerik, dil kullanımı, sözcük bilgisi, organizasyon, yazım ve noktalama olmak üzere beş boyuta göre değerlendirme yapıldığını ifade etmiştir (Jacobs vd. 1981'den akt. Weigle, 2002, s. 115). Bu noktardan hareketle dereceli puanlama anahtarlarının “Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Yazım ve Noktalama, Organizasyon” olarak 4 boyuttan oluşmasına karar verilmiştir.

“Dil Bilgisi” boyutunun ölçütlerinin ve ölçüt tanımlayıcının oluşturulabilmesi için D-AOBM'nin dil bilgisine ilişkin kazanımları, öğretim setlerinin ve TYDÖP'teki A1-A2 seviyelerindeki dil bilgisi konuları ile örnek puanlama anahtarları incelenmiştir. DAOBM'nin ve öğretim setlerinin A1-A2 seviyeleri için dil bilgisine ilişkin kazanımlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

D-AOBM dil bilimsel yeterlikleri; sözlüksel yeterlik, dil bilgisel yeterlik, anlam bilgisel yeterlik, sesbilimsel yeterlik şeklinde sınıflandırmaktadır. Dil bilgisel düzenleme betimlenirken “Ögeler, kökler ve ekler, fiil çekimi, ad çekimi, zaman, sayı (tekil-çoğul), hal, cins, ad cümleleri, eylem cümleleri vb.” gibi verilenlere yoğunlaşmak gerektiğini ifade etmektedir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 114).

Tablo 12. Dil Bilgisel Doğruluk 2013 (Avrupa Konseyi, 2013, s. 115)

A1	Birkaç basit dilbilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığa sahiptir.
A2	Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; ama eylemlerde zamanları karıştırırsa ya da unutsa, özne eylem bağlantısını kurarken sistematik temel yanlışlar yapsa da genelde ne demek istediği anlaşılır.

Tablo 13. Dil Bilgisel Doğruluk 2021 (Avrupa Konseyi, 2021, s. 136)

A1	Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.
A2	Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır.

Tablo 14. Dilsel Araçlar Alanı Genel (Avrupa Konseyi, 2013, s. 111)

A1	Kişiyeye ait şeyler ve somut gereksinimlerle ilgili basit deyimlerden oluşan çok temel bir dağarcığa sahiptir.
A2	Basit, somut gereksinimleri karşılamak amacıyla, kişiyeye ait günlük olağan şeyleri, istekleri dile getirmek ve bunlar hakkında bilgi alabilmek için kısa ve alışılmış dilsele araçları kullanabilir. Basit cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberindeki cümleler, kısa sözcük grupları ve konuşma formülleri yardımıyla kendisinin ve bir başkasının ne yaptığı, nelere sahip olduğu ve mekanlar gibi konular hakkında anlaşılabilir. Günlük en basit temel durumlara yetecek kadar kısa ezbere bildiği deyimlerden oluşan kısıtlı bir dağarcığa sahiptir; olağan durumların dışında iletişim sık sık kesintiye uğrar ve anlaşmazlıklar ortaya çıkar.

Tablo 15. A1 Seviyesi Öğretim Setlerindeki Dil Bilgisi Kazanımları

YEDİ İKLİM	YENİ HİTİT	YENİ İSTANBUL	TYDÖP	GAZİ
<ul style="list-style-type: none"> Bu, şu, o, burası, şurası, orası Mı/değil Var/yok Bulunma hâli eki Sayılar Çokluk eki Ayrılma, bulunma, belirtme, yönelme ekleri -dan önce/-dan sonra Emir Şahıs zamirleri Şimdiki zaman Belirli geçmiş zaman Zaman zarfları İle, -yla İyelik ekleri -dan.. -a kadar Gelecek zaman İsim tamlamaları Ki/-daki -ncı -a göre/bence -den daha En +sıfat -den beri/-dır 	<ul style="list-style-type: none"> İsim Cümlesi [-(y)Im, -sIn, -(y)Iz, -sInIz, -(I)Er] Sıralama (-Incl) Varoluş Tümcəsi (var, yok) Şimdiki Zaman (-Iyor) Yönelme, kalma, çıkma durum ekleri (-(y)E, -DE, -DEn) Zarflar (-DIktan sonra, -mAdAn önce) Edatlar (-(y)e kadar, -DEN önce, -DEN sonra) İyelik ekleri Belirtili Ad Tamlaması 	<ul style="list-style-type: none"> Tanışma Alfabe Bu-Şu-O / Çoğul Ekleri / Soru Eki / Burası-Şurası-Orası Bulunma Durumu / Var-Yok Sayılar İsim Cümleleri Şimdiki Zaman Yönelme Durumu / Ayrılma Durumu -mAk istemek İyelik ekleri Ülke-milliyet-dil Belirtme eki Saatler / -DAn – (y)A kadar Fiillerde belirli geçmiş zaman +DAn önce - sonra / -mAdAn önce - / -DIktAn sonra İsim tamlamaları ki Eki Karşılaştırma (DAn / en) 	<ul style="list-style-type: none"> Alfabe (harflerin seslendirilmesi, büyük ve küçük yazımları, kelime içinde seslendirilmesi) Ünlü ve ünsüz ayrımı Ünlü (kalın ve ince) ve ünsüzlerin (sert ve yumuşak) özellikleri Ünlü uyumu + çokluk eki Ünsüz uyumu + bulunma eki (-DA) + var/yok Ünsüz yumuşaması + yönelme hâli (emir kipi) Ünlü düşmesi (belirtme hâli + basit sıfatlar, vurgusuz orta hece ünlüsü) Şahıs ve işaret zamirleri Belirsizlik zamirleri Bu ne/kim?, O ne/kim? Bu, şu, o, burası, şurası, orası İyelik ekleri Yönelme hâli ve eki: -A/ Ayrılma hâli ve eki: -DAN İlgi zamiri (Benimki...) Basit emir cümleleri İstek/dilek I. çekim 	<ul style="list-style-type: none"> Alfabe Ünlüler Ünsüzler Hece Ünlü uyumu Ünsüz uyumu Ünsüz yumuşaması İsim (teklik/çokluk) İyelik Ek fiil geniş/şimdiki zaman Var/yok cümleleri Şimdiki zaman Görülen geçmiş zaman

-
- Belirtisiz Ad Tamlaması
 - Zincirleme Ad Tamlaması
 - Belirli Geçmiş Zaman (-DI)
 - İsim Cümlesinde Geçmiş Zaman (- (y)DI)
 - Şimdiki Zamanın Hikâyesi (- (I)yordu)
 - Zarflar – (y)ken
 - Bağlaçlar (ile)
 - Karşılaştırma (-DEn daha / en)
 - Belirtme Durum Eki (- (y)I)
 - Şimdiki Zaman Resmi (-mAktA)
 - İlgî eki (-ki)
 - Ek fiil geniş zaman (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş) + mI?/değil
 - Hâl ekleri-fiil ilişkisi
 - İsim tamlaması
 - İsim tamlaması + hâl eki fiil (zamir n'si)
 - Şimdiki zaman + ünlü daralması
 - -mA olumsuzluk eki
 - Basit adlaştırmalar (-mAk iste-/mAYI sev-)
 - Görülen geçmiş zaman
 - Geniş zaman
 - Gelecek zaman
 - Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şimdi, sonra)
 - Sıklık zarfları (bazen, ara sıra, her zaman, genellikle ...)
 - Karşılaştırma yapıları: - DAn,
 - DAn daha...
 - Üstünlük derecesi: en
 - -DAki
 - -DAn -A kadar
 - -DAn beri, -Dir
 - Ek fiil belirli geçmiş zamanı
 - Yapım ekleri: -II/-sIz
 - Bağlaçlar: ile (vasıta ve bağlama), ve, ama, çünkü

-
- Bağlaçlar (de/da)
 - Sıralama sayıları: birinci, ikinci, üçüncü...
 - Saat kaç? (Tam ve yarım saatler)
 - Temel soru ifadeleri
 - -DAn önce/-Dan sonra
 - -(y)Abil (izin) + geniş zaman
 - Sayılar
 - Temel niteleyiciler
 - -cA/-A göre
 - -DAn hoşlan-

Öğrencilerinin hedef dille tanıştığı A1 seviyesinde, dil becerilerini desteklemek amacıyla yoğun bir dil bilgisi öğretimi yapılır. Öğretim setlerindeki dil bilgisi konuları D-AOBM kazanımlarıyla uyumlu tematik yapılar içinde sunulmakta ve yapılan yazma etkinlikleri bu konuları pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, ana dillerinde farklı bir söz dizimine sahipse Türkçe söz diziminde sık sık hata yapabilmektedirler. Bu nedenle A1 ve A2 seviyelerinin dil bilgisi boyutunun ölçütlerinden biri olarak söz dizimine yer verilmiştir.

A1 seviyesinin bir diğer ölçütünü aşağıdaki ölçüt tanımlayıcılarıyla ek kullanımı oluşturmaktadır.

- Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs ekini seçmiştir.
- Metnin tamamına yakınında anlatılmak istenen duruma göre uygun hâl ekini seçmiştir.
- Metnin tamamına yakınında iyelik ve ilgi eklerini doğru kullanmıştır.
- Metnin tamamına yakınında çokluk ekini doğru kullanmıştır.
- Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.
- Metnin tamamına yakınında ‘-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki, zamir n’si ...’ gibi seviyesinden beklenen ekleri ve yapıları doğru kullanmıştır.

Tablo 16. A2 Seviyesi Öğretim Setlerindeki Dil Bilgisi Kazanımları.

YEDİ İKLİM	YENİ HİTİT	YENİ İSTANBUL	TYDÖP	GAZİ
Belirsiz geçmiş zaman madan önce/-dıktan sonra Pekiştirme Gibi/kadar Geniş zaman -ca/-a göre Bu yüzden, bu sebeple Belki... belki Hem... hem Ne... ne Ya... ya İster... ister -ma/-mak/-ış Dolaylı anlatım-Emir kipi -ıp/-madan -mayıp -arak -a.....-a ulacı -abil- -mak için -mak üzere ...Diye sormak ...Diye cevap vermek -an/-en	Gelecek zaman -(y)EcEk Gelecek zaman (Hikâye Kipi) -(y)EcEktİ Eşitlik -CE Görelilik -(y)E göre İlgeçler gibi, kadar Geçmiş zaman (Belirsiz) - mİş Koşaç Tümcesesi (Rivayet Kipi) -(y)mİş Şimdiki zaman (Rivayet Kipi) -(İ)yormuş Gelecek zaman (Rivayet Kipi) -(y)EcEkmİş Pekiştirme -DİR Geniş zaman (E/İ)r Yeterlilik -(y)Ebİl- / - (y)EmE- Geniş zaman (Hikâye Kipi) - (E/İ)rdİ Geniş Zaman (Rivayet Kipi) - (E/İ)rmİş Bağlaçlar çünkü, bu nedenle, bu yüzden Ad Tamlaması (Zincirleme) AD -(n)İn AD -(IEr/-sİ(n)İn) AD - (IEr /s)İ Ulaçlar -mE+(İyelik) için / -mEk için Ulaçlar -mEk üzere	Emir kipi İstek kipi Yapım ekleri (-lı, -sız, -lık) Belirli geçmiş zaman İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple/nedenle, bunun için) İle Gelecek zaman İsim cümlelerinde gelecek zaman Karşılaştırma (gibi, kadar) Belirsiz geçmiş zaman Pekiştirme sıfatları- küçültme ekleri (-cık, -ca) Doğrudan anlatım (diye) Bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya) Geniş zaman Rica etme	Gelecek zaman + zaman zarfları Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları Duyulan geçmiş zaman + zaman zarfları Geniş zaman + sıklık zarfları Ek fiil (görülen ve duyulan geçmiş zaman) Zamirler, zamir +ki (Benimki) Sıfatlar Zarflar Zarf fiiller (-İp, -ArAk, - mAdAn, -A ... -A) Gereklilik Kipi: (-mAll/- mAk zorunda, -mAk gerek, - mAk lazım) Dilek-Şart kipi Yeterlilik fiili (yetenek, tahmin, olasılık) Bağlaçlar (hem ... hem, ne... ne, veya, belki, ya...ya, dA) -mAdAn önce/-DİktAn sonra Gibi, kadar (Benzetme/karşılaştırma) -cA, -A göre bu yüzden/bu sebeple -An (sıfat fiil) Basit adlaştırmalar (-mAyI sev-/-mAk iste-...)	İsim (Ad) Çekimi (II) Hâl Kategorisi Bulunma Hâli Ayrılma Hâli Yönelme Hâli Belirtme Hâli •Saat Kaç? // Ne Zaman? İlgi (Tamlayan) Hâli ve İsim Tamlaması Yalın Hâl Zamir Kişi (Şahıs) Zamirleri Dönüşlülük Zamirleri İşaret Zamirleri Belirsizlik Zamirleri Soru Zamirleri Belirsizlik Zamirleri ve İsim Tamlaması -ki Ekli İşaret Zamirleri Öğrenilen Geçmiş Zaman Gelecek Zaman Geniş Zaman Sürekli Şimdiki Zaman Yeterlilik Fiili Yeterlilik I. Tip Yeterlilik II. Tip

Ulaçlar -DİktEn sonra, - mEdEn önce	-makta	-mAk için, -mAk üzere, - mAsI için
Ulaçlar -(y)İp / -mEdEn önce	-dır eki	Mesela, örneğin
Ulaçlar -(y)ErEk	Yeterlilik fiili	Doğrudan anlatım (diye sormuş/diye cevap vermiş)
Ulaçlar -(y)E...-(y)E	Yeterlilik fiilinin fonksiyonları	Ünlemler
Adlaştırma -mE, -mEk, - (y)İş	Zarf fiiller (-ıp, -madan)	İkilemeler
Adlaştırma (+İyelik) + Durum -mE/-mEk/-(y)İş (+İyelik) + Durum		-I beğen-/I beğenme-, -I tercih et-/I seç- Kesinlikle/mutlaka sadece ... değil ... ayrıca/aynı zamanda
Dolaylı Aktarım (Emir Kipi) "..."/ -mE		

A2 seviyesinin ölçütleri ve ölçüt tanımlayıcıları şu şekildedir:

- Söz dizimi: “Metnin tamamına yakınında cümleler kurallıdır ve öge dizilişine uygundur.”
- Kip ve zaman eki: “Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.”
- Şahıs eki: “Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs ekini seçmiştir.”
- Birleşik cümle: “Temel düzeydeki birleşik cümleleri hata yapmadan kullanmıştır.”
- Seviyeye uygunluk: “Metnin tamamına yakınında seviyesinden beklenen ekleri ve yapıları doğru kullanır.”

Dil öğretiminin sarmal yapısı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kendi seviyelerinde öğrendikleri dil yapılarını doğru kullanmaları ve alt seviyelere yönelik hatalardan kaçınmaları beklenir. Bu nedenle A2 seviyesine eklenen “seviyeye uygunluk” ölçütü önemli bir yer tutmaktadır. Bu eklemeye öğrencilerin dil bilgisi kurallarını hem kendi seviyelerinde hem de önceki seviyelerde doğru ve tutarlı bir şekilde uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Gerek A1 gerekse A2 seviyesi için belirlenen dil bilgisi ölçütlerinde D-AOBM kazanımları, öğretim setleri ve öğrenci hataları göz önünde bulundurulmuştur.

“Sözcük Bilgisi” boyutunun ölçütlerinin ve ölçüt tanımlayıcılarının oluşturulabilmesi için D-AOBM kazanımları, öğretim setlerinin tematik yapılarındaki söz varlığı ve örnek puanlama anahtarları incelenmiştir. D-AOBM’de A1-A2 seviyeleri için söz varlığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17. Söz Varlığı Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 135).

A1	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.
	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir.

A2	Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
----	--

Tablo 18. Sözcük Denetimi Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 137)

A1	Tanımlayıcı yok.
A2	Somut, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir sözcük birikimini kontrol edebilir.

Sözcük bilgisi ve sözcük çeşitliliği, anlamın doğru, açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde iletilmesine olanak tanır. Sözcük bilgisinin geliştirilmesinin yazılı ifadenin güçlenmesi için önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurularak çalışma kapsamında hazırlanan A1 seviyesi dereceli puanlama anahtarında, sözcük bilgisi boyutuna yer verilerek bu boyut bir ölçüt ve iki ölçüt tanımlayıcısından oluşturulmuştur. Sözcük bilgisi boyutunun ölçütü sözcük seçimi; sözcük seçimi ölçütünün ölçüt tanımlayıcıları ise “Temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçme ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanma”, “Temel bağlaçlar ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanma” olarak düzenlenmiştir.

D-AOBM’de de belirtildiği üzere, A1 seviyesindeki öğrenciler, somut durumlarla ilişkili, sözcüklerin temel anlamlarını içeren sınırlı bir sözcük bilgisine sahiptir. A2 seviyesinde ise öğrencilerden sözcük bilgilerini genişleterek yazma performanslarında eş anlamlı sözcükleri, ikilemeleri, pekiştirmeleri, kalıp ifadeleri kullanabilir olmaları beklenir. Öğretim setleri incelendiğinde A1 seviyesinde “ve, ile, ama, çünkü, de/da” bağlaçlarının kullanımlarına yer verildiği; A2 seviyesinde “ hem.. hem, ya..ya, ne .. ne, bu nedenle, bu sebeple, bundan dolayı, ister... ister” gibi bağlaçların öğretime yer verildiği ve bağlaç kullanımının çeşitlendirildiği görülmüştür. Buradan hareketle A2 seviyesi sözcük bilgisi boyutunun ölçütleri “Sözcük seçimi” ve “Sözcük dağarcığı” olarak belirlenmiş, ölçüt tanımlayıcıları ise “Temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçme ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanma”, “Seviyeye uygun çeşitlilikte sözcük kullanma ve gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermeme”, “Metnin tamamına yakınında temel bağlaçları ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanma ve çeşitlendirme” olarak düzenlenmiştir.

“Yazım ve Noktalama” boyutunun ölçütlerinin ve ölçüt tanımlayıcılarının belirlenmesi için D-AOBM yazım denetimi kazanımları, öğrencilerin yazma performanslarındaki olası hataları ile örnek dereceli puanlama anahtarları incelenmiştir. D-AOBM’de A1-A2 seviyeleri için yazım denetimi kazanımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 19. Yazım Denetimi Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 140)

A1 Öncesi	Tanımlayıcı yok.
A1	Aşına olduğu sözcükleri ve kısa öbekleri kopyalayabilir, ör. basit işaretler veya yönergeler, günlük nesnelere adları, mağaza adları ve düzenli olarak kullanılan kalıp öbekler. Adresini, uyruğunu ve diğer kişisel bilgilerini heceleyebilir. Ana noktalama işaretlerini kullanabilir (ör. noktalar, soru işaretleri).
A2	Günlük konularda kısa cümleleri kopyalayabilir, ör. bir yere nasıl gidileceğine dair talimatlar. Sözlü kelime birikiminde bulunan kısa kelimeleri kabul edilebilir bir ses bilimsel doğrulukla (ancak tam olarak standart yazım şart değil) yazabilir.

Yazım ve noktalama, yazılı metin oluştururken anlam karışıklıklarının önüne geçerek metnin anlaşılabilirliğini artırır ve okuyucunun metni daha kolay anlamasını sağlayarak yanlış yorumlamaların önüne geçer. Gerek alfabe gerekse ana dilindeki yazım ve imla kurallarının Türkçeninkinden farklı olmasından kaynaklı olarak öğrenciler ana dillerinden olumsuz transferler gerçekleştirebilmekte ve çok sayıda yazım ve noktalama hatası yapabilmektedirler. Öğretim setleri incelendiğinde “Ünlü uyumu, ünlü düşmesi, daralma, ünsüz sertleşmesi, ünsüz yumuşaması” gibi doğru kullanılmadıklarında yazım hatalarına sebebiyet verecek kuralların/ses olaylarının öğretiminin temel seviyede yapıldığı görülmektedir. Bunlar göz önünde bulundurularak hazırlanan dereceli puanlama anahtarında A1- A2 seviyelerinde yazım ve noktalama boyutunda, aşağıdaki ölçüt tanımlayıcılarına yer verilmiştir.

- Metnin tamamına yakınında sözcükleri hatasız yazmıştır, ses olaylarına bağlı değişikliklerde yazım hatası yoktur.

- Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımları Türkçenin yazım kurallarına uygundur.
- Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmıştır.

Öğrenciler, A1 seviyesinde yazdıkları kısa metinlerde daha çok nokta, virgül, soru işareti gibi temel noktalama işaretlerine ihtiyaç duyarlar. A2 seviyesinde ise uzayan metinlerine paralel olarak tırnak işareti, iki nokta kullanımı gibi noktalama işaretlerini çeşitlendirmeleri ve kullanmaları beklenir. Bu noktadan hareketle A2 seviyesine “Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmış ve çeşitlendirmiştir.” ölçüt tanımlayıcısı eklenmiştir.

Yazma performanslarında, yazılı anlatım unsurları ve metinsellik unsurları dikkate alınmalıdır. Yazma performansının başarısı metnin dil bilgisel doğruluğu kadar yazılı anlatım unsurlarının ve metinsellik unsurlarının da etkili kullanımına bağlıdır. İyi bir yazının konu, kelime, cümle, paragraf ve başlık gibi yazılı anlatım unsurlarının özelliklerini taşıması zorunludur. Başarılı ve etkili bir yazma performansı için kelimelerin düzenli bir şekilde cümlelere, cümlelerin paragraflara ve paragrafların da paragraf üstü yapılar dönüşürülmesi gerekir (Bağcı, 2013, s. 94). Başlangıç seviyesinde öğrencilerden beklenen kısa ve basit metinler yazmaları olsa da ilerleyen seviyelerde daha iyi organize edilmiş metinler oluşturmaları, uzun metinler yazabilmeleri için bu seviyelerde yazılı anlatım ve metinsellik unsurlarını öğrenmeleri ve uygulamaları önemlidir.

Organizasyon boyutunun ölçütleri ve tanımlayıcıları hazırlanırken D-AOBM'nin aşağıda belirtilen kazanımları, örnek puanlama anahtarları, öğretim setleri yazma etkinlikleri, yazılı anlatım unsurları ile ilgili yapılan alanyazın taraması dikkate alınmıştır.

Organizasyon boyutu için incelenen D-AOBM A1-A2 seviyeleri kazanımları;

Tablo 20. Genel Dil Varlığı Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 134)

A1	Kişisel ayrıntılar ve somut türden ihtiyaçlar hakkında çok temel basit ifade genişliğine sahiptir. Bazı temel yapıları, tek bir yan cümleden oluşan cümlelerde bazı öğeleri eksik veya azaltılmış olarak kullanabilir
-----------	---

A2	Genelde mesajdan ödün vermek ve kelimeler/işaretler aramak zorunda kalacak olsa bile tahmin edilebilir içeriğe sahip günlük durumlarla başa çıkmasını sağlayan temel bir dil birikimine sahiptir.
	Somut türden basit ihtiyaçları (ör. kişisel ayrıntılar, günlük rutinler, istekler ve ihtiyaçlar, bilgi talepleri) karşılamak için kısa, günlük ifadeler üretebilir. Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberlenmiş öbekler, birkaç kelime/işaret grupları ve kalıp ifadeler kullanarak, ör. kendisi ve diğer insanlar, yaptığı şeyler, mekânlar, sahip oldukları vb. hakkında iletişim kurabilir. Öngörülebilir hayatta kalma durumlarını kapsayan, sınırlı bir kısa ve ezberlenmiş öbek birikimine sahiptir; rutin dışı durumlarda sık sık aksama ve yanlış anlamalar meydana gelir.

Tablo 21. Tematik Gelişim Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 144).

A1	Tanımlayıcı yok.
A2	Basit bir liste hâlinde bir hikâye anlatabilir veya bir şeyi tanımlayabilir. “Gibi” veya “örneğin” kullanarak çok basit bir metinde bir şeye örnek verebilir. Tanımlayıcı yok.

Tablo 22. Tutarlılık ve Bağdaşıklık Kazanımları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 145).

A1	Sözcükleri/işaretleri veya sözcük/işaret gruplarını çok temel doğrusal bağlayıcılarla (ör. “ve” veya “sonra”) bağlayabilir.
A2	Bir hikâye anlatmak veya bir şeyi basit bir nokta/maddeler listesi olarak tanımlamak amacıyla basit cümleleri bağlamak için en sık rastlanan bağlayıcıları kullanabilir. Basit bağlayıcılarla (ör. “ve”, “ama” ve “çünkü”) sözcük/işaret gruplarını bağlayabilir.

Bu noktalardan hareketle organizasyon boyutun ölçütleri; metin planı, içerik ve anlatım olarak belirlenmiştir. Metin planı ölçütünde:

- Başlık içerikle uyumludur, metnin bütününe kapsamaktadır.
- Yönergeye uygun bir giriş vardır ve kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı kuvvetlidir.
- Yönergede verilen konuya göre metni yeterli düzeyde ayrıntılandırmıştır.

- Metnin tamamını yansıtan ve kendisinden önceki cümlelerle bağlantısı kuvvetli uygun bir sonuç yazmıştır.
- Metnin türüne göre yönergede istenen sözcük sayısına uygun uzunlukta yazmıştır
- Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim özelliklerine metinde yer vermiştir. (Mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu, anı, masal, hikâye vb.), ölçüt tanımlayıcılarına yer verilmiştir.

İçerik ve anlatım ölçütünde ise;

- Metnin tamamı yönergede verilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konu dışına çıkmamıştır.
- Metnin dili; açık ve anlaşılırdır. Ölçüt tanımlayıcıları bulunmaktadır.

A2 seviyesindeki öğrenciler, birkaç paragraftan oluşan daha uzun metinler yazmaya başladıkça paragraflar arasında bütünlüğün teşkil etmesi daha önemli hâle gelir. Bu nedenle A2 seviyesi dereceli puanlama anahtarının içerik ve anlatım ölçütüne “Metin akış sırasına göre yazılmıştır. Paragraflar anlam bütünlüğü taşıyacak şekilde sıralanmıştır.” ölçüt tanımlayıcısı eklenmiştir.

Ölçüt tanımlayıcıları ne kadar net, açık ve anlaşılır olursa puanlama o kadar güvenilir ve doğru olur. Ölçüt tanımlamaları yapılırken mümkün olduğunca “biraz, az, çok” gibi göreceli ifadelerden kaçınmalıdır. Çünkü bu tür ifadeler, puanlayanlar tarafından farklı yorumlanabilir ve puanlama anahtarının güvenilirliğini düşürebilir (Kutlu vd., 2008, s.66). Bu görüşten yola çıkılarak güvenilirliği artırmak, tanımlayıcılara yönelik puanlayıcılar arasındaki farklı anlayışların önüne geçebilmek için dereceli puanlama anahtarlarının ölçüt tanımlayıcıları yazılırken mümkün olduğunca göreceli ifadelerin kullanımından kaçınılmış ve “biraz, az, çok, neredeyse, sık sık” gibi görecelilik ifadeleri yerine oransal ifadeler kullanılmaya çalışılmıştır. Hata oranlarına ilişkin bilgiler değerlendirici kılavuzunda daha ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

3. Derecelendirme ve Puanlama Sistemi

Dereceli puanlama anahtarlarının derecelendirme ve puanlama sistemi “çok iyi (4)”, “iyi (3)”, “geliştirilmeli (2)”, “yetersiz (1)” şeklinde oluşturulmuştur. “Çok fazla derecelendirme düzeyine sahip puanlama anahtarlarını hazırlamak ve kullanmak, puanlama yapmak zaman alıcı ve zor bir iştir. Bu nedenle 3 ila 5 düzeyi daha yaygın

kullanılır.” (Kutlu vd., 2008, s. 65). Brookhard (2013) not verme gereksinimleriyle uyuşan belirli sayıda bir derecelendirme düzeyinin seçilmesi gerektiğini, birçok öğrenme ortamı içinde bu derecelendirme düzeyinin 4 veya 5 düzey anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarında 1-4 aralığında derecelendirme yapılarak 20 maddeden oluşan puanlama anahtarları için 80 puan üzerinden puanlama yapılması mümkün kılınmıştır. Ancak puanlama anahtarlarını 100 ve 25 puan üzerinden yapılacak puanlamaya da elverişli hâle getirmek için puan dönüşüm tablosu hazırlanmıştır.

4. Değerlendirici Kılavuzlarının Hazırlanması

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin ve objektifliğinin sağlanması için puanlayıcıların ortak bir değerlendirme standardında birleşmesi kritik bir öneme sahiptir. “Bir dereceli puanlama anahtarının puanlayıcılar arasındaki uyumu, puanların verileceği ölçütlerin detaylı bir şekilde tanımlanmasıyla artırılabilir. Puanlamada belirli talimatlar olmazsa, puanlayıcılar farklı noktalara odaklanabilirler. İyi geliştirilmiş bir dereceli puanlama anahtarı, öznel fikirleri en aza indirerek puanlayıcıları arzu edilen noktaya yönlendirir.” (Newell, Dahm ve Newell, 2002’den akt. Baysal ve Ocak, 2018, s. 558). Kutlu vd. (2008, s.66), puanlama anahtarlarını yetkin hâle getirmek için alan öğretmenlerinin her uygulamadan önce bir araya gelip puanlama anahtarlarını inceleyerek anahtarda yer alan göreceli ifadeleri daha net bir şekilde tanımlamaya çalışması gerektiğini belirtmektedir.

Dereceli puanlama anahtarları hazırlandıktan sonra, bu anahtarların nasıl kullanılacağına yönelik bir kılavuzun hazırlanması değerlendiricilere önemli ölçüde yardımcı olur. Değerlendirici kılavuzu, dereceli puanlama anahtarında yer alan her bir ölçütün ve ölçüt tanımlayıcılarının ayrıntılı açıklamalarını içermelidir. Bu bağlamda puanlama anahtarlarının doğru şekilde kullanılabilmesi için öğreticilerin/değerlendiricilerin, bu anahtarların nasıl kullanılacağı konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Her bir ölçütün ve ölçüt tanımlayıcılarının net açıklamaları yapılmalıdır.

“Puanlama anahtarlarının doğru kullanılabilmesi için öğretmen-değerlendiriciler puanlama anahtarının nasıl kullanılacağı konusunda eğitilmelidir. Değerlendirici eğitimi sadece puanlama uygulamalarına odaklanmamalı, aynı zamanda puanlama öncesinde puanlama anahtarını öğrenmek için yeterli süre ayrılmalıdır. Her bir kriterin anlamı açık bir şekilde açıklanmalı ve tanımlayıcı örnekler verilmelidir.”(Jeong, 2015, s. 11).

Puanlama anahtarlarının kullanımına yönelik bilgilerin değerlendiricilere yüz yüze aktarılamadığı durumlarda, puanlama anahtarının doğru ve tutarlı bir şekilde kullanılabilmesi için yazılı bir kılavuz oluşturulması yararlı olabilir. Bu noktalardan hareketle A1-A2 seviyesi için hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin değerlendirici kılavuzları oluşturulmuştur. Kılavuzlarda ölçüt ve ölçüt tanımlayıcılarıyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış, değerlendiricilerin dikkat etmesi gereken hususlara değinilmiş ve puanlama ile ilişkili hata oranları sunulmuştur. Hazırlanan kılavuzların, değerlendiricilere puanlama anahtarlarının nasıl uygulanacağını açıklayarak puanlama sürecinde karşılaşılabilecek belirsizliklerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağı ve bunun da puanlama anahtarlarının farklı değerlendiriciler tarafından aynı şekilde yorumlanmasını sağlayarak puanlama sürecinin tutarlılığını ve güvenilirliğini artıracığı düşünülmektedir.

5. Düzeltmelerin yapılması (Geçerlik Testleri)

Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanma süreçlerinde kapsam geçerliği büyük önem taşımaktadır. “Kapsam geçerliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği.” (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 42). Kapsam geçerlik indeksleri, uzman görüşlerine dayalı nitel verilerin istatistiksel yöntemlerle nicel verilere dönüştürülmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu indeksler, uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracının amacına uygun olup olmadığını, maddelerin ölçülmek istenen özelliklerle ne derece ilişkili olduğunu, maddelerin anlaşılabilirliğini ve hedef kitleye uygunluğunu ortaya koyar (Yurdugül, 2005, ss. 1-2). Kapsam geçerlik indeksinin belirlenmesi için kullanılan tekniklerden biri Davis (1992) tekniğidir. Bu bağlamda dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliği çalışmaları, Davis (1992) tekniğiyle hazırlanan uzman görüş formlarıyla gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan uzman görüş formlarının sonuna uzmanların görüş ve önerilerini iletebileceği bir alan ayrılmıştır. Uzmanların bu bölüme ekledikleri notlar ve ölçüt tanımlayıcıları için sundukları öneriler dikkate alınmıştır. Kapsam geçerliliği için görüşüne başvurulmuş uzmanlar, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az 5 yıl deneyime sahip ve bu alanda doktora yapmış veya yapmakta olan 5 uzmandan oluşmaktadır.

6. Güvenirlik Testleri

Güvenirlik, değerlendirme puanlarının tutarlığını ifade eder (Moskal ve Leydens, 2000). Puanlama anahtarları hazırlanırken puanlamanın tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli güvenilirlik testleri kullanılabilir. Bu güvenilirlik testleri, puanlama anahtarlarının hazırlanmasında kullanılarak elde edilen puanların tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamakta önemli rol oynar. Güvenirlik testlerinin seçimi; ölçüm aracının doğasına, uygulanma amacına ve değerlendirici sayısına bağlı olarak değişebilir. Araştırma kapsamında hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik testleri Kendall -W testi ile yapılmıştır. “Kendall-W testi ile hedeflenen; ölçme aracının farklı kişiler tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını görmek, ölçme aracını denetlemek, kontrol ve düzeltmelerini yapmaktır.” (Beyreli ve Konuk, 2016, s. 193).

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin test edilmesi için A1 seviyesinden 6, A2 seviyesinden 6 yazma kâğıdı seçilmiştir. Deneyim süreleri değişkenlik gösteren 20 yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisinin hazırlanan dereceli puanlama anahtarları ile bu kâğıtları puanlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler değerlendiriciler arasındaki uyumu ortaya koymuştur. Değerlendiricilerin deneyim sürelerinin değerlendirmeye anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kendall-W ve Kruskal Wallis test sonuçlarına ilişkin bilgilere bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

7. Son Kontrol ve Sürekli Gelişim

Geçerlik ve güvenilirlik testlerinden elde edilen verilere dayanarak yapılan kontroller sonucunda, A1 ve A2 seviyelerinde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik analitik dereceli puanlama anahtarları kullanılmaya hazır hâle getirilmiştir. Bu puanlama anahtarları, geri bildirimler doğrultusunda değişen, gelişen ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde dinamik bir yapıda tasarlanmıştır.

3.4. VERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için verilerin analiz edilmesinde SPSS 27 programı kullanılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde A1-A2 seviyesi için hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin istatistiksel veriler ile değerlendiricilerin deneyim sürelerinin yazma performansını değerlendirmeye etkisini içeren istatistiksel veriler yer almaktadır.

4.1. KAPSAM GEÇERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanlardan boyutlar, boyutların ölçütlerle uyumluluğu, ölçüt sayısının yeterliği, ölçüt tanımlayıcıların anlaşılabilirliği, ölçütlerin binişiklik arz edip etmediği gibi hususlarda görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmesi ile kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesi için Davis (1992) tekniği kullanılmıştır. 5 alan uzmanı dereceli puanlama anahtarlarında yer alan ölçütleri “A: Madde özelliği temsil etmektedir. B: Maddenin biraz düzeltmeye ihtiyacı var. C: Maddenin oldukça düzeltmeye ihtiyacı var. D: Madde özelliği temsil etmemektedir.” olmak üzere dört dereceli bir uzman görüş formu ile değerlendirmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerlik indekslerine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda ortaya konmuştur.

Tablo 23. A1 Seviyesi Kapsam Geçerlik İndeksleri.

Boyutlar	Ölçütler	Alt Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
1. Dil Bilgisi	Söz dizimi		3	2		1	
	Ek kullanımı	Şahıs eki					
		Kullanımı		4	1		1
		Hâl eki kullanımı		5	0		1
		İyelik ve ilgi eki kullanımı					1
		Çokluk eki kullanımı		5	0		1
		Kip ve zaman eklerinin kullanımı		4	1		1
	“-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-slz, -ki” gibi seviyesinden		2	3		1	

		beklenen eklerin ve yapıların doğru kullanımı.			
2. Sözcük Bilgisi	Sözcüklerin doğru anlam ve bağlamda kullanımı	5	0	1	
	Sözcük seçimi	Uygun sözcük seçimi	4	1	1
		Bağlaç ve edat kullanımı	5	0	1
3.Yazım ve Noktalama	Yazım	Sözcüklerin doğru yazımı	5	0	1
		Büyük/Küçük Harf Kullanımı	5	0	1
	Noktalama	Noktalama işaretlerinin kullanımı	5	0	1
4. Organizasyon	Metin Planı	Metne uygun başlık oluşturma	5	0	1
		Metne uygun giriş yazma	5	0	1
		Metni uygun ifadelerle ayrıntılandırma	5	0	1
		Metne uygun sonuç yazma	5	0	1
	İçerik ve Anlatım	Yönergede istenen sözcük sayısında yazma	5	0	1
		Metin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine yer verme	5	0	1
		Metnin yönergede verilen konu ile ilişkili olması	4	1	1
	Metin dilinin açık ve anlaşılır olması	4	1	1	
Toplam				1	

Davis tekniğine göre kapsam geçerlik indeksi A ve B seçeneğini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. KGİ indeksinin 0.80 üzerinde olması maddenin/ölçütün kapsam geçerliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir (Davis,1992). Yukarıdaki tabloda A1 seviyesi için 20 maddede/ölçütte de kapsam geçerlik indeksinin 1,00 olduğu görülmektedir. Değerlerin 0,80'den yüksek olmasından dolayı dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 24. A2 Seviyesi Kapsam Geçerlik İndeksleri.

Boyutlar	Ölçütler	Alt Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
1. Dil Bilgisi	Söz dizimi		3	2		1	
	Kip ve zaman eki kullanımı		3	2		1	
	Şahıs eki kullanımı		5	0		1	
	Birleşik cümle		4	1		1	
	Seviyeye uygunluk		4	1		1	
	2. Sözcük Bilgisi	Sözcüklerin doğru anlam ve bağlamda kullanımı		5	0		1
Sözcük dağılımı		Seviyeye uygun çeşitlilikte sözcük kullanımı	5	0		1	
		Bağlaç ve edat kullanımı	5	0		1	
3. Yazım ve Noktalama		Yazım	Sözcüklerin doğru yazımı	5	0		1
	Büyük/Küçük Harf Kullanımı		5	0		1	
	Noktalama	Noktalama işaretlerinin kullanımı	5	0		1	
		Metin Planı	Metne uygun başlık oluşturma	5	0		1
Metne uygun giriş yazma	5		0		1		
Metni uygun ifadelerle ayrıntılandırma	5		0		1		
Metne uygun sonuç yazma	5		0		1		
4. Organizasyon	Metin Planı	Yönergede istenen sözcük sayısında yazma	5	0		1	
		Metin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine yer verme	4	1		1	
	İçerik ve Anlatım	Metnin yönergede verilen konu ile ilişkili olması	4	1		1	
		Metin dilinin açık ve anlaşılır olması	5	0		1	

	Metni akış sırasına uygun yazma ve paragraflar arası bütünlük	4	1	1
Toplam				1

Yukarıdaki tabloda 5 uzman görüşüne başvurularak elde edilen A2 seviyesi dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerlik indeksi bilgileri yer almaktadır. A2 seviyesi için 20 maddede/ölçütte de kapsam geçerlik indeksinin 1,00 olduğu görülmektedir. Değerlerin 0,80'den yüksek olmasından dolayı dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. GÜVENİRLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

Güvenirlik testleri, bir ölçüm aracının farklı zamanlarda veya farklı değerlendiriciler tarafından kullanıldığında tutarlı sonuçlar ortaya koyup koymadığını belirler. Puanlayıcı güvenilirliği, genellikle iki bağımsız puanlayıcı tarafından verilen puanların tutarlılığı ile aynı puanlayıcının farklı zamanlarda verdiği puanların tutarlılığını ifade eder (Moskal ve Leydens, 2000). Bu testlerden geçmiş bir araç, elde edilen sonuçların güvenilir olduğuna dair kanıt sunar. Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin ortaya konması için kullanılan yöntemlerden biri de Kendall uyum katsayısının hesaplanmasıdır. İki veya daha fazla sayıdaki değerlendiricinin vermiş olduğu puanlar arasındaki uyumu belirleyebilmek için Kendall uyum katsayısı (Kendall W) kullanılır (Kutlu vd., 2008; Şencan, 2005). Kendall W değerinin 1'e yakın olması değerlendiriciler arasında uyumun olduğunu gösterirken 0'a yakın olması değerlendiriciler arasındaki uyumun düşük olduğunu gösterir (Howell 2007'den akt. Kutlu vd., 2008, s. 81). Kendall uyum katsayısına dayalı analizlerde P değerinin 0,05'ten küçük olması verilere bağlı sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Kendall'in W katsayısı şu şekilde yorumlanabilir:

Tablo 25. Kendall'in W Katsayısı Puan Aralıkları (Rovai vd., 2014, s. 270).

W	Uyum Düzeyleri
0,00-0,20	Çok zayıf uyum
0,21-0,40	Zayıf uyum
0,41-0,60	Orta düzey uyum
0,61-0,80	Güçlü uyum
0,81-1,00	Çok güçlü uyum

Test sonucunda elde edilen veriler yukarıdaki tabloya göre yorumlanmıştır. 20 değerlendiricinin dereceli puanlama anahtarı ile yaptıkları değerlendirme sonuçlarına ilişkin Kendall W uyum katsayısı sonuçları aşağıdadır:

Tablo 26. A1 Seviyesi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları

Seviye	W	P
A1 Seviyesi Genel	,923	,000

A1 seviyesi dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği için 20 değerlendirici arası uyuma bakıldığında, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. A1 seviyesi analitik dereceli puanlama anahtarının geneli için Kendall-W Uyum Katsayısı 0,923'tür. Değer 1'e yakın olduğundan değerlendiriciler arası uyumun çok güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 27. A1 Seviyesi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Kat Sayıları.

Boyutlar	W	P
Dil Bilgisi	,880	,000
Sözcük Bilgisi	,641	
Yazım ve Noktalama	,781	
Organizasyon	,875	

Dereceli puanlama anahtarında boyutlara ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğundan sonuçların istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. A1 seviyesinde boyutlara ilişkin test sonuçlarına bakıldığında dil bilgisi için ,880 çok güçlü uyum, sözcük bilgisi için ,641 ile güçlü uyum, yazım ve noktalama için ,781 ile güçlü uyum, organizasyon için ,875 çok güçlü uyum görülmektedir. Bu verilerden hareketle A1 seviyesi dereceli puanlama anahtarının genel ve boyutlara ilişkin Kendall-W sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 28. A2 Seviyesi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları

Seviye	W	P
A2 Seviyesi Genel	,794	,000

A2 seviyesi dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği için 20 değerlendirici arası uyuma bakıldığında, p değeri 0,05'ten küçük olduğu için sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Kendall Uyum Katsayısı dereceli puanlama anahtarının geneli için ,794 olarak bulunmuştur. Değer 1'e yakın olduğundan değerlendiriciler arası uyumun güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 29. A2 Seviyesi Boyutlara İlişkin Kendall-W Uyum Kat Sayıları.

Boyutlar	W	P
Dil Bilgisi	,757	,000
Sözcük Bilgisi	,751	
Yazım ve Noktalama	,756	
Organizasyon	,894	

A2 seviyesinde dereceli puanlama anahtarında boyutlara ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında p değerinin ,000 olduğu görülmektedir. Bu durum sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Test sonuçlarına göre dil bilgisi için ,757 güçlü uyum, sözcük bilgisi için ,751 güçlü uyum, yazım ve noktalama için ,756 güçlü uyum, organizasyon için ,894 çok güçlü uyum görülmektedir. Bu verilerden hareketle A2 seviyesi dereceli puanlama anahtarının genel ve boyutlara ilişkin Kendall-W sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

4.3. DEĞERLENDİRİCİ DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRMEYE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konmak istenmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde JAMOVİ 2.4.11.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Değerlendirici sayısı 30'dan az olduğundan, nonparametric testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, üçten daha fazla örneklem grubundan (deneyim) elde edilen verilerin karşılaştırılması için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 30. Deneyimin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi A1-A2 Seviyesi Kruskal-Wallis Testi

Yazma Kâğıdı	X ²	P
A1.1	9.78	0.551
A1.2	13.52	0.260

A1.3	11.71	0.386
A1.4	11.99	0.364
A1.5	11.54	0.399
A1.6	9.89	0.540
A2.1	12.33	0.649
A2.2	9.99	0.526
A2.3	11.69	0.615
A2.4	10.42	0.548
A2.5	12.92	0.680
A2.6	11.14	0.586

A1 ve A2 seviyesinde değerlendirme yapan 20 değerlendirciden (Değerlendiricilere ilişkin ayrıntılı bilgiler tablo 10'da verilmiştir.) 9 değerlendiricinin deneyim süreleri 10 yıl ila 14 yıl arasında değişkenlik gösterirken 11 değerlendiricinin deneyim süreleri 1 ila 9 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Tablo incelendiğinde deneyim süreleri ile değerlendiricilerin verdiği notlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, değerlendiricilerin deneyim sürelerinden bağımsız olarak tutarlı değerlendirmeler yapabildiklerini göstermektedir. Dolayısıyla hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının deneyim süreleri farklılık gösteren öğretmenler tarafından kullanılabilceğini ve benzer sonuçlar elde edilebileceğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları değerlendirilerek sonuçlar sunulacak ve gelecekte yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

Sonuç

Bu araştırmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma performansının nesnel olarak değerlendirilmesi için analitik puanlama anahtarları geliştirilmiş ve puanlama anahtarlarının kullanımında değerlendiricilere rehberlik edebilmesi için değerlendirici kılavuzları hazırlanmıştır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Sonuçlar, bu anahtarların A1-A2 seviyesindeki yazma performansını değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca dereceli puanlama anahtarlarının deneyim süreleri arasında farklılık olan değerlendiriciler tarafından kullanıldığında uyumlu sonuçlar verip vermediği de incelenmiştir. Değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda dereceli puanlama anahtarının boyutlarına, geçerliliğine ve güvenilirliğine, değerlendirici deneyimlerinin değerlendirmeye etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

“Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyelerinde yazma becerisini değerlendirecek geçerli ve güvenilir analitik dereceli puanlama anahtarları oluşturmak mümkün müdür?” problem sorusundan yola çıkarak A1-A2 seviyesindeki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma performansını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir analitik dereceli puanlama anahtarları geliştirilmesi hedeflenmiştir. Söz konusu hedefe ulaşmak için öncelikle “Temel seviyede yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken hangi boyutlar ve ölçütler dikkate alınmalıdır?” sorusuna cevap aranmış bu amaçla Türkçe öğretim merkezlerinde, uluslararası yabancı/ikinci dil öğretimi yapan kurumlarda ve alanyazın çalışmalarında yer alan holistik (bütüncül) ve analitik puanlama anahtarlarında kullanılan boyutlar incelenmiştir. Ayrıca D-AOBM kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Alanında uzman 3 öğretim üyesi, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde en az 5 yıl deneyimi bulunan 2 öğretim görevlisi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanıyla yapılan görüşmeler sonucunda, analitik dereceli puanlama anahtarında yer alması gereken

boyutlar dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama, organizasyon olarak belirlenmiştir. Puanlama anahtarlarında yer alacak boyutların belirlenmesinden sonra ölçütler belirlenmiş ve ölçüt tanımlayıcıları hazırlanarak dereceli puanlama anahtarları “çok iyi, iyi, geliştirilmeli, yetersiz” olmak üzere derecelendirilmiştir.

Hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarında dil bilgisi boyutu, A1 seviyesinde 2 ölçüt ve ölçüt tanımlayıcılarından meydana gelirken A2 seviyesinde 5 ölçüt ve ölçüt tanımlayıcılarından oluşmaktadır. D-AOBM kazanımları ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim setlerinde yer alan ortak dil bilgisi yapılarıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı göz önüne alınarak oluşturulan madde havuzundan A1 ve A2 seviyesi için belirlenen ölçütler şu şekildedir:

A1:

- Söz dizimi
 - Ek kullanımı
 - Şahıs eki kullanımı
 - Hâl eki kullanımı
 - İyelik ve ilgi eki kullanımı
 - Çokluk eki kullanımı
 - Kip ve zaman eklerinin kullanımı
- “-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -lı/-sız, -ki” gibi seviyesinden beklenen eklerin ve yapıların doğru kullanımı.

A2:

- Söz dizimi
- Kip ve zaman eki
- Şahıs eki
- Birleşik cümle
- Seviyeye uygunluk

Söz dizimi, öğrencilerin hedef dilde doğru ve etkili iletişim kurabilmeleri için önemlidir. Bu nedenle her iki puanlama anahtarında da dil bilgisi boyutunun ilk ölçütü söz dizimi olarak belirlenmiştir. A1 seviyesinde şahıs eki, ilgi ve iyelik eki, hâl ekleri, çokluk eki, kip ve zaman ekleri ve -DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki, zamir n’si ... gibi seviyesinden beklenen eklerin kullanımı, ek kullanımı ölçütünün tanımlayıcılarını oluşturmaktadır. A2 seviyesinde ise “Kip ve Zaman Eki”, “Şahıs Eki” ve “Birleşik Cümle” ölçütlerinin yanında A1 seviyesinde öğretimi yapılan dil bilgisi yapılarına yönelik hataların olup olmadığını ve A2 seviyesinde öğretilen diğer eklerin kullanımında hata yapıp yapılmadığını belirlemek üzere “Seviye Uygunluk” ölçütüne yer verilmiştir.

A1 seviyesinde “Sözcük Seçimi”, A2 seviyesinde ise “Sözcük Seçimi ve Sözcük Dağarcığı” sözcük bilgisi boyutunun ölçütleri olarak belirlenmiştir. “Sözcük Seçimi” ölçütünde verilen temaya ve cümleye uygun sözcükleri seçebilme, doğru sözcüğü kullanma durumları ölçüt tanımlayıcılarında açıklanmıştır. Temel bağlaç ve edatların doğru anlam ve işlevde kullanımı A1 seviyesinde *Sözcük Seçimi* ölçütünde yer alırken A2 seviyesinde *Sözcük Dağarcığı* ölçütünde yer almıştır.

“Yazım ve Noktalama” boyutunda, her iki seviyede sözcükleri hatasız yazma, ses olaylarına bağlı değişiklikleri hatasız yazma ve büyük/ küçük harf kullanımı yazım ölçütünün tanımlayıcılarını oluşturmaktadır. “Noktalama” ölçütünde ise nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti, iki nokta gibi temel noktalama işaretlerinin kullanımının doğru olup olmadığı değerlendirilmek üzere ölçüt tanımlayıcıları hazırlanmıştır.

Organizasyon boyutuna ait ölçütler ve tanımlayıcılar oluşturulurken, D-AOBM’nin belirlediği kazanımlar, örnek puanlama anahtarları, öğretim setlerindeki yazma etkinlikleri, yazılı anlatım unsurları ve ilgili alanyazın taramasından elde edilen veriler temel alınmıştır. Her iki puanlama anahtarında da “Organizasyon” boyutu iki ölçütten oluşmaktadır: “Metin Planı”, “İçerik ve Anlatım”. Metin planında başlık, yönergeye göre giriş oluşturma, yönergeye uygun olarak metni detaylandırma, sonuç yazma, yönergede belirtilen sözcük sayısına göre yazma ve metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine göre yazma ölçüt tanımlayıcıları açıklanmıştır. A1 seviyesinde “İçerik ve Anlatım” ölçütünde konuya bağlı kalarak yazma, metnin dilinin açık ve anlaşılır olması ölçüt tanımlayıcıları yer almıştır. A2 seviyesinde ayrıca metnin akış sırasına göre yazılması ve

paragrafların anlam bütünlüğü taşıyacak şekilde sıralanması ölçüt tanımlayıcıları eklenmiştir.

“Yazma performansları değerlendirilirken nesnel olunabilir mi?” “D-AOBM, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ve öğretim setlerindeki A1-A2 yazma kazanımları dikkate alınarak yazma becerisi değerlendirmede temel seviyede geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlamak mümkün müdür?” sorularına yanıt bulmak amacıyla geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır.

Hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliğinin tespiti için Davis testi uygulanmış kapsam geçerlik indeksi belirlenmiştir. 5 alan uzmanının görüşlerinden hareketle hem A1 hem A2 seviyesine ilişkin toplam kapsam geçerlik indeksi ,1 olarak tespit edilmiştir. Kapsam geçerlik indeksleri 0,80’in üzerinde olduğu için geliştirilen A1 ve A2 seviyesi dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin tespiti için Kendall W testi uygulanmıştır. A1 seviyesinde 6 yazma sınav kâğıdı, 20 değerlendirici tarafından 4 boyut, 20 ölçüt/maddeden oluşan analitik dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin Kendall-W uyum katsayısı ,923 olarak ortaya çıkmıştır. Bu verilere dayanarak A1 seviyesi dereceli puanlama anahtarıyla yapılan değerlendirmenin güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu dolayısıyla puanlama anahtarını kullanan değerlendiricilerin tutarlı değerlendirmeler yaptığı söylenebilir. Bu durum puanlama anahtarının yazma performansının değerlendirilmesinde nesnel sonuçlar elde etmek için kullanılabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

A1 seviyesinin boyutlarına ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında Kendall W katsayıları; “Dil Bilgisi” boyutu ,880 çok güçlü düzeyde uyum, “Sözcük Bilgisi” ,641 güçlü düzeyde uyum, “Yazım ve Noktalama” boyutu, 781 güçlü düzeyde uyum, “Organizasyon” boyutu, 875 çok güçlü düzeyde uyum olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar dereceli puanlama anahtarının boyut düzeyinde de uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sözcük bilgisi boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha düşük uyum göstermesinin A1 seviyesindeki öğrencilerin sınırlı sözcük bilgisine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

A2 seviyesinde 6 yazma sınav kâğıdı 20 değerlendirici tarafından 4 boyut, 20 ölçüt/maddeden oluşan analitik dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin Kendall-W uyum katsayısı ,794 olarak ortaya çıkmıştır. Bu verilere dayanarak A2 seviyesi dereceli puanlama anahtarıyla yapılan değerlendirmenin güçlü düzeyde uyuma sahip olduğu ve değerlendiricilerin tutarlı değerlendirmeler yaptığı söylenebilir. Bu durum puanlama anahtarının yazma performansının değerlendirilmesinde nesnel sonuçlar elde etmek için kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

A2 seviyesinin boyutlarına ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında Kendall-W katsayıları; “Dil Bilgisi” boyutu ,757 güçlü düzeyde uyum, “Sözcük Bilgisi” ,751 güçlü düzeyde uyum, “Yazım ve Noktalama” boyutu ,756 güçlü düzeyde uyum, “Organizasyon” boyutu ,894 çok güçlü düzeyde uyum olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar dereceli puanlama anahtarının boyut düzeyinde de uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

“Değerlendiricilerin deneyim süreleri ile verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları, değerlendiricilerin deneyimi ile verdikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç dereceli puanlama anahtarlarının, öğreticilerin deneyim sürelerinden bağımsız olarak tutarlı ve nesnel değerlendirmeler yapmalarını sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla değerlendirme süreçlerinde nesneliği artırmak ve deneyim farkının yol açabileceği tutarsızlıkları en aza indirmek için analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu tür puanlama anahtarları deneyim süreleri farklı öğreticilerin benzer sonuçlara ulaşmalarını sağlayarak değerlendirme sürecinin güvenilirliğini artırabilir.

Tartışma

Harmankaya, Sallabaş, Toker (2022) tarafından yazılan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” adlı makale kapsamında geliştirilen puanlama anahtarı “başlık, plan ve içerik, dil ve anlatım, kelime hazinesi, yazım, noktalama ve dil bilgisi” olmak üzere 4 boyut ve 13 ölçütten oluşmaktadır. Toplam 52 puan üzerinden dört dereceli olarak

geliştirilmiştir. Bu dereceli puanlama anahtarıyla 34 yazma kâğıdı, 5 değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Harmankaya vd. tarafından hazırlanan çalışma, boyutlar düzeyinde bu çalışma kapsamında hazırlanan A2 seviyesindeki puanlama anahtarıyla benzerlik taşımaktadır. Ancak dil bilgisi boyutunda yer alan “birleşik cümle yapısı”, “seviyeye uygunluk”, “yazım ve noktalama” boyutunda yer alan “büyük küçük harf kullanımı”, “organizasyon” boyutunda yer alan “yönergeye uygun sözcük sayısında yazma”, “metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine uygun yazma” gibi ölçüt ve ölçüt tanımlayıcıları Harmankaya vd. tarafından hazırlanan puanlama anahtarında yer almamaktadır.

Kahveci'nin (2022) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme” başlıklı yüksek lisans tezinde, yazma becerisinin değerlendirilmesi amacıyla A1, A2 ve C1 seviyeleri için ayrı ayrı B1 ve B2 seviyeleri için ise ortak bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu puanlama anahtarlarıyla A1 seviyesinden C1 seviyesine 60 yazma sınav kâğıdı 7 öğretici tarafından değerlendirilmiştir. A1 ve A2 seviyeleri için hazırlanan puanlama anahtarları 5 boyuttan oluşmakta ve “Yetersiz, Orta, İyi, Çok İyi” şeklinde derecelendirilmiştir. Her derecenin puan karşılıkları farklılık göstermektedir. A1 seviyesi puanlama anahtarı için belirlenen boyutlar: “İçerik ve Tür, Metin Planı-Cümleler Arası Düzen, Tutarlılık ve Bağdaşıklık, Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma, Yazım ve Noktalama ile Söz Varlığı” şeklinde sıralanmıştır. A2 seviyesinde ise boyutlar: “İçerik ve Tür, Cümleler Arası Plan/Düzen, Tutarlılık ve Bağdaşıklık, Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma, Yazım ve Noktalama ile Söz Varlığı” olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen puanlama anahtarları, Kahveci'nin (2022) çalışmasında yer alan tüm ölçüt tanımlayıcılarını içermekle birlikte ölçüt tanımlayıcıları daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tekin ve Sallabaş (2022) tarafından yazılan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme" başlıklı makale kapsamında, “Biçim ve İçerik, Dil Bilgisi, Söz Varlığı, İmla ve Noktalama İşaretleri” olmak üzere 4 boyut ve 12 ölçütten oluşan bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Söz konusu puanlama anahtarı toplam 48 puan üzerinden 4 dereceli bir yapı ile tasarlanmıştır. 26 yazma kâğıdı, 5 değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen A2 seviyesi analitik dereceli puanlama anahtarı, Tekin ve Sallabaş'ın

geliştirdiği puanlama anahtarındaki tüm ölçütleri içermektedir. Bununla birlikte Tekin ve Sallabaş'ın geliştirdikleri puanlama anahtarında olmayan 8 madde/ölçütü barındırmakta ve ölçüt tanımlayıcıları daha ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarları; ölçüt sayısı, ölçütlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması, hata oranlarına ilişkin oransal ifadelerle yer verilmesi gibi yönleriyle A1-A2 seviyesi için hazırlanan diğer dereceli puanlama anahtarlarından ayrılmaktadır. Ayrıca bu çalışmayı diğerlerinden ayıran unsurlardan biri de ölçüt tanımlayıcılarının “sık sık, neredeyse” gibi görecelik içeren ifadelerden arındırılmaya çalışılmış olmasıdır.

Diğer puanlama anahtarları incelendiğinde, yazma sınav kâğıtlarının genellikle az sayıda değerlendirici tarafından değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise yazma sınav kâğıtları çok sayıda değerlendirici tarafından değerlendirilmiş ve tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Puanlama anahtarlarının farklı deneyim süreleri ve eğitim düzeylerine sahip çok sayıda değerlendirici tarafından kullanıldığında bile tutarlı sonuçlar vermesi, kullanımı için yoğun bir eğitim ya da yüksek deneyim gerektirmediğini; değerlendirme sürecinin öznel yargılardan büyük ölçüde arındırıldığını ve puanlamanın daha nesnel bir temele dayandığını göstermektedir.

Bir diğer fark, puanlama anahtarları için bir değerlendirici kılavuzlarının hazırlanmış olmasıdır. Bu kılavuzların değerlendiricilere ölçütlerin nasıl yorumlanacağı ve uygulanacağı konusunda rehberlik ettiği değerlendirme sürecinin daha yapılandırılmış ve standart hâle gelmesini sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte puanlama anahtarının nesnellliğini artırmak amacıyla ölçüt tanımlayıcılarının detaylandırılması ve değerlendirici kılavuzlarında hatalar için verilen oransal değerler, değerlendirmeleri daha nesnel hâle getirerek puanlama anahtarlarının daha güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu çalışmada, diğer puanlama anahtarlarından farklı olarak yüzlük sistem üzerinden değerlendirme yapan değerlendiricilere kolaylık sağlamak amacıyla bir puan dönüşüm tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo, puanlama anahtarlarının pratikliğini ve uygulanabilirliğini artırırken puanların daha kolay anlaşılmasını sağlayarak değerlendirme sürecinin hızını da artırmaktadır.

Öneriler

Yazma performansının değerlendirilmesi için seviye kazanımları dikkate alınarak her seviye için ayrı ayrı analitik dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve aktif bir şekilde kullanılması öğrencilerin seviyeden beklenen yeterliklere ne düzeyde ulaştığının, öğretim programının yetkinliğinin ne düzeyde olduğunun nesnel tespiti açısından önemlidir. Seviyeye uygun hazırlanmış dereceli puanlama anahtarları öğrencilerinin seviye bazlı gelişimlerinin takip edilmesine, hata ve eksiklerinin görülmesine olanak sağlar. Hata ve eksiklerin tespiti öğreticilerin öğretim programını bu doğrultuda şekillendirmesini mümkün kılar.

Genellikle zor ve sıkıcı bir beceri olarak algılanan yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla dereceli puanlama anahtarlarının nesnel bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada öğrencilerin hedef dille karşılaştıkları A1 ve A2 seviyeleri için analitik dereceli puanlama anahtarları geliştirilmiştir. Benzer şekilde alanda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının artırılması, bu bağlamdaki farkındalığın yükseltilmesiyle her seviye için geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış analitik dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması, kullanımının yaygınlaştırılması, yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin nesnel bir şekilde değerlendirilerek geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Dereceli puanlama anahtarlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bu anahtarların öğretim sürecine katkıları ve doğru kullanımı konusunda öğreticilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sonuçlarının nesnelliğini arttırmak, ölçütlerin ve tanımlayıcıların her bir değerlendirici tarafından benzer şekilde anlaşılmasını sağlamak ve değerlendirme aşamasında ortaya çıkabilecek olası karışıklıkları gidermek amacıyla değerlendirici kılavuzları hazırlanmalı; dereceli puanlama anahtarı kullanılmaya başlamadan önce değerlendiricilerle paylaşılmalıdır.

Öğrencinin yazma performansında kendinden ne istendiğini bilmesi önemlidir. Öğrenciler kendilerinden ne üretmeleri beklendiğini bilirlerse yazdıkları yazılar hedeflenen sonuçlarla benzerlik taşıyabilir (Angarita Nova vd. 2017). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, bu durum sıklıkla ihmal edilmektedir ve öğrenciler yazma performanslarının hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini bilememektedir. Yazma

performanslarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini bilmeleri; öğrencilerin bu hususlara dikkat etmelerini sağlar, yazmalarını nasıl organize edeceklerine olanak tanıyarak yazmaya yönelik motivasyonlarını artırabilir, yazmaya ilişkin olumsuz tutumlarını azaltabilir. Bu sebeplerle öğretmenler öğrencilerine yazma performanslarının hangi boyut ve ölçütlerde değerlendirildiğini ayrıntılı bir şekilde açıklamalı ve dereceli puanlama anahtarını öğrencileriyle paylaşmalıdır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin akreditasyon sorunlarından biri de ölçme ve değerlendirme alanında bir standartlaşmanın olmamasıdır. Dil öğretimi yapan her kurum farklı bir ölçme değerlendirme usulü kullanmaktadır. Öğretimin istedik hedeflere ulaşması ve dil öğretiminde standardı sağlayabilmek için gerek kurumların gerekse öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin önemine yönelik farkındalıklarının artırılması önemlidir. Bu bağlamda seviyeye uygun ölçme araçlarının nasıl hazırlanacağı, dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanma ve kullanım süreçleri, dereceli puanlama anahtarlarının kullanım alanları ve sağlayacağı faydalar noktasında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme alanında yapılan akademik çalışmaların çıktıları ve bu kapsamda hazırlanan dereceli puanlama anahtarları araştırmacılar tarafından kurumlar ve alanda aktif olarak çalışan öğretmenlerle paylaşılmalı, buna yönelik yaygınlaştırma faaliyetleri yürütülerek dereceli puanlama anahtarı kullanımı artırılmalıdır.

Hazırlanan dereceli puanlama anahtarları, gerekli düzenlemeler yapılarak kur sonu sınavlarının yanı sıra sınıf içi yazma etkinlikleri ve yazma ödevlerinin değerlendirilmesinde bir geri bildirim aracı olarak kullanılabilir. Bu yolla, öğretmenler öğrencilerinin bireysel eksiklerini daha net bir şekilde tespit edebilir ve öğrenciler, hatalarının nerede olduğunu gözlemleyerek bu hatalardan öğrenme fırsatı elde edebilirler.

Dereceli puanlama anahtarları; öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini, hata ve eksikliklerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabildiği için hata analizi çalışmalarına olanak sağlayabilir. Angarita Nova vd. (2017)'ya göre hata analizi hem öğretmenler hem de öğrenciler için avantajlıdır, hatalar analiz edilerek pekiştirilmesi gereken alanlar tespit edilebilir. Corpuz (2011), yazmada hata analizlerinin öğrenciler için yararlı olduğunu belirtirken Corder (1967), hata yapmanın öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı bir araç olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Reddy ve Andrade (2010), puanlama

anahtarlarının kullanılmasıyla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirim sağlanarak öğretimde gerekli iyileştirmelerin yapabileceğini belirtmektedir. Bu görüşlerden hareketle ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla gerçekleştirilen değerlendirmelerin hata analizlerine kaynaklık edebileceği ifade edilebilir. Hata analizleri, bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eksiklerini belirleyerek ihtiyaç analizi çalışmalarına önemli katkılar sunabilir. Bu analizler, öğretim programlarının ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesine olanak tanır. Bu nedenle analitik dereceli puanlama anahtarlarının hem değerlendirme hem de öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Çapraz okuma, nesnelliği artırmak amacıyla aynı yazma kâğıdının birden fazla değerlendirici tarafından bağımsız olarak değerlendirilmesi sürecidir. Yazma sınav kâğıtlarının fazlalığı, değerlendirici sayısının yetersizliği ve değerlendiricilerden kısa sürede çok sayıda yazma sınav kâğıdının değerlendirilmesinin istenmesi gibi nedenler analitik dereceli puanlama anahtarlarıyla çapraz okuma yapılmasını engelleyebilmektedir. Oysa yazma performanslarının değerlendirilmesinde analitik dereceli puanlama anahtarı kullanarak çapraz okuma yapmak nesnelliği artırmada etkili bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanması ve yaygınlaştırılması, değerlendirmenin daha nesnel bir şekilde yapılabilmesini sağlayacaktır.

Dereceli puanlama anahtarlarında yer alan ölçütlere dayanarak öğrencilerin yazma performansını değerlendiren ve gerekli düzeltmeleri yapabilen uygulama tabanlı teknolojiler geliştirilebilir. Seviyeye özgü hazırlanmış analitik dereceli puanlama anahtarlarının dijital ortama uyarlanması daha etkin bir kullanım imkânı sunabilir. Böylece değerlendiriciden kaynaklı olası hatalar en aza indirilebilir. Yapay zekâ destekli bir uygulamanın geliştirilmesi, öğrencilerin yazma performanslarını dijital ortama yükleyerek hızlı ve etkin bir şekilde kontrol etmelerini sağlayabilir. Bu tür bir uygulama, öğrencilerin ihtiyaç duydukları hızlı geri bildirim ihtiyacını karşılarken aynı zamanda yazma performanslarının dijital ortamda depolanmasını mümkün kılarak hata analizi, ihtiyaç analizi ve gelişim takibine yönelik çalışmaları da büyük ölçüde kolaylaştırabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. 27–28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme Değerlendirmeye Gerek Vardır. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 175-200.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Özyeterlikleri ile Yazılı Anlatım Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Andrade, H. G. (2001). The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-28.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31.
- Angarita Nova, A., Baquero Lesmes, A. & Castiblanco Gómez, Á. (2017). *The Use of a Rubric as a Self-Assessment Tool to Improve English Writing Proficiency (Research report)*. Universidad de La Sabana, Department of Foreign Languages and Cultures. Directed by A. Bogoyá.
- Arslan, M. ve Kılıç, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169- 182.

- Atılgan, H., Yurdakul, B. ve Öğretmen, T. (2012). Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Bağlı ve Mutlak Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. TELC GmbH.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. TELC GmbH.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing In Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı Anlatım ve Unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 89-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Barın, E. (2006). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(2006/1), 20-32.
- Bayraktar, E. (2023). *Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Boylu, E. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 159–173.

- Brookhart, S. M. (1999). *The Art And Science Of Classroom Assessment : The Missing Part Of Pedagogy*. Ashe-Eric Higher Education Report, 27, 1. Washington, University, Washington.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. Routledge : London and New York.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1993). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Can, F. (2020a). Yazma Eğitimi ve Süreci. S. Alyılmaz ve B. Ürün Kahraman (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 115-141). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Can, F. (2020b). Yazılı Anlatım Unsurları. S. Alyılmaz ve B. Ürün Kahraman (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 73-86). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Corpus, V. A. F. (2011). *Error correction in second language writing: Teachers' beliefs, practices, and students' preferences*. Masters by Research Thesis, Queensland University of Technology.

- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. M. Sözbilir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazandırılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165–176.
- Çetin, Y. (2011). Reliability Of Raters For Writing Assessment: Analytic—Holistic, Analytic—Analytic, Holistic – Holistic. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 471-486.
- Davis, L. (1992). Instrument Review: Getting the Most From a Panel of Experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Demir, T. (2010). Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 201–223
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, H., ve Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- 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, S. ve Demirel, M. V. (2023). Türkçenin Yabancı / İkinci Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve İnançları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1320-1339.
- Durmuş, A. O. (2022). *Dereceli Puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirim Türkünün Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press.
- Erbilen, M. ve Temizkan M. (2021). Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 170-201
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayraktar Basım Yayım.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme 1: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erman Aslanoğlu, A. (2022). Akran ve Öz Değerlendirme Uygulamalarının Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 179–196.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* içinde (ss. 177-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Garip, S. (2018). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerine Yazma Becerisi Kazandırmada Serbest Yazma Stratejisinin Rolü. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi-ÇEDED*, 1(1), 81-104.

- Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A1, A2.* (2015). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.
- Gedik, E. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Genç, N. H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Güney, S., ve Eroğlu, S. (2024). Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Çalışmaların Anahtar Kelimelerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 159-180.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 3(12), 178–195.
- 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 (UTÖAD)*, 2(2), 124-147.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills.* Cambridge University Press, New York
- Günday, R. (2021). Yabancı Dil Eğitiminde İçerik Temelli Öğretim Modeli ve Eylem Odaklı Yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller.* Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, P. ve Kılıç, D. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı ile Öz, Akran ve Öğretmen Değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 58-69.

- Gürses, R. (2006). Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54, 131-154.
- 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.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hirose, K. & Sasaki, M. (1994). Explanatory Variables for Japanese Students' Expository Writing in English: A Multiple-Regression Analysis. *Language Learning*, 44(3), 517-548.
- Hughes, A. (2003). *Testing For Language Teachers. 2Nd Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughey, J.B. Et Al. (1983). *Teaching Esl Composition: Principles And Techniques*. U.S.A.: Newbury House Publishers.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University of Michigan Press.
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the Classroom: Do Teachers Really Follow Them?. *Language Testing in Asia*, 5(6), 2-14.
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39–49.
- Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203–213.

- Karatoprak Erşen, R. ve Gündüz, T. (2023). Seçme ve Katkı Gerektiren Maddelerin Yazımı ve Düzenlenmesi için Kontrol Listeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2473-2493.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic Assessment Of Writing: A Comparison Of Two Rating Scales. *Language Testing*, 26(20), 275-304.
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507-530.
- Koç, A. (2023). Eğitimde Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri. M. K. Aydın ve M. Kuş (Ed.), *Eğitimde Değerlendirme* içinde. (ss.101-128). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kondo-Brown, K. (2002). "Writing Proficiency and Strategies of Japanese University Students." *Language Learning Journal*, 26(1), 15-31.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçiöğlü (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler- Uygulamalar* içinde (ss. 261-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Luft, J. A., (1999). Rubrics:Design And Use İn Science Teacher Education. *Journal Of Science Teacher Education*. 10 (2), 107-121.
- Maltepe, S. (2006). An Alternative For The Written Expression Activities In Turkish Language Teaching: Creative Writing Approach. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Memiş, M. (2024). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mertler, C. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Moskal (2000). Scoring Rubrics: What, When and How?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-5.

- Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 26-42.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational Assessment of Students. (Third Edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/ Prentice-Hall.
- Okur, A., Demirtaş, T. ve Keskin, F. (2013). Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Örge Yaşar, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, içinde (ss. 619-660). Ankara: Pegem Akademi.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özdemir, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların Eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- Özdemir, T. Y. (2018). Karma Yöntem Araştırmalarında Keşfedici Desen. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (ss. 493-532). Ankara: Pegem Akademi.

- Polat, T. (2006). Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-7.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong-and What's Right-With Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72- 75.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press.
- Raimes, A. (1983). *Techniques In Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Reddy, Y. & Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 435- 448.
- Ritzer, G. (2006). *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*. (Ş. S. Kaya Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rovai, A. P., Baker, J. D. & Ponton, M. K. (2014). *Social Science Research Design and Statistics: A Practitioner's Guide to Research Methods and IBM SPSS Analysis*. Watertree Press LLC.
- Saçlı Uzunöz, F. (2021). Karma Desen. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmada Güncel Desenler*, içinde (ss. 293-314). Ankara: Pegem Akademi.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sasaki, M. (2000). Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Sezgin, F. (2021). *Tanınmayan Büyük Çağ*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Süğümlü, Ü. ve Bakdemir, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretici Deneyimleri ve Görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Şahin, Y. (2021). *Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- 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.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, XXVII, 621-643.
- 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.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. ve Erdem A. T. (2022). *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Türkben, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2020). Yazılı metinleri Ölçme ve Değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (ss. 159-174). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev: Koray, S.), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, Ş. (2016). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. *Bogazici University Journal of Education*, 30(2), 107-121.
- Yavuz Erkan, D. ve İflazoğlu Saban A. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-efficacy in Writing and Attitudes Towards Writing: a Correlational Study in Turkish Tertiary-level EFL. *Asian EFL Journal*, 13(1), 164-192.
- Yaylı, D. (2014). Yabancı Dilde Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* içinde (ss. 71-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (*Yedi İklim Türkçe Örneği*). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 44, 132-145.
- Yorgancı, O. 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.
- Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (2011). Ankara Üniversitesi Ankara: Basımevi.
- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1, A2 Ders Kitabı* (2020). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Yedi iklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1, A2*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli, Türkiye.

- Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. & Cihak, D. F. (2005). Using The Expressive Writing Program To Improve The Writing Skills Of High School Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 175–183.

EKLER

EK 1. A1 SEVİYESİ ANALİTİK 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. Söz Dizimi	Metnin tamamına yakınında cümleler kurallıdır ve öge dizilişine uygundur.	Metnin yarısından fazlasında kurallı cümle kurulumu ve öge dizilişi doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında kurallı cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında kurallı cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde hatalar vardır.	
	1.2. Ek Kullanımı	Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs eki seçimi doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında özneye uygun şahıs eki seçimi doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında özneye uygun şahıs eki seçiminde hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs eki seçiminde hatalar vardır.	
		Metnin tamamına yakınında anlatılmak istenen duruma göre uygun hâl ekini seçmiştir.	Metnin yarısından fazlasında anlatılmak istenen duruma göre uygun hâl ekini seçmiştir.	Metnin yarısından fazlasında anlatılmak istenen duruma göre uygun hâl eki seçiminde hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında anlatılmak istenen duruma göre uygun hâl eki seçiminde hatalar vardır.	
		Metnin tamamına yakınında iyelik ve ilgi eklerini doğru kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında iyelik ve ilgi eklerinin kullanımı doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında iyelik ve ilgi eklerinin kullanımında hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında iyelik ve ilgi eklerinin kullanımında hatalar vardır.	

		Metnin tamamına yakınında çokluk ekini doğru kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında çokluk ekinin kullanımı doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında çokluk ekinin kullanımında hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında çokluk ekinin kullanımında hatalar vardır.	
		Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında kip ve zaman ekleri doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında kip ve zaman eklerinin doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanımında hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerinin doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanımında hatalar vardır.	
		Metnin tamamına yakınında “-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki, zamir n’si...” gibi seviyesinden beklenen ekleri ve yapıları doğru kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında “-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki, zamir n’si...” gibi seviyesinden beklenen eklerin ve yapıların kullanımını doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında “-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki, zamir n’si...” gibi seviyesinden beklenen eklerin ve yapıların kullanımında hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında “-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki, zamir n’si...” gibi seviyesinden beklenen eklerin ve yapıların kullanımında hatalar vardır.	
2.Sözcük Bilgisi	2.1. Sözcük Seçimi	Metnin tamamına yakınında temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmiş ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında temaya, bağlama, anlama uygun sözcükleri seçmiş ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında temaya, bağlama, anlama uygun sözcüklerin seçiminde ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmada hata vardır.	Metnin tamamına yakınında temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmemiş ve bu sözcükleri doğru anlamda kullanamamıştır.	
		Metnin tamamına yakınında temel bağlaçlar ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında temel bağlaçlar ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında temel bağlaçlar ve edatların doğru anlamda, işlevde kullanımında hatalar vardır.	Bağlaç ve edat kullanımı çok sınırlıdır, metnin tamamına yakınında hatalar vardır.	

3. Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metnin tamamına yakınında sözcükleri hatasız yazmıştır, ses olaylarına bağlı değişikliklerde yazım hatası yoktur.	Sözcüklerin yazımında ve ses olaylarına bağlı değişikliklerde nadiren hata yapmıştır.	Sözcüklerin yazımında ve ses olaylarına bağlı değişikliklerde sıklıkla hata yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında sözcüklerin yazımında ve ses olaylarına bağlı değişikliklerde hatalar vardır.	
		Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımları Türkçenin yazım kurallarına uygundur.	Büyük/küçük harf kullanımlarında nadiren hata yapmıştır.	Büyük/küçük harf kullanımlarında sıklıkla hata yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımında hatalar vardır.	
	3.2. Noktalama	Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmıştır.	Temel noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımında nadiren hata yapmıştır.	Temel noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımında sıklıkla hata yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini kullanmamıştır veya hatalar vardır.	
4. Organizasyon	4.1. Metin Planı	Başlık içerikle uyumludur, metnin bütünü kapsamaktadır.	Başlık içerikle büyük ölçüde uyumludur ve metnin çoğunu kapsamaktadır.	Başlık içerikle kısmen uyumludur ve metnin bir kısmını kapsamaktadır.	Başlık içerikle uyumsuzdur veya yoktur.	
		Yönergeye uygun bir giriş vardır ve kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı kuvvetlidir.	Yönergeye uygun bir giriş vardır fakat kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı zayıftır.	Yönergeye uygun giriş çok kısa ve yetersizdir. Ayrıca kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı yoktur.	Yönergeye uygun bir giriş yapmamıştır.	
		Yönergede verilen konuya göre metni yeterli düzeyde ayrıntılandırmıştır.	Yönergede verilen konuya göre metni yeterli sayılabilecek düzeyde ayrıntılandırmıştır.	Metinde yönergede verilen konuya göre çok az düzeyde ayrıntı vardır.	Metni yönergede verilen konuya göre ayrıntılandırmamıştır.	
		Yönergede istenen sözcük sayısına uygun uzunlukta yazmıştır.	Yönergede istenen sözcük sayısının yarısından fazlasını yazmıştır.	Yönergede istenen sözcük sayısının yarısından azını yazmıştır.	Yönergede istenen sözcük sayısının çok altında yazmıştır.	

		Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim özelliklerine metinde yer vermiştir. (Mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu, anı vb.)	Metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerinin çoğuna metinde yer vermiştir.	Metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerinin bir kısmına yer vermiştir.	Metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine dikkat etmeden yazmıştır.	
4.2. İçerik ve Anlatım		Metnin tamamı yönergede verilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konu dışına çıkmamıştır.	Metin yönergede verilen konu ile büyük ölçüde ilişkilidir, nadiren konu dışına çıkmıştır.	Metin yönergede verilen konu ile kısmen ilişkilidir.	Metin yönergede verilen konu ile doğrudan ilişkili değildir. Yönergede verilen konu ile ilgili birkaç cümle yazmış olsa da genel olarak konu dışına çıkmıştır.	
		Metnin dili; açık ve anlaşılırdır.	Metnin dili; açık ve anlaşılır olsa da birkaç cümle açık ve anlaşılır değildir.	Metnin dili; kısmen açık ve anlaşılırdır.	Metnin dili; açık ve anlaşılır değildir.	
					Toplam Puan	

EK 2. A1 DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU

- Adayın kâğıdının boş olması,
- Yönergede istenilen konunun tamamen dışında bir konu hakkında yazılması durumunda adayın kâğıdı değerlendirmeye alınmaz.
- Dereceli puanlama anahtarı 80 puan üzerinden düzenlenmiştir. Değerlendirici puanın 100'lük sistemdeki karşılığı için ekteki "Puan Dönüşüm Tablosu"ndan faydalanabilir.

1. Dil Bilgisi

1.1. Söz dizimi

"Metnin tamamına yakınında cümleler kurallıdır ve öge dizilişine uygundur."

Cümlede anlamın açık ve anlaşılır olabilmesi için sözcüklerin dilin kurallarına uygun şekilde düzenlenmesi büyük önem taşır. Türkçe sözdiziminde, kurallı cümlelerde yüklem sona yer alması özellikle farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler için zorluk yaratabilmektedir. A1 seviyesinde, dil öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler, kurallı cümle oluşturma ve öge sıralamasında ana dilinden kaynaklanan hatalar yapabilmektedirler. Örneğin: Ayşe tercih ediyor kahveyi /Ben dün gittim okula /Ayşe bir güzel kız/ Ben çok yer geziyorum Türkiye. Yazma kâğıdındaki kurallı cümle kurulumunda ve öge diziliminde yapılan hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

1.2. Ek kullanımı

"Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs ekini seçmiştir."

A1 seviyesinde öğrencilerin yaptıkları hatalardan biri de cümleye uygun şahıs ekinin seçimidir. Pek çok dilde cümlenin anlamını tamamlamak için şahıs zamirlerinin

kullanılması zorunludur ancak Türkçede yüklemeler şahıs eki aldığı için şahıs zamiri kullanma zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğrenciler, bu durumun farkında olmayarak şahıs zamiri kullanırken, aslında zorunlu olan şahıs ekini göz ardı edebilmektedirler (*Ben geliyor, Sen konuşuyor, Biz yaptı*). Ayrıca bazen şahıs zamirine uygun olmayan yanlış şahıs ekleri de kullanılmaktadır (*Biz yaptımız, Siz nasılsın?*). Yazma kâğıdında şahıs ekinin kullanımına yönelik yapılan hatalar; %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda ise 3 (iyi), %60’lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80’lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında anlatılmak istenen duruma göre uygun hâl ekini seçmiştir.”

Hâl eklerinin (bulunma, yönelme, ayrılma, belirtme) öğretimi, tüm öğretim setlerinde A1 seviyesinde tamamlanmaktadır. Ancak bu seviyede hâl eklerinin yalnızca isimlerle kullanılan ekler olarak öğretilmesi yeterli değildir. Hangi fiilin hangi hâl ekini aldığına dair bilgi (fiil istemi) de öğretilmelidir. Bu bilgi özellikle üst seviyelerde hâl eki hatalarının (fiil istemi kaynaklı hatalar) önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma kâğıdında hâl eklerinin kullanımına yönelik yapılan hatalar; %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda ise 3 (iyi), %60’lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80’lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında iyelik ve ilgi eklerini doğru kullanmıştır.”

Öğrenciler iyelik ve ilgi eklerinin kullanımda genellikle ya eki kullanmamakta ya eksik/gereksiz kullanmaktadır (*Benim telefonum numaram, Onun araba çok güzel, Onun evisi büyük, Oturmanın odası çok büyük.*). İsim tamlamalarından sonra gelen zamir n’sinin kullanımında hata yapabilmektedirler (İstanbul Üniversiteside okuyorum. Sağlık merkeziye gittim.). Öğrenci bağlama göre hangi isim tamlamasını kullanacağına karar veremediğinden de hata yapabilmektedir (doktorun önlüğü/ doktor önlüğü, bebek çorabı/ bebeğin çorabı). İyelik, ilgi ekleri ve bunlara bağlı eklerin kullanımından kaynaklanan hatalar; %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda ise 3 (iyi), %60’lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80’lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında çokluk ekini doğru kullanmıştır”

Çokluk ekinin kullanımında öğrenciler “Üç kalemler, beş kitaplar, birçok insanlar, çok ödevler, az öğrenciler...” gibi çokluk ekinin sayılar ve miktar ifadeleriyle kullanımdan

kaynaklı hatalar yapabilmektedir. Çokluk ekinin kullanımına yönelik yapılan hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.”

Öğretim setleri incelendiğinde A1 seviyesinde genel olarak şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, emir ve istek kiplerinin öğretildiği görülmektedir. Kip eklerinin öğretim sırası setlere ve seviyelere göre farklılık gösterebilmektedir. Değerlendiriciden beklenen kullandığı set dahilinde öğretimi yapılan kip eklerine göre değerlendirme yapmasıdır. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak kip eki kullanımında yapı, içerik ve anlam yönünden hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında “-DAn önce/sonra, -DAki, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki..” gibi seviyede öğretilen ekleri doğru kullanır.”

Değerlendiriciden beklenen A1 seviyesinde öğretilen şahıs eki, kip ve zaman ekleri, ilgi ve iyelik ekleri, çokluk eki, hâl ekleri dışında kalan kullandığı set dahilinde öğrettiği “-DAn önce/sonra, -DAki, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki/ -DAki vb.” gibi eklerin kullanımını dikkate alarak değerlendirme yapmasıdır. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak eklerin kullanımına yönelik yapılan hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

2. Sözcük Bilgisi

2.1.Sözcük Seçimi

“Metnin tamamına yakınında temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmiş ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmıştır.”

Öğretim setlerinin sözcük içerikleri farklılık arz etse de dil öğretiminin somuttan-soyuta öğretimi ilkesi gereğince A1 seviyesinde öğrenciden somut durumlara ilişkin sözcüklere ve sözcüklerin temel anlamlarına hâkim olması beklenir. Öğrenciler bu seviyede yanlış fiil, yanlış sıfat ve yardımcı fiil seçimi yapabilmektedirler. Örneğin: kahvaltı yemek, ders okumak, rahatlı uyumak vb. Öğrencinin fiil, sıfat, zarf, yardımcı fiilleri doğru anlamda ve bağlamda kullanıp kullanmadığı dikkate alınmalıdır. Öğrenciden A1 seviyesinde öğretilen ve yönergeye uygun tematik sözcükleri kullanması beklenmektedir. Değerlendirici bu bağlamda öğrencinin yönergede istenen konuya uygun temel sözcük dağarcığına sahip olup olmadığını göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencinin bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmesi ve doğru anlamda kullanmasına ilişkin yapılan hatalar %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda ise 3 (iyi), %60’lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80’lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında temel bağlaçlar ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanmıştır.”

Öğretim setleri incelendiğinde A1 seviyesinde öğretilen bağlaç ve edatların öğretim sırası setlere ve seviyelere göre farklılık gösterebilmektedir. A1 seviyesinde genel olarak “ve, ama/fakat, çünkü, ile, için” bağlaç ve edatlarına yer verilmektedir. Değerlendiriciden beklenen kullandığı set dahilinde öğretimi yapılan bağlaç ve edatlara göre değerlendirme yapmasıdır. Seviyesinden beklenen birbirinden farklı bağlaç ve edatları kullanıp kullanmadığına dikkat edilmelidir. Bağlaç ve edatların kullanımında yapılan hatalar; %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda ise 3 (iyi), %60’lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80’lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

3. Yazım ve Noktalama

3.1. Yazım

“Metnin tamamına yakınında sözcükleri hatasız yazmıştır, ses olaylarına bağlı değişikliklerde yazım hatası yoktur.”

Öğrenci A1 seviyesinde “Ünlü uyumu, benzeşme, yumuşama, ünlü düşmesi, daralma” gibi yazım hatalarını doğrudan etkileyen kuralları/ses olaylarını öğrenir. A1 seviyesinde öğrencinin ses olaylarından kaynaklı hatalarının yanı sıra alfabe farklılıklarından kaynaklı seslerin yazımında (u,ü /ı,i/ p,b vb.) hatalar yaptığı da gözlemlenmektedir. Örneğin: üzüm/ uzum, ılık/ilik, para/bara vb. Bu türde gerçekleşen hatalar; %10’luk oranda ise 4 (çok iyi), %20’lik oranda ise 3 (iyi), %30’luk oranda ise 2 (geliştirilmeli), %40 ve üstü oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımları Türkçenin yazım kurallarına uygundur.”

Ana dilinde, büyük-küçük harf yazımında fark olmayan öğrenciler A1 seviyesinde büyük-küçük harf kullanımda çokça hata yapabilmektedir. İlerleyen seviyelerde büyük/küçük harflerden kaynaklanan yazım hatalarının önüne geçebilmek için bu seviyeden başlanarak büyük/küçük harf kullanımının öğretimine dikkat edilmelidir. Büyük-küçük harf kullanımında yapılan hatalar; %10’luk oranda ise 4 (çok iyi), %20’lik oranda ise 3 (iyi), %30’luk oranda ise 2 (geliştirilmeli), %40 ve üstü oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

3.2. Noktalama

“Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmıştır.”

Dünya genelinde noktalama sistemlerinin kullanımında görülen farklılıklar, öğrencilerin noktalama konusunda hatalar yapmalarına neden olabilmektedir. Noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisi de göz önünde bulundurularak A1 seviyesinde yazma öğretimine başlarken temel noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ve kesme işaretinin öğretimi ve yerinde kullanımı üzerine durulmalıdır. Temel noktalama işaretlerinin kullanım hataları; %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda ise 3 (iyi), %60’lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80’lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

4. Organizasyon

4.1. Metin Planı

“Başlık içerikle uyumludur, metnin bütününe kapsamaktadır.”

Öğrenciden yönergede belirtilen konuya uygun bir içerik oluşturarak bu içeriğe uygun bir başlık kullanması beklenmektedir. Ancak öğrenciler çoğunlukla başlık yerine yönergede verilen konuyu birebir yazarak hatalı başlık seçimleri yapabilmektedirler. Örneğin, "Yaz tatilinde ne yaptın?" konulu bir metin için öğrencinin doğrudan "Yaz tatilinde ne yaptım?" ifadesini başlık olarak kullanması uygun bir başlık olarak değerlendirilmemelidir. Başlık, metnin içeriğini yansıtan, içerikle bağlantılı yaratıcı bir ifade olmalıdır. Mektup, e-posta ve tebrik kartı gibi türlerde ise hitap cümlesi başlık olarak kabul edilebilir. Örneğin, bir e-posta yazarken "Sevgili Arkadaşım" veya "Sayın Hocam" gibi hitap ifadeleri, başlık yerine geçebilir. Ancak bu tür metinlerde hitap cümlesinin uygunluğu ve metinle uyumu da değerlendirilmelidir.

“Yönergeye uygun bir giriş cümlesi vardır ve kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı kuvvetlidir.”

Giriş cümlesi konunun geneli hakkında bilgi verir. Giriş cümlesinin bağlayıcı unsurlarla başlamaması gerekir. Öğrenciden yönergede verilen konuya uygun genel bir cümle yazması ve bu cümlenin ardından gelen cümlelerle bağlantılı olması beklenir. Giriş cümlesi yönergede verilen metin türüne göre değerlendirilmelidir.

“Yönergede verilen konuya göre metin yeterli düzeyde ayrıntılandırılmıştır.”

Bu bölüm, kendinden önceki düşüncenin devamı niteliğindedir. Öğrenciden metnin konusunu bu bölümde detaylandırarak daha anlaşılır hâle getirmesi beklenir. Öğrenci bunu yapmak için metni basit örneklerle zenginleştirmelidir. Metnin türüne göre karşılaştırma, örnekleme ve benzetmelerden faydalanmalıdır. Değerlendirici bu bölümdeki cümlelerin kendisinden önceki ve sonraki cümlelerle bağlantılı olup olmadığına dikkat etmelidir.

“Metnin tamamına yansıtan uygun bir sonuç cümlesi yazılmıştır.”

Sonuç cümlesi konuyu özetleyen bir cümleden oluşur. A1 seviyesinde öğrenciden yönergede verilen konuya ve metin türüne göre metnini uygun bir cümle ile sonlandırması beklenir. Değerlendirici metnin sonuç bölümündeki cümlelerin metnin giriş ve gelişme bölümlerindeki cümlelerle bağlantılı olmasına da dikkat etmelidir.

“Yönergede istenen sözcük sayısına uygun uzunlukta yazmıştır.”

Öğrenci yönergede belirtilenin yarısından daha az sözcük yazdığına öğrencinin yazma yeterliğini değerlendirmek güçleşecektir. Gereksiz tekrar eden sözcükler ve ifadeler metin için yönergede belirtilen sözcük sayısına dahil edilmemelidir. Bu maddeden beklenen değerlendiricinin yönergede istenen sözcük sayısına göre dereceli puanlama anahtarını kullanmasıdır.

“Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim özelliklerine metinde yer vermiştir.”

D-AOBM, A1 seviyesinde öğrenciden her biri basit düzeyde olmak üzere mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu, anı, günlük, basit gezi planı, biyografi (özgeçmiş) gibi kişisel hayatı konu alan metin türlerinde yazmasını bekler. Öğrenciden yazması beklenen her metin, ait olduğu türün biçim özelliklerine uygun şekilde değerlendirilmelidir. Mektup, tebrik kartı ve e-posta gibi türlerde hitap cümlesinin uygunluğu, cümlelerin netliği ve yazının düzgün bir şekilde sonlandırılması değerlendirmede dikkate alınmalıdır.

4.2. İçerik ve Anlatım

“Metnin tamamı yönergede verilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konu dışına çıkmamıştır.”

Öğrenci seviyesine göre yeterli sözcük bilgisine ve yapı bilgisine sahip olsa bile verilen konuyu anlamazsa konuyla ilişkili bir metin oluşturamaz. Bunun aksi de söz konusu olabilir. Öğrenciler, bazen yönergede belirtilen sözcük sayısına ulaşmak veya metnin daha dolu görünmesini sağlamak amacıyla konu dışı ayrıntılara yer verebilmektedir. Bu gibi durumlarda, öğreticinin bu tür ayrıntıları değerlendirme kapsamı dışında tutması gerekmektedir. Öğrenciden beklenen var olan bilgileriyle metnin tamamında yönergede belirtilen konu dışına çıkmadan birbiriyle bağlantılı basit cümlelerden oluşan bir metin yazmasıdır.

“Metnin dili; açık ve anlaşılırdır”

Bir metinde, sözcüğün yanlış yerde kullanılması, karşılaştırmalarda yapılan hatalar, zamirlerin eksikliği, virgülün yanlış veya hiç kullanılmaması, sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması, gereksiz ek veya sözcük kullanımının olması, metnin anlaşılmasını zorlaştırır ve metnin akıcılığını, açıklığını olumsuz etkiler. Bu tür dil bilgisi ve anlatım hataları, okuyucunun metni anlamasını güçleştirir ve metin içerisindeki anlam kopukluklarına neden olur.

Bu bağlamda değerlendiriciden metni bir bütün olarak ele alarak metnin açık ve anlaşılır olup olmadığına ve cümleler arasında anlam kopukluklarının olup olmadığına dikkat ederek bir değerlendirme yapması beklenir. Değerlendirme yapılırken metindeki anlamsal kopmaların oranına göre şu şekilde puanlama yapılmalıdır: %20’lik hata oranında "4 (çok iyi)", %40’lık hata oranında "3 (iyi)", %60’lık hata oranında "2 (geliştirilmeli)" ve %80’lik hata oranında "1 (yetersiz)" olarak işaretlenmelidir.

EK 3. A2 SEVİYESİ ANALİTİK 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. Söz Dizimi	Metnin tamamına yakınında cümleler kurallıdır ve öge dizilişine uygundur.	Metnin yarısından fazlasında kurallı cümle kurulumu ve öge dizilişi doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında kurallı cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında kurallı cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde hatalar vardır.	
	1.2. Kip ve Zaman Eki	Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında kip ve zaman eklerinin doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanımında hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerinin doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanımında hatalar vardır.	
	1.3. Şahıs Eki	Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs eki seçimi doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında özneye uygun şahıs eki seçimi doğrudur.	Metnin yarısından fazlasında özneye uygun şahıs eki seçiminde hatalar vardır.	Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs eki seçiminde hatalar vardır.	
	1.4. Birleşik Cümle	Temel düzeydeki birleşik cümleleri hata yapmadan kullanmıştır.	Temel düzeydeki birleşik cümlelerde yapısal hatalar olmasına rağmen bu hatalar anlam karışıklığı oluşturmamıştır.	Temel düzeydeki birleşik cümlelerde yapısal hatalar olmasına rağmen nadiren anlam karışıklığı vardır.	Temel düzeydeki birleşik cümlelerde yapısal hatalar vardır ve bu hatalar cümlelerin anlaşılmasını zorlaştırmıştır.	

	1.5. Seviyeye Uygunluk	Metnin tamamına yakınında seviyesinden beklenen ekleri ve yapıları doğru kullanmıştır. (bkz. Kılavuz)	Metnin yarısından fazlasında seviyesinden beklenen eklenen ekleri ve yapıları doğru kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında seviyesinden beklenen eklerin ve yapıların kullanımında hatalar yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında seviyesinden beklenen eklerin ve yapıların kullanımında hata yapmıştır.	
2.Sözcük Bilgisi	2.1. Sözcük Seçimi	Metnin tamamına yakınında temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmiş ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında temaya, bağlama, anlama uygun sözcükleri seçmiş ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmıştır.	Metnin yarısından fazlasında temaya, bağlama, anlama uygun sözcüklerin seçiminde ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmada hatalar yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmemiş ve bu sözcükleri doğru anlamda kullanamamıştır.	
	2.2. Sözcük Dağarcığı	Metinde seviyeye uygun çeşitlilikte sözcük kullanmış ve gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermemiştir.	Metnin yarısından fazlasında seviyeye uygun çeşitlilikte sözcükler kullanmış ve gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermemiştir.	Metnin yarısından azında seviyeye uygun çeşitlilikte sözcükler kullanmış ve gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermiştir.	Kullanılan sözcükler seviyenin altındadır. Çok fazla sözcük tekrarı yapmıştır. Sözcükleri anlam özelliklerine göre çeşitlendirememiştir.	
		Metnin tamamına yakınında temel bağlaçları ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanmış, çeşitlendirmiştir.	Metnin yarısından fazlasında temel bağlaçlar ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanmış, çeşitlendirmiştir.	Metnin yarısından fazlasında temel bağlaçlar ve edatların doğru anlamda, işlevde kullanımında ve çeşitlendirilmesinde hatalar vardır.	Bağlaç ve edat kullanımı çok sınırlıdır ve metnin tamamına yakında hatalar vardır.	
3. Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metnin tamamına yakınında sözcükleri hatasız yazmıştır, ses olaylarına bağlı değişikliklerde yazım hatası yoktur.	Sözcüklerin yazımında ve ses olaylarına bağlı değişikliklerde nadiren hata yapmıştır.	Sözcüklerin yazımında ve ses olaylarına bağlı değişikliklerde sıklıkla hata yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında sözcüklerin yazımında ve ses olaylarına bağlı değişikliklerde hatalar vardır.	
		Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımları Türkçenin yazım kurallarına uygundur.	Büyük/küçük harf kullanımlarında nadiren hata yapmıştır.	Büyük/küçük harf kullanımlarında sıklıkla hata yapmıştır.	Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımında hatalar vardır.	

	3.2. Noktalama	Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmış, çeşitlendirmiştir.	Temel noktalama işaretlerinin yerinde, doğru kullanımında ve çeşitlendirilmesinde nadiren hata yapmıştır.	Temel noktalama işaretlerinin yerinde, doğru kullanımında ve çeşitlendirilmesinde sıklıkla hata yapmıştır.	Temel noktalama işaretlerini kullanmamıştır veya metnin tamamına yakınında hatalar vardır.	
4. Organizasyon	4.1. Metin Planı	Başlık içerikle uyumludur, metnin bütününe kapsamaktadır.	Başlık içerikle büyük ölçüde uyumludur ve metnin çoğunu kapsamaktadır.	Başlık içerikle kısmen uyumludur ve metnin bir kısmını kapsamaktadır.	Başlık içerikle uyumsuzdur veya yoktur.	
		Yönergeye uygun bir giriş vardır ve kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı kuvvetlidir.	Yönergeye uygun bir giriş vardır fakat kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı zayıftır.	Yönergeye uygun giriş çok kısa ve yetersizdir. Ayrıca kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı yoktur.	Yönergeye uygun bir giriş yapmamıştır.	
		Yönergede verilen konuya göre metni yeterli düzeyde ayrıntılandırmıştır.	Yönergede verilen konuya göre metni yeterli sayılabilecek düzeyde ayrıntılandırmıştır.	Metinde yönergede verilen konuya göre çok az düzeyde ayrıntı vardır.	Metni yönergede verilen konuya göre ayrıntılandırmamıştır.	
		Metnin tamamını yansıtan ve kendisinden önceki cümlelerle bağlantısı kuvvetli uygun bir sonuç yazmıştır.	Metinde bir sonuç bulursa da kendinden önceki cümleyle bağlantısı zayıftır.	Sonuç çok kısa ve yetersizdir. Ayrıca kendisinden önceki cümlelerle bağlantısı yoktur.	Metin konuyla hiç ilgisi olmayan bir şekilde sonlandırılmıştır.	
		Yönergede istenen sözcük sayısına uygun uzunlukta yazmıştır.	Yönergede istenen sözcük sayısının yarısından fazlasını yazmıştır.	Yönergede istenen sözcük sayısının yarısından azını yazmıştır.	Yönergede istenen sözcük sayısının çok altında yazmıştır.	
		Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim özelliklerine metinde yer vermiştir. (Mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu, anı, masal, hikâye vb.)	Metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerinin çoğuna metinde yer vermiştir.	Metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerinin bir kısmına yer vermiştir.	Metnin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine dikkat etmeden yazmıştır.	

	4.2. İçerik ve Anlatım	Metnin tamamı yönergede verilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konu dışına çıkmamıştır.	Metin yönergede verilen konu ile büyük ölçüde ilişkilidir, nadiren konu dışına çıkmıştır.	Metin yönergede verilen konu ile kısmen ilişkilidir.	Metin yönergede verilen konu ile doğrudan ilişkili değildir. Yönergede verilen konu ile ilgili birkaç cümle yazmış olsa da genel olarak konu dışına çıkmıştır.	
		Metnin dili; açık ve anlaşılırdır.	Metnin dili; açık ve anlaşılır olsa da birkaç cümle akıcı, açık ve anlaşılır değildir.	Metnin dili; kısmen açık ve anlaşılırdır.	Metnin dili; açık ve anlaşılır değildir.	
		Metin akış sırasına göre yazılmıştır. Paragraflar anlam bütünlüğü taşıyacak şekilde sıralanmıştır.	Metin akış sırasına uygundur. Paragraflar arası nadiren kopmalar mevcuttur.	Metin akış sırasına uygundur. Fakat paragraflar arasındaki bağlantı zayıftır.	Metinde akış sırası ve paragraflar arası bütünlük yoktur.	
					Toplam Puan	

EK 4. A2 DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU

- Adayın kâğıdının boş olması,
- Yönergede istenilen konunun tamamen dışında bir konu hakkında yazılması durumunda adayın kâğıdı değerlendirmeye alınmaz.
- Dereceli puanlama anahtarı 80 puan üzerinden düzenlenmiştir. Değerlendirici puanın 100'lük sistemdeki karşılığı için ekteki "Puan Dönüşüm Tablosu"ndan faydalanabilir.

1. Dil Bilgisi

1.1 Söz Dizimi

"Metnin tamamına yakınında cümleler kurallıdır ve öge dizilişine uygundur."

Cümlede anlamın açık ve anlaşılır olabilmesi, sözcüklerin dilin kurallarına uygun şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Türkçe sözdiziminde, kurallı cümlelerde yüklem sona yer alması, özellikle farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler için önemli bir zorluk teşkil edebilir. Bu zorluk, öğrencilerin cümle kurulumunda hatalar yapmalarına yol açabilmektedir.

A2 seviyesinde bazı fiilimsi eklerinin de öğretimiyle birlikte öğrencilerin kurduğu cümlelerdeki sözcük sayısının A1 seviyesine kıyasla artması beklenir. Bu artış, öğrencilerin daha karmaşık cümle yapıları oluşturmasına olanak sağlarken aynı zamanda kurallı cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde hatalar yapma olasılığını da artırmaktadır. Yazma kâğıdındaki kurallı cümle kurulumunda ve öge diziliminde hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

1.2. Kip ve Zaman Eki Kullanımı

"Metnin tamamına yakınında kip ve zaman eklerini doğru anlam, bağlam ve işlevde kullanmıştır."

Öğretim setleri incelendiğinde genel olarak A2 seviyesinde öğretilen kip ve zaman ekleri: Geniş zaman, belirsiz geçmiş zaman, gelecek zaman ve yeterlik, emir/istek kipidir. Bu eklerin öğretim sırası setlere ve seviyelere göre farklılık gösterebilmektedir. Değerlendiriciden beklenen kullandığı set dahilinde öğretimi yapılan kip ve zaman eklerine göre değerlendirme yapmasıdır. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurularak kip ve zaman eki kullanımında yapı, içerik ve anlam yönünden hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

1.3. Şahıs Eki Kullanımı

“Metnin tamamına yakınında özneye uygun şahıs ekini seçmiştir.”

Pek çok dilde cümlenin anlamını tamamlamak için şahıs zamirlerinin kullanılması zorunludur ancak Türkçede yüklem şahıs eki aldığı için şahıs zamiri kullanma zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğrenciler, bu durumun farkında olmayarak şahıs zamiri kullanırken aslında zorunlu olan şahıs ekini göz ardı edebilmektedirler (*Ben geliyor, Sen konuşuyor, Biz yaptı*). Ayrıca bazen şahıs zamirine uygun olmayan yanlış şahıs ekleri de kullanılmaktadır (*Biz yaptımız, Siz nasılsın?*). Yazma kâğıdında şahıs ekinin kullanımına yönelik yapılan hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

1.4. Birleşik Cümle

“Temel düzeydeki birleşik cümleleri hata yapmadan kullanmıştır.”

Değerlendiriciden beklenen kullandığı sette öğretilen fiilimsileri göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmasıdır. A1 seviyesinin sonuna doğru ve A2 seviyesinde bazı fiilimsi eklerinin öğretimi yapılmaya başlanmakta olup A2 seviyesinde öğrencilerin kurduğu cümlelerin uzunluğu da artmaktadır. Ancak öğrenciler "Yemek yemeden sonra", "Film başladıktan önce", "Kitap okumak seviyorum" gibi fiilimsilerle kurulan cümlelerde hatalar yapabilmektedirler. Yapılan hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi),

%40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

1.5. Seviyeye Uygunluk

“Metnin tamamına yakınında seviyesinden beklenen ekleri ve yapıları doğru kullanır.”

Kullanılan öğretim setlerine göre farklılık gösterse de -lik/-lı/-siz gibi yapım ekleri, pekiştirme, küçültme ekleri gibi birçok ekin öğretimi A2 seviyesinde yapılmaktadır. Değerlendirici kullandığı sette A2 seviyesinde öğretimi yapılan eklere, yapılara göre değerlendirme yapmanın yanı sıra A1 seviyesinde öğretimi yapılan hâl ekleri, iyelik ekleri, isim tamlaması kurulumları, çokluk eki gibi eklerin kullanımına yönelik yapılan hataları da bu maddede değerlendirmelidir. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak eklerin kullanımında yapı, içerik ve anlam yönünden hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

2. Sözcük Bilgisi

2.1.Sözcük Seçimi

“Metnin tamamına yakınında temaya, bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmiş ve seçtiği sözcükleri doğru anlamda kullanmıştır.”

Bu seviyedeki öğrencilerden, "ders okumak/çalışmak", "iş kazanmak/işe girmek", "kahvaltı yemek/kahvaltı yapmak" gibi yanlış fiil, sıfat ve yardımcı fiil seçiminden kaynaklanan hataları azaltmaları beklenmektedir. Öğrencinin konuya ve anlatılmak istenene göre uygun fiil, sıfat, zarf, yardımcı fiilleri seçerek doğru anlamda ve bağlamda kullanıp kullanmadığı dikkate alınmalıdır. Öğrenciden A2 seviyesinde öğretilen ve yönergeye uygun tematik sözcükleri kullanması beklenmektedir. Değerlendirici bu bağlamda öğrencinin yönergeye uygun temel sözcük dağarcığına sahip olup olmadığını göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencinin bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçmesi ve doğru anlamda kullanmasına ilişkin yapılan hatalar %20'lik oranda ise 4 (çok iyi),

%40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

2.2.Sözcük Dağarcığı

“Metinde seviyeye uygun çeşitlilikte sözcük kullanmış ve gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermemiştir.”

Öğrenciden A1 seviyesinde temel anlamlarını öğrendiği sözcüklerin A2 seviyesinde eş anlamlılarını öğrenip kullanması beklenmektedir. A2 seviyesinde soyut sözcüklerin öğretimi ve basit düzeyde yan anlam ve mecaz kullanımları öğretilir. Öğrenciden, yazdığı metinde gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınması ve metni yönergeye uygun bir sözcük dağarcığı ile şekillendirmesi beklenmektedir. Değerlendirici tarafından öğrencinin yönergeye uygun temel sözcük bilgisine sahip olup olmadığı, gereksiz sözcük tekrarına düşmeden basit düzeyde sözcüklerin çok anlamlılığına uygun metin oluşturup oluşturamadığına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretici tarafından metnin içeriğine uygun deyim, kalıp ifade ya da atasözü öğretimi yapıldıysa bunların bağlama uygun şekilde kullanılıp kullanılmadığı da değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır. Öğrencinin seviyeye uygun çeşitlilikte sözcük kullanmaması veya gereksiz sözcük kullanmasına ilişkin yapılan hatalar; %20'lik oranda ise 4 (çok iyi), %40'lık oranda ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında temel bağlaçları ve edatları doğru anlamda, işlevde kullanmış, çeşitlendirmiştir.”

Öğretim setleri arasında farklılıklar olsa da “Bu yüzden, bu sebeple, bundan dolayı, ya ... ya, ne.. ne, hem.. hem, yüzünden sayesinde, gibi, kadar” vb. birçok bağlaç ve edat öğretimi A2 seviyesinde yapılır. Bu seviyede bağlaçlar ve edatlar A1 seviyesine göre çeşitlenir. Öğrenciden bağlama göre bağlaçların eş anlamlılarını kullanabilmesi, metninde bağlaç ve edat kullanımını çeşitlendirmesi beklenir. Değerlendirici, kullandığı öğretim seti dahilinde öğretilen bağlaç ve edatları göz önünde bulundurarak bağlaç ve edat kullanımında yapılan hataları şu şekilde değerlendirmelidir: Hataların %20 oranında olması durumunda "4 (çok iyi)", %40 oranında "3 (iyi)", %60 oranında "2 (geliştirilmeli)" ve %80 oranında ise "1 (yetersiz)" olarak işaretlenmelidir.

3. Yazım ve Noktalama

3.1. Yazım

“Metnin tamamına yakınında sözcükleri hatasız yazmıştır, ses olaylarına bağlı değişikliklerde yazım hatası yoktur.”

A1 seviyesinde “Ünlü uyumu, benzeşme, yumuşama, ünlü düşmesi, daralma” gibi yazım hatalarını doğrudan etkileyen kuralları/ses olaylarını öğrenen öğrencinin ses olaylarından ve alfabe farklılıklarından kaynaklı seslerin yazımında (u,ü /ı,i/ p,b vb.) yaptığı hataların bu seviyede azalması beklenir. Öğrencinin seviyesinde öğrendiği ve sıklıkla kullanılan sözcüklerin yazımında hata yapmaması istenir. Metnin uzunluğu göz önünde bulundurarak sözcük yazımında yapılan hatalar; %10’luk bir oranda ise 4 (çok iyi), %20’lik bir oranda ise 3 (iyi), %30’luk bir oranda ise 2 (geliştirilmeli), %40 ve üstü bir oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

“Metnin tamamına yakınında büyük/küçük harf kullanımları Türkçenin yazım kurallarına uygundur.”

Ana dilinde büyük ve küçük harf kullanımında fark bulunmayan öğrenciler bu hususta daha çok yazım hatası yapabilmektedir. A2 seviyesinde öğrencilerin büyük-küçük harf kullanımında daha az hata yapması beklense de hata yapması olasıdır. Büyük-küçük harf kullanımında yapılan hatalar; %10’luk oranda ise 4 (çok iyi), %20’lik oranda ise 3 (iyi), %30’luk oranda ise 2 (geliştirilmeli), %40 ve üstü oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

3.2. Noktalama

“Metnin tamamına yakınında temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmış ve çeşitlendirmiştir.”

A1 seviyesinde yazma öğretiminde nokta, virgöl, soru işareti, ünlem işareti ve kesme işareti gibi temel noktalama işaretleriyle karşılaşmış ve kullanım alanlarını öğrenmiş olan öğrencinin bu seviyede bunlarla ilgili daha az hata yapması ve A2 seviyesinde tırnak işareti, iki nokta kullanımı gibi noktalama işaretlerini çeşitlendirmesi beklenir. Noktalama işaretlerinin kullanım hataları; %20’lik oranda ise 4 (çok iyi), %40’lık oranda

ise 3 (iyi), %60'lık oranda ise 2 (geliştirilmeli), %80'lik oranda ise 1 (yetersiz) işaretlenmelidir.

4. Organizasyon

4.1. Metin Planı

“Başlık içerikle uyumludur, metnin bütününe kapsamaktadır.”

Öğrenciden yönergede belirtilen konuya uygun bir içerik oluşturarak bu içeriğe uygun bir başlık kullanması beklenmektedir. Ancak öğrenciler çoğunlukla başlık yerine yönergede verilen konuyu birebir yazarak hatalı başlık seçimleri yapabilmektedirler. Örneğin, “Sağlıklı olmak için ne yapabiliriz?” konulu bir metin için öğrencinin doğrudan "Sağlıklı olmak için ne yapabiliriz?" ifadesini başlık olarak kullanması uygun bir başlık olarak değerlendirilmemelidir. Başlık, metnin içeriğini yansıtan, içerikle bağlantılı yaratıcı bir ifade olmalıdır. Mektup, e-posta ve tebrik kartı gibi türlerde ise hitap cümlesi başlık olarak kabul edilebilir. Örneğin, bir e-posta yazarken "Sevgili Arkadaşım" veya "Sayın Hocam" gibi hitap ifadeleri, başlık yerine geçebilir. Ancak bu tür metinlerde hitap cümlesinin uygunluğu ve metinle uyumu da değerlendirilmelidir.

“Yönergeye uygun bir giriş cümlesi vardır ve kendisinden sonraki cümleyle bağlantısı kuvvetlidir.”

Giriş cümlesi konunun geneli hakkında bilgi verir. Giriş cümlesinin bağlayıcı unsurlarla başlamaması gerekir. Öğrenciden yönergede verilen konuya uygun genel bir cümlesi yazması ve bu cümlenin ardından gelen cümlelerle alakalı olması beklenir. Giriş cümlesi yönergede verilen metin türüne göre değerlendirilmelidir.

“Yönergede verilen konuya göre metin yeterli düzeyde ayrıntılandırılmıştır.”

Bu bölüm, kendinden önceki düşüncenin devamı niteliğindedir. Öğrenciden metnin konusunu bu bölümde detaylandırarak daha anlaşılır hâle getirmesi beklenir. Öğrenci bunu yapmak için metni basit örneklerle zenginleşmelidir. Metnin türüne göre karşılaştırma, örnekleme ve benzetmelerden faydalanmalıdır. Değerlendirici bu bölümdeki cümlelerin kendisinden önceki ve sonraki cümlelerle bağlantılı olup olmadığına dikkat etmelidir.

“Metnin tamamına yansıtan uygun bir sonuç cümlesi yazılmıştır.”

Sonuç cümlesi konuyu özetleyen bir cümleden oluşur. A2 seviyesinde öğrenciden yönergede verilen konuya ve metin türüne göre metnini uygun bir cümle ile sonlandırması beklenir. Değerlendirici metnin sonuç bölümündeki cümlelerin metnin giriş ve gelişme bölümlerindeki cümlelerle bağlantılı olmasına da dikkat etmelidir.

“Metnin türüne göre yönergede istenen sözcük sayısına uygun uzunlukta yazar.”

Öğrenci yönergede belirtilenin yarısından daha az sözcük yazdığına öğrencinin yazma yeterliğini değerlendirmek güçleşecektir. Bu maddeden beklenen değerlendiricinin yönergede istenen sözcük sayısına göre dereceli puanlama anahtarını kullanmasıdır. Yönergede belirlenen sözcük sayısına ulaşmak için yapılan sözcük ve cümle tekrarları değerlendirmeye alınmamalıdır.

“Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim özelliklerinin neredeyse tamamına metinde yer verir. (Mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu, anı, masal, hikâye vb).”

D-AOBM, A2 seviyesindeki öğrencilerden mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu gibi resmi veya yarı resmi yazı türlerinin yanı sıra kişisel yaşamı konu alan anı, gezi planı gibi metinler yazabilmelerini beklemektedir. Ayrıca kısa masallar, hikayeler, hayali biyografiler ve basit şiirler gibi yaratıcı metin türleri de bu seviyedeki öğrencilerin yazma becerileri arasında yer alır. Her bir metin, yazının türüne özgü biçimsel özelliklere uygun olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda değerlendiriciler, her metnin türüne göre uygun bir şekilde başlatılıp geliştirilip sonlandırıldığını dikkate almalıdır. Örneğin, mektuplar, e-postalar ve tebrik kartlarında hitap cümlesinin doğru kullanımı, hitap biçimi türün özelliklerine uygun olmalıdır. Kayıt formlarında ise kişisel bilgilerin eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurulup doldurulmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca anı ve gezi planları gibi kişisel deneyimlerin anlatıldığı metinlerde, olayların kronolojik sıraya uygun olarak anlatılması, olayların net ve anlaşılır bir şekilde açıklanması önemlidir.

4.2. İçerik ve Anlatım

“Metnin tamamı yönergede belirtilen içeriğe uygun, konu ile doğrudan ilişkilidir, konu dışına çıkmamıştır.”

Öğrencinin sözcük dağarcığı, yapı bilgisi gibi hedef dile ait ön bilgilerinin yanında metin oluşturabilmesi için yönergede verilen konuyu anlaması da önemlidir. Çünkü öğrencinin yönergede istenen konuyu anlamaması metne nereden başlayıp nerede bitireceğini bilememesine, konu dışına çıkarak yazmasına sebep olur. Öğrenci metni anladıktan sonra metnin organizasyonunu yapabilir. A2 seviyesinde bir öğrenciden beklenen var olan bilgileriyle konu dışına çıkmadan anlam ve yapı bakımından tutarlı bir metin oluşturmasıdır.

“Metnin dili; açıktır ve anlaşılırdır”

Bir metinde, sözcüğün yanlış yerde kullanılması, karşılaştırmalarda yapılan hatalar, zamirlerin eksikliği, virgülün yanlış veya hiç kullanılmaması, sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması, gereksiz ek veya sözcük kullanımının olması, metnin anlaşılmasını zorlaştırır ve metnin akıcılığını, açıklığını olumsuz etkiler. Bu tür dil bilgisi ve anlatım hataları, okuyucunun metni anlamasını güçleştirir ve metin içerisindeki anlam kopukluklarına neden olur.

Bu bağlamda değerlendiriciden metni bir bütün olarak ele alarak metnin açık ve anlaşılır olup olmadığına ve cümleler arasında anlam kopukluklarının olup olmadığına dikkat ederek bir değerlendirme yapması beklenir. Değerlendirme yapılırken metindeki anlamsal kopmaların oranına göre şu şekilde puanlama yapılmalıdır: %20’lik hata oranında "4 (çok iyi)", %40’lık hata oranında "3 (iyi)", %60’lık hata oranında "2 (geliştirilmeli)" ve %80’lik hata oranında "1 (yetersiz)" olarak işaretlenmelidir.

“Metin akış sırasına göre yazılmıştır. Paragraflar anlam bütünlüğü taşıyacak şekilde sıralanmıştır.”

A2 seviyesinde, sözcük bilgisinde ve dil yapılarında ortaya çıkan gelişimle birlikte öğrencilerden birden fazla paragraftan oluşan metinler yazmaları ve yazılarını paragraflar arasında anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde organize etmeleri beklenir. Paragraflar arasındaki geçişlerin düzgün bir şekilde kurulması, metnin tutarlılığını ve anlaşılabilirliğini artırır.

Bu bağlamda değerlendiriciden beklenen, metinde paragraflar arasında anlam bütünlüğünün doğru bir şekilde sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmektir. Öğrencinin kullandığı bağlaçlar, geçiş ifadeleri ve konu bağlantılarının, metnin bir bütün olarak akıcı olmasını destekleyip desteklemediği incelenmelidir. Değerlendirme sürecinde her

paragrafın kendine özgü bir anlam bütünlüğüne sahip olup olmadığı ve bu paragrafların metnin genel amacı doğrultusunda mantıksal bir sıralama ile birbirine bağlanıp bağlanmadığı da dikkate alınmalıdır.

EK 5. PUAN DÖNÜŞÜM TABLOSU

PUAN DÖNÜŞÜM TABLOSU							
80'lik	100'lük	80'lik	100'lük	80'lik	100'lük	80'lik	100'lük
1	1,25	21	26,25	41	51,25	61	76,25
2	2,5	22	27,5	42	52,5	62	77,5
3	3,75	23	28,75	43	53,75	63	78,75
4	5	24	30	44	55	64	80
5	6,25	25	31,25	45	56,25	65	81,25
6	7,5	26	32,5	46	57,5	66	82,5
7	8,75	27	33,75	47	58,75	67	83,75
8	10	28	35	48	60	68	85
9	11,25	29	36,25	49	61,25	69	86,25
10	12,5	30	37,5	50	62,5	70	87,5
11	13,75	31	38,75	51	63,75	71	88,75
12	15	32	40	52	65	72	90
13	16,25	33	41,25	53	66,25	73	91,25
14	17,5	34	42,5	54	67,5	74	92,5
15	18,75	35	43,75	55	68,75	75	93,75
16	20	36	45	56	70	76	95
17	21,25	37	46,25	57	71,25	77	96,25
18	22,5	38	47,5	58	72,5	78	97,5
19	23,75	39	48,75	59	73,75	79	98,75
20	25	40	50	60	75	80	100

EK 6. ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-000-00002803608
Konu : Etik Komisyon İzni (Damla OKYAY)

17.04.2023

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.03.2023 tarihli ve E-26674787-000-00002761538 sayılı yazınız.

Enstitünüzün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programına kayıtlı olup Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında Damla OKYAY'ın yürüttüğü "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisini Değerlendirmede Kullanılmak Üzere Ölçek (Dereceli Puanlanma Anahtarı) Çalışması: A1-A2" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Nisan 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: 6F72CE75-2B29-4240-A44E-355DE56172B0

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

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

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

Form No: 15

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA	
Tarih: 27/12/2024	
<p>Tez Adı: Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarları Önerisi: A1-A2 Seviyesi</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 108 sayfalık kısmına ilişkin, 27/12/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <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>	
27.12.2024	
Adı Soyadı:	Damla OKYAY ENSER
Öğrenci No:	N18147809
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora
<p><u>DANIŞMAN ONAYI</u></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p> <p style="text-align: center;">_____</p>	

EK 8. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma
Becerisinin Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi:
A1-A2 Seviyesi

ORJİNALLİK RAPORU

% 6	% 4	% 5	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.languagecert.org İnternet Kaynağı	<% 1
2	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	abis-files.uludag.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1
7	avesis.yildiz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1

EK 9. ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

01/06/2023

Sayın DAMLA OKYAY

Talepte bulunduğunuz üzere "Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe Yazma Becerisini Değerlendirmede Kullanılmak Üzere Ölçek (Dereceli Puanlama Anahtarı) Çalışması A1-A2" adlı çalışmanız kapsamında kurumumuzda çalışma yapmanız Merkezimizce uygun görülmüştür

Prof. Dr. Hülya PİLANCI
Merkez Müdürü