



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA GELİŞİM
DOSYASI UYGULAMASI**

Mehmet Yıldırım

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet

Soyadı : Yıldırım

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Gelişim Dosyası
Uygulaması

İngilizce Adı : Using Writing Portfolio in Teaching Turkish Language to
Foreigners

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Yıldırım

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet YILDIRIM tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Gelişim Dosyası Uygulaması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Muammer NURLU

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Erdoğan UYGUR

Güney-Batı (Oğuz) Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Nezir TEMUR

Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Sevgili eşim Beyza'ya

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın en başından son aşamasına gelinceye kadar her türlü desteği sunan danışmanım Prof. Dr. Muammer Nurlu'ya en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca süreç boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Erdoğan Uygur ve Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu'na teşekkür ederim. Yine çalışma konumla ilgili bilgi birikimlerini vakit ayırıp benimle paylaşan Prof. Dr. Abdulvahit Çakır'a ve Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Ertaş'a, öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları kelimelerin sayımını bilgisayar programı aracılığıyla yaparak bu çalışmaya önemli katkı sağlayan Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten'e, söz varlığının ve kelime türlerinin belirlenmesiyle ilgili tereddüt ettiğim konularda yardımcı olan Doç. Dr. Nihal Çalışkan'a, değerli vakitlerini ayırarak öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirmek için emek harcayan Öğr. Gör. Özcan Korkut'a, Arş. Gör. Dr. Ersoy Topuzkanamış'a, Öğr. Gör. Satı Arlı Engin'e, Öğr. Gör. Dr. Hatice Parlak'a, Öğr. Gör. Nihal Kümüştas'a, Öğr. Gör. Dr. Şeyda Yeşilyurt'a ve İngilizce kaynakların çevrilmesinde yardımcı olan Öğr. Gör. Oğuzhan Atıla'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışma süresince büyük fedakârlık ve sabır gösteren eşim Beyza'ya, çocuklarım Zeynep ve Nuh Eren'e en derin sevgilerimi sunarım.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA GELİŞİM DOSYASI UYGULAMASI

(Doktora Tezi)

Mehmet Yıldırım

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2018

ÖZ

Yabancı dil öğreniminde anlatmaya yönelik becerilerin gelişimi, anlamaya yönelik becerilere göre daha uzun zaman almakta ve daha güç olmaktadır. Aynı durumla yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde de karşılaşılmaktadır. Bu sorun, özellikle yazma becerisinin gelişiminde daha fazla kendini göstermektedir. Çünkü konuyla ilgili yeterince fikir sahibi olmak, yabancı dilde yazmak için yeterli olmamakta; dil bilgisi, kelime, cümle yapısı, yazım ve noktalama gibi birçok unsuru aynı anda düşünmek gerekmektedir. Bu durum ise dil öğrenen kişiyi fazlasıyla zorlayabilmekte ve yazarken birçok hata yapmasına sebep olabilmektedir. Yazmayı zor bir beceri olarak gören kişi sonuçta, yazmaya karşı bir direnç gösterebilmekte ve yazmaktan kaçabilmektedir. Dil öğrenen kişilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum sergilemeleri için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencilerin hem yazma becerilerini geliştirmek hem de onları yazmaya yönelik motive edebilmek için çeşitli yöntemler uygulanmakta, yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi için de çalışılmaya devam edilmektedir. Bu yöntemlerden biri de gelişim dosyası (portfolyo) dır. Hem değerlendirme hem de bir öğrenme aracı olarak kullanılan gelişim dosyasının en önemli avantajlarından biri, öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını ve bu konuda bilinç kazanmasını sağlamaktır. Özellikle yabancı dil öğreniminde kişinin sorumluluk almasının ve kendini takip edebilmesinin önemi düşünüldüğünde, gelişim dosyasının önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere yönelik yazma gelişim dosyası uygulaması yapılarak bu yöntemin öğrencilerin yazma başarılarına etkisi araştırılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerle görüşme yapılarak gelişim dosyası yöntemiyle ilgili onların görüşleri alınmıştır. Son olarak da

öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıkları tespit edilmiştir. Çalışma, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Türkçe öğrenmekte olan orta seviyedeki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bir sınıf deney, bir sınıf da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her bir grupta 15’er öğrenci bulunmaktadır. 13 hafta boyunca deney grubuna geleneksel yazma dersiyle birlikte yazma gelişim dosyası uygulaması yapılmış, kontrol grubuyla ise geleneksel yazma dersine devam edilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin kur sınavlarında yazdıkları kompozisyonlar ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan Yazma Değerlendirme Ölçeği ile öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini almak için hazırlanan Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların yazma başarısını ölçmeye yönelik ön ve son testlerden aldıkları puanlar SPSS programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinde son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu, kontrol grubunda ise ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Uygulama sonrasında deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin yazma gelişim dosyası uygulamasıyla ilgili büyük oranda olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek için onların yazma dersi kur sınavlarında yazdıkları kompozisyonlar “Simple Concordance Program 4.09” ile analiz edilmiş, kelimeler sıklıklarına göre dizilmiş, toplam ve farklı kelime sayıları belirlenmiştir. Sonrasında bu kelimeler her seviye ve çalışma grubu için türlerine göre listelenmiş ve kelimelerin frekansları çıkarılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında toplam ve farklı kelime bakımından herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir. Ayrıca öğrencilerin dil seviyeleri ile yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayıları arasında herhangi bir orantı olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Yabancılar Türkçe öğretimi, gelişim dosyası (portfolyo), yazma gelişim dosyası, yazma öğretimi, söz varlığı, ölçme ve değerlendirme, alternatif değerlendirme yöntemleri

Sayfa Adedi : 334

Danışman : Prof. Dr. Muammer NURLU

USING WRITING PORTFOLIO IN TEACHING TURKISH LANGUAGE TO FOREIGNERS

(Ph.D Thesis)

Mehmet Yıldırım

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2018

ABSTRACT

As in all other foreign languages, improving productive skills in Turkish is harder and takes much longer time than improving receptive skills does. This is particularly the case in developing writing skills since having the required knowledge about a subject is not sufficient for writing in the foreign language; it is necessary to consider many other components such as grammar, vocabulary, syntax, spelling and punctuation. This condition can make things harder for the learner and cause him to make mistakes when writing. The learner who regards writing as a challenging skill may resist or abstain from writing. Teachers need to take significant responsibilities to motivate learners for writing. Various methods are applied in order both to improve learners' writing skills and motivate them for writing. Moreover, studies are carried out to develop new methods and techniques. One of these methods is portfolio. One of the most important advantages of portfolio, which is used both as a learning and testing tool, is that it enables learners to be responsible for their learning and gain awareness. Considering the importance of learners' taking responsibilities and self-monitoring in learning foreign languages, it can be regarded as a significant part of the learning process. This study is based on the application of portfolios to learners of Turkish as a foreign language and explores the effects of portfolios on learners' success in writing. After the application of portfolios, learners were interviewed for their views about using portfolios as a method. Finally, vocabulary that learners used in writing were identified. The study was carried out with intermediate-level students who were learning Turkish language at Gazi University TOMER during the spring semester of 2014-2015 school year. In this study, quasi-experimental design was used with pre-test and

post-test control group. One class was assigned as experimental group and another class as control group. There were 15 students in each group. Throughout 13 weeks experimental group used portfolios together with traditional writing lessons while students in the control group were taught traditional writing lessons only. Research data were collected via three tools: the essays that were written by students in the level test, Writing Evaluation Scale which was used to evaluate these essays, and the Interview Form prepared to get students' views about using portfolios. Students' scores of pre-test and post-test that were used to evaluate success in writing were analyzed via SPSS. The analyzes revealed that there was a meaningful difference in experimental group on behalf of post-test while there was no meaningful difference between pre-test and post-test scores of the students in the control group. In line with these results it can be suggested that using portfolios has a positive effect on students' success in writing. Semi-structured interviews held with the students in the experimental group after the use of portfolios showed that the students gave mostly positive feedback about the use of writing portfolios. In order to identify the vocabulary students used in writing, their essays in the level test were analyzed via "Simple Concordance Program 4.09", the words were ordered according to their frequency, the number of different words and the total number of words were determined. Then for each level and study group these words were listed according to their types and their frequencies were identified. The analyzes also revealed that there was no meaningful difference between the experimental group and control group in terms of different and total words. Furthermore, there appeared no ratio between students' level of language and different and total words they used in writing.

Key Words : Teaching Turkish language to foreigners, portfolio, writing portfolio, teaching writing, vocabulary, testing and evaluation, alternative methods of evaluation

Page Number : 334

Supervisor : Prof. Dr. Muammer NURLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	11
Varsayımlar	11
Tanımlar	12
BÖLÜM 2	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Yazma.....	14

Yabancı Dilde Yazma	15
Yazma Süreci.....	25
Yazma Öncesi	27
Yazma Aşaması	31
Yazma Sonrası	34
Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (AOÖÇ) Yazma Becerisi ...	45
Değerlendirme	55
Değerlendirme Türleri.....	61
<i>Geleneksel Değerlendirme</i>	<i>61</i>
<i>Alternatif Değerlendirme</i>	<i>62</i>
<i>Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri ile Alternatif Değerlendirme</i>	
<i>Yöntemlerinin Karşılaştırılması</i>	<i>64</i>
Gelişim Dosyası	68
Gelişim Dosyasının Özellikleri	69
Gelişim Dosyası Türleri	70
<i>Derleme (Çalışma) Gelişim Dosyası</i>	<i>70</i>
<i>Vitrin Gelişim Dosyası.....</i>	<i>71</i>
<i>Değerlendirme Gelişim Dosyası</i>	<i>71</i>
<i>Geçiş Gelişim Dosyası</i>	<i>72</i>
Gelişim Dosyasının İçeriği	73
Gelişim Dosyasının İlkeleri.....	77
Gelişim Dosyası ile Değerlendirmenin Olumlu Yönleri.....	81
Gelişim Dosyasında Güvenirlik ve Geçerlik	83
Gelişim Dosyası ile Değerlendirmenin Sınırlılıkları	85
Söz Varlığı.....	87
Derlem	91

AOÖÇ’de Kelime Öğretimi.....	92
Gelişim Dosyasıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	95
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Yapılan Çalışmalar	106
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Söz Varlığıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	114
BÖLÜM 3	121
YÖNTEM	121
Araştırmanın Modeli	121
Çalışma Grubu	123
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	130
Yazma Dersi Kur Sınavları	131
Yazma Değerlendirme Ölçeği	132
Görüşme Formu	133
Verilerin Analizi.....	133
Yazılı Anlatım Puanlarının Analizi	134
Görüşme Verilerinin Analizi	135
Söz Varlığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan Analiz.....	135
Araştırmanın Uygulaması	138
BÖLÜM 4	143
BULGULAR VE YORUM.....	143
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	143
Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasıyla İlgili Görüşleri	146
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Söz Varlıklarına İlişkin Bulgular..	180
BÖLÜM 5	215

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	215
Sonuçlar	215
Yazma Başarısına İlişkin Sonuçlar.....	215
Görüşmelere İlişkin Sonuçlar	216
Söz Varlığına İlişkin Sonuçlar	220
Öneriler	227
Yazma Gelişim Dosyası Uygulamasıyla İlgili Öneriler.....	227
Söz Varlığıyla İlgili Öneriler	229
KAYNAKLAR	231
EKLER	245
EK 1. Yazma Değerlendirme Ölçeği	246
EK 2. Görüşme Formu	247
EK 3. Yazma Çalışması Değerlendirme Formu	248
EK 4. Bilgi ve Kabul Formu.....	249
EK 5. A2 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği	250
EK 6. B1 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği	251
EK 7. B2 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği	253
EK 8. C1 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği	255
EK 9. Yazma Gelişim Dosyası İçindekiler Sayfası Örneği.....	256
EK 10. Kompozisyon ve Değerlendirme Formu Örnekleri.....	258
EK 11. Fikir Haritası Örneği	268
EK 12. Değerlendirme Formu Örnekleri.....	269
EK 13. A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması	273
EK 14. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması	280

EK 15. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması	292
EK 16. C1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması	303

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yazma Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Sorular</i>	36
Tablo 2. <i>Yazma Becerisi A1 Seviyesi Yeterlik Tanımları</i>	47
Tablo 3. <i>Yazma Becerisi A2 Seviyesi Yeterlik Tanımları</i>	48
Tablo 4. <i>Yazma Becerisi B1 Seviyesi Yeterlik Tanımları</i>	49
Tablo 5. <i>Yazma Becerisi B2 Seviyesi Yeterlik Tanımları</i>	51
Tablo 6. <i>Yazma Becerisi C1 Seviyesi Yeterlik Tanımları</i>	52
Tablo 7. <i>Yazma Becerisi B2 Seviyesi Yeterlik Tanımları</i>	53
Tablo 8. <i>Yazımla İlgili Yeterlik Tanımları</i>	55
Tablo 9. <i>Yabancı Dil Becerisini Değerlendirmede Eski ve Yeni Eğilimler Arasındaki Farklılıklar</i>	64
Tablo 10. <i>Dil Seviyelerine Göre Sözcük Düzeyleri</i>	93
Tablo 11. <i>Dil Seviyelere Göre Sözcük Hâkimiyeti</i>	94
Tablo 12. <i>Araştırma Modelinin Süreçte Uygulanışı</i>	122
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	124
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaş Dağılımı</i>	125
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler</i>	126
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dilleri</i>	128
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eğitim Dilleri</i>	129
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Seviyelere Göre Dağılımları</i>	130

Tablo 19. Öğrencilere Kur Sınavlarında Yazdırılan Kompozisyonların Konuları.....	131
Tablo 20. Değerlendiricilerin Tutarlılıkları (r).....	132
Tablo 21. Kontrol ve Deney Gruplarının Bağımsız Gruplar Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	143
Tablo 22. Kontrol ve Deney Gruplarının Bağımsız Gruplar Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	144
Tablo 23. Deney Grubunun Bağımlı Gruplar Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	145
Tablo 24. Kontrol Grubunun Bağımlı Gruplar Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	145
Tablo 25. Gelişim Dosyasının Öğrencilere Çağrıştırdığı Kelimeler.....	146
Tablo 26. Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasının Avantajlarıyla İlgili Görüşleri	148
Tablo 27. Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasının Dezavantajlarıyla İlgili Görüşleri	148
Tablo 28. Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasına Gelecekte Devam Etmek İsteyip İstemedikleriyle İlgili Görüşleri.....	155
Tablo 29. Öğrencilerin Diğer Derslerde Gelişim Dosyası Uygulamak İsteyip İstemedikleriyle İlgili Görüşleri.....	159
Tablo 30. Öğrencilerin Gelişim Dosyasından Puan Almak İsteyip İstemedikleriyle İlgili Görüşleri.....	163
Tablo 31. Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye İlgili Görüşleri.....	167
Tablo 32. Öğrencilerin Akran Değerlendirmesiyle İlgili Görüşleri.....	171
Tablo 33. Öğrencilerin Öğretmen Değerlendirmesiyle İlgili Görüşleri.....	176
Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	181
Tablo 35. Deney Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	182
Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	183

Tablo 37. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	185
Tablo 38. Deney Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	187
Tablo 39. Deney Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	188
Tablo 40. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	190
Tablo 41. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	191
Tablo 42. Deney Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	194
Tablo 43. Deney Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	195
Tablo 44. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	197
Tablo 45. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	198
Tablo 46. Deney Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	201
Tablo 47. Deney Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	202
Tablo 48. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	204
Tablo 49. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	205
Tablo 50. Deney Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	207

Tablo 51. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı	209
Tablo 52. Deney Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Kullandıkları Farklı Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	211
Tablo 53. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Kullandıkları Farklı Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı	213
Tablo 54. Deney ve Kontrol Grubunun A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Kullandıkları Toplam ve Farklı Kelime Sayıları	220
Tablo 55. Deney Grubunun Seviyelere Göre Toplam Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması	222
Tablo 56. Deney Grubunun Seviyelere Göre Farklı Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması	223
Tablo 57. Kontrol Grubunun Seviyelere Göre Toplam Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması	224
Tablo 58. Kontrol Grubunun Seviyelere Göre Farklı Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması	225

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yazma süreci	25
<i>Şekil 2.</i> Yazma becerisi gelişmiş kişilerin yazma süreci.....	32
<i>Şekil 3.</i> Değerlendirme çeşitleri	56
<i>Şekil 4.</i> Deney grubundaki öğrencilerin geldikleri ülkeler	127
<i>Şekil 5.</i> Kontrol grubundaki öğrencilerin geldikleri ülkeler	127
<i>Şekil 6.</i> Yazma çalışmalarında uygulanan süreç	138
<i>Şekil 7.</i> Kontrol ve deney gruplarının yazılı anlatım düzeyleri grafiği.....	144
<i>Şekil 8.</i> Deney grubunun seviyelere göre toplam ve farklı kelime sayısı	208
<i>Şekil 9.</i> Deney grubunun toplam kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı	209
<i>Şekil 10.</i> Kontrol grubunun seviyelere göre toplam ve farklı kelime sayısı	210
<i>Şekil 11.</i> Kontrol grubunun toplam kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı	211
<i>Şekil 12.</i> Deney grubunun seviyelere göre farklı kelime sayısı	212
<i>Şekil 13.</i> Deney grubunun farklı kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı	212
<i>Şekil 14.</i> Kontrol grubunun seviyelere göre farklı kelime sayısı	214
<i>Şekil 15.</i> Kontrol grubunun farklı kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı ...	214

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AOÖÇ	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
JF	Japan Foundation
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsanoğlu çeşitli sebeplerden dolayı kendi ana dili haricinde farklı dil veya dilleri öğrenme ihtiyacı hissetmiştir. Bu sebeplerden bazıları eğitim, ticaret, turizm, diplomasi, evlilik, mesleki gelişim, askerî nedenler, farklı kültürleri tanıma isteği şeklinde sıralanabilir. Ana dili, doğal ortamında ve belli bir süreç içerisinde öğrenildiği için genellikle yoğun bir çaba gerektirmez. Fakat yabancı bir dili özellikle belli bir yaşa ulaştıktan sonra öğrenmek, yoğun çaba ve zaman gerektirmektedir. Ana dili ile yabancı dilin bazı benzer özellikleri olmakla birlikte pek çok yönden farklılaşmaktadır. Yabancı dilin belli başlı özellikleri olarak şunlar söylenebilir:

Birey, yabancı dilde sınırlı söz varlığına sahiptir ve yaratıcı ifadeler bakımından ana dile kıyasla oldukça fakirdir. Birey yabancı dilde çoğu zaman ifadelerinde isabetli sözcük bulmada zorlanır. Konuşmaları ana dildeki kadar akıcı ve rahat değildir. Çoğu zaman düşüncelerini dile getirmede ana dilinin etkisi altındadır. Öğrenme, zamana ve mekâna göre belli bir program doğrultusunda şekillenir. Yabancı dilde öğrenme söz konusudur. Edinme ise iletişim yoğunluğuna bağlı olarak gerçekleşebilir (Y. Şahin, 2013, s. 14).

Yabancı dil kullanımında, ana dili seviyesine ulaşmanın imkânsıza yakın olduğu söylenebilir. Zaten dil öğreten kurumlar, öğreticiler, kitap yazarları ve dil sınavı uygulayıcıları öğrencilerin yabancı dilde, ana dili seviyelerinde bir performans göstermelerini beklemez. Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde (Avrupa Konseyi, s. 41) de bu durum açıkça belirtilmiş, en ileri seviye olan ve “Yetkin Dil Kullanımı” olarak adlandırılan C2 düzeyinin, ana dili seviyesi demek olmadığı vurgulanmıştır.

Dil; dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır. Bu ayrım ana dilinde de yabancı dilde de aynı şekildedir. Dinleme ve okuma anlamaya yönelikken konuşma ve yazma anlatmaya yönelik becerilerdir. Anlatmaya yönelik

becerilerin, anlamaya yönelik becerilere göre daha zor olduğu, yabancı dil öğrenme tecrübesi olan herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Yıllarca yabancı dil dersi aldığı ve bu dilin dil bilgisi kurallarını da yeterince bildiğı hâlde konuşma ve yazma sırasında cümle kurmakta zorlanan kişiler düşünöldüğünde anlatmaya yönelik becerilerin zorluğu daha iyi anlaşılabilir.

Yabancı dil öğretiminde dört becerinin de geliştirilmesi hedeflenir. Fakat öğrenenin amacına göre bazı becerilere öncelik verildiğı durumlar da vardır. Örneğın turizm amacıyla yabancı dil öğreniliyorsa sadece ihtiyaç duyulan cümle yapıları ve kelimeler kullanılarak dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla önem verilebilir. Yine akademik metinleri okumak amaçlanıyorsa sadece okuma becerisine odaklanılabilir. Üniversite eğitimi amacıyla dil öğrenildiğinde ise dört dil becerisinin de geliştirilmesi önem arz etmektedir. Sonuçta, dil öğreniminde bazı özel durumlar haricinde bütün dil becerilerinin geliştirilmesi beklenir.

Yazma, konuşmayla birlikte önemli iletişim yollarından biridir. Özellikle küreselleşen dünyamızda çok uzak mesafelerdeki kişilerle yabancı dilde sözlü ve yazılı olarak kolayca iletişim kurulabilmektedir. İletişimin sağlıklı yapılabilmesi içinse araç dilin iyi bilinmesi gerekmektedir.

Anlatmaya yönelik becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi zordur. Özellikle yazma becerisinde bu zorluk daha da artmaktadır. Çünkü konuşma sırasında kelime ve dil bilgisinde hatalar yapılsa da dinleyici konumunda bulunan kişiye iletmek istenenler aktarılabilir ve bunlar kayda geçirilmediğı sürece yapılan hatalar dikkate alınmayabilir. Ayrıca konuşulan kişiyle aynı ortamda bulunduğu için muhatabın tepkilerine göre konuşma durdurulabilir, anlaşılamayan bir konu varsa tekrar edilebilir veya farklı bir ifadeyle anlatılabilir. Fakat yazmada muhatap genellikle aynı ortamda olmadığından ve metin tamamlandıktan sonra okuyucu tarafından göröldüğü için yazma sırasında dönüt almak zordur. Sadece okuyucudan gelebilecek dönütler tahmin edilerek metin oluşturulur. Ayrıca yazılanlar kalıcılık arz edeceği için düzgün yazma ve hata yapmama endişesi daha fazla hissedilir. Doğru yazmaya odaklanan kişi güçlüklerle karşılaştıkça yazma çalışmalarından uzaklaşabilir. Sonuçta önemli bir dil becerisi olan yazma, sevilmeyen ve uzak durulan bir iş hâline gelebilir.

Birçok öğrenci yazamayacağını düşündüğü için yazmaktan korkmakta, bunun için de yazma işinden uzak durmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yazma konusunda kendilerine

güvenmemeleri, yazmayı sıkıcı bulmaları veya verilen konu hakkında yazacak bir şey bulamamaları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler yabancı dil öğrenmeye istekli olsalar bile özellikle yazma konusunda motive edilmeye ve desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Öğrencileri yazmaya teşvik etmek ve yazma etkinliklerinin sınıfta rutin hâle getirmek için temel seviyeden itibaren ilgi çekici, kolay ve eğlenceli yazma çalışmalarına yer verilmelidir (Koban Koç, 2015, s. 176). Öğretmen tarafından desteklenen ve yazabildiğini gören öğrenciler yazmaya ilgi duymaya başlayacaklar ve bu alışkanlıkları daha ileri seviyelerde de devam edecektir.

Yabancı dil öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesi genellikle diğer becerilerden sonraya bırakılmaktadır. Ders kitaplarında yazmayla ilgili etkinlikler doğal olarak bölümün sonunda yer almaktadır. Çünkü gerekli kelimeler, ifadeler ve dil bilgisi kuralları öğretilip pekiştirildikten sonra öğrencilerden yazılı bir üretim yapmaları beklenebilir. Yazma etkinlikleri, öğrencinin sınıf dışında da yapabileceği düşüncesiyle genellikle ödev olarak verilmekte; ders saatinde kelime, dil bilgisi öğretimi ve diğer becerilere yönelik etkinlikler tercih edilmektedir. Ders saatinin az olduğu kurumlarda bu duruma daha çok rastlanmaktadır. Eğer öğrencinin yazmaya ilgisi yoksa ve verilen ödev, öğretmen tarafından kontrol edilmiyorsa öğrenci yazmaktan kaçabilmektedir. Yazma sırasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise pasif konumda olduğu şeklinde yaygın bir düşünce vardır. Fakat öğretmen iyi bir hazırlık ve planlama yaparak yazma aşamaları, süreci, yöntemleri gibi yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik birçok etkinliği sınıfta uygulayabilir.

Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda, yazma çalışmalarının öğretmen tarafından kontrolü de zorlaşacağı için ders sırasında yazma çalışmalarına yeterince vakit ayrılamamaktadır. Fakat yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrenilen kelimelerin ve dil bilgisi kurallarının kullanılarak yazılı bir ürün ortaya koyulabilmesidir. Yazma becerisine çok önem verilmesinin tek nedeni yazılı iletişim kurabilmek değildir, yazma becerisi aynı zamanda öğrencilerin kelime ve dil gelişimine de büyük katkı sağlamaktadır (Tavil, 2012, s. 209). Yani bir yandan yazma becerisi geliştirilirken bir yandan da öğrenilen dildeki kelime hazinesi ve dil kuralları geliştirilmiş ve pekiştirilmiş olur. Bunun için yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine özel bir önem verilmektedir.

Yabancı dil öğretimiyle ilgili araştırmaların önemli bir kısmını, yazma becerisine yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmalarda dil öğrenenler, yazmanın zorluk nedenlerinden bahsederken genellikle benzer durumlara değinmişlerdir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır.
- Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur.
- Yazmanın kendine özgü uyulması gereken birçok kuralı vardır.
- Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır.
- Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir.
- Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur.
- Anlamlı cümleler kurmak gerekir (Çakır, 2010).

Çakır'ın (2010) araştırmasından da anlaşılacağı gibi, yazılacak konu hakkında öğrencinin yeteri kadar fikri olsa bile dil bilgisi, cümle yapısı, kelime, yazım kuralları yönünden eksiklikleri bulunduğu anda öğrenci duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edemeyecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler de en fazla anlatmaya yönelik becerilerde yani konuşma ve özellikle de yazma becerisinde zorluk yaşamaktadırlar. Bu, hem yabancılara Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları hem de bu alanda yapılan araştırmalarda (Akbulut, 2016; Alshirah, 2013; Aytan ve Güney, 2015; Bağdaş, 2011; Boylu, 2014; Bölükbaş, 2011; Işlıoğlu, 2015; İnan, 2013; Minhaj, 2016; M. Şahin, 2008; Şengül, 2014; Yağmur Şahin, 2013;) ortaya konan bir durumdur. Bu zorluk dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntemlerin uygulandığı çalışmalar yapılmıştır (Aramak, 2016; Demir, 2007; Güvercin, 2012; Hamaratlı, 2015; Selvikavak, 2006; Takıl, 2014; Tok, 2012; Top, 2013; Uzun, 2015; Varışoğlu, 2013). Buradan da anlaşılacağı üzere araştırmacılar, bir yandan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmada yaptıkları hataları ve karşılaştıkları zorlukları tespit ederken diğer yandan da bu hata ve zorlukları giderecek ve yazma becerilerini geliştirecek yöntemlere odaklanmışlardır.

Yabancı dil öğrenmenin kurs veya okul boyutu belli bir süre sonra bitebilir fakat dil öğrenme işi, uzun yıllar hatta bir ömür boyu devam edebilen bir süreçtir. Bunun için dil öğrenenin kendi öğrenmesini takip etmesi, eksikliklerini tespit edip bunları gidermeye çalışması, dil becerilerinin gelişiminde önemlidir. Özellikle yazma, uzun zamanda gelişen bir beceri olduğu için öğrencinin sorumluluk alması önem arz etmektedir. Böylece kendi yazma gelişiminden sorumlu olan kişi, eksik yönlerini görecektir ve bunları düzeltmek için gayret gösterecektir.

Dil öğrenenler, geleneksel olarak kendi dil seviyelerini sınavlardan aldıkları puanla ve öğretmenden gelen dönütlerle öğrenmektedirler. Fakat sınavlarda zaman ve ortam gibi sınırlılıklardan dolayı öğrencinin gerçek dil ortamında dili nasıl kullandığı anlaşılamayabilir. Ayrıca sınavda yine bu sınırlılıklardan dolayı, derslerde öğretilen konuların birçoğu ölçülemeyebilir. Bunun için öğrencinin değerlendirilmesi sadece sınavdan sınava değil, sürekli yapılmalıdır. Bu amaçla yapılan değerlendirmeler “alternatif değerlendirme yöntemleri” veya “tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri” olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntemlerin en önemlilerinden biri de gelişim dosyasıdır (portfolyo).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazmada yapılan hatalar, karşılaşılan zorluklar ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılsa da öğrenciler için yazma hâlâ pek sevilmeyen ve kaçılan bir beceri olmaya devam etmektedir. Diğer dil becerilerinde öğrencinin kendi kendine çalıştığı durumlarla çok sık karşılaşılabilir fakat yazma becerisinde durum farklıdır. Öğrenci yazmayı genellikle öğretmenden gelen istek doğrultusunda, yapılması gereken bir görev olarak görmektedir. Kendi isteğiyle yazma çalışması yapan ve bu beceride kendini geliştirmeye çalışan öğrencilerle -özel ilgisi olanlar dışında- karşılaşmak pek mümkün değildir.

Gelişim dosyası, hem dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alması hem uzun zaman isteyen dil öğrenme sürecinin takip edilebilmesi hem de öğrencinin dil gelişiminin değerlendirilebilmesi için etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Özellikle yazma gibi zor bir beceride gelişim dosyası kullanılması, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bir durumdur.

Öğrenciler büyük emek ve zaman harcayarak yazdıkları ve öğretmen tarafından değerlendirilip gerekli düzeltmelerin yapıldığı yazma çalışmalarına genellikle tekrar dönüp bakmamaktadırlar. Bunlara tekrar bakmak isteseler bile düzenli bir dosyalama yöntemleri yoksa çalışmalarını arayıp bulmaları zor olmaktadır. Çünkü öğrenciler genellikle yazma çalışmalarını bir arada düzenli bir şekilde bulundurmamakta, kitaplarının veya defterlerinin aralarına koymakta, evlerinde bırakmakta hatta atmaktadırlar. Eski yazma çalışmaları, öğrenciler için bir referans teşkil eder. Çünkü hem kendi yazma gelişimlerini takip edebilirler hem de yeni yazma çalışmalarında kelime, dil bilgisi, yapı vb. konularda zorlandıkları ve nasıl yazmaları gerektiği konusunda tereddüt ettikleri durumlarda bunlara bakabilirler. Eğer gelişim dosyası kullanırlarsa temel seviyeden itibaren ileri seviyeye

kadar geçen sürede nasıl bir gelişim gösterdikleri, hem kendileri hem de öğretmenleri tarafından takip edilebilir. Ayrıca gelişim dosyalarının belli bir düzeni olduğu için eski çalışmalara istenildiği zaman kolayca ulaşmak mümkün olur. Dil öğreniminde belli bir disiplin sağlama açısından da gelişim dosyalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü bu yöntemde, tutulan dosyanın belli aralıklarla öğretmene gösterilmesi gerekmektedir. Öğrencilerde sürekli olarak bu düşünce bulunacağı için çalışmalarına daha çok önem verebilirler.

Yabancı dilde yazarken dil bilgisiyle birlikte en çok ihtiyaç duyulan diğer bir unsur da kelimedir. Ana dilde de yabancı dilde de bilinen/hatırlanan kelimeler ve kullanılan kelimeler farklılık arz etmektedir. Yabancı dilde, anlamaya yönelik beceriler olan okuma ve dinleme sırasında karşılaşılan kelimelerin anlamı öğrenci tarafından büyük oranda bilinebilir. Fakat konuşma ve yazma sırasında bu kelimeler hatırlanamayabilir veya kullanılamayabilir. Bunun için öğrencinin kullandığı kelimelerin sayısını ve çeşitliliğini artırmak da yabancı dil öğretiminin ana hedeflerinden biridir. Öğrencinin konu hakkında yeteri kadar fikri olsa bile bu fikirleri anlatabilmek için gerekli kelime hazinesine sahip değilse düşüncelerini karşısındakine tam olarak aktaramayacak veya yanlış aktaracaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan bazı çalışmalarda ders kitaplarındaki söz varlığı tespit edilmiş, bazılarında seviyelere göre öğretilmesi gereken kelime tavsiyesinde bulunulmuş, bazılarında ise öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları kelimeler tespit edilmiştir (Açık, 2013; Arslan, 2014; Aydın, 2015; Bozkurt, 2015; Dolmacı, 2015; Erol, 2014; Göçen, 2016; S. elik, 2014; Tanın, 2005; Tunçel, 2011). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik olarak Ateş (2016) ve alışkan'ın (2010) alışmaları dışında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde, "Yetkin Dil Kullanımı" olan C1 düzeyindeki yabancı dil kullanıcılarının, sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebileceği, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olduğu, bilmediği sözcükler yerine kolayca başka sözcükler kullanabileceği belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, s. 31). Buradan da anlaşılacağı gibi, bir dili ileri seviyede kullanabilmek için o dilde geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmak gerekir.

Ana dilinde olduğu gibi yabancı bir dilde de kişinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde kendini geliştirebilmesi için yeterli söz varlığına sahip olması gerekir. Bunun için ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde sık sık kelime öğretimine yönelik

çalışmalara yer verilerek öğrencilerin söz varlıklarının artırılmasına çalışılır. Öğrencilerin performanslarını sergiledikleri konuşma ve yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde; kullandıkları kelimelerin sayısı, çeşitliliği, uygunluğu, doğru telaffuzu/yazımı gibi unsurlara da dikkat edilerek dil seviyesinin tespitinde, kelime bilgisine verilen önem gösterilmektedir.

Yabancı dil öğreniminde temel, orta ve ileri seviyelerde bilinmesi gereken kelimeler farklılık arz etmektedir. A1 ve A2’den oluşan temel seviyede aile, iş ve okul gibi yakın çevre ile iletişim kurmak için çok sık kullanılan kelimelerin öğrenilmesi hedeflenirken B1, B2, C1 ve C2’ye doğru ilerleyen süreçte öğrenilmesi gereken söz varlığının kapsamı da genişlemektedir. Dil öğrenenlerin sözcük dağarcığı yeterliği, öğrenilen dilin kullanımında önem arz etmektedir. Bu yeterlik sözcük dağarcığı bilgisiyle bu bilgiyi kullanma yeteneğini kapsamaktadır (Avrupa Konseyi, s. 111).

Yabancı dilde konuşurken, muhatabın tepkilerine göre bazı kelimeler ve ifadeler tekrar edilebilir veya başka bir şekilde ifade edilebilir. Ayrıca konuşma sırasında vücut dili de devreye girdiği için kelimeleri anlatmada jest ve mimikler yardımcı olabilir. Fakat yazma sırasında bu fırsatlar olamayacağı için en uygun kelimeyi bulmak gerekir. Çünkü yazmada, muhatap genellikle aynı ortamda olmadığı için anında dönüt almak zor olacaktır. Ayrıca konuşmada kelimenin telaffuzuna dikkat etmek gerekirken yazma da ise yazım kurallarına dikkat etmek gerekmektedir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmek için gelişim dosyası uygulaması yapılmış, böylece bu yöntemin hem yazma başarısına hem de söz varlığına etkisi araştırılmış, ayrıca öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, yazma gelişim dosyası uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına etkisini, onların uygulamayla ilgili görüşlerini ve yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve söz varlıklarının geliştirilmesinde yazma gelişim dosyası uygulamasının etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma gelişim dosyası uygulanan (deney grubu) öğrencilerle uygulanmayan (kontrol grubu) öğrencilerin deney öncesi yazma puanları birbirinden anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma gelişim dosyası uygulanan (deney grubu) öğrencilerle uygulanmayan (kontrol grubu) öğrencilerin deney sonrası yazma puanları birbirinden anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma gelişim dosyası uygulanan (deney grubu) öğrencilerin deney öncesi ve sonrası yazma puanları birbirinden anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma gelişim dosyası uygulanmayan (kontrol grubu) öğrencilerin deney öncesi ve sonrası yazma puanları birbirinden anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma gelişim dosyası uygulanan (deney grubu) öğrencilerin söz varlıkları nedir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma gelişim dosyası uygulanmayan (kontrol grubu) öğrencilerin söz varlıkları nedir?
7. Öğrencilerin yazma gelişim dosyası uygulamasıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yabancı bir dili öğrenmenin temel amacı, o dili konuşan insanlarla iletişim kurabilmektir. Bunun için sadece dil bilgisi kurallarını öğrenip o dilde yazılmış metinleri okuyabilmek yeterli olmayacaktır. Okuma ve dinleme becerileriyle birlikte konuşma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Çünkü anlatmaya yönelik beceriler olan konuşma ve yazma, iletişimin temel unsurlarını oluşturur.

Kişinin ana dilinde yazdığı küçük bir not, form, mektup, e-posta, ders notu, ödev, rapor, akademik makale gibi birkaç cümleden oluşan metinlerden akademik seviyedeki metinlere kadar, değişik türlerdeki metinleri öğrendiği yabancı dilde de yazması gerekebilir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenenin amacına göre değişmekle birlikte hemen hemen her türdeki metni, yazabilme becerisi kazanması gerekir. Bir dili akademik seviyede öğrenme amacında olanların ise yazma becerisinde ulaşabilecekleri en üst seviyeleri hedeflemeleri

gerekir. Çünkü kişinin öğrendiği yabancı dilde eğitim alabilmesi ve akademik ortamda yazılı ve sözlü ürünler ortaya koyabilmesi için tüm dil becerilerinde kendini geliştirmesi gerekir.

Yabancı dilde yazma, kısa sürede kazanılamayan, geliştirilmesi aylara hatta yıllara uzanan bir beceri olduğu için üzerinde sürekli olarak çalışılması gerekir. Yazma aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin en zor ve en geç kazandıkları bir beceridir. Bu zorluğu azaltmak ve süreci mümkün olduğunca kısaltmak için araştırmacılar tarafından değişik yazma yöntemleri üzerinde çalışılmış ve etkili olanlar yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bazı yöntemler ise daha etkili yöntemler geliştirildikten sonra yerini bunlara bırakmış, bazıları ise hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. Bu yöntemlerin etkili olarak kullanılanlarından biri de “portfolyo değerlendirme” yani “gelişim dosyası”dır. Bu, adından da anlaşılacağı gibi bir değerlendirme yöntemidir. Fakat hem öğretme hem de değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemin temel özelliği sadece sınavdan sınava değil, her zaman değerlendirme yapılabilmesidir.

Yabancı dil öğrenen kişi kendi yazma çalışmalarını ancak belli bir yere kadar kontrol edebilir. Bunun için çevresinde o dili iyi bilen birine yazma çalışmalarını kontrol ettirmesi ve dönütler alması, buna göre gerekli düzeltmeleri ve değişiklikleri yapması gerekir. Kontrol eden kişi, o dili ana dili olarak konuşan bir arkadaş da olabilir fakat genelde öğretmenidir. Gelişim dosyası yöntemi, dil öğrenenin hem kendisi hem arkadaşları hem de öğretmeni tarafından değerlendirilmesine imkân verir. Bunun için özellikle yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sürekli karşılaşılan ve araştırmalar sonucunda görülen durum, Türkçe yazmanın zor olduğudur. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla yazmada zorlandıkları ve hatalar yaptıkları, bu zorlanmadan dolayı yazmayı sevmedikleri, neticede ise yazmadan kaçtıkları görülmüştür. İnal (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazma dersine önyargılı yaklaştıkları, bunun da yazma başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yazma başarısını olumsuz yönde etkileyen bir başka etken de yazma kaygısının yüksek olmasıdır. Maden, Dincel ve Maden (2015) yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin “öğrencilerin kaygılarını giderici davranmaları ve onlara güven duyabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaları, yazma kaygısını azaltacak ve öğrencilerin öğrendikleri dili sevmelerini ve motivasyonlarının

artmasını sağlayacaktır” (Kılınç, Aytan & Ünlü, 2016). Yıldız (2016), Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada, yazma başarısında en fazla yazma tutukluğunun, sonrasında ise yazma tutumunun etkili olduğu sonucuna ulaşmış; öğrencilerin yaşadıkları yazma tutukluklarını çözmek için az çaba harcadıklarını ve yazma işini bıraktıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yazmada karşılaşılan zorlukların ve yazma tutukluğunun karşılıklı olarak birbirini etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, her ne kadar yazmaya karşı olumsuz tutum sergileseler de yazmanın geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunun, öğrenim hayatlarında en fazla yazmaya ihtiyaç duyacaklarının da farkındadırlar. Bu çalışmada, hem bu çelişkili duruma hem de yazma başarısına bir etkisinin olup olmayacağını araştırmak amacıyla yabancılara Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması yapılmıştır.

Yazma gelişim dosyası uygulaması yabancı dil öğretiminde kullanılan bir yöntemdir fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında neredeyse hiç uygulanmamaktadır. Ayrıca bu yöntemle ilgili alanda bir çalışma da bulunmamaktadır. Yılmaz (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yaptığı çalışmanın bir bölümünde gelişim dosyasına değinmiştir. Fakat yazma gelişim dosyasıyla ilgili müstakil herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, dilin kurallarını öğrendikleri dil bilgisi dersine ve yeni kelimeler öğrendikleri anlama dersine daha fazla ilgi gösterirken performanslarını sergilemeleri gereken konuşma, özellikle de yazma dersine gereken ilgiyi göstermemektedirler. Bunun bir sebebi olarak dil bilgisi ve anlamının nispeten daha pasif, konuşma ve yazmanın daha aktif olmayı gerektiren dersler olması gösterilebilir. Çünkü özellikle yazılı bir ürün ortaya koyabilmek için diğer becerilere göre daha fazla gayret sarf etmek gerekir. Bu durumda öğretmene daha fazla görev düşmektedir. Öğretmen, öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekecek etkinlikler yaparak ve onu sürekli takip ederek onun yazmaya ilgi duymasını sağlayabilir. Bu çalışmada uygulanan yazma gelişim dosyası yöntemi, öğrencinin hem kendisi hem de öğretmeni tarafından sürekli takip edilmesini gerektirmektedir. Bu sebeple öğrencinin yazmaya daha fazla önem vermesini ve ilgi göstermesini sağlayabilir.

Türkiye’ye üniversite eğitimi almak amacıyla gelen öğrenciler, bir yıllık Türkçe kursunun sonunda lisans, yüksek lisans veya doktora programlarına başlamaktadırlar. Fakat hem öğrencilerin kendileri hem de onlara ders veren öğretim elemanları tarafından sıklıkla dile getirilen konu, Türkçe dil becerilerinde özellikle de yazmada zorluk yaşadıklarıdır. Türkiye’de, Türkçe hazırlık kursunda uygulanan bu yöntemin başarılı olması hâlinde, bahsedilen sorunun çözümüne de katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ayrıca yazma gelişim dosyası uygulayan ve uygulamayan öğrencilerin söz varlıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde söz varlığını geliştirmek öncelikli hedefler arasındadır. Çünkü bütün dil becerilerinin temelini dil bilgisiyle birlikte kelime bilgisi oluşturmaktadır. Bunlardan birinin eksik ve yetersiz olduğu durumda okuduğunu veya dinlediğini anlamak, yazılı veya sözlü bir ürün ortaya koymak zor olacaktır. Bu yönüyle de çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) orta ve ileri düzeyde Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerden deney ve kontrol grubuna katılanlarla,

Bu öğrencilerden alınan kompozisyonlarla,

Yazma Değerlendirme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu çalışmada,

Yazma Değerlendirme Formu’ndan elde edilen verilerin öğrencilerin yazma becerisindeki gerçek durumlarını yansıttığı,

Öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları kelime ve ifadelerin onların gerçek söz varlıklarını yansıttığı,

Öğrencilerin görüşme sorularına samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Yazma Gelişim Dosyası (Yazma Portfolyosu): Öğrencinin yazma becerisindeki gelişimini takip edebilmek amacıyla öğrenci tarafından tutulan, içinde çeşitli yazma çalışmaları, değerlendirme formları ve ölçütleri gibi belgelerin yer aldığı dosya.

Söz Varlığı: “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” (TDK, 2005, s. 1807).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çağımızda dünyanın farklı ülkeleri arasındaki ilişkilerin artmasıyla ve ulaşımın kolaylaşmasıyla birlikte yabancı bir dili öğrenme ihtiyacı hisseden kişilerin sayısı da artmaktadır. Fakat yabancı bir dili öğrenmek ana dilinden farklı olarak yoğun bir emek ve çalışmayı gerektirmektedir. Çünkü yabancı bir dili kolay iletişim kurabilecek seviyede öğrenebilmek için o dilde duyduklarını anlayabilmek, insanlarla sözlü iletişim kurabilmek, o dilde yazılanları okuyup anlayabilmek, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmek gerekir.

Ana dilinde olduğu gibi yabancı dilde de dil becerileri anlamaya ve anlatmaya dayalı beceriler olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Fakat dil becerileri her zaman birbiriyle ilişkili olduğu için bunları kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Örneğin bir metni okurken not almak veya özetlemek gerektiğinde yazma becerisini kullanmak, bir e-postaya yazılı olarak cevap vermeden önce onu okumak, biriyle konuşurken önce karşıdakinin söylediklerini dinleyip anlamak gerekir. Ayrıca bir topluluk önünde konuşma yapmadan önce konuşma metni yazmak gerekebilir. Örneklerden de anlaşılacağı gibi dil becerilerinin hepsi birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Fakat her bir becerinin kendine ait özelliklerinin ve öğretim yöntemlerinin olduğu da bir gerçektir.

Bu bölümde, yabancı dilde yazma, gelişim dosyası (portfolyo) ve söz varlığı konuları ele alınacaktır.

Yazma

Yazma; duygu, düşünce, hayal, yorum, bilgi ve iletilerin yazı aracılığıyla sistemli bir şekilde ifade edilmesidir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlattıkları en etkili yöntemlerden biri olan yazma, aynı zamanda en yaygın olarak kullanılan iletişim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir.

Yazma, yazar ile okuyan kişi arasında harfler aracılığıyla bir iletişim kurma metodu olarak tanımlanabilir. İletişim dendiğinde akla ilk olarak insanlar arasındaki karşılıklı bilgi alışverişi gelir. Bu, genellikle yüz yüze ve sözlü olarak gerçekleştirilir. Fakat çeşitli sebeplerden dolayı bu yapılamadığında, yeterli gelmediğinde ve uygun olmadığında iletişim aracı olarak yazı kullanılır. Mektup ve e-posta aracılığıyla yapılan haberleşmede bir etkileşim vardır. Çünkü herhangi bir cevap yazmak gerekmeseyse bile karşıdaki kişiye ulaştırılan veya onun harekete geçmesini sağlayan bir bilgi aktarılır. Bunun dışında kişinin duygu ve düşüncelerini, bildiklerini, deneyimlerini vb. başkalarına anlatmak amacıyla yazdığı yazılar vardır. Bunlar, “etkileşim” yani bilgi alışverişi için kullanılan yazı ile karşılaştırıldığında genellikle daha hacimlidir ve “metin” olarak adlandırılır. Bu iki çeşit yazma, içerik ve şekil yönünden farklı olsa da ikisi de başkalarına bir şeyler aktarmak amacı taşıdığı için birer iletişim aracıdır (Kimu, Matsuura & Yanashima, 2010, s. 2-3).

Yazma hem günlük hayatta hem de eğitim-öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılır ve her yazılan metnin bir amacı ve muhatabı vardır. Kişi yakın bir arkadaşına hâlini hatırlamak için veya uzakta bulunan ailesine, durumunu bildirmek amacıyla mektup yazabilir. Okuldaki bir ders konusunda hazırlanan ödevin okuyucusu öğretmen bazen de diğer öğrencilerdir. Evde, telefondaki kişinin bıraktığı ileti not alındığında okuyucu, aile fertleri; iş yerinde ise iş arkadaşı veya üst konumdaki kişilerdir. İşle ilgili bir e-posta yazıldığında yine okuyucu iş arkadaşları veya üst konumdaki kişiler olacaktır. Derslerde konuları unutmamak ve sonradan çalışmak amacıyla alınan ders notlarının okuyucusu kişinin kendisidir. Yapılan bir bilimsel çalışmanın sonuçlarını akademik dünya ile paylaşmak için yazılan makalenin okuyucusu diğer bilim insanlarıdır. Kişinin, yaşadıklarını not almak ve sonradan okumak amacıyla yazdığı günlüklerin okuyucusu yine kendisidir. Kişinin, İnternet ortamında “blog” olarak adlandırılan sayfada hayatını, duygu ve düşüncelerini paylaştığı yazıların muhatabı ise genel okuyucusu kitesidir. Bazen duygu ve düşünceleri sadece kâğıda dökmek amacıyla da yazı kullanılabilir. Böyle yazılar genellikle duygu yoğunluktadır ve herhangi bir okuyucu düşünülmeden oluşturulur.

Kişinin belli bir yaştan itibaren biyolojik ve zihinsel gelişmesine bağlı olarak konuşma becerisi de gelişmeye başlamaktadır. Normal şartlarda birey belli bir eğitim almaya gerek kalmadan konuşma ve dinleme becerilerini kazanabilmektedir. Fakat okuma ve yazma becerileri için durum farklıdır. İnsanlar genellikle bu becerileri 6-7 yaşlarından itibaren örgün eğitime başladıktan sonra öğrenmeye başlamaktadırlar. Çünkü okuyabilmek ve yazabilmek için biyolojik ve zihinsel yönden gelişmiş olmakla birlikte harf, kelime, cümle yapısı, dil bilgisi gibi bilgi gerektiren unsurların da öğrenilmesi gerekmektedir. Bu bilgilerin öğrenilmesiyle birlikte okuma ve yazma faaliyetleri de yavaş yavaş başlamakta ve gittikçe seviye yükselmektedir.

Yabancı Dilde Yazma

Yabancı dil öğrenimi genellikle ana dili ediniminden sonra başlayan bir süreçtir. Ana dilinde dinleme ve konuşma becerilerinin ediniminde özel bir çaba gerekmemesine karşın yabancı dil öğreniminde dört dil becerisinin geliştirilmesi yoğun bir çalışmayı gerektirmektedir.

Uzun bir zaman ve yoğun bir emek gerektiren yabancı dil öğrenme faaliyetinin her aşaması, kendi içinde ayrı bir zorluğu barındırmaktadır. Dil öğreniminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden en fazla anlatmaya yönelik beceriler olan konuşma ve yazmada zorlandığı görülmüştür. Bu ikisi arasında ise öğrencilerin en geç öğrendikleri ve öğrenirken de en fazla zorlandıkları beceri yazmadır. Fakat bazı özellikler bakımından yazmanın konuşmaya göre avantajlı yönleri de vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Kimu vd., 2010, s. 5, 101):

1. Yazmada en uygun kelime ve ifadeyi seçme imkânı vardır. Konuşma sırasında bazı ifadeler hatırlanamayabilir ya da yanlış kelimeler kullanılabilir. Daha önce planlanmayan ifadelerin konuşma sırasında söylendiği ve bundan pişman olunduğu durumlar çoktur. Yine bunun tam tersi olarak, söylenmesi düşünüldüğü hâlde konuşma sırasında unutulmuş durumlarla da karşılaşılabilir.
2. Kişi, yazmak istediklerini ve zihnindeki düşünceleri düzenleyip belli bir sisteme koyabilir. İnsan yazma sırasında zihninde yer alan düşünceleri somut olarak görme imkânı bulur. Yazdıklarına bakarak düşüncelerini ve yazmak istediklerini tekrar düzenler.

3. Yazdıktan sonra düzeltme ve değiştirme imkânı vardır. Birey, yazmak istediklerini gerçekten kâğıda döküp dökmediğini görür, buna göre yazdıkları üzerinde değişiklikler ve düzeltmeler yapabilir.

4. Yazılanlar kâğıtta ya da elektronik ortamda saklanıp istenildiği zaman bunlara tekrar bakılabilir.

Buradan anlaşılaçağı gibi yazma, kendi bakış açısını, duygu ve düşüncelerini daha sistematik bir şekilde düzenleyip başkalarına aktarma açısından konuşmaya göre daha avantajlıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar aynı zamanda öğrencilerin o dili öğrenmelerine de büyük katkı sağlamaktadır. Bunun sebepleri şöyle sıralanabilir (Raimes'ten aktaran Tavis, 2012, s. 210):

- “1. Yazma dil bilgisi yapılarını, deyimleri ve sözcük bilgisini edinmeyi destekler.
2. Öğrenciler yazdıklarında dili, öğrendiklerinin ötesinde kullanabilme şansını da yakalamış olurlar.
3. Öğrenciler hedef dilde yazdıklarında, yeni öğrendikleri bütün dil yapılarını yansıtmak durumunda kalırlar, bu da aynı zamanda birçok unsurun kullanımı demektir.”

Öğrenciler dil bilgisi öğrenirken belli bir yapıya odaklandıkları için sadece bu kuralı kavramaları onlar için kolay olabilir. Çünkü dil bilgisi basitten karmaşığa doğru takip edilen belli bir sıralamayla öğretilir, birçok yapının bir arada öğretilmemesine özen gösterilir. Fakat bir konuyla ilgili yazma çalışması yaparken öğrencilerin birçok dil bilgisi kuralını aynı zamanda düşünmeleri gerekir. Bu durumda uygun ve doğru yapıları bulmaya çalışmak öğrencileri zorlamaktadır. Dil bilgisi kuralları iyi öğrenilse bile yazma sırasında bu kurallar kullanılırken hatalar yapılabilmektedir. Aynı durumla kelime ve ifadelerin kullanımı sırasında da karşılaşmaktadır. Öğrenilen kelimeler, bir metin okunurken hatırlandığı hâlde yazma sırasında unutulabilmekte ya da yanlış kullanılabilmektedir. Yazma sırasında doğru dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri kullanmaya çalışmak öğrenciyi dil üzerinde daha fazla düşünmeye ve çalışmaya yöneltmektedir. Böylece öğrencinin dil becerileri gelişmekte, hatalar yapılsa bile öğretmenin değerlendirmesi ve dönütleri sayesinde bu hataların da öğrenmeye katkısı olmaktadır. Bu nedenle yazma, diğer becerilerin geliştirilmesi için büyük katkı ve destek sağlamaktadır.

Yazma denildiğinde sadece edebi değeri olan metinler, duygu ve düşünce yazıları akla gelmemelidir. Özellikle yabancı dilde bir cümlelik ifadeleri yazmak bile öğretimin bir parçası olarak görülmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte cep telefonları ve bilgisayarlar aracılığıyla neredeyse herkes yazılı iletişimi günlük hayatın bir parçası olarak kullanmaktadır. Ayrıca e-posta, bilgi notu, ders notu, günlük, mektup, sosyal medya, cep telefonunda yazılan kısa iletilerde hep yazılı üretim kullanılmaktadır. Bu durumda yabancı dil öğretiminde yazmanın önemi açıkça görülmektedir. Günümüzde, yazma da konuşma gibi günlük hayatın önemli bir parçası olan ve vazgeçilemeyen etkili iletişim yollarından biridir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmen tarafından öğrencilerin yabancı dili öğrenme amaçları, ihtiyaçları, yaşları gibi unsurlar göz önünde bulundurularak uygun bir öğretim programı yapılmalı ve süreç içinde ortaya çıkacak ihtiyaçlara göre öğretime yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi de uygulamalar yapılarak geliştirilebilir. Bu durumda, uygulamaların etkili olmasının yanında ilgi çekiciliği de önemli bir unsurdur. Çünkü sadece yazmak için yapılan etkinlikler belli bir süre sonra öğrencilerde yazmanın sıkıcı olduğu şeklinde bir inancın gelişmesine neden olabilmektedir. Bu sebeple, yapılacak uygulamaların hem faydalı hem de ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir. Özellikle günlük hayatta kullanılabilecek etkinlikler öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmektedir. Ayrıca yapılan yazma çalışmalarının bir şekilde kullanılması da önemlidir. Örneğin bir arkadaşına mektup, kartpostal, e-posta vb. yazıldıysa bunun gerçekten de o kişiye gönderilmesi; sınıf veya okul gazetesinde kullanılmak üzere hazırlanan haber, tanıtım, ilan vb. yazıların panolara asılarak herkes tarafından okunmasının sağlanması öğrencilerin yazma motivasyonlarını artıracaktır. Farklı ülkelerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta ülke tanıtımıyla ilgili bir poster veya broşür hazırlama çalışması, hem bu çalışmayı yapan hem de okuyanlar açısından ilgi çekici olacaktır. Çünkü öğrencinin bildiği bir konu olması, bu çalışmanın herkesin göreceği bir yere asılacak olması ve sınıf arkadaşlarına kendi ülkelerini tanıttıkları olmaları onları motive edecek, böylece çalışmalarını daha özenli yapacaklar; diğer öğrenciler için de arkadaşlarının ülkelerini tanımak ilgi çekici olacaktır.

Yazma öğretiminin ilkelerini anlam odaklı girdi, anlam odaklı çıktı, dil odaklı öğrenme ve akıcılığı geliştirme olmak üzere dört başlık altında inceleyen Nation (2009, s. 93-95) bu ilkeleri şu şekilde açıklamıştır:

Anlam Odaklı Girdi

Öğrencilere yazma deneyimi ve bilgisi sağlamalıdır. Öğrenciler yazacakları konuda iyi hazırlanırlarsa yazma faaliyeti onlar için faydalı ve anlamlı olur. Bu hazırlık konunun seçimi yoluyla veya konuyla ilgili daha önce birinci ve ikinci dilde yapılmış çalışmalar kullanılarak yapılabilir.

Anlam Odaklı Çıktı

Öğrenciler hem çok sayıda hem de çok farklı türlerde metinler yazmalıdır. Yazma becerisinin kendine özgü birçok özelliği vardır. Bunun için yazmak için harcanan zaman bu özelliklerin geliştirilmesini sağlayacaktır. Özellikle öğrencilerin bu dili kullanarak yazmaları gereken türler üzerinde daha çok çalışma yapmaları kendileri için daha faydalı olacaktır.

Öğrenciler yazarken her zaman, vermek istedikleri mesaja odaklanmalıdır. Yazılarda okuyucuya iletilmek istenen bir mesaj bulunmalıdır. Ayrıca metin yazılırken okuyucu göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencileri ilgilendiren ve onların dikkatini çeken konularda yazma çalışması yapılmalıdır.

Öğrenciler yazabildikleri hissini yaşamalıdır.

Öğrenciler, öğrendikleri dille ilgili bilgilerini artırmak için yazmayı kullanmalıdır.

Yazma kalitesini ve hızını artırmak için öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusundaki becerilerini geliştirmeleri gerekir. Öğrencilerin, yazdıklarını bilgisayar aracılığıyla öğretmene teslim etmeleri, geri bildirimde bulunulurken büyük kolaylık sağlamaktadır.

Öğrencilerin yazmayla ilgili ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek için şu anda ne yapabildikleri ve ne yapmak istedikleri konusunda bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Yazma dersinin içeriği elde edilen sonuçlar doğrultusunda düzenlenmelidir.

Dil Odaklı Öğrenme

Öğrenciler yazma sürecinin bölümlerini bilmeli, kendi yazdıklarını veya başkalarının yazdıklarını bu aşamalar doğrultusunda değerlendirebilmelidir.

Öğrencilerin, yazma sürecinin her bir bölümüyle ilgili uygulayacakları stratejileri olmalıdır.

Ana dilinde farklı bir alfabe kullanılıyorsa ya da öğrenciler ana dillerinde okuma yazma bilmiyorsa, metni oluştururken açıklık ve akıcılığa dikkat etmeleri gerekir. Bu tür

öğrenciler dikkatli yazma, örnekten kopya etme ve tekrarlı yazma gibi etkinlikler yapabilirler.

Yazmada verilen geri bildirimin dışında, imlaya ayrıca dikkat edilmelidir.

Öğretmenler, yazmayı teşvik eden ve geliştiren dönütler vermeli ve buna hazırlanmalıdır.

Akıcılığı Geliştirme

Öğrencilerin yazma hızları artırılarak normal bir hızda çok basit metinler yazmaları sağlanmalıdır. Akıcılığı geliştirmek için sürekli etkinlik yapılmalı, kolay ve bilindik konularda yazılmalıdır.

Brillant (Aktaran Ungan, 2007) yazma becerisinin öğretimi sırasında dikkat edilecek noktalara ilgili öğretmenlere bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyeler şunlardır:

“Öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söyle,

Öğrencilere açık ve özel dönüt ver,

Yargılamadan ziyade onlarla iletişim kurmaya odaklan,

Öğrencilere çeşitli iyi yazı örnekleri temin et,

Yazdıkları ilk metni, daha sonra yazacakları ile karşılaştırmak için sakla.”

Bu tavsiyeler aslında diğer dil becerilerinin öğretilmesi sırasında da uygulanması gereken esas noktalardır. Yabancı dilde yazma öğretiminde sürekli olarak öğrencinin motive edilmesi gerektiği üzerinde durulur. Öğrencilerin yanlışları üzerinde durmak yerine iyi yaptıkları ve başarılı oldukları yönlerden bahsetmek, onları yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri konusunda destekleyecek ve daha fazla yazma konusunda motive edecektir. Her öğrenci farklı olduğu için yazmada da farklı gelişim göstermeleri olağan bir durumdur. Bu nedenle her öğrenci kendi gelişimi içinde değerlendirilmeli, diğer öğrencilerle karşılaştırılmadan dönütler verilmelidir. Ayrıca verilen dönütlerde “dil bilgisi hatası, kelime hatası, bozuk cümle” gibi genel ifadeler değil, dil bilgisinde nasıl bir yanlış yapıldığı, hangi kelimenin niçin yanlış kullanıldığı, cümledeki bozukluğun nedeninin ne olduğu açıkça belirtilmelidir. Niçin yanlış yaptığı, dikkat etmesi gerektiği, sürekli aynı hatayı yaptığı gibi öğrenciyi yargılayıcı ifadelerden sakınılması gerekir. Bunun yerine ona rehber olunmaya çalışıldığı hissettirilirse öğrenciyle daha iyi bir iletişime geçilebilir. Öğrencilere iyi yazı örnekleri gösterilerek onlara hem iyi bir metinde bulunması gereken özellikler tanıtılmış olur hem de benzer metinler yazmaları konusunda öğrenciler

yönlendirilmiş olur. Öğrencilerin yazdıkları ilk metinleri saklamak, onların yazmada gösterdikleri gelişimi görebilmek açısından önemlidir. Bu gelişimi hem öğrencinin kendisi hem de öğretmen gözlemleyebilir. Ayrıca yaşı küçük olan öğrencilerin aileleri, iş yeri tarafından dil öğrenmesi amacıyla kursa gönderilen çalışanların amirleri, onların ilk ve sonraki yazma çalışmalarına bakarak gelişmelerini gözlemleyebilirler. Yazma çalışmalarının bir arada saklanması için en etkili yöntemin gelişim dosyası olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın da konusunu oluşturan gelişim dosyası, özellikle yazma becerisindeki gelişimin gözlenmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. İlk yazma çalışmalarıyla sonraki yazma çalışmalarını karşılaştırmak, öğrencilerin motive olmasını da sağlayacaktır. Çünkü uzun bir zamana yayılan dil öğreniminde öğrenci kendisindeki gelişimi göremeyebilir. Fakat ilk ve son çalışmalarını karşılaştırıp kendisinin ilerlediğini gördüğünde dil öğrenmeye yönelik isteği daha da artacaktır.

Yazma uygulamalarının ilgi çekici olması için, yazılacak konuyla ilgili öğrencinin bilgi sahibi olmasının yanı sıra konuyla ilgili yeteri kadar kelime bilgisinin olması ve gerekli dil bilgisi kurallarını bilmesi gerekir. Bunlar sağlanmadığı takdirde öğrenciler kendilerini başarısız hissedebilirler (Tavil, 2002, s. 210). Başarısız oldukları bir konuya da ilgi duymayacakları için yazmaktan kaçabilirler. Sonuçta diğer dil becerilerinin geliştirilmesine de büyük katkı sağlayan yazma becerisinin gelişimi geri kalmış olur.

Sınıftaki öğrenciler dil öğrenmeye her ne kadar aynı zamanda başlamış olsalar bile bireysel farklılıklar gibi nedenlerden dolayı aynı dil gelişimini gösteremeyebilirler. Bu durumu öğretmen her zaman göz önünde bulundurmalı ve her öğrenciyi kendi gelişimine göre değerlendirmelidir. Aynı yazma çalışması verilse bile iyi seviyede olan öğrencilerle nispeten daha zayıf öğrencilerin aynı performansı göstermeleri beklenmemelidir. Örneğin bir gezilerini anlattıkları çalışmada iyi seviyede olan öğrencilerden geziyle ilgili yorumları ve değerlendirmeleri de beklenirken, diğer öğrencilerden sadece geziye kimle, nereye, ne zaman, nasıl, neden gittikleri ve orada ne yaptıkları konusunda bilgi vermeleri istenebilir.

Yabancı dil öğretimindeki yaklaşımların yazma becerisine bakış açıları ve verdikleri önem farklılık göstermektedir. Doğal Yöntem yazmayı hiç ele almayıp sözlü iletişime önem verirken Doğrudan Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve İşitsel-Görsel Yöntem yazma becerisini daha ileriki seviyelerde öğretmeyi tercih etmiştir. Örneğin İşitsel-Dilsel Yöntem en fazla dinleme becerisine önem vermiş bunu sırasıyla konuşma, okuma ve yazma takip etmiştir. Görüldüğü gibi en son ele alınan beceri yazmadır. Bu yöntemle göre dil girdileri

önce sözlü olarak sonra da yazılı olarak verildiğinde dil öğrenimi açısından daha etkili olmaktadır. İşitsel-Dilsel Yöntem, dilin yazma değil, konuşma süreci olduğu anlayışını savunmuş ve dil öğretimindeki uygulamaların tamamını bu doğrultuda düzenlemiştir (Sarıçoban, Kavaklı, Arslan & Özer, 2015). Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, adından da anlaşılacağı gibi çeviri çalışmalarına ve söz dizimine ağırlık vererek doğru cümle kurmaya odaklanmıştır. Bu yöntem okuma ve yazmayı geliştirilmesi gereken temel beceriler olarak görmektedir. Dilsel-İşitsel Yöntem’de okunan metne benzer metinler oluşturma, kavramları yeniden kullanma gibi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılmaktadır. İşitsel-Görsel Yöntem’de ise yazma etkinlikleri sadece dikte çalışmalarıyla kalmıştır. Bilişsel Yaklaşım’la birlikte üretime dönük yazma çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır. İletişimsel Yöntem, iletişime yönelik yazılı anlatım çalışmalarına daha çok yer vermiştir (Bouacha ve Cornaire et Raymond’dan aktaran Günday, 2015, s. 187-188).

İletişimsel Yöntem, Göreve Dayalı Yöntem ve Eylem Odaklı Yöntem yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine temel seviyeden itibaren önem vermiştir. Bu yöntemler, dört temel dil becerisine de aynı derece önem verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eylem Odaklı Yöntem yazmayı iletişimin bir parçası olarak görmüş, kendini yazılı olarak ifade etmeye, sınıf içi ve dışı yazma etkinliklerine, proje çalışmalarına, gerçek yaşamda karşılaşılan yazma faaliyetlerine önem vererek yazma becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir (Günday, 2015, s. 188). Sessiz Yöntem ise konuşma, okuma ve yazmayı birbirini pekiştiren beceriler olarak görmektedir. İçeriğe dayalı dil öğretiminde sadece konuşma becerisine önem verilmez, öğrenciler konuşmanın yanında, kullanılan içerik aracılığıyla okuma ve yazma çalışmaları da yaparlar. Dili bütüncül olarak ele alan tüm dil yaklaşımında ise süreç odaklı yazma ve günlük tutma gibi etkinliklere yer verilir. Süreç odaklı yazma etkinliğinde öğrenciler yazma çalışmalarını hem arkadaşlarıyla (akran değerlendirmesi) hem de öğretmenle (öğretmen değerlendirmesi) paylaşır. Böylece hem öğretmenden hem de arkadaşlarından dönüt almış olurlar. Günlük tutma etkinliğinde ise öğrenciler yazdıkları günlükleri öğretmene verirler. Öğretmen günlükleri okuduktan sonra öğrencilere yorumlarını aktarır. Öğrencinin hatalarını düzeltmez. Böylece öğretmen ve öğrenci arasında bir tür iletişim kurulmuş olur (Sarıçoban vd., 2015).

Günümüzde yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem ve yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin en önemli amaçlarından biri, o dilin kullanıldığı ortamda kolay ve etkili bir iletişim kurabilmektir. Bunun için öğretimde kullanılan yöntem

ve tekniklerin, uygulanan etkinliklerin ve kullanılan materyallerin gerçek yaşantıya uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğretim sırasında hem gerçeğe yakın bir ortam hem de gerçek hayatta karşılaşılabilecek nitelikte etkinlikler hazırlanırsa öğrencinin öğrenmeye olan ilgisi de artacaktır. Yabancı dil, öğrenilmesi gereken bir ders değil, kazanılması gereken bir beceridir. Bu sebeple iletişimsel yöntem ve yaklaşımların uygulamaları ve dil öğretimine bakış açısı bu anlayışla örtüşmektedir. Becerilerin geliştirilmesi de tabii ki bol bol uygulama yapılarak sağlanacaktır.

İletişimsel yaklaşımda öğretmenin rolü de çok önemlidir. Öğrenci, dil kullanımında belli bir yetkinliğe ulaşınca kadar ara dil olarak adlandırılan bir evreden geçer. Bu geçiş evresinde yanlış kelimeler de kullanılsa dil bilgisinde hatalar da yapılsa önemli olan iletişimi gerçekleştirmek olduğu için öğretmen bunlardan endişe duymaz. Bu sebeple de sürekli olarak öğrenciye müdahale ederek hatalarını düzeltmeye çalışmaz. Öğretmen “son aşamada öğrencilerin yeni girdiyi edinebilmeleri için gerekli iletişimsel düzenlemeleri ve etkinlikleri planlar ve uygular. Her tür etkinliğin sonunda öğrencilere, onların olumlu yönlerini pekiştirecek, olumsuz yönleriyle ilgili farkındalık yaratacak ve bu süreçte kendilerini geliştirecek şekilde dönüt sağlar. Bu bağlamda öğretmen hem insancıl hem de oluşturmacıdır” (Paker, 2012, s. 167).

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem ve yaklaşımlardan başka, yapısalcı dil öğretim yaklaşımları da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemde dil bilgisi yapıları basitten karmaşığa doğru çeşitli mekanik alıştırmalarla öğretilmeye çalışılır; resim ve grafik gibi görsellerle, diyalog veya bir okuma metninin içinde öğrenciye sunulur. Sonrasında ise bireysel ve eşli çalışmalar ile grup çalışmaları yoluyla bu dil bilgisi yapısı pekiştirilmeye çalışılır. Bu yöntemde öğretmen bir dil bilgisi yapısını öğrettikten sonra bir üst aşamadaki dil bilgisi yapılarına geçer ve süreç bu şekilde devam eder. Öğretilen dil bilgisi yapıları farklı dil becerilerinde kullanılmaya çalışılır. Böylece dil bilgisi yapılarının merkeze alındığı bir öğretim süreci devam eder. İşitsel-Dilsel Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessiz Yol Yöntemi, Telkin Yöntemi/Esinlemeli Yöntem yapısalcı yaklaşımı esas alan yöntemlerden bazılarıdır (Paker, 2012, s. 162).

Kişi, yabancı dilde yazarken ifade etmek istediği birçok duygu ve düşünce olsa bile eğer o dile ait yeteri kadar kelime bilmiyorsa, dil bilgisine hakim değilse, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmiyorsa düşündüklerini kâğıda tam olarak aktaramayacaktır. Bu

durumda yazı, muhatapları tarafından anlaşılmayacak yahut daha da kötüsü yanlış anlaşılacaktır.

Okuyucular tarafından bir yazıda aranılan ilk şey doğru dil kurallarıyla yazılmış olmasıdır. Yazıda anlatılan içerik ne kadar ilginç olursa olsun eğer dil kurallarına dikkat edilmeden yazıldıysa, sık sık hatalar yapıldıysa hatta yazı okunaksızsa muhatapları tarafından ya hiç okunmayabilir ya da okuma işi yarıda bırakılabilir. Çünkü kelime, dil bilgisi, cümle ve metin yapısı yönlerinden hatalarla dolu bir yazı okuyucunun zihnini yoracak hatta okuyan kişi için sıkıntılı bir hâle gelecektir.

Yabancı bir dilde yazılan bir metnin mükemmel olması beklenemez. Bireyin, ana dilinden farklı bir dilde yazdığı bir metindeki hatalar, eksiklikler, kelime yanlışları, dil bilgisi ve cümle yapısındaki bozukluklar belli bir ölçüye kadar kabul edilebilir. Fakat aynı durumda ana dili konuşuru biri olduğunda bu hatalar kabul edilmez hatta okuyucu metnin içeriğinden koparak bu yanlışlıklara dikkatini yoğunlaştırır. Kişinin kendi ana dilinde yazdığı bir metinde en azından doğru bir dil kullanması beklenir. Buradan da anlaşılacağı gibi yabancı dil öğrenen birinden her zaman doğru bir dil kullanması beklenemez. Dil öğretiminde her seviye ve beceri için belirlenmiş “yeterlilik tanımları” olarak adlandırılan hedefler vardır. Bunlar kelime, dil bilgisi, cümle yapısı, metin yapısı gibi konuları kapsamaktadır. Yeterlilik tanımları Avrupa Konseyi tarafından bütün dil becerileri için ayrıntılı bir şekilde hazırlanarak 2001 yılında “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” adı altında yayınlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde yapılan yazma çalışmaları *öğrenmek için yazma* ve *yazmak için yazma* olmak üzere iki bölümde ele alınabilir. Yeni öğrenilen dil bilgisi kurallarını, kelime ve ifadeleri pekiştirmek ve bunları kullanmayı öğrenmek için yazılan bir veya birkaç cümlelik ifadeler birinci tür yazmayı, belli bir bütünlüğü olan duygu ve düşünceleri aktarmak amacıyla oluşturulan metinler de ikinci tür yazmayı oluşturmaktadır. Yabancı dil öğreniminde her iki tür yazmanın da ayrı önemi ve gerekliliği vardır. Ayrıca bunlar temel seviyeden ileri seviyeye kadar her seviyede kullanılmaktadır. Bu çalışmada duygu ve düşünceleri aktarmak amacıyla yapılan yazma türünün üzerinde durulacaktır.

Yazmada, genel olarak *sonuç odaklı* ve *süreç odaklı* olmak üzere iki yaklaşım vardır. Ürün odaklı yaklaşım olarak da adlandırılan sonuç odaklı yaklaşımda, yazının oluşturulma süreci önemli değildir. Önemli olan nasıl bir yazı oluşturulduğudur. Bu yaklaşımda öğrenciye konu verilir ve ondan ne tür bir yazı beklendiği söylenir. Öğretmen bundan sonraki sürece

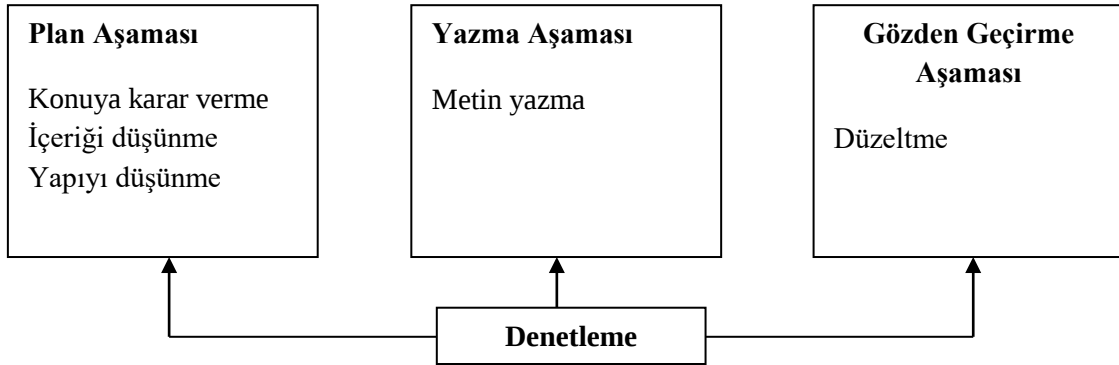
müdahale etmez. Yazma sürecinde taslak metin oluşturma, kontrol ve düzeltme gibi aşamalar bulunmaz. Önemli olan yazının son hâlidir. Yazı tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından kontrol ve düzeltmeleri yapılır ve tekrar öğrenciye verilir. Bundan sonra gerekli düzeltmeleri yapmak veya yapmamak öğrenciye kalmıştır, yazının düzeltilmiş hâlini tekrar öğretmene göstermeye gerek yoktur. Ürün odaklı yaklaşımın yazma becerisinde belli bir ilerleme kat etmiş öğrencilerle uygulanması daha uygun olacaktır. Çünkü yeni öğrenilen bir dilde öğrenciye sadece konuyu söyledikten sonra ondan iyi bir yazı beklemek doğru değildir. Yazmaya zaten ön yargılı bakan öğrenciden öğretmen desteğini çekmek, onun daha da fazla zorlanmasına sebep olacaktır. Çünkü yazma öncesinde, yazarken ve yazdıktan sonra öğrencinin özellikle temel ve orta seviyede öğretmenin desteğine ve rehberliğine ihtiyacı vardır. Bu, aynı zamanda öğrencinin yazmaya alışmasını ve bir metnin oluşturma sürecini öğrenmesini sağlayacaktır. Bu durumda yabancı dil öğretiminde süreç odaklı yaklaşımı kullanmak öğrenci açısından daha faydalı olacaktır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenci tarafından oluşturulan metni hazırlık aşamasından son aşamaya kadar takip ederken aynı zamanda onu destekler ve yönlendirir. Yazma sürecinin çeşitli aşamalardan oluşması, yani parçalara ayrılmış olması öğrenciye kolaylık sağlayacak; ayrıca öğretmen tarafından kontrol edilmek, işini daha iyi yapması yönünde öğrenciyi motive edecektir. Sonuç odaklı yaklaşımda ise öğretmenin takibi belli bir yere kadar olduğu için öğrenci zorluklarla karşılaştığında yazmayı bırakabilir ya da çok kısa bir metin ve yetersiz bir içerik ortaya koyabilir. Süreç odaklı yaklaşımda öğrenciler, öğretmenin beklentisine uygun ve yapı olarak birbirlerinin benzeri metinler oluştururken ürün odaklı yaklaşımda yapı bakımından birbirinde çok farklı ve öğretmenin beklentisi dışında metinler ortaya çıkabilir. Belli aralıklarla, yazılanların kontrolü sağlanmadığından istenilenin dışında ve birbirinden yapı bakımından tamamen farklı ürünlerin ortaya çıkması doğal bir sonuç olacaktır. Süreç odaklı yaklaşımda, ürün odaklı yaklaşıma göre öğretmene daha fazla iş düşmekte, öğrenciyle birlikte öğretmenin de yoğun çalışması gerekmektedir. Fakat öğrencinin yazma gelişimine daha fazla katkı sağlaması nedeniyle günümüzde yabancı dil öğretiminde en fazla tercih edilen yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da süreç odaklı yazmanın aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yazma Süreci

Her metnin belli bir yazılma amacı ve okuyucusu vardır. Yazma sürecinde bu iki unsur her zaman göz önünde bulundurularak metin oluşturulur. Yani içerik, okuyucu ve metin yapısı düşünülür, buna göre kullanılacak ifadelere karar verilir ve bunlar yazıya aktarılır. Yazmaya başlamadan önce konu hakkında fikir yürütüldüğü gibi yazma sırasında da düşünölmeye devam edilir ve yazı daha da geliştirilir. Bu süreç bir döngü hâlinde devam eder ve sonunda bir metin oluşturulur. Öğrencilerin bu süreçle ilgili bilinç kazanıp bunu bir alışkanlık hâline getirmesi gerekir. Bu alışkanlığı kazandırmanın, yazma becerisini geliştirmede önemli bir yeri vardır.

Süreç odaklı yaklaşımın temel amacı, öğrencilere yazma sürecinin her aşaması için yardımcı olup onların yazmada belli bir yetkinliğe ulaşmalarını sağlamaktır. Öğretmenin, yazma sürecini oluşturan her bir aşamanın farkında olması, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmesi açısından önem arz etmektedir. Örneğin bir öğrenci fikir bulma konusunda zorluk çekmezken bunları kâğıda döküp metin oluşturma konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Başka bir öğrenci resmî bir yazı yazarken zorlanırken sık kullanılan metin çeşitlerinde çok yetenekli olabilir. Bu durumda herhangi bir alt süreç için öğrenciye destek sağlanıp eksik ve zayıf olduğu noktalar düzeltilebilir (Nation, 2009, s. 115).

Yazma becerisinin geliştirilmesi nasıl uzun bir süreci ve yoğun bir emeği gerektiriyorsa bir metnin tamamlanması da belli aşamalardan geçtikten sonra gerçekleşmektedir. Alan yazında yazma süreci genellikle üç aşamada gösterilmektedir. Şekil 1’de Flower ve Hayes (1981)’ten yararlanılarak hazırlanan yazma süreci yer almaktadır.



Şekil 1. Yazma süreci

Yazma süreci Şekil 1’de ana hatlarıyla gösterilmiştir. Yazma sırasında plan yapma, metin yazma ve düzeltme aşamaları belli bir sırayla gerçekleştirilmez. Kişi, düşündüklerini yazarken aynı zamanda geriye dönüp bunları tekrar okur ve içerikle ilgili tekrar düşünür. Bu süreç sürekli tekrar edilerek metin oluşturulur. Öğrenciler metin yazarken yazma amacına göre konuyla ilgili düşüncelerini bir düzene koyar. Yazma sırasında aynı zamanda o dildeki uygun ifadeleri de bulmaya çalışır ve sürekli kendi kendini kontrol ederek metni tamamlar. Bu süreçte öğrencilerin yükünü mümkün olduğunca azaltıp motivasyonlarını artırmak ve böylece yazma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır (Kimu vd., 2010, s. 33). Öğretmen, sadece yazma konusunu öğrencilere verip onlardan bir kompozisyon yazmasını beklediğinde farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Yazmayı sevmediği için sıkılan öğrenciler; uzun süre geçtiği hâlde sadece birkaç cümle yazabilmiş öğrenciler; çok uzun yazıp konuyu toparlayamayan, bu yüzden kompozisyonunda yapı ve konu bütünlüğü bulunmayan öğrenciler bunlara örnek olarak verilebilir. Öğretmen, her bir yazma aşamasında gerekli uygulamaları yaparak bu sorunları en aza indirebilir. Öğrencilere kompozisyon konusunu söyleyip onlardan iyi bir metin oluşturmalarını beklemek yerine yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma bittikten sonra gerekli yönlendirmeleri yaparak onlara metin yazma alışkanlığı kazandırabilir. Yazılacak konuyla ilgili örnek metinler göstermek, öğrenciler açısından oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencilerle beraber metin yazmak da onlara bir metnin aşama aşama nasıl oluşturulduğu konusunda bir fikir verecektir. Böylece yabancı dilde yazmanın zorlukları bir nebze azaltılmış olacak ve öğrencilere yazmak için cesaret kazandırılacaktır.

Yazma sırasında öğrencilerin dil bilgisinde ve kelimelerdeki eksik ve zayıf yönleri somut olarak ortaya çıkacağı için öğrenciler kendilerini çok rahat hissetmeyebilirler. Bu durumda öğretmenin rolü daha da artmaktadır. Çünkü öğretmen, etkili yöntemler uygulayarak sınıf ortamını güvenli ve yapıcı bir hâle getirebilir (Tavil, 2012, s. 212).

Demirel (2010, s. 117) yazma öğretiminde izlenecek sırayı yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası etkinlikleri şeklinde belirtmiş; her bir aşamada öğrenci yönünden ve öğretmen yönünden yapılması gerekenleri sıralamıştır. Buna göre:

Yazma Öncesi Etkinlikleri

Öğrenci Yönünden: Konuya karar verme, kime hitap edeceğini belirleme, konuyla ilgili bilgilerini gözden geçirme, yazarken hangi dil bilgisi yapılarını kullanacağına karar verme.

Öğretmen Yönünden: Konuyu belirleme, konuyla ilgili kelimeleri ve kullanılabilecek dil bilgisi yapılarını öğrencilere aktarma, öğrencilerle birlikte konuyla ilgili bir paragraf yazma.

Yazma Sırasındaki Etkinlikler

Öğretmen Yönünden: Öğrencilere sorular sorarak konu hakkında düşüncelerini sağlama, yazma sırasında öğrencilere yardımcı olma.

Öğrenci Yönünden: Öğretmen tarafından konuyla ilgili verilen kelime ve yapıları metin içinde kullanma.

Yazma Sonrasındaki Etkinlikler

Öğretmen Yönünden: Öğrencilerin yazdığı metni sınıf tahtasında örnekleme.

Öğrenci Yönünden: Yazmak istediklerini gerçekten yazıp yazamadığını kontrol etme, yazdıkları arasında tutarlılık olup olmadığını kontrol etme, konuya uygun dil yapılarını kullanabilme, kâğıt ve yazı düzenine özen gösterme.

Demirel (2010), yazma sonrasında yapılan etkinliklerde özellikle öz değerlendirme üzerinde durmuştur. Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin değerlendirmeye ilgili olan bölümünde de özellikle öz değerlendirmenin öneminden bahsedilmiştir. Öğrencinin değerlendirmeye katılması dil öğrenme sürecinde kendinin de sorumluluk alması, eksik yönlerini tespit edip bunları gidermeye çalışması açısından önem arz etmektedir.

Yazma Öncesi

Bu aşama hazırlık ya da plan aşaması olarak da adlandırılabilir. Öğrencinin verilen konu hakkında yazmak istediği birçok düşüncesi olsa bile yazma öncesinde bunları bir sıraya koyması gerekir. Kendi içinde bir bütünlüğü olan, konuyu yeterince anlatan bir metin ortaya koyabilmek için hazırlık aşamasında konuyla ilgili bilgilerin düzenlenmesi, yazma amacının belirlenip metin yapısının buna göre belirlenmesi gerekir. Yazma öncesi aşaması verimli bir şekilde kullanıldığı takdirde yazma sırasında öğrencinin işi daha da kolaylaşacaktır. Çünkü öğrenci ne yapacağını bilerek kendinden emin şekilde yazma çalışmasını tamamlayabilecek, yazma sırasında konu üzerinde düşünmek için uzun süreli aralar vermeyecektir. Yazarken sık sık ara vererek konuyu tekrar düşünmek motivasyonun kaybolmasına neden olabilir. Öğrencilere birer kâğıt verdikten ve onlara yazacakları

konuyu söyledikten sonra öğrencilerin büyük bölümünün hemen yazmaya başlayamadıkları yabancı dil öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur. Yazma öncesi etkinlikleri, öğrencileri hem konuya hazırlayan hem de onların yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir aşamadır. Böylece öğrenciler vakit kaybetmeden yazmaya başlayabilirler. Bu aşamada önemli olan, öğrenciyi yazmaya gerçekten hazırlayacak etkinliklerin düzenlenmesidir. Yazma öncesinde konuyla ilgili zihindeki bilgilerin somut olarak ortaya çıkarılıp düzenlenmesi için kullanılan çeşitli yöntemler vardır. Fikir haritası, beyin fırtınası, küp tekniği, 4N 1K bu yöntemlerden bazılarıdır. Bunlardan fikir haritası ve küp yönteminin uygulama şekilleri şöyledir (Kimu vd., 2010, s. 33-36):

Fikir Haritası: Bu teknik “kümeleme” olarak da adlandırılmaktadır. Kâğıdın ortasına konu yazılır ve yuvarlak içine alınır. Sonra bu konuyla ilgili akla gelen her düşünce konunun etrafına yazılır. Düşünceler, cümle ve kelimelerle ya da resim çizilerek de anlatılabilir. Sonra birbirine benzeyen ifadeler çizgilerle birleştirilerek gruplar oluşturulur. Fakat yine de konuyla ilgili akla hiçbir şey gelmiyorsa 5N 1K (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin) soruları sorularak fikirler ortaya çıkarılabilir. Sonrasında bu fikirlerden hangilerinin yazıda kullanılacağına karar verilir ve bunlar sıraya konur. Fikir haritası kişinin kendi ana dilinde de yapılabilir, hedef dilde yapılması şart değildir. Fikir haritası yöntemini her öğrenci kendisi yapabileceği gibi sınıf arkadaşlarıyla birlikte de yapabilir. İkişerli gruplar hâlinde eşleştirilen öğrenciler karşılıklı fikir alışverişinde bulunurlar. Böylece çok değişik fikirler ortaya çıkabilir ve öğrenciler yazmak istedikleri konuyu bunların içinden seçebilirler. Öğrenciler arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduklarında yazacakları konu daha da somutluk kazanır. Çünkü okuyucunun aklına gelebilecek soruları bu şekilde öğrenmiş olurlar ve metni buna göre şekillendirebilirler. Fikir haritası, hem kolay uygulanması hem de düşüncelerin somutlaştırılıp belli bir sıraya ve düzene konması açısından etkili bir yöntemdir.

Küp Tekniği: Fikirleri düzenlemek için kullanılabilecek başka bir yöntem de küp tekniğidir. Konunun altı yönden ele alınarak ayrıntılı şekilde geliştirildiği bir yöntemdir. Özellikle bir eşyayı, kişiyi veya olayı etraflıca anlatmak için kullanılabilir. Yine, izlenen bir filmin veya okunan bir kitabın anlatılmasında ve izlenimlerin aktarılmasında da etkilidir. Bu teknikte öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan küpler kullanılabilir. Öğrenciler bir konuyu altı yönden düşündükleri için yazarken onlara büyük kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca bazı

bölümlerin unutulmasına veya karıştırılmasına engel olmaktadır. Konu belirlendikten sonra şu altı yönden ele alınmaktadır:

1. Tasvir: Anlatılacak şey çok iyi gözlemlenir veya hatırlanmaya çalışılır ve önemli noktaları not alınır. Beş duyu organına hitap edecek şekilde anlatmaya dikkat edilir.
2. Karşılaştırma: Neye benzeyip neye benzemediği anlatılır.
3. Çağırışım: Neyi hatırlattığı, neyle bağlantı kurdurduğu anlatılır.
4. Analiz: Neden yapıldığı, neyin parçası olduğu, nasıl yapıldığı vb. anlatılır. Bütüncül değil de her parça veya bölüm ayrı ayrı ele alınır.
5. Kullanım: Nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı, bununla ne yapılabildiği anlatılır.
6. Yorum: Konu hakkında ne düşünüldüğü anlatılır. Beğenilip beğenilmediği, olumlu ve olumsuz özellikleri, aynı yönde mi karşıt yönde mi düşünüldüğü sebepleriyle birlikte anlatılır.

Küp tekniği, zihindeki fikirlerin düzenlenmesine yardımcı olduğu gibi, yazılacak konunun farklı açılardan ele alınıp düşünülmesi konusunda öğrencilere alışkanlık kazandırır. Böylece yazmaya hazırlık aşamasında bu tekniği kullanan öğrenciler, kursu tamamlandıktan sonra da bir konuyu farklı yönlerden ele alarak yazmaya çalışırlar.

Küp tekniği, grupla da uygulanabilir. Sınıf altı gruba ayrıldıktan sonra her gruptan konunun bir yönüyle ilgili fikirlerini yazmaları istenir. Her grup yazma işini bitirdikten sonra yazılanlar bir araya getirilerek metin tamamlanır. Ayrıca bu teknik her grubun kendi içinde bir metin oluşturması şeklinde de uygulanabilir. Bu sefer her bir öğrenci konunun bir yönünü ele alır ve birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak bir metin oluştururlar. Bu durumda her gruptan ilgilerini çeken bir konuyu seçmeleri de istenebilir. Aynı sınıfta farklı seviyelerde öğrenciler bulunduğunda aynı seviyedeki öğrencilerle gruplar oluşturulabilir. Bütün sınıfa aynı konu verilse bile seviyeye göre kullanılacak kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının zorluk derecesi farklı olabilir. Bunun için öğretmenin seviyeye göre her gruptan istedikleri de farklı olmalıdır. Örneğin “tasvir” yapılırken temel seviyedeki öğrencilerden şekil, renk, büyüklük, tat, koku vb. açıdan tasvir etmeleri istenirken daha üst seviyedeki öğrencilerden daha ayrıntılı tasvirler beklenir.

Öğretmen her iki yöntemi de ilk önce öğrencilerle beraber uygulamalı, her aşamayı ayrıntılı şekilde anlatmalı ve iyice anlaşıldığından emin olmalıdır. Sonrasında ise fikir

haritası ve küp tekniği için birer konu belirlenerek öğrencilerden yazmaya hazırlık için plan yapmaları istenmelidir. Böylece öğrencilerin yeterince uygulama yapmaları sağlanmalıdır. Fikir haritası için öğrencilere temel seviyede “Bir tatilinizi anlatınız.”, orta seviyede “Yurt dışında yaşamının olumlu ve olumsuz yönlerini anlatınız.” ileri seviyede “Sizce ülkenizdeki en büyük sorun nedir? Bu sorunun nedenlerini ve çözüm yollarını anlatınız.” şeklinde konular verilerek onlardan plan yapmaları istenebilir. Küp yöntemi içinse temel seviyede “Evinizi anlatınız.”, orta seviyede “Sizin için değerli bir eşyayı anlatınız.” ileri seviyede “İzlediğiniz bir filmi veya okuduğunuz bir romanı anlatınız.” gibi konular verilerek öğrencilerden tasvir, karşılaştırma, çağrışım, analiz, kullanım ve yorum aşamalarına dikkat ederek bir plan yapmaları istenebilir.

Küp tekniği, bir materyal hazırlamayı gerektirdiğinden öğrenciler tarafından fazla tercih edilmemektedir. Bunun yerine bir hazırlık gerektirmeyen, sadece kâğıt ve kalemin yeterli olduğu fikir haritası daha fazla kullanılmaktadır. Bu yöntemde fazla düşünmeden, akla gelen her şeyin özgürce yazılması da bu yöntemin fazla tercih edilmesinin bir sebebi olarak görülebilir.

Yazma öncesinde fikirlerin düzenlenmesi için daha başka yöntemler de uygulanabilir. Öğrenciler arkadaşlarıyla karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak da yazmaya hazırlık yapabilirler. Ayrıca konuyla ilgili kitaplar okuyabilir ya da İnternet’ten araştırma yapabilirler. Öğrencilere konuyla ilgili resimler göstermek ve şarkı dinletmek de onları içerikle ilgili bilgilendirmek açısından faydalı olacaktır. Öğrencilere “kim, ne, ne zaman, nasıl, nerede, niçin” (4N 1K) şeklinde sorular yöneltilerek onların konuyla ilgili daha ayrıntılı ve somut düşünceleri sağlanabilir.

Sınıfı gruplara ayırıp *beyin fırtınası* yapmak da etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde grup üyelerinin konuyla ilgili akıllarına gelen her şey bir kâğıda yazılır. Fikirlerin doğru, yanlış, komik, mantıksız, ilgisiz olmasına bakılmaz. Önemli olan akla gelen her şeyin söylenmesidir. Sonrasında her öğrenci, ortaya çıkan fikirleri kendisine göre bir elemeyden geçirir ve düzene koyar.

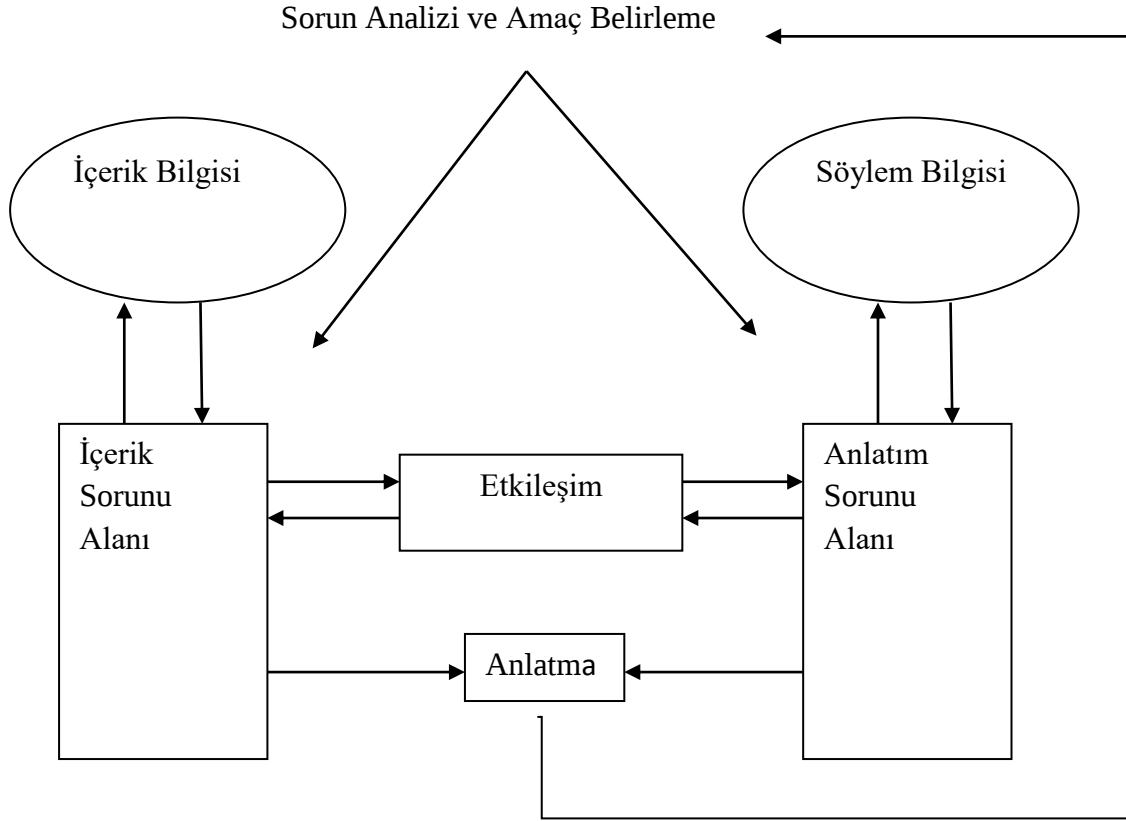
Grupla beyin fırtınası yapmanın mümkün olmadığı durumlarda *hızlı serbest yazma* yöntemi uygulanabilir. Bu yöntemde öğrencilere bir iki dakikalık kısa bir süre tanınır ve bu süre zarfında öğrenciler hızlı bir şekilde verilen konuyla ilgili kelimeler veya ifadeler yazarlar. Öğrenciler kelime ve ifadeleri yazmada özgürdürler. *Hızlı serbest yazma*, zaman

sınırlaması olduğundan konuyla ilgili hızlı bir şekilde düşünmeyi sağlamak için etkili bir yöntemdir (Seow, 2007, s. 316).

Bazı yazma çalışmalarında öğrencilerin kullanması gereken dil bilgisi yapıları, kelimeler ve ifadeler az çok tahmin edilebilir. Öğrenci her ne kadar bunları bilse de yazacakları metinde hangilerini kullanması gerektiğini düşünemeyebilir. Bu durumda yazma öncesinde uygulamalar yapılarak bunlar hatırlatılabilir ve eksiklikler varsa giderilebilir. Böylece öğrenci, bu kuralları ve kelimeleri kullanması konusunda yönlendirilmiş olur.

Yazma Aşaması

Yazmaya hazırlık aşamasında konuyla ilgili zihinde bulunan fikirler somutlaştırılıp belli bir plana kavuşturulduktan sonra yazma aşamasına geçilir. Yazma öncesinde ne kadar plan yapılsa da yazma sırasında akla yeni fikirler de gelebilir. Böylece konu genişletilebilir. Yazma sürecinde bu durum doğal karşılanmaktadır. Yazılı anlatım becerisi gelişmiş olan kişilere bakıldığında yazma sırasında sürekli olarak metni; yazım, ifade ve içerik yönünden kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yaptıkları görülmüştür. Şekil 2’de yazma becerisi gelişmiş olan kişilerin nasıl yazdıkları ve düşüncelerini nasıl kolayca ifade ettikleri gösterilmiştir.



Şekil 2. Yazma becerisi gelişmiş kişilerin yazma süreci. Scardamalia, M. & Bereiter C. (1978). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Sheldon Rosenberg (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2*, (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University.

Metin yazarken insan zihnindeki içerikle ilgili sorun alanı ile anlatımla ilgili sorun alanlarının birincisinde “Ne yazayım?”, ikincisinde ise “Nasıl yazayım?” şeklinde sorular ortaya çıkar. Ayrıca içerik alanından anlatım alanına doğru, “Yazmak istediğim konuyu anlatabilmek için hangi ifade uygundur?” sorusu, anlatım alanından içerik alanına doğru ise “Bu ifade veya cümle benim anlatmak istediğim konu için uygun mudur?” soruları sürekli olarak sorulur. Böylece içerik düşünülerek bu içeriğin nasıl yazılacağına, kullanılacak dil yapılarına ve ifadelere karar verilir. Yine aynı şekilde yazarken de sürekli olarak içerik düzenlenir. Bu şekilde önceden sahip olunan “içerik bilgisi” düzenlenip değişir, söylem bilgisi de geliştirilip düzenlenir. Bu değişiklikler son olarak metne yansıtılır. Bu süreç sürekli olarak tekrar edilerek metin tamamlanır. Metin oluşturulurken sadece yazma öncesinde düşünülen fikirler kâğıda aktarılacakla kalmaz, yazma aşamasında da fikirler değiştirilip genişletilebilir.

Özellikle yabancı dilde metin yazmaya henüz alışmamış öğrenciler dikkatlerini yazma işine yoğunlaştırdıkları için düşünerek yazma-yazarak düşünme işini tam olarak

gerçekleştiremezler. Sadece düşündüklerini art arda sıralayarak yazan öğrenciler sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bunun için yazma becerisi gelişmiş kişilerin bilinçsizce yaptıkları yazma süreci, yabancı öğrencilere öğretilerek bu şekilde yazmayı alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır.

Yabancı dilde yazarken öğrencilerin birinci önceliği düşüncelerini metne dökmektir, dil bilgisi kurallarının doğruluğu ve metnin düzeni ile fazla ilgilenmezler. Öğretmen de ilk yazılan nüshada metnin dil bilgisi bakımından doğruluğuna odaklanmamalı daha çok öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini kâğıda dökmelerini teşvik etmelidir. Kontrol sonrası, düzeltme aşamasında ise dil bilgisi yanlışlarının da düzeltilmesine çalışılmalıdır. Süreç odaklı yazma yaklaşımında, öğrencilerin ilk nüshada her yönden doğru bir metin yazmaları beklenmez. Her bir aşamada yapılması hedeflenen beceriler vardır, sadece bunlara odaklanılır.

Öğrencilerin bir okuyucu kitlesini göz önünde bulundurarak yazmaları gerekir. Sınıf ortamında metni okuyacak kişi genellikle öğretmendir fakat bu çeşitlendirilebilir. Metni okuyacak kişiler sınıf arkadaşları, mektup arkadaşları veya aile bireyleri olarak belirlenebilir. Bu doğrultuda kullanılacak kelimelere ve üsluba karar verilir. Öğrenciler böylece her metnin bir okuyucu kitlesinin olduğu ve metni buna göre oluşturmak gerektiği konusunda bilinç kazanmış olurlar. Yazıya ilginç bir ifadeyle başlamak okuyucunun dikkatini çekmek için etkili olacaktır. Bunun için alıntı, dikkat çekici bir soru, benzetme gibi yöntemler kullanılabilir (Seow,2007, 317).

Sözlük, yabancı dilde metin yazarken ihtiyaç duyulan önemli bir kaynaktır. Günümüzde çevrim içi ortamda ve telefonlardaki uygulamalarda bulunan sözlükler basılı sözlüklerin yerini almaya başlasa da sözlüğe duyulan ihtiyaç her zaman için devam etmektedir. Fakat yazma sırasında sözlük kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Sınav sırasında sözlük kullanılmayıp sadece öğrenilen kelimelerle metin oluşturulsa da derste ve ödev yaparken öğrenciler sık sık sözlüğe başvurmaktadır. Kullanacakları kelimenin gerçekten doğru ve uygun kelime olup olmadığını anlamak, kelime bilgilerini geliştirmek bakımından sözlük kullanmanın faydası yadsınamaz. Öğrenciler yazılacak konuyla ilgili yeteri kadar fikre sahip olsa bile bunları aktarmak için gerekli kelimeleri bilmeyebilirler veya hangi kelimeyi kullanmanın uygun olacağına karar veremeyebilirler. Bu durumda sözlük kullanmak hem öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine yardımcı olur hem de daha

önce öğrendikleri kelimeleri pekiştirir. Ayrıca öğrencilerin, yazılarında çok çeşitli kelimeler kullanmalarını sağlar.

Sözlük kullanmak bazen sorunlara da neden olabilmektedir. Sözlüklerde bir kelimenin birçok anlamı verildiği için ayrıca öğrencilerin ana dillerindeki kelime ile hedef dildeki kelimenin manası her zaman örtüşmediği için yanlış kullanılan kelimelerle karşılaşabilmektedir. Öğrenci, metin yazarken çok sık sözlük kullanıyorsa kelime hatalarının sayısı da o oranda artabilmektedir. Bazen aynı anlama gelen kelimeler arasında bile okuyucuya veya amaca göre kullanım farklılığı olabilmektedir. Bu yüzden uygun kelimeyi seçmek yabancı bir öğrenci için daha da zorlaşmaktadır. Bu durumda öğrenciler, kelimenin cümle içinde kullanıldığı sözlüklere bakarak kendi yazacağı cümleye uygun olup olmadığına karar verebilir. Ayrıca İnternet’te arama motorlarına kelime yazılıp arama yapıldığında çıkan sonuçlara bakılarak kelimenin cümle içinde hangi anlamda ve nasıl kullanıldığı da netleştirilebilir.

Yazma Sonrası

Yazma sonrasında dönüt verme ve düzeltme aşamaları yer alır. Dönüt verme yazılı olabileceği gibi sözlü olarak da yapılabilir. Metin oluşturulurken sürekli olarak denetleme ve düzeltme işlemleri de devam eder. Yazma tamamlandıktan sonraki aşamada metin tekrar kontrol edilir ve gerekli görülen düzeltme ve değişiklikler yapılarak metne son hâli verilir. Metin, yazan kişi tarafından kontrol edilebileceği gibi bir arkadaş veya ana dili konuşuru biri tarafından da kontrol edilebilir. Her iki yöntemde de öğrencilerin eleştirel okuma becerileri gelişir, aynı zamanda öğrenciler yazma sürecinin her aşamasında aktif rol almış olurlar, böylece daha iyi yazabilmek için çaba sarf ederler. Ürün odaklı yaklaşımda ise bu süreçler yoktur. Yabancı dil öğretimine yönelik yöntemlerden biri olan Düzvarım Yöntemi’nde (Doğal Yöntem) öğrencinin hatalarını kendisinin bulup düzeltmesine özel bir önem verilir, yine aynı şekilde Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi’nde de öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları önem arz etmektedir (Sarıçoban vd., 2015).

Kontrol sırasında öğrenciler özellikle ifadelere, dil bilgisine ve cümle yapısına yoğunlaşmaktadır. Fakat bunlar kadar metnin içeriğine de önem vermek gerekir. İçeriği kontrol etmek için yazma öncesinde yapılan fikir haritası veya küp yöntemine bakılabilir. Böylece öğrenci önceden yazmayı planladığı içeriği yazıya tam olarak aktarıp aktaramadığını, yazma amacına ulaşp ulaşmadığını görmüş olur. Planın ve yazılan

metnin birebir aynı olması beklenemez fakat değişikliğin sebepsiz yere değil bilinçli bir şekilde yapılması gerekir. Eğer planlanan içerikten çok uzaklaşılmanın ve içerikte eksiklik yoksa metnin tamamlandığı söylenebilir. Bunun yanında metnin okuyucu kitlesine ve amacına uygun olarak yazılıp yazılmadığını da kontrol etmek gerekir.

Yazının düzeltilmesi için kontrol listeleri kullanılabilir. Öğretmen her yazma çalışmasında hangi dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri hedefliyorsa bunları kontrol listesinde özel olarak belirtebilir ya da bunun yerine genel ifadeler kullanabilir. Genel bir kontrol listesinde şu sorular yer alabilir:

Fiillere doğru zaman ve şahıs eklerini yazdınız mı?

İlgi ve iyelik eklerini doğru yazdınız mı?

Cümleler arasında uygun bağlaçları kullandınız mı?

Edatları ve zarfları doğru kullandınız mı?

Uygun kelimeleri seçtiniz mi?

Cümle yapıları doğru mu?

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yaptınız mı?

Yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiniz mi?

Bu sorular artırılabilir ve daha da ayrıntılı hâle getirilebilir. Fakat sorunun çok olması metnin kontrolü sırasında zaman alacağı için sayıyı sınırlandırmak uygun olacaktır. Eğer öğrenciler birbirlerinin metinlerini kontrol ediyorsa cümleler de buna göre düzenlenmelidir. Öğrencilere kontrol listeleri vermek, aynı zamanda onların bir yazıda nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilinç kazanmaları için de faydalıdır. Öğrenciler hâlâ bu dili öğrenen konumunda bulundukları için metinleri doğru olarak kontrol edemeyebilirler. Fakat hem yazılarını düzeltmeleri için çaba sarf etmeleri hem de bir yazıda nelere dikkat edecekleri konusunda bilinç kazanmaları açısından kontrol listeleri kullanmak etkilidir.

Metnin düzeltilmesi aşamasında öğrencilere yazma sürecinin her aşamasıyla ilgili daha ayrıntılı sorular da sorulabilir. Tablo 1’de (Nation, 2009, s. 126) bu sorulara örnekler verilmiştir.

Tablo 1

Yazma Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Sorular

Yazma sürecini oluşturan bölümler	Sorular
Hedefler	Bu yazıyı yazmaktaki amacın neydi? Yazının ana fikri nedir?
Okuyucu	Bu yazıyı kim için yazdın? Metnini belli bir dille yazman gerektiğini düşündün mü? Bunu kim için yazdığını metne net bir şekilde yansıttın mı? Okuyucu, bu konu hakkında ne kadar bilgiye sahip? Yazarken bunları göz önünde bulundurdun mu?
Fikirleri toplama	Bu konuyla ilgili çok şey biliyor musun? Metni yazmadan önce çeşitli kaynaklardan bilgi topladın mı? Bu kaynaklar neydi? Yazıların için bilgi toplamayı kolay buluyor musun?
Fikirleri düzenleme	Yazında alt başlıklar kullandın mı? Bu alt başlıkları yazmadan önce mi planladın yoksa yazarken mi düşündün? Metni nasıl düzenleyeceğine karar verirken okuyucuyu ve neyi ön plana çıkaracağını düşündün mü?
Fikirleri metne dökme	Fikirlerini yazmak kolay oldu mu? Bu metni yazmak ne kadar sürdü? Hızlı yazabiliyor musun? Fikirlerini yazmaktan ziyade sözlü olarak anlatmayı daha kolay buluyor musun?
Gözden geçirme	Bu yazı seni mutlu etti mi? Bu yazıdaki güçlü ve zayıf yönleri görebiliyor musun? Bunlar neler? Bu metni daha iyi yazabileceğini düşünüyor musun? Yazma sürecinde, diğerlerinden daha da zor olduğunu düşündüğün bir bölüm var mı? Yazını kontrol ederken bir yöntem takip ediyor musun?
Düzeltilme	Yazım denetleyicisi kullanabilir misin? Kullandın mı? Sözlüğe bakarak bir kelimenin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi alabilir misin? Bu yazıda bunu yaptın mı? Nerede? Hatalarının çoğunu kendin düzeltebilir misin? Kaynakça oluştururken bir model takip ediyor musun?

Nation, I. S. P. (2009). Teaching ESL/EFL reading and writing. New York: Routledge.

Tablo 1'deki hedefler, okuyucu, fikirleri toplama, fikirleri düzenleme, fikirleri metne dökme, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarıyla ilgili sorular, yazma sürecinin daha ayrıntılı olarak değerlendirebilmesi için öğrenciye yöneltilebilir. Böylece öğrenci, konuyla ilgili bilgi toplama aşamasından düzeltme aşamasına kadar olan süreci ayrıntılı şekilde değerlendirmiş olur. Bu sorular her yazma çalışmasından sonra öğrenciye sorulduğunda iyi bir yazıda bulunması gereken özellikler de öğretilmiş ve öğrencinin, yazılarını bu noktalara dikkat ederek yazma alışkanlığı kazanması sağlanmış olur. Böylece öğrencinin yabancı dil öğrenimi aşaması bittikten sonra da bu bölümleri göz önünde bulundurarak bir metin oluşturması beklenir. Bu sorular öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilip buna göre dönüt verilmesinde, öğrencinin zayıf olduğu yönleri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmasında da etkilidir. Aynı zamanda öğrenciye, kendisinin veya bir başkasının yazısını etraflı bir şekilde değerlendirebilme yetisi kazandırmada etkili olabilir.

Öğrenciler yazılarını birbirleriyle değiştirip kontrol ederken önce metnin anlatmak istediği fikri, öne çıkan yönlerini ve dayanak noktalarını tespit ederler. Sonra karşılıklı olarak metnin iyi yönlerini, açıklığa kavuşturulması ve düzeltilmesi gereken yerlerini konuşarak soruları varsa bunları birbirlerine yöneltirler. Son olarak her öğrenci arkadaşıyla konuştuğu konular doğrultusunda metninde gerekli düzeltmeleri yapar. Metnin yazan kişi dışında arkadaş veya okuyucu konumunda bulunan birileri tarafından kontrol edilip düzeltilmesinin olumlu ve olumsuz yönleri vardır Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Kimu vd., 2010, s. 111):

Düzeltilmenin metni yazan kişi tarafından yapılmasının olumlu yönleri:

1. Konuya uygun dil bilgisi yapılarına ve ifadelere karar vermek mümkündür.
2. İçerikte gerekli değişiklikleri yapıp bazı yerleri yeniden yazmak mümkündür.

Düzeltilmenin metni yazan kişi tarafından yapılmasının olumsuz yönleri:

1. Dil bilgisi ve ifade yanlışlıkları görülemeyebilir.
2. Yazarken her zaman okuyucuyu göz önünde bulundurmamak zordur. Bu nedenle içerikteki eksikliklere dikkat edilmeyebilir.

Arkadaşların birbirlerinin metnini düzeltmesinin olumlu yönleri:

1. Öğrenciler aktif görev almış olurlar.
2. Okuyucu konumunda bulunan kişiden dönütler ve sorular alınabilir.

3. Okuyucu konumunda bulunmayı tecrübe ederek bundan sonra kendi yazma çalışmalarına daha analitik açıdan yaklaşabilir.

4. Arkadaşına açıklama yaparak kendi düşüncesini de derinleştirebilir.

Arkadaşların birbirlerinin metnini düzeltmesinin olumsuz yönleri:

1. Basit hatalara çok fazla odaklanarak sürekli olarak hata aramaya çalışabilirler.

2. Öğrenciler belirsiz ve yararsız yorumlar yapabilirler.

3. Öğrenciler, arkadaşlarını eleştirel şekilde değerlendirebilirler veya onlardan gelen değerlendirmeleri kabul etmeyebilirler.

4. Düzeltmelerde hatalar yapılabilir.

Karşılıklı yapılan düzeltmenin bir başka faydası ise öğrencilere sadece öğretmenden değil, arkadaşlarından da bir şeyler öğrenebileceği bilincini kazandırmasıdır. Öğrenciler bu alışkanlığı edinirlerse yazmada iyi olduğunu düşündükleri arkadaşlarından her zaman yardım alıp onların yazma ve ders çalışma yöntemlerini örnek alarak kendi yazma becerilerini de geliştirebilirler. Karşılıklı düzeltmede, yazma çalışması bittikten sonra öğrencilerin zihnen geri dönüp süreci tekrar gözden geçirmeleri yani yansıtma yapmaları önemlidir. Bunun için öğretmen sözlü ya da yazılı olarak sorular yöneltip öğrencilerin düşüncelerini alması gerekir. Öğrencilere, “Arkadaşlarınızdan dönütler aldıktan sonra nelere dikkat etmeye başladınız?” gibi sorular yöneltilebilir. Böylece onların konuyla ilgili daha fazla düşünmeleri ve bundan sonraki yazma çalışmalarında bu konularda daha dikkatli olmaları sağlanabilir.

Yazma becerisinin gelişimi için düzeltme süreci çok önemlidir. Bunun için öğrencinin yazdığı metni hem kendisinin düzeltmesi hem de arkadaşıyla birbirlerinin metnini düzeltmeleri en etkili yöntem olacaktır. Fakat yazma derslerinde düzeltme için yeterince vakit ayırmak mümkün olmayabilir. Bu durumda ders dışında, birinin gözetiminde metni düzeltmek alternatif bir yöntem olarak tercih edilebilir.

Öğrencilerin kendi yazdıkları metinleri dinlemeleri de düzeltme yapmak için farklı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler ikiye bölünür ve kendi yazma çalışmalarını arkadaşlarına verirler sonra metinleri birbirlerine yüksek sesle okurlar. Öğrenciler kendi yazdıklarını dinlediklerinde, metinleri üzerinde daha fazla düşünme fırsatı bulurlar, anlaşılmayan yerler varsa bunları daha net olarak görürler, ayrıca metinleri üzerinde

değişiklik yapmak için daha fazla motive olurlar. Bunun alternatifi bir yöntem de öğrencilerin yazdıklarını okuyarak kasede kaydetmeleri ve buradan dinleyerek tekrar yazmaları şeklindedir. Böylece öğrenciler ses kayıtlarını istedikleri kadar dinleyebilirler ve gerekli yerlerde duraklatarak anlaşılmayan yerleri düzeltebilirler (Seow, 2007, s. 318).

Yazının düzeltilmesinde uygulanan yöntem, öğrencilerin yazma motivasyonunu da etkilemektedir. Yazılar düzeltilirken öğrencilerin yazma motivasyonunun olumsuz şekilde etkilenmemesine dikkat etmek gerekir. Bazı öğretmenler sadece hatalı yerlerin altını çizip herhangi bir düzeltme yapmazken bazıları da her yanlış düzeltmeye çalışmaktadır. Öğretmenler tarafından düzetmeler yapılırken genellikle kırmızı kalem kullanılmaktadır. Eğer öğrencinin fazla hatası varsa ve öğretmen de her hatayı düzeltmeye çalışırsa sonuçta kırmızı renkle dolu bir kâğıdı öğrenciye teslim etmesi gerekir. Bu da öğrencinin yazmayı başaramıyorum, şeklinde bir düşünceye kapılmasına neden olabilir. Bu duruma engel olabilmek için farklı düzeltme yöntemleri kullanılabilir. Örneğin etkinliğin başında, bu yazma çalışmasında hangi noktaların değerlendirileceği öğrencilere söylenebilir ve düzeltme yapılırken sadece bununla ilgili hatalara odaklanılabilir. Böylece öğrenci, yazısında belli bir konuya dikkat eder ve bu konuda hata yapmamaya çalışır. Diğer bir teknik de öğretmenin düzeltme yapmayıp sadece ilgili yere hatanın türüyle ilgili kısaltmaları yazmasıdır. Öğrencilerin de bu kısaltmaların anlamını bilmesi gerekir (Raimes'ten aktaran Koban Koç, 2015, s. 177). Bu teknikte öğrenciler düzeltmeleri kendileri yapmaya çalıştıkları için yazma becerilerinin gelişiminde daha etkilidir. Çünkü öğrenci, hatalarını nasıl düzeltebileceğini düşünecek, araştırarak, notlarına bakacak, gerekirse arkadaşlarına veya ana dili konuşuru kişilere danışacaktır. Böylece kendi çabalarıyla düzelttiği hatayı tekrarlaması gibi bir durumla daha az karşılaşacaktır. Öğrenciler, yazma çalışmalarının öğretmen tarafından düzeltilmesini beklerler fakat yazının tamamının öğretmen tarafından düzeltilmesinin öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine ne kadar faydası olduğu tartışmaya açık bir konudur. Çünkü bu durumda öğrenci pasif konumdadır. Öğrenciden, düzeltilen metni incelemesi ve yanlışlarına dikkat etmesi istense bile öğrenci buna çok fazla dikkat etmeyebilir. Hata türünün kısaltmasını yazıp öğrencinin kendi yanlışını düzeltmeye çalışması durumunda ise öğrenme daha etkili olacaktır. Öğrencinin bilinçli bir çalışma alışkanlığı yoksa öğretmen tarafından yapılan düzeltmelerin ona çok bir faydası olmayabilir.

Öğrenciler genellikle hataların yarısına yakınıni bildikleri konularda, dikkatsizlik sonucunda yapmaktadırlar. Öğretmen tarafından metindeki hatalar gösterildiğinde öğrenciler “Ben bu konuyu biliyordum.” şeklinde tepki vermektedirler. Eğer öğrenciler yazma çalışmalarını öğretmene vermeden önce kontrol etme alışkanlığı kazanırlarsa birçok hatayı da kendileri düzeltmiş olurlar. Ayrıca her hata çeşidini kısaltmalarla işaretleyerek göstermek de öğrencilerin zayıf yönlerini görmelerine yardımcı olacaktır (Nation, 2009, s. 123).

Öğrencilere dönüt vermek için kullanılabilecek farklı bir yöntem de hataları grafik kullanarak işaretlemektir. Öğrenciler kompozisyonlarını bitirdiklerinde kaç kelime kullandıklarını sayarlar. Sayarken hata yapmayı önlemek için her yüz kelimedeki bir işaret koyar ve tekrar birden saymaya devam ederler. Öğretmen hataları tespit ettikten sonra toplam kaç hata olduğunu sayar ve her yüz kelimedeki ortalama hata sayısını hesaplar. Sonucu yüzde olarak ifade eder. Bu işlem her yazma çalışmasında yapılır ve böylece bir gelişme olup olmadığı takip edilir. Her bir sonuç, grafikte işaretlenmelidir. Böylece öğrenciler yazmalarını geliştirmeleri konusunda motive edilmiş olurlar. Bu yöntemde amaç öğrencilerin grafikteki hata oranını düşürmektir. Genellikle başlangıçta hızlı bir gelişim vardır, bu durum ortalama hata sayısının azalmasıyla yavaşlar (Nation, 2009, s. 122).

Grafiğe işaretleme yöntemi dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi daha fazla dil ve şekille ilgili hataların düzeltilmesinde etkili olabilir. Fakat metni içerik, plan, metin yapısı, okuyucuyu göz önünde bulundurma gibi yönlerden değerlendirmek için farklı düzeltme yöntemleri kullanmak daha etkili olacaktır.

Genelde yazılan metinler öğretmenler tarafından kontrol edilirken gerekli düzeltmeler de yapıp değerlendirme aşaması tamamlanmakta, ikinci bir kontrol çeşitli nedenlerden dolayı yapılamamaktadır. Öğrenci sayısının ve ders yükünün fazlalığı bu nedenlerin başında gelmektedir. Bu şekilde dönüt verildiğinde öğrenci, yazma çalışmasının tamamlandığını düşünmektedir. Fakat bu yöntem yazma becerisinin gelişimi için pek etkili değildir, bunun yerine öğretmenin düzeltilmiş metni tekrar görmek istemesi daha faydalı olacaktır. Ayrıca dönütlerde genel ifadeler yerine daha somut ifadeler kullanılmalıdır. Bunun için yazma değerlendirme ölçeği kullanmak ayrıntılı ve objektif bir değerlendirme yapabilmek için etkili olacaktır. Çünkü bu ölçeklerde bir yazı konu, plan, anlatım, dil bilgisi, yapı, yazım ve noktalama gibi açılardan etraflı bir şekilde değerlendirilebilir.

Metin düzeltme aşaması öğretmen için zorlu ve yorucu bir süreçtir. Çünkü bazı durumlarda öğrencinin ne yazmak istediği anlaşılamayabilir. Bu durumda ifadenin nasıl düzeltileceği de bilinemez. Bütün yanlışları düzeltmeye çalışmak, eğer öğrenci sayısı çok ise oldukça fazla zaman alacaktır. Çünkü yazılarda kelime, dil bilgisi, cümle yapısı, metin yapısı, paragraf gibi birçok konuda hatalar bulunabilmektedir. Bu, yabancı dil öğreniminde doğal bir durumdur. Eğer öğretmen yazma öncesinde bu çalışmada dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durursa hem öğrenciler yazarken hem de öğretmen düzeltme yaparken bu konulara odaklanır, böylece her ikisi için de zorluk azalmış olur.

Metnin düzeltme aşaması bittikten sonra değerlendirme süreci başlar. Değerlendirme öğretmen, öğrenci ve arkadaş tarafından yapılabilir. Bu değerlendirme çeşitleri sırasıyla öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi olarak adlandırılmaktadır. Günümüz değerlendirme yaklaşımlarında sadece öğretmenin değil, öğrencilerin de değerlendirmede aktif görev almasının önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca yazmaya başlamadan önce metnin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği öğrencilere bildirilmelidir. Bu, aynı zamanda yazılacak metinde dikkat edilmesi gereken noktaları öğrencilere aktarmanın başka bir yoludur. İnal (2006) da bu konu üzerinde durmuş, yazmanın farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi ve öğrencilerin hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini, böylece kendilerini daha rahat hissedeceklerini ve ne yapmaları gerektiğini bileceklerini ifade etmiştir.

Bir yazıyı içerik, yapı, plan, anlatım, kelime, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi açılardan değerlendiren ölçekler hazırlanabilir. Bu şekilde hazırlanmış ölçeklerle ayrıntılı şekilde yapılan değerlendirme analitik değerlendirme, genel olarak yapılan değerlendirme de bütüncül değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Analitik değerlendirme öğretmen için vakit alıcı olmasına rağmen bir yazıyı etraflı bir şekilde ele alması açısından öğrencinin yazma gelişimine büyük katkısı vardır. Ayrıca bu tür ölçeklerle öğrenciye daha somut dönütler verilebilir ve öğrenci de sonraki çalışmalarını bu doğrultuda planlayabilir. Bütüncül değerlendirmede yazının geneli hakkında dönüt verildiğinden öğrenci için analitik değerlendirme kadar yol gösterici olmayabilir. Ayrıca öğretmenin değerlendirme sonrası olumlu yorumlar yapması da öğrenciyi motive eden ve yazmaya teşvik eden başka bir unsurdur.

Sınavlarda yazılan kompozisyonlara puan verildiği hâlde derslerde yapılan yazma çalışmalarına genellikle puan verilmez. Yazma çalışmalarına puan vermenin öğrenci

grubuna göre hem olumlu hem de olumsuz etkisi olabilir. Öğretmenin bunları ve yazma çalışmasının amacını göz önünde bulundurarak puan konusuna karar vermesi gerekir.

Her yazı bir amaç taşıdığı ve belli bir okuyucu kitlesini hedeflediği için öğrencilerin yazma çalışmalarını da bu amaç doğrultusunda değerlendirmek gerekir. Yazıları İnternet’te ilgili sitelere koymak, sınıf veya okul panolarına asmak; bir mağazayla ilgili dilek veya şikâyet yazısıysa bunu dilek-şikâyet kutusuna atmak, bir mektup veya e-posta yazıldıysa bunu ilgili kişiye göndermek yapılan çalışmaların gerçek yaşamla ne kadar ilgili olduğunu göstermek açısından önemlidir. Ayrıca yazıların başkaları tarafından okunmasının sağlanması, öğrenciler için bir tür ödüllendirme olacaktır. Öğrencilere yazıların nerede kullanılacağını başta söylemek, onların daha dikkatli olmalarını ve istekle yazmalarını sağlar. Çünkü yazmanın belli bir amacının olduğunu ve çalışmalarının başkaları tarafından okunacağını bilirler. Ayrıca yazma işi tamamlandıktan sonra diğer becerilerle birleştirilerek etkinliklere devam edilebilir. Örneğin hazırlanan metinle ilgili bir sunum yapıldığında konuşma becerisiyle, sunumu dinleyenler açısından bakıldığında da dinleme becerisiyle birleştirilmiş olur.

Yazmanın bütün süreçleri tamamlandıktan sonra öğrencinin süreci baştan sona değerlendirmesine sağlamak faydalı olacaktır. “Yansıtma” olarak adlandırılan bu değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretmenin kısa bir form hazırlaması öğrenci için yol gösterici olur. Çok maddenin bulunduğu bir form uzun zaman alacağından öğrenci için sıkıcı olabilir, bunun için kısa ama genel ifadelerin bulunduğu bir form hazırlamak daha uygundur. Bu formda “Bu çalışmada iyi olduğunuz yönler nelerdir?”, “Bu çalışmanın eksik yönleri nelerdir?”, “Bundan sonraki çalışmalarda nelere dikkat edeceksiniz?”, “Geliştirmeniz gereken yönleriniz nelerdir?” şeklinde sorular olabilir. Öğrencilerin hep aynı cevabı verdikleri sorular varsa bunlar sonraki çalışmalarda çıkarılabilir veya birleştirilebilir. Yansıtma, iyi ve zayıf yönlerini görmesi konusunda öğrenciye yardımcı olur. Böylece düzeltmesi ve dikkat etmesi gereken yönleri üzerine daha fazla çalışabilir. Öğrenci, yansıtma formunu doldurduktan sonra öğretmene verir. Öğretmen de aynı sorulara cevap verebileceği gibi genel bir yorum da yazabilir.

Öğrencilerle birebir görüşmeler yaparak yazdıkları metinle ilgili onlara bazı sorular yöneltmek, yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir. Bu amaçla öğrencilere yazma sürecindeki her aşamayla ilgili şu sorular yöneltilebilir (Haley & Austin, 2004, s. 241-242):

Yazma öncesi

Ana düşünce veya tema olarak hangi fikirleri düşünüyorsun?

Bu fikirleri nasıl oluşturdun?

Bu fikirler hakkında daha fazla bilgiyi nerede bulabilirsin?

Bilgileri nasıl kaydedeceksin?

Bu yazıyı kime yönelik yazmak istiyorsun?

Niçin?

Organizasyon

Yazının amacı nedir?

Fikirlerini amacınla nasıl ilişkilendirdin?

Hangi fikirler uygun değil? Niçin?

Hangi fikirler önemli?

Bu fikirleri nereden elde ettin? (deneyimler, metinler, tartışmalar, görüşmeler, web sayfaları)

Hangisini kullanacaksın? Neden?

Bu fikirleri hangi sırayla kullanacaksın?

Taslak metin

Bir amaç ve okuyucu kitlesi belirledin mi?

Giriş bölümünün amaçla bağlantısı nasıl?

Destekleyici bölümler amaca nasıl hizmet ediyor?

Yazı nasıl bitiyor?

Gözden geçirme

Arkadaşların nasıl dönütler verdiler?

Hangi bölümler onların ilgisini çekti?

Hangi bölümleri anlamadılar?

Yazında nasıl bir değişiklik yapacaksın? (dil seçimi, metaforlar, imajlar, içerik) Kendi fikirlerini ve deneyimlerini kullandın mı? Hangi bölümleri genişleteceksin? Niçin? Hangi bölümleri kaldıracaksın? Niçin?

Yeni düzenlemeyi nasıl yapacaksın?

Mevcut ek kaynakları nasıl kullanacaksın? (başka bir bakış açısı, başka bir bilgi kaynağı)

Sonraki aşamalar ne olacak?

Okuyucu olarak düzeltme

Dönütlerin yazara nasıl yardımcı oldu?

Herhangi bir yorumda bulundun mu? (katılıyorum ya da katılmıyorum)

Yazarın dil kullanımı seni nasıl etkiledi?

Yazarın, yazılarını nasıl düzenlediğini biliyor muydun? (bakış açısı, fikirlerin sıralanışı, içeriğin sunumu)

Yazarın etkili kullandığı stratejileri fark ettin mi?

Düzeltilme için önerilerde bulunma

İçeriğin konuyla ilgisi nasıl?

Bakış açısı ve düşünce yansıtılmış mı?

Okuyucu kitlesini kapsayan ve etkileyen dil stratejileri kullanılmış mı?

Son ürün

Yazının taslak aşamasından son şekline varıncaya kadar yaptığın değişiklikleri not ettin mi?

Başarılı olduğun yazma stratejilerini tanımladın mı?

Yazının, içine sinmeyen yerlerini tespit ettin mi?

Yazım ve noktalama gibi şekil özelliklerini kontrol ettin mi?

Son değişiklikleri yaptın mı?

Haley ve Austin (2004) tarafından önerilen bu sorular daha da genişletilebilir ya da içlerinden öğrenciler için uygun olanlar seçilebilir. Bu soruları öğrencilere yöneltmenin bir amacı da onların bir yazıya bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (AOÖÇ) Yazma Becerisi

Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenenlere, öğretenlere ve değerlendirenlere yol göstermek, seviyeleri adlandırmada birlik sağlamak ve her seviyeye ait yeterlik tanımlarını belirlemek amacıyla çalışmalar yapılmış, bu çalışmalar “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” (AOÖÇ) adı altında 2001 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışma her ne kadar Avrupa ülkeleri arasında dil öğretiminde bir standart oluşturma amacı taşısa da dünyanın farklı ülkelerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca bazı ülkeler bu metni örnek alarak kendi dillerinin yabancı dil olarak öğretiminde de ölçütler belirlemişlerdir. Örneğin Japon dili ve kültürünün dünyada öğretilmesi amacıyla faaliyet gösteren Japon Vakfı, Japonca öğretimi standartlarını belirlemek amacıyla 2005 yılından itibaren başladığı çalışmalarını 2010 yılında tamamlamış ve bunları “JF Standartları” (Japan Foundation, 2017) adı altında yayınlamıştır. Ayrıca bu standartlar çerçevesinde yeterlik tanımları belirlemiştir.

Yeterlik tanımları, yabancı bir dili öğrenenlerin hangi seviyede neleri yapabileceğini ifade etmektedir. Bunlar aynı zamanda dil öğretim programının içeriğinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Yeterlik tanımları dil öğrenen, öğreten ve değerlendirenlerin her biri için farklı anlamlara gelir. Dil öğrencileri “Bu seviyeyi bitiren biri şunları yapabilmelidir.”, dil değerlendiricileri “Bunları yapabiliyorsa şu seviyededir.”, dil öğrencileri “Bu seviyede şunları yapabilmeliyim.” şeklinde sonuçlar çıkarabilirler.

AOÖÇ metninde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı seviye belirlenmiştir. Bu seviyeler görünüşte sistematik olarak ilerlemektedir. Fakat bu durum, her seviyenin öğrenme ve öğretme süresinin aynı olduğu anlamına gelmemektedir. Temel seviye olan A1 ve A2'ye ulaşma süresi diğerlerine göre çok daha kısadır. A1 ve A2'nin de öğrenme süreleri aynı değildir. A1, yabancı bir dile başlangıç seviyesi olduğu için bir dili kullanırken en fazla ihtiyaç duyulabilecek becerileri kapsamaktadır. Bunun için A2'ye göre daha kısa sürede ulaşılabilir. A2 seviyesinde dilin kullanım alanı daha da genişletilmekte, bu doğrultuda edinilmesi gereken becerilerin sayısı da artmaktadır. Bu durumda da A2 seviyesine ulaşma süresi uzamaktadır. Tabi ki sürelerin belirlenmesinde dilin yabancı bir ülkede mi yoksa konuşulduğu ülkede mi, her gün mü yoksa sadece haftanın belli günlerinde bir iki saat mi, örgün öğretim kurumlarında mı yoksa kursta mı öğrenildiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre her seviye daha alt seviyelere ayrılabilir. Örneğin bir dil konuşulduğu ülkede öğreniliyorsa A1 seviyesini, alt seviyelere ayırmaya gerek kalmayabilir fakat dil, konuşulmadığı bir ülkede öğrenildiğinde A1.1, A1.2

şeklinde alt seviyelere ayrılabilir. A2 seviyesi de A2.1 ve A2.1 alt seviyelerine ayrıldıktan sonra A2.1.1 ve A2.1.2 şeklinde bir alt seviyeye daha ayrılabilir. Dil öğreten kurumun bütün bileşenleri düşünerek bu planlamaya karar vermesi gerekir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 37-38).

AOÖÇ’de dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisiyle birlikte kelime öğrenimi ve öğretimi üzerinde de durulmuştur. Konuşma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olarak iki bölümde; yine aynı şekilde yazma becerisi de yazışma ve yazılı anlatım şeklinde iki bölümde ele alınmıştır. Yazmada yeterlik tanımları verilirken bu iki bölüm yazılı üretim ve yazılı etkileşim başlıkları altında verilmiştir. Yazılı üretim bölümü, yazılı anlatım (genel), yaratıcı yazma, rapor ve deneme/makale yazma; yazılı etkileşim bölümü ise yazılı etkileşim (genel), yazışma, not, ileti ve formlar olmak üzere üçer alt bölümde ele alınmıştır.

Yazılı üretim ve yazılı etkileşimin kullanıldığı yerler ve metin türleri AOÖÇ’de şu şekilde örneklendirilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 64, 84):

Yazılı Etkileşim: Sözlü etkileşimin mümkün ya da uygun olmadığı durumlarda kısa notlar yazarak iletişim kurma; mektup, faks, e-posta vb. ile yazışma; yazılı anlaşma, sözleşme ve resmî bildiri vb.’nin taslaklar, değişiklikler ve düzeltmeler ile oluşturulması, çevrimiçi ve çevrimdışı sanal toplantılara katılabilme.

Yazılı Üretim: Form ve anket doldurma; gazete, dergi, bülten vb. için makale yazma; afiş hazırlama; rapor, kısa ileti vb. yazma; sonradan kullanma amacıyla not alma, söylenenleri bir iletiye yazma, yaratıcı yazma, özel veya iş mektubu yazma.

Bu bölümde yazma becerisinin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerindeki yeterlik tanımları verilmiştir.

Tablo 2

Yazma Becerisi A1 Seviyesi Yeterlik Tanımları

Temel Seviye Dil Kullanıcısı (A1)		
Yazılı Üretim	Yazılı Anlatım, Genel	Basit, birbirinden bağımsız ifade ve cümleler yazabilir.
	Yaratıcı Yazma	Kendisinin ya da hayali insanların nerede yaşadıkları, neler yaptıkları hakkında basit ifadeler ve cümleler yazabilir.
	Rapor ve Deneme/ Makale Yazma	Tanımlayıcı yoktur.
Yazılı Etkileşim	Yazılı Etkileşim, Genel	Yazılı biçimde kişisel bilgiler isteyebilir ya da iletebilir.
	Yazışma	Kısa ve basit kartpostallar yazabilir.
	Not, İleti ve Formlar	Otel kayıt formu gibi bir belgeye sayıları ve tarihleri, adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini, ülkeye varış tarihini vb. bilgileri yazabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

Temel seviye dil kullanıcısı olarak adlandırılan A1 ve A2 seviyelerindeki yeterlik tanımları, yabancı bir dili kullanan kişinin o dilde ihtiyaç duyacağı en temel konular düşünülerek belirlenmiştir. A1 seviyesi bir dile yeni adım atılan, o dilin hem öğrenilmeye hem de tanınmaya başlandığı bir seviyedir. Bunun için A1'e başlangıç veya giriş seviyesi de denebilir. A1 seviyesinde, dil kullanıcısının günlük hayatta kendisi ve en yakın çevresiyle ilgili yazmaya ihtiyaç duyabileceği konulara öncelik verilmiştir. Bu seviyede, cümleler arasında bağlantı unsurlarının kullanılması beklenmez. Birbirinden bağımsız ve tekrar eden ifadeler kullanılabilir. Örneğin “Benim adım Dina. Ben Mısırlıyım. Ben 19 yaşımdayım. Ben öğrenciyim.” gibi kendini tanıtmayla ilgili bir yazıda “ben” kelimesinin çok sık kullanılması normal karşılanır. Bu seviyede genellikle doğallıktan uzak ve akıcılığı olmayan bir dil kullanılır. Yaratıcı yazma bölümünde ise kişinin kendisinin ya da başka birisinin yaşadığı yeri ve günlük hayatını anlatan kısa bir metin yazabilmesi beklenir. A1 seviyesindeki birinin basit iletilerle bilgi alışverişi yapabilmesi, kutlama ve özür ifade eden iletiler yazabilmesi beklenir. Örneğin “Doğum günün kutlu olsun.”, “Kusura bakma biraz geç geleceğim.”, “Anneler günün kutlu olsun.” gibi kalıplaşmış ifadelerden oluşan iletiler bu seviyede yazılabilmelidir. Ayrıca formlarda, cümle niteliğinde olmayan, genellikle kelime seviyesinde bilgiler istendiği için bu seviyedeki dil kullanıcısının temel kişisel

bilgileri kolaylıkla bir forma yazabilmesi beklenir. A1, temel bir seviye olduğu için burada rapor, deneme ve makale yazılması beklenmez.

Tablo 3

Yazma Becerisi A2 Seviyesi Yeterlik Tanımları

Temel Seviye Dil Kullanıcısı (A2)		
Yazılı Üretim	Yazılı Anlatım, Genel	“Ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak bir dizi basit ifade ve cümleler yazabilir.
	Yaratıcı Yazma	Birbirine bağlı cümleler kullanarak kendi çevresindeki günlük konular -örneğin insanlar, mekânlar, bir iş ya da öğrenme deneyimi- hakkında yazabilir. Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir.
		Ailesi, yaşam koşulları, eğitim geçmişi, şimdiki ya da bir önceki işi hakkında bir dizi basit ifadeler ve cümleler yazabilir.
		Kısa, basit, hayali biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.
Yazılı Etkileşim	Rapor ve Deneme/ Makale Yazma	Tanımlayıcı yoktur.
	Yazılı Etkileşim, Genel	Anlık ihtiyaç durumlarında kısa, basit, kalıplaşmış notlar yazabilir.
	Yazışma	Teşekkür ve özür ifade eden çok basit özel mektuplar yazabilir.
	Not, İleti ve Formlar	Tekrarlanmasını ve başka bir şekilde ifade edilmesini isteyebildiği takdirde kısa ve basit iletileri not alabilir. Anlık ihtiyaç durumlarında kısa, basit notlar ve iletiler yazabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

A1 seviyesinde, cümleler arasındaki bağlantı unsurlarının yazmada kullanılması beklenmezken A2 seviyesindeki dil kullanıcılarının bunları kullanmaları beklenir. Yani bu seviyede birbirinden bağımsız cümleler değil, birbirine basit bağlaçlarla bağlanmış cümleler yazılabilir. Fakat uzun metinler yazılması beklenmez. A2 seviyesinde aile, iş, yaşanan çevre, günlük hayat hakkında metinler yazılabilir. Yaratıcı yazmayla ilgili bu seviyede basit bir şiirin yazılabileceği belirtilmektedir. Fakat bu, genel anlamdaki bir edebî şiir değildir. İnsanlarla ilgili alt alta yazılmış basit ifadeler bile şiir olarak değerlendirilebilir. A1'de olduğu gibi bu seviyede de rapor, deneme ve makale yazılması beklenmez. A2'de öğrenciler gereken durumlarda kısa bir not yazılabilir. Bu notlar iş

yeri, ev, okul veya arkadaş ortamında olabilir. Ayrıca birisinin söylediklerini de gerektiğinde tekrarlanmasını isteyerek not alabilmesi beklenmektedir. A1’de öğrencinin kartpostal yazabilmesi beklenirken A2 seviyesinde teşekkür veya özür ifade eden bir mektup yazabilmesi istenmektedir.

Tablo 4

Yazma Becerisi B1 Seviyesi Yeterlik Tanımları

Bağımsız Kullanıcı (B1)		
Yazılı Üretim	Yazılı Anlatım, Genel	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.
	Yaratıcı Yazma	İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin -gerçek ya da hayali- betimlemesini yazabilir. Bir hikâyeyi anlatabilir.
	Rapor ve Deneme/ Makale Yazma	İlgilendiği konular hakkında kısa ve basit denemeler yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir. Alışlagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir.
	Yazılı Etkileşim, Genel	Soyut ve somut konularla ilgili bilgi ve fikirleri ifade edebilir, bilgileri gözden geçirebilir ve sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir. Acil olarak gereken basit bilgileri sormada veya ifade etmede, kendisinin önemli bulduğu noktaları aktararak, kişisel mektuplar ve notlar yazabilir.
	Yazışma	Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel mektuplar yazabilir. Deneyimleri, duyguları ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel mektuplar yazabilir.
Yazılı Etkileşim	Not, İleti ve Formlar	Birisi bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not edebilir. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, arkadaşlarına, hizmet verenlere, öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara hemen gerekten olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

Bağımsız kullanıcı olarak adlandırılan B1 ve B2 seviyelerinde, kendi içinde bir bütünlüğü bulunan metinlerin rahatlıkla üretilebilmesi beklenir. B1 seviyesindeki dil kullanıcısı, bilindik bir konuda, birbiriyle bağlantılı bölümlerden oluşan bir yazıyı yazabilmeli, bir hikâye anlatabilmeli, tecrübelerini ve yaşadıklarını betimlemeler yaparak yazılı olarak anlatabilmelidir. Bağımsız kullanıcı seviyesinde, temel seviyede beklenilmeyen rapor, deneme ve makale yazımı yer almaktadır. Dil kullanıcısının ilgilendiği konu hakkında bir deneme yazabilmesi, uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda ayrıntılı teknik bilgiler verebilmesi, pek fazla bilmediği bir konuda ise bilgiler toplayarak bunu özet bir şekilde raporlandırabilmesi beklenmektedir. B1 seviyesinde, yazılı iletişim kurarken bir konuyla ilgili bilgi ve fikirlerini karşısındakine aktarabilmesi, sorulara cevap verebilmesi ve kendisinin de sorular yöneltebilmesi gerekir. Bu seviyedeki dil kullanıcısının izlediği bir film veya okuduğu bir kitap hakkındaki izlenimlerini bir mektup yazarak anlatabilmesi beklenir. Yine yaşadığı olay ve deneyimleri A2 seviyesine göre daha ayrıntılı şekilde, içine duygu ve düşüncelerini de katarak aktarabilmelidir. Bu seviyede anlık notlar alma becerisi de daha da gelişmiştir. Bir kişi bir şey söylediğinde tekrar etmesini istemeye gerek kalmadan not alabilir. Günlük hayatındaki kişilere, anlık ihtiyaç durumlarında bir konunun önemli noktalarını vurgulayarak notlar yazabilir.

Tablo 5

Yazma Becerisi B2 Seviyesi Yeterlik Tanımları

Bağımsız Kullanıcı (B2)	
Yazılı Üretim	Yazılı Anlatım, Genel
	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.
	Yaratıcı Yazma
	Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir. Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir.
Yazılı Etkileşim	Rapor ve Deneme/ Makale Yazma
	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Bir sorunla ilgili değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir.
	Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Birkaç kaynaktan elde edilen bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.
	Yazılı Etkileşim, Genel
Yazılı Etkileşim	Yazışma
	Mektuplarında çeşitli yoğunluktaki duyguları ifade edebilir; olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, yazışma arkadaşının bildiri ya da görüşlerini yorumlayabilir.
	Not, İleti ve Formlar
	(B1'deki gibi.) Biri bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not edebilir. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, arkadaşlarına, hizmet verenlere, öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara hemen gerekten olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

B2 seviyesindeki dil kullanıcılarının B1'de olduğu gibi ilgi alanıyla ilgili çeşitli konuları içeren metinler yazmaları beklenir. B2'deki metinlerin farkı; daha ayrıntılı olmaları,

değişik kaynaklardan toplanıp bir araya getirilmeleri ve gerekçelendirmelere başvurulmasıdır. Dil kullanıcıları, yazdıkları türün özelliklerini göz önünde bulundurarak ayrıntılı metinler oluşturabilirler. Bir film veya kitap hakkında eleştiri yazabilirler. Bir konunun çeşitli yönlerini ele alarak bunların olumlu ve olumsuz yönlerini birbiriyle karşılaştıran bir metin oluşturabilirler. Değişik kaynaklardan elde ettikleri bilgilerin iyi ve kötü yönlerini tartıştıkları bir rapor yazabilirler. Mektuplarında duygu ve düşüncelerini daha ayrıntılı ve etkili bir şekilde aktarabilirler. B2 seviyesinde, not ve ileti yazımıyla ilgili yeterlik tanımları B1 seviyesi ile aynıdır. Bu durum C1 ve C2 seviyelerinde de devam etmektedir. Kişinin günlük hayatta yazacağı not ve iletilerde kullanabileceği dil aşağı yukarı birbirine benzer olacağı için bağımsız kullanıcı ile yetkin kullanıcının yazabilecekleri ifadeler pek fazla değişmeyecektir. Fakat temel seviyenin hem kendi içinde hem de diğer seviyelerle farklılıkları bulunmaktadır.

Tablo 6

Yazma Becerisi C1 Seviyesi Yeterlik Tanımları

Yetkin Kullanıcı (C1)	
Yazılı Üretim	Yazılı Anlatım, Genel Gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir.
	Yaratıcı Yazma Anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi hayali metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir.
	Rapor ve Deneme/ Makale Yazma Karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi yapılandırılmış kapsamlı metinler yazabilir ve ana noktaları ön plana çıkarabilir. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir.
Yazılı Etkileşim	Yazılı Etkileşim, Genel Kendini anlaşılır ve kesin bir şekilde ifade edebilir, yazdığı kişiye uygun bir tarzda esnek ve etkin olarak hitap edebilir.
	Yazışma Dili esnekçe ve etkince kullanarak duygusal, imalı ve şakacı kullanım da dâhil olmak üzere kişisel yazışmalarında kendisini açıkça ve tam olarak ifade edebilir.
	Not, İleti ve Formlar (B1'deki gibi.) Birisini bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not edebilir. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, arkadaşlarına, hizmet verenlere, öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara hemen gerekten olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

Yetkin kullanıcı olarak adlandırılan C1 ve C2 seviyelerindeki kişilerin, öğrendikleri dili ileri seviyede kullanmaları beklenir. Özellikle C2 seviyesinde bu durum daha da belirgin olarak görülmektedir. C1 seviyesindeki dil kullanıcısının bir konuyu ayrıntılı bir şekilde ve tüm yönleriyle ele alıp düşüncesini destekleyen unsurları da ekleyerek anlatabilmesi beklenmektedir. Kişi, kendine özgü bir dil kullanıp, okuyucu grubunu da göz önünde bulundurarak doğal bir akıcılığı bulunan metinler yazabilmelidir. Bu seviyede rapor, deneme ve makale yazma becerisi daha da üst seviyeye çıkmıştır. Kişi, karmaşık konularda ayrıntılı raporlar hazırlayabilir, farklı bakış açılarını da değerlendirip uygun örnekler ve açıklamalarla bunu raporuna yansıtabilir. C1 seviyesindeki kişiler dili çok iyi ve etkili şekilde kullanıp yazılı olarak iletişim kurabilirler, dili sanatlı olarak kullanıp yazışmalarında şakalar yapabilirler ve imalı ifadeler kullanabilirler. Bu seviyede, dile daha fazla hakim olduğu görülür, bu nedenle kullanıcılar edebi yönü hissedilen metinler yazabilirler; dil, anlatım ve yapı bakımından daha sağlam ve etkili cümleler kurabilirler. C1 seviyesindeki not ve ileti yazmayla ilgili yeterlik tanımları B1 ile aynıdır.

Tablo 7

Yazma Becerisi C2 Seviyesi Yeterlik Tanımları

Yetkin Kullanıcı (C2)		
Yazılı Üretim	Yazılı Anlatım, Genel	Anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir.
	Yaratıcı Yazma	Seçilmiş bir yazı türüne uygun üslup kullanarak deneyimleri hakkında anlaşılır, akıcı ve sürükleyici öykü ve betimlemeleri kaleme alabilir.
	Rapor ve Deneme/ Makale Yazma	Bir gerekçenin oluşturulduğu ya da bir önerinin veya edebî bir eserin eleştirel değerlendirildiği anlaşılır, akıcı, karmaşık rapor, makale veya deneme yazılarını kaleme alabilir. Metinleri, okuyucuların en önemli noktaları bulabilmelerini kolaylaştırmak için uygun ve etkili bir mantıkla yapılandırabilir.
Yazılı Etkileşim	Yazılı Etkileşim, Genel	(C1'deki gibi.) Kendini anlaşılır ve kesin bir şekilde ifade edebilir, yazdığı kişiye uygun bir tarzda esnek ve etkin olarak hitap edebilir.
	Yazışma	(C1'deki gibi.) Dili esnekçe ve etkince kullanarak duygusal, imalı ve şakacı kullanım da dâhil olmak üzere kişisel yazışmalarında kendisini açıkça ve tam olarak ifade edebilir.
	Not, İleti ve Formlar	(B1'deki gibi.) Birisini bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not edebilir.
		Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, arkadaşlarına, hizmet verenlere, öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara hemen gerekmede olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

AOÖÇ’de derecelendirilen dil seviyelerinden en gelişmiş olanı C2 seviyesidir. Bu, ana dili kullanıcısı seviyesi olarak da düşünülebilmektedir. Bu düşünce, C2’nin en üst seviye olmasından kaynaklanıyor olabilir. Fakat AOÖÇ, yabancı bir dilin öğrenim, öğretim ve değerlendirme alanlarını kapsadığı için içeriğin tamamını buna göre düşünmek gerekir. C2 seviyesinin yanlış anlaşılabilceği öngörülebildiği için AOÖÇ metninde C2’nin ana dili kullanıcısı ile aynı seviye olmadığı özellikle belirtilmiştir. Metinde, C2 düzeyinin her ne kadar yetkin dil kullanımı olarak adlandırılrsa da bunun ana dili konuşuru olması veya ona daha yakın bir düzeye ulaşması anlamına gelmediği, bu adlandırmanın bildirişimdeki kesinlik, uygunluk ve konuşma rahatlığını ifade etmek amacıyla yapıldığı belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 41). Yani C2 seviyesindeki dil kullanımına da yine yabancı bir dilin kullanımı açısından bakılmalıdır. Bundan dolayı C2 seviyesinde de hatalar yapılabilir, dil kullanımından metnin yabancı bir kişi tarafından yazıldığı anlaşılabilir fakat basit konularda hatalar yapılmaz ve kişi hatasını gördüğünde bunu anlayabilir ve kolayca düzeltebilir.

C2 seviyesinde akıcı ve anlaşılır metin oluşturma becerisi daha da gelişmiştir. Dil kullanıcısı, yazdığı türe uygun etkili bir dil kullanabilir, örneğin yazdığı bir hikâyede akıcı anlatım kullanabilir, edebî bir eserle ilgili eleştiri yazıları kaleme alabilir, raporlarını ve makalelerini okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak şekilde yapılandırabilir. C2 seviyesinde, yazılı etkileşimle ilgili yeterli tanımları diğer seviyelerle benzerlik göstermektedir. Yazılı etkileşim ve yazışma bölümleri C1 seviyesi ile; not, ileti ve formlar B1 seviyesi ile aynı yeterli tanımlarına sahiptir. Çünkü bu bölümlerle ilgili, yabancı dilde yazmada kazanılabilecek en ileri seviyedeki beceriler B1 ve C1’de belirtilmiştir. Bir dili, yabancı dil olarak kullanan birisinden daha üst beceriler beklenmemektedir.

Yabancı bir dili kullanırken harflerin ve kelimelerin yazımı, hecelerin nasıl bölüneceği, noktalama işaretleri, büyük ve küçük harflerin yazımı ve kullanımı, kısaltmaların yazımı, el yazısı ve basılı olan yazının farklılıkları gibi konuları da bilmek gerekmektedir. Özellikle kişinin ana dilinde kullandığı alfabe ile öğrendiği dilin alfabesi farklı ise bunların yazımını ve imla kurallarını öğrenmek de belli bir zamanı ve çalışmayı gerektirmektedir. AOÖÇ’de her seviye için yazımla ilgili yeterli tanımları da belirlenmiştir. Yazmayla ilgili her seviyede kazanılabilecek beceriler farklı olduğu gibi yazımla ilgili beceriler de farklılık göstermektedir.

Tablo 8

Yazımla İlgili Yeterlik Tanımları

Yazım Yeterliği	
C2	Metinde yazım yanlışları bulunmaz.
C1	Sayfa düzeni, paragraflar, noktalama işaretleri tutarlı ve yazım kontrolüne yardımcıdır. Nadiren yapılan yanlışlar dışında kelimelerin yazımı doğrudur.
B2	Alışılmış sayfa düzeni ve paragraflandırma kurallarına bağlı kalarak kesintisiz, açıkça okunabilir metinler yazabilir. Yazım ve noktalama büyük oranda doğrudur ama ana dilin etkisi görülebilir.
B1	Bağlantılı olarak yazabilir, metinler tümüyle anlaşılır biçimdedir. Yazım, noktalama, paragraflandırma ve sayfa düzeni genelde anlamı sağlayacak derecede doğrudur.
A2	Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir. Sözlü olarak kullandığı sözcük dağarcığından kısa sözcükleri konuşma diline yakın, oldukça doğru olarak yazar (ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz).
A1	Bildiği sözcükleri ve kısa ifadeleri örneğin, basit tabelaları ve yönergeleri, günlük kullanılan nesnelerin isimlerini, mağazaların isimlerini ve sık kullanılan kalıp ifadeleri bakarak yazabilir. Adresini, uyruğunu ve diğer kişisel bilgileri harf harf söyleyebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

Değerlendirme

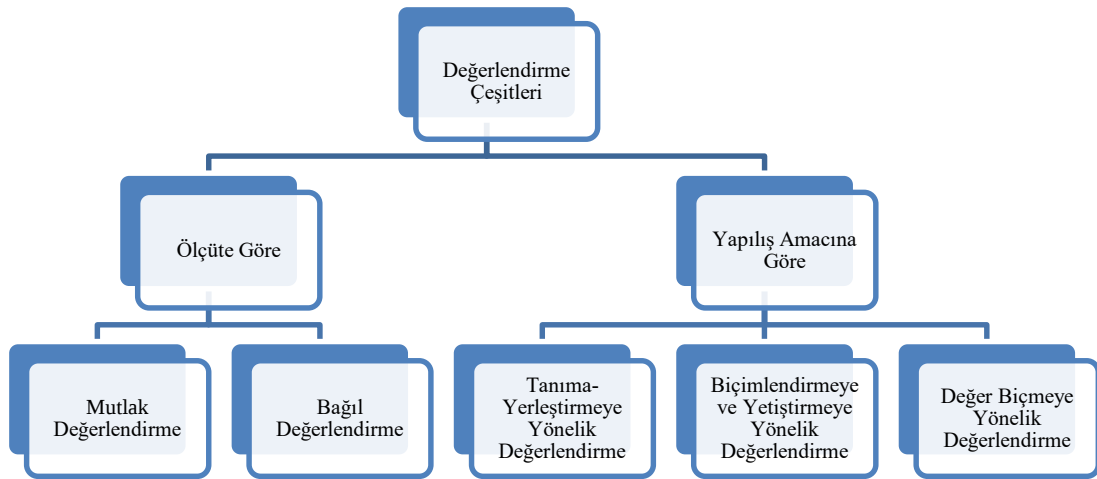
Bireyler, kurum ve kuruluşlar yaptıkları işlerin başta belirledikleri hedeflere ne ölçüde yaklaştığını anlamak amacıyla çeşitli değerlendirme çalışmaları yaparlar. Bu çalışmalar bazen gözlemle ve akıl yürütmeye bazen de bilgisayarla ve çeşitli istatistik programları aracılığıyla yapılır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde de istenilen öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğinin veya ne ölçüde gerçekleştiğinin anlaşılabilmesi için öğretim sürecinin belirli aşamalarında ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerekir.

Eğitim-öğretimde, ölçme ve değerlendirme her zaman birlikte kullanılan iki kavramdır. Ölçme, adında da anlaşılacağı üzere bir durumun belirli araçlar kullanılarak gözlemlenmesi ve sonuçların sayısal olarak ifade edilmesidir. Ölçme için mutlaka bir araca ihtiyaç vardır. Uzunluğun ölçülmesinde metre, ağırlığın ölçülmesinde kilogram kullanıldığı gibi bilginin

ölçülmesinde de sınavlar araç olarak kullanılır. “Masanın uzunluğu 120 cm.”, “Ali’nin ağırlığı 65 kg.”, “Ayşe sınavdan 90 puan aldı.” ifadelerinde de görüldüğü gibi ölçme sonuçları sayılarla ifade edilir. Ölçme sonuçlarına göre yargılara ulaşılması, sonuçların çeşitli amaçlar için kullanılması ise değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Örneğin sınav puanına göre öğrencinin dersten başarılı olup olmadığı, sıralamada kaçınıcı olduğu, aldığı puanın mezun olmak için yeterli olup olmadığı değerlendirmeye yönelik sonuçlardır.

Değerlendirme aşamasına geçilmeden önce bir ölçütün belirlenmesi gerekir. Sonrasında, belirlenen bu ölçüte göre gözlemler yapılır, en sonunda da gözlem sonuçları ölçütlerle karşılaştırılır ve bir karara varılır. Verilen bu karar, değerlendirme olarak adlandırılır. Yani “değerlendirme, gözlem sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak bir karara varılması işidir” (Turgut & Baykul, 2010, s. 68). Burada bahsedilen kavramlar eğitim-öğretim alanında düşünüldüğünde başarılı olmak için alınması gereken puanlar, ölçütleri; sınavlar, gözlemleri; ölçütlere bakarak öğrencinin sınav sonuçlarına göre karara varılması da değerlendirmeyi oluşturur.

Değerlendirmenin yapılış şekline göre farklı türleri vardır. Şekil 3’te bu türler gösterilmiştir.



Şekil 3. Değerlendirme çeşitleri. Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve eğitim sistemindeki uygulamaları. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-20). Ankara: Nobel.

Şekil 3’te de görüldüğü gibi değerlendirme, ölçüte ve yapılış amacına göre iki başlıkta ele alınmaktadır. Mutlak değerlendirme, daha önce belirlenen ölçüte göre yapılan değerlendirmedir. Mutlak ölçüt, değerlendirilecek gruptan bağımsız olarak belirlenir. Örneğin yabancı dil öğretimi yapan bir kurum “Kur sınavından 70 puan alanlar bir üst kura

geçer.” şeklinde bir ölçüt belirler. Bu ölçüt baz alınarak yapılan “Zeynep kur sınavından 80 puan aldı ve bir üst kura geçti.” şeklindeki değerlendirme, mutlak değerlendirmedir. Bağlı değerlendirme ise değerlendirilecek gruptan bağımsız değildir; ölçütler, grubun içinden mutlaka birilerinin seçilmesine olanak verecek şekilde belirlenir. Örneğin yabancılara Türkçe öğreten bir kurumda “Sınavdan en yüksek puanı alan ilk üç kişi Türkçe konuşma yarışmasına katılmaya hak kazanacaktır.” şeklinde bir ölçüt belirlendiğinde sınava giren öğrencilerin içinden üç kişinin seçileceği muhakkaktır. Ölçme sonucunda mutlak değerlendirme mi, bağlı değerlendirme mi tercih edileceği ihtiyaca ve şartlara göre belirlenir.

Bir diğer değerlendirme çeşidi de yapılaş amacına göre değerlendirmedir. Bu da kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır. Birincisi tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirmedir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek amacıyla bir kursa başvuran öğrencilerin Türkçe seviyelerini öğrenmek amacıyla önce bir sınav yapılır. Yapılan sınavın sonuçlarına göre öğrencilerin seviyeleri tespit edilir ve buna göre birbirine yakın Türkçe bilgisine sahip öğrenciler aynı sınıfa yerleştirilir. Böylece öğrenciler tanınmış ve buna göre yerleştirilmiştir. Bu tür değerlendirmede mutlaka öğrenci bir sınıfa yerleştirilir, bir puan verme amacı yoktur. Öğrencilerin seviyelerine göre öğretim faaliyetlerini düzenlemek için ve aynı seviyedeki öğrencilerin beraber eğitim alabilmeleri için tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirmenin yapılması büyük önem arz etmektedir.

Anlatılan konuların öğrenci tarafından ne düzeyde anlaşıldığını tespit edebilmek için öğretim sürecinin belirli aşamalarında testler yapılır ve buna göre öğrencinin eksik olduğu konular çeşitli yöntemlerle giderilmeye çalışılır. Bu amaçla yapılan değerlendirme, biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuların sonunda öğrencilere testler yapılabilir ve öğrencilerin zayıf oldukları konular, bireysel verilecek ödevlerle ve ek çalışmalarla giderilmeye çalışılır. Dil bilgisinde şimdiki zamanı tam olarak öğrenememiş bir öğrenciye günlük aktivitelerini anlatan bir yazma veya konuşma çalışmaları yaptırıldığında bunda istenilen sonuca ulaşamayacaktır. Bazen bir konu iyice öğrenilmeden yeni bir konunun anlaşılması çok zor olabilmektedir. Bu durumda biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yapılış amacına göre değerlendirmelerden üçüncüsü değer biçmeye yönelik değerlendirmedir. Türkçe öğretiminin sonunda öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanıp

kazanamadıklarının tespit edilip buna göre belge vermek amacıyla yapılan sınavlar bu tür değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Türkiye'ye yükseköğretim görmek amacıyla gelen öğrenciler sekiz-dokuz aylık bir Türkçe eğitiminin ardından Türkçe yeterliklerini belgelemek zorundadır. Yeterli düzeyde Türkçe bildiklerini gösteren sertifikayı veya diplomayı aldıktan sonra Türkiye'de eğitimlerine devam edebilmektedirler. Kurs sonunda C1 seviyesinde yapılan bu sınavlar değer biçmeye yöneliktir. Bunun için en az alınması gereken bir puan vardır.

Değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bunlar kullanışlılık, güvenilirlik, geçerlik, gerçek yaşantıya uygunluk, etkili olma (washback) şeklinde sıralanabilir. Bunlar özellikle ölçme aracında bulunması gereken özelliklerdir. Bu ilkeler şu şekilde açıklanabilir (Baştürk, 2014; Brown, 2004):

Kullanışlılık, hazırlanan sınavın öğrenciler, öğretmenler ve kurum açısından uygulanabilir olmasıdır. Örneğin öğrenciler için dinleme sınavı hazırlanması düşünülüyorsa okulun ve sınıfın imkânlarının bu sınavı gerçekleştirmeye uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıfta ses sistemi yoksa ya da öğrencilerin hepsinin duyabilmesine imkân sağlayacak kadar güçlü değilse hazırlanan sınavın uygulanması da mümkün olmayacaktır. Çok sayıda soru hazırlandığında da sürenin yetersizliği sorunuyla karşılaşılabilir. Konuşma sınavları genelde birebir yapılmaktadır. Eğer öğrencilerin uzun süre konuşmasını gerektiren sorular hazırlandıysa aynı gün içinde bütün öğrencileri sınav yapmak imkânsız olacaktır. Sınav, okunması ve sorulara puan verilmesi bakımından da kullanışlı olmalıdır. Okunması çok uzun süren ve puan verilirken çok zorlanılan sınavlar kullanışlı değildir. Sınavın kullanışlı olması güvenilir ve geçerli olmasını da desteklemelidir. Bir sınav, sadece kullanışlı olduğu için tercih edilmemeli, diğer özelliklere de sahip olması beklenmelidir.

Güvenirlik, benzer gruplara uygulanan sınavdan birbirine yakın sonuçlar elde edilebilmesidir. Yani ölçme aracının hatalardan azami derecede uzak olmasıdır. Aynı sınava farklı kişiler puan verdiğinde de birbirlerine yakın sonuçlar elde edilebilmez. Ayrıca sınavı okuyan kişinin konuya hâkim olması, tarafsız olması ve yaptığı işin bilincinde olması gerekir. Bu özellikler değerlendirici güvenilirliği olarak adlandırılmaktadır. Çoktan seçmeli testlerin, doğru-yanlış sorularının ve eşleştirme sorularının değerlendirmesinde güvenilirlik en üst seviyededir. Çünkü sorunun tek cevabı vardır ve buna göre verilen puan da kesindir. Sınavın güvenilir olması için dikkat edilmesi gereken

bir başka şart, soruyu okuyan her öğrencinin aynı anlamı çıkarabilmesidir. Soru yönergelerinde herkes tarafından farklı şekilde anlaşılabilir ifadelerden uzak durulmalıdır. Şans faktörü mümkün olduğunca azaltılmalıdır. Aynı sınav aynı gruba belli bir süre sonra tekrar uygulandığında benzer sonuçlar elde edilebilmelidir. Bu koşulların yerine getirildiği bir sınavın güvenilir olduğu söylenebilir. Öğrencinin sınav sırasında rahatsız olması, moralinin bozuk olması gibi faktörler de değerlendirmenin güvenilirliğini olumsuz yönde etkiler. Bu durum, öğrenciyle ilgili güvenilirlik olarak adlandırılmaktadır. Sınavın yapıldığı ortam ısı, ışık, gürültü gibi fiziki ortamlar yönünden de uygun olmalıdır. Sınıfın kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin sınav sırasında birbirlerine yakın oturmaları, birbirlerinin cevaplarına bakmalarına ya da kendi aralarında konuşmalarına sebebiyet verebilir. Bu da sınavın güvenilirliğini etkileyen bir başka sebeptir. Ortam yönünden gerekli şartların sağlanmaması sınavın güvenilirliğini de etkileyecektir. Bir sınavın güvenilirliğini etkileyen en büyük faktör, ölçmede yapılan hatalardır. Bu hatalar ölçen kişiden, ölçme aracından, ölçülen özellikten ve ölçme yapılan ortamdan kaynaklanan hatalar şeklinde gruplandırılmaktadır. Hatalar türlerine göre ise sabit, sistematik ve tesadüfi hatalar şeklinde adlandırılmaktadır.

Geçerlik, sınavın ölçülmek istenilen özelliklere yönelik olması, başka özelliklerin işe dâhil olmamasıdır. Yabancı dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisi öğretildiği için sınavlar da bu becerilere yönelik olmaktadır. Bu sınavların her biri sadece ilgili olduğu beceriyi kapsamalı, diğer beceriler işin içine katılmamalıdır. Örneğin okuma becerisini ölçmek için hazırlanan bir sınavda bazı kelimeler verilip bunlarla ilgili cümleler yazılması istendiğinde sınavın geçerliği ile ilgili sorunlar ortaya çıkacaktır. Çünkü kelimeyi cümle içinde kullanma, yazma becerisiyle ilgili bir sorudur. Buradan öğrenciye verilecek yüksek veya düşük puanlar aslında yazma becerisiyle ilgili verilen puanlardır. Eğer kelimenin anlamının bilinip bilinmediği ölçülmek isteniyorsa kelimeler ile anlamlarının eşleştirilmesi, kelimenin doğru ya da yanlış kullanıldığı cümlelerin işaretlenmesi istenebilir. Diğer türlü yapıldığında okuma puanına yazma puanının da karışması söz konusudur. Çünkü bu puanlar anlamayla değil yazmayla ilgilidir. Bir sınavın çeşitli yönlerden geçerli olması gerekir. Bunlar; kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği şeklinde adlandırılmaktadır.

Gerçek yaşantıya uygunluk, sınavlarda yer alan soruların gerçek hayatta karşılaşılabilecek türden olmasıdır. Örneğin bir Türkçe yeterlik sınavında yer alacak okuma bölümündeki

metinlerin kişinin gerçek hayatta karşılaşılabileceği türden olması gerekir. Yabancı bir dil, gerçek ortamda kullanılmak amacıyla öğrenildiğine göre kişinin bu yeterliği kazanıp kazanamadığını anlamak için sınavlar da buna göre hazırlanmalıdır. Dinleme, yazma, dil bilgisi bölümlerinde de buna dikkat edilmesi gerekir. Bir e-posta yazıp öğrenciden buna cevap yazmasını isteme, gerçek bir sorun için çözüm yolları yazmasını isteme, dinlemede yer alan konuşmaların ve diyalogların ortam, konu ve ifade bakımından gerçeğe yakın olmasına dikkat etme gibi özellikler öğrencinin dil yeterliğini tespit etmede önemlidir. Metinlerin dergi, gazete, ders kitabı, duyuru, broşür gibi kaynaklardan seçilmesi, dinlemede konuşmaların radyo ve televizyon programı, anons, ders, sempozyum, alışveriş, ulaşım aracı gibi bir ortamda geçmesi sınavın gerçek yaşantıya uygunluğunu artırıcı etkenlerdir. Brown (2004, s. 28), gerçeğe uygun bir sınav hazırlamak için dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle sıralamıştır:

Sınavda mümkün olduğunca doğal bir dil kullanılmalıdır.

İfadeler ve cümleler birbirinden bağımsız değil, bir bağlam içerisinde verilmelidir.

Konular öğrenciyle ilgili ve onun ilgisini çekecek türden olmalıdır.

Tematik organizasyon sağlanmalıdır. Örneğin bir hikâyenin bir bölümü veya ana hatları verilebilir.

Görevler gerçek veya gerçeğe yakın olmalıdır.

Etkili olma (washback), sınavın öğrenmeye olan etkisidir. Bir sınavın sonucu hem öğretmene hem de öğrenciye bundan sonraki çalışmaları konusunda yol gösterici olmalıdır. Kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir sınav yol gösterici olma özelliğine daha fazla sahiptir. Öğretmen sınav sonuçlarını değerlendirdikten sonra öğrencilerin eksik ve zayıf yönlerini tespit ederek öğretim programında bunları telafi etmeye yönelik değişiklikler yapabilir. Öğrenci de yine aynı şekilde sınav sonuçlarına göre çalışmalarında bazı noktalara yoğunlaşabilir. Sınavın etkili olması için her soruyla ölçülmek istenen beceri ve kazanımlar daha önce belirlenmeli ve bunlara yönelik sorular hazırlanmalıdır. Sınav sonucunda öğrencinin başarılı olduğu noktalar ön plana çıkarılarak onun motivasyonunu artırıcı dönütler verilmeli, zayıf olduğu noktalarda nasıl çalışması gerektiğiyle ilgili tavsiyelerde bulunulmalıdır. Sınav sonucunu sadece puanla değerlendirmek, sınavın etki derecesi artırmak için yeterli değildir. Sınav kâğıdına yazılacak yorumlar ve tavsiyeler sınavın etkisini artırıcı unsur olarak kullanılabilir.

Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında sınavlar öznel ve nesnel olmak üzere iki grupta incelenir. Değerlendiricilerin birbirine yakın puan verdikleri sınavlar nesnel, puanlar arasında farklılık bulunanlar ise öznel sınavlardır. Bu açıdan bakıldığında okuma, dinleme ve dil bilgisi sınavları nesnel; konuşma ve yazma sınavları öznel sınavlar olarak değerlendirilebilir. Nesnel sınavlarda bir sorunun tek cevabı vardır. Bunun için kim değerlendirirse değerlendirsın puanların benzer olması doğaldır. Konuşma ve yazma gibi öğrencinin daha çok performansını göstermesi gereken sınavlarda ise belirlenmiş bir cevap olmadığı için değerlendiren kişiler de birbirlerinden farklı cevaplar verebilirler. Çünkü bir değerlendirici dil bilgisini doğru kullanıp kullanmadığına bakarken, diğer bir değerlendirici kelime bilgisine, bir diğeri konuşmanın veya yazının uzunluğuna bakabilir. Aslında bu ölçütlerin hepsi de doğrudur, yanlış olan bunlardan sadece bir tanesine göre değerlendirme yapılmasıdır. Örneğin bir kompozisyon değerlendirilirken içerik, plan, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi çeşitli yönlerden ele alınmalıdır. Konuşma ve yazma sınavlarında değerlendirici güvenilirliğini sağlayabilmek için sınav öncesinde bir ölçüt hazırlanmalı ve değerlendirme birden fazla kişi tarafından ayrı ayrı yapılmalıdır. Ölçütler, değerlendirme yapacak kişiler tarafından beraber hazırlanmalı ve sonrasında da birbirlerine yakın puanlar verinceye kadar değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Değerlendiriciler arasındaki güvenirlğin sağlanıp sağlamadığını anlayabilmek için Ofis Excel ve SPSS programlarından yararlanmak faydalı olacaktır.

Değerlendirme Türleri

Klasik sınavlar sonucunda yapılan değerlendirmeler “geleneksel değerlendirme”, bunların dışında kalan ve çoğunlukla da geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha sonra kullanılmaya başlanan değerlendirme yöntemleri “alternatif değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır.

Geleneksel Değerlendirme

Dünyada eğitimde en fazla kullanılan değerlendirme yöntemleri hemen hemen birbirinin aynıdır. Geçmişten bu yana kullanılan sınavlar ve bu sınavlardaki sorular klasik değerlendirme yöntemlerini oluşturmaktadır. Bunlara geleneksel değerlendirme yöntemleri de denmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim-öğretim sürecinin belli

aşamalarında, öğretilen konuların öğrenci tarafından ne kadar anlaşıldığını belirlemek amacıyla yapılır. Bunun için süreci değil sonucu değerlendirir. Bu değerlendirme türlerinde başarıyı ölçme ön plandadır.

Yazılı sınavlardaki açık uçlu sorular, sözlü sınavlar, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, çok seçmeli testler eğitimde en fazla kullanılan soru çeşitleridir. Bunların her birinin olumlu ve olumsuz yönleri bulunduğu gibi amaca göre, kullanılması uygun olan ve uygun olmayan durumlar da vardır. Çoktan seçmeli sorular eğitimde birinci öncelikli olarak kullanılmaz. Bunun yerine yazılı sınavların kullanılması, iyi bir değerlendirme açısından daha uygun görülür. Fakat binlerce kişinin girdiği sınavlarda, değerlendirmenin kolay olması amacıyla çoktan seçmeli testler tercih edilmektedir. Yabancı dil sınavları sadece yazılı olarak yapıldığında öğrencilerin sadece okuma, yazma ve dil bilgisi seviyeleri anlaşılabilir. Fakat temel dil becerilerinden biri olan konuşmanın bu yöntemlerle değerlendirilmesi mümkün değildir. Bu beceriyi ölçmek için sözlü sınav uygulamak gerekir. Kelime bilgisini ölçmek içinse eşleştirme veya kısa cevaplı sorular tercih edilebilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde sınavlar, belirli bir zaman dilimi içerisinde yapılır ve sonuçlar puanla veya “zayıf, orta, iyi, çok iyi” gibi bir ifadeyle bildirilir. Sorunun bir tane doğru cevabı vardır. Öğrenci bu cevabı veya buna yakın bir cevap verirse puan alır, aksi takdirde puan alamaz. Öğrencilerin kendilerine göre farklılaşmış cevapları yoktur. Bu özelliklerinden dolayı geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır.

Alternatif Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha sonraları kullanılmaya başlanan ve onları tamamlayıcı özellikteki değerlendirme yöntemleri, alternatif değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerinin, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yerine kullanılan yöntemler şeklinde anlaşılmaması gerekir. Çünkü alternatif değerlendirme yöntemleri, diğer yöntemleri tamamlayıcı niteliktedir. İki değerlendirme çeşidi beraber kullanılabilir, biri diğerinden üstün değildir.

En fazla kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi, günlük, performans görevleri, görüşme şeklinde sıralanabilir.

Dünyanın farklı ülkelerinde yabancı dil öğretiminde alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çünkü bu yöntemler not verme amacıyla değil, öğretmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle dil becerilerinin gelişimine büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Örneğin yabancı dilde yazmak, belli aşamalar ve zaman gerektirmektedir. Yazma sınavlarında ise sınırlı bir zaman olduğu için öğrenci bu aşamaları gerçekleştiremez. Birey, kendi ana dilinde yazarken bile çoğu zaman bir sınav süresinden daha uzun zamana ihtiyaç duyar. Yazma sınavında öğrencilere sadece bir veya iki konu hakkında kompozisyon yazdırılabilir çünkü daha fazlası için zaman yeterli olmayacaktır. Yine metin türü olarak da durum aynıdır. Öğrenciler derslerde mektup, hikâye, diyalog, tasvir, deneme, eleştiri gibi birçok türde yazma çalışması yapmakta fakat sınavda kısıtlı bir süre olduğu için sadece bir veya iki türle öğrencinin yazma becerisi ölçülebilmektedir. Üretime dayalı diğer bir beceri olan konuşmada da durum aynıdır. Öğretim süreci içerisinde öğrencilere çeşitli performans görevleri verilirse onların dili kullanarak neler yapabildikleri daha iyi görülmüş olur ve böylece daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir. Tabi ki sınavdan alınan puan da öğrencinin yabancı dil bilgisini gösteren bir ölçüttür. Fakat dil öğrenmenin amacı çoğu zaman puan almak değil, o dilde iletişim kurabilmektir. Dil sınavlarından yüksek puan alan fakat o dilde yazamayan veya konuşamayan kişilerle karşılaşılabilir. Çünkü sadece bilgi üzerinde durulup bilginin uygulaması olan performans üzerinde durulmazsa konuşamamak ve yazamamak doğal bir sonuç olur. Uzun yıllar örgün eğitim kurumlarında yabancı dil dersi alan kişilerde de aynı durum görülebilmektedir. Performans değerlendirmede ise öğrenme daha fazla gerçekleşebilir. Çünkü performans görevlerinde zamanın uzun olması, kaynaklardan araştırma yapılabilmesi, çalışmayı belli zamanlarda öğretmene kontrol ettirip onunla fikir alışverişinde bulunulabilmesi gibi nedenlerden dolayı bilgiler beceriye dönüşebilmektedir. Alternatif değerlendirmede amaç, öğrencinin ne bildiği değil ne yapabildiğidir. Bunun için yabancı dil öğretimine uygun bir değerlendirme çeşididir.

Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri ile Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Günümüzde geleneksel yöntemlerin dışında, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımında bir artış olduğu görülmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında bu artış daha da gözle görülebilir orandadır. Yabancı dille ilgili değerlendirme yöntemlerinde günümüz ile geçmiş arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Bunlar Tablo 9’da gösterilmiştir (Brown, 2004, s. 13; Richards & Renandya, 2007, s. 335):

Tablo 9

Yabancı Dil Becerisini Değerlendirmede Eski ve Yeni Eğilimler Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Yöntemler	Yeni Yöntemler
1. Dil odaklı	1. İletişim odaklı
2. Öğretmen merkezli	2. Öğrenci merkezli
3. Beceriler birbirinden bağımsız	3. Beceriler bütüncül
4. Ürün odaklı	4. Süreç odaklı
5. Sadece bir doğru cevap	5. Farklı doğru cevaplar
6. Puan verme amaçlı	6. Öğretme amaçlı
7. Tek seferde yapılan, tek tip sınavlar	7. Uzun süre devam eden değerlendirme
8. Süreli, çoktan seçmeli	8. Süresiz, serbest yanıt
9. Bir bağlamdan uzak sorular	9. Bir bağlam içinde verilen iletişimsel görevler
10. Geribildirim için puanlar yeterli	10. Kişiye özel geri bildirim
11. Kurallara bağlı puanlar	11. Ölçütlere bağlı puanlar
12. Doğru cevaba odaklanma	12. Açık uçlu, yaratıcı cevaplar
13. Özetleyici	13. Biçimlendirici
14. Öğrenci pasif	14. Öğrenci aktif
15. Dış motivasyonu teşvik edici	15. İç motivasyonu teşvik edici

Tablo 9’da yeni değerlendirme yöntemlerinin olumlu yönlerinin daha fazla ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Fakat “Geleneksel yöntemler tamamen kötüdür, alternatif yöntemler tamamen iyidir.” şeklinde iki yöntemi birbirinden kesin çizgilerle ayırmak doğru değildir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin her birinin olumlu ve olumsuz yönleri, kullanılması uygun olan ve olmayan

yerler vardır. Değerlendirme yapacak kişiler tarafından bu özellikler göz önünde bulundurularak uygun yöntemle karar vermek gerekir. Bazen de her iki yöntemin beraber kullanılması daha uygun olmaktadır. Böylece bu yöntemler birbirlerini tamamlayarak kapsamlı bir değerlendirme yapılmış olur. Bu iki yöntem şu şekilde karşılaştırılabilir:

Geleneksel değerlendirme yöntemleri öğretmen merkezli iken alternatif değerlendirme yöntemleri öğrenci merkezlidir. Sınavların hazırlanmasından değerlendirilmesine kadar bütün süreçle öğretmen ilgilenir, öğrenci pasif durumdadır. Alternatif yöntemler ise öğrenciyi esas alır ve ön planda öğrenci bulunur.

Geleneksel değerlendirme eğitim-öğretimin belli dönemlerinde yapılırken alternatif değerlendirme ise öğretim süreci boyunca yapılabilir. Sınavlar sadece belli dönemlerde yapıldığı için arada geçen zamanda öğrencinin konuyu anlayıp anlayamadığı veya ne kadar anladığı bilinemez. Bunları anlamak için sınav sonucunu beklemek gerekir. Gelişim dosyası, performans görevleri, günlük tutma, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerde ise sürekli bir değerlendirme vardır. Bunun için öğrencinin eksiklikleri anında tespit edilebilir ve bunları telafi etmek için çalışmalar yapılabilir. Sürekli bir değerlendirme olmadığı zaman öğrenciler genellikle sınavlar yaklaştığında veya son birkaç gün içinde ders çalışmaya yoğunlaşmaktadır. Bu durumda, konuların sınavda hatırlanması kolay olsa da bunların kalıcılığı olmamakta ve öğrenme tam olarak gerçekleşmemektedir.

Geleneksel değerlendirmede sonuç önemliyken alternatif değerlendirmede süreç önemlidir. Sınavların amacı öğrenci “Ne biliyor?”, “Ne öğrendi?” gibi sonuç odaklı sorulara cevap verebilmektir. Sınavlar aynı zamanda öğrencilerin neler hatırladıklarını ölçer. Fakat alternatif değerlendirme yöntemleri, diğer sorularla birlikte “Ne yapabiliyor?”, “Nasıl öğrendi?” gibi sorulara da cevap verebilir. Örneğin yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenciler gelişim dosyası da tutuyorlarsa öğrencinin ilk çalışmaları ve son çalışmaları bir arada değerlendirilerek aralarındaki fark görülebilir. Böylece gösterdikleri gayretler de gözlemlenebilir. Öğrencilere verilen performans görevleriyle onların gerçek yaşam ortamında dili kullanarak neler yapabildikleri görülebilir. Böylece dil öğrenmenin asıl amacı olan o dili kullanma becerisine, ne derece yaklaşıldığı da tespit edilmiş olur. Alternatif değerlendirme yöntemlerinde öğrenciler kendilerine verilen görevleri gerçekleştirmek için çözüm yolları ararlar, böylece düşünmeye zorlanmış olurlar. Geleneksel sınavlarda ise öğrenciler önceden ezberledikleri bilgileri hatırlamaya çalışırlar ve hatırladıkları oranda cevap verirler. Çünkü sorunun önceden belirlenmiş bir cevabı

vardır. Alternatif yöntemlerde ise öğrenci gösterdiği performansa göre puan alır. Çoğu zaman ise puan yerine, değerlendirme ifade eden cümlelerle dönüt verilir.

Geleneksel değerlendirmede puan vermek, geleneksel değerlendirme ise öğrenmeye katkı sağlamak birinci amaçtır. Bunun için performans görevlerinde kullanılan dönütler puandan ziyade “Biraz daha gayret etmelisin.”, “İyi”, “Çok iyi.” gibi öğrenciyi destekleyen ve onu gayretlendiren ifadelerdir. Öğrencilerdeki puan kaygısı sınavlarda onların gerçek durumlarını tespit etmeye engel olabilir. Heyecan ve telaş gibi nedenlerden dolayı bildiklerini unutabilirler, karıştırabilirler ya da cevapları süresi içinde yetiştiremeyebilirler. Alternatif değerlendirme yöntemlerinde ise böyle bir durum söz konusu değildir.

Geleneksel değerlendirme belirlenen bir zamanda, belli bir süre içinde ve mekânda yapılır. Alternatif değerlendirme ise geniş bir zamana yayılmıştır. Sınavlar en fazla birkaç saat içinde bitecek şekilde tasarlanır. Bunun için uygulanması fazla zaman almaz. Kontrol edilip puan verilmesi de yine aynı şekildedir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin ise belli bir zamanı ve yeri olmadığı gibi, derste ve okulda yapılması da zorunlu değildir. Bu sebeple öğrenciye bir rahatlık sağlar.

Alternatif değerlendirme yöntemleri sınav şeklinde değil, uygulama şeklinde yapıldığı için ölçme araçlarında bulunması gereken en temel özellikler olan geçerlik ve güvenilirlik yönünden zayıftır. Çalışmalar okul dışında da yapılabilir. Bu yüzden çalışmayı öğrencinin kendisinin mi yaptığı veya başkasından yardım alıp almadığı konusunda emin olunamaz. Bu da güvenilirliği olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ise geçerlik ve güvenilirlik yönünden daha güçlüdür.

Huerta-Macias (2007) alternatif sınavların da güvenilirliğinin sağlanabileceğini ifade etmektedir. Örneğin öğretmen bir yazma çalışmasını değerlendirdikten bir hafta sonra tekrar değerlendirebilir. Birbirine yakın sonuçlar elde edildiğinde güvenilirliğin sağlandığı sonucuna ulaşılabilir. Aynı yazma çalışmasının birden fazla kişi tarafından değerlendirilmesi de güvenilirliğin sağlanması için uygulanabilecek bir başka yöntemdir. Bunun için kullanılacak bir başka yöntemse üçlü veri toplamadır. Bir öğrencinin performansını değerlendirmek için öğrenciden, öğretmenden ve aileden veri toplanabilir. Bunun için aile ile görüşmeler yapılabilir veya anketler uygulanabilir. Öğretmen tarafından öğrenciyle ilgili bir dosya oluşturulabilir ve içinde çeşitli performans görevleri, değerlendirme formları, anket ve görüşme sonuçları gibi öğrencinin durumunu yansıtacak belgeler toplanabilir. Böylece öğrenci tek bir yönden değil etraflı bir değerlendirmeye tabi

tutulur ve öğrenciyle ilgili yapılan değerlendirmenin güvenilir olması sağlanabilir. Bir iş yerinden dil kursuna gönderilen kişi için de iş yerindeki amirlerden ve iş arkadaşlarından veri toplanabilir. Örneğin yazışmalarında kullandığı dile bakılarak yazma becerisinin seviyesi tespit edilebilir. Arkadaşları ve amirleri ile görüşmeler yapıp anketler uygulanabilir. Huerta-Macias (2007) alternatif sınavların daha az nesnel olduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Geleneksel sınavları değerlendiren kişilerin de taraflı olabileceklerini, sonuçlara müdahale edebileceklerini belirtmektedir.

Sınavlardan elde edilen sonuçlar başka öğrencilerle karşılaştırılabilir. Çünkü somut bir veri olan sınav puanları üzerinde bazı istatistiksel işlemler yapılarak her soruya verilen cevaplar ve bunların oranları dahi görülebilir. Alternatif değerlendirmede ise sonuçlar başka öğrencilerle karşılaştırılmaz, her öğrenci kendi içinde değerlendirilir. Yabancı dil öğreniminde asıl amaç bireyin kendi içinde gelişimini sağlayabilmesidir. Başka kişilerin aldıkları puanların ve dil becerilerinde gösterdikleri gelişimin ona bir katkısı yoktur. Bu nedenle alternatif değerlendirme yöntemlerinin bireyin dil gelişimine katkısı da büyüktür.

Geleneksel yöntemlerde öğretmen değerlendirici, öğrenci de değerlendirilen konumundadır, öğrenci değerlendirmeye dâhil olmaz. Alternatif yöntemlerde ise öğrenci ve arkadaşları da öğretmenle birlikte değerlendirmeye katılır. Öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin hepsi bir arada uygulanabileceği gibi içlerinden sadece biri de uygulanabilir. Öğrenciler öğretmenlerle birlikte değerlendirmeye katıldıkları için çalışma ve kendi eksiklerini giderme konusunda daha istekli olacaklardır. Aynı zamanda bir çalışmanın nasıl değerlendirileceği konusunda bakış açısı ve tecrübe kazanacakları için bundan sonraki çalışmalarını bu noktalara dikkat ederek hazırlayabilirler. Bu durum zamanla alışkanlık hâline gelir ve böylece daha iyi ürünler ortaya çıkarılır. Öğrencilerin çalışmalarında az hata yapmaları, değerlendirme konusunda öğretmene de büyük kolaylık sağlar. Ayrıca kendini değerlendirme alışkanlığı kazanan birey, özellikle yabancı dil öğrenimi gibi uzun yıllar devam edebilecek bir süreçte kendi çalışmalarını planlayabilir.

Alternatif yöntemlerde, küçük yaştaki öğrenciler için ailelerin de değerlendirme sürecine katılmaları sağlanabilir. Aile görüşmesi, aile formu, değerlendirme formu gibi değerlendirme araçlarıyla anne ve babalardan çocuklarının gelişimi hakkındaki görüşleri alınabilir. Böylece aileler okuldan uzak kalsalar da öğretim süreci ve içeriği hakkında bilgi edinmiş olurlar, ayrıca çocuklarının eksik noktalarını görerek onları destekleyici çalışmalar yapma konusunda harekete geçmiş olurlar.

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinde önceden belirlenmiş cevaplar vardır. Öğrencilerin sınavları bu cevaplara göre okunur ve doğruluk oranına göre puan verilir. Alternatif yöntemlerde ise çoğu zaman tek bir doğru cevap yoktur. Her öğrenci farklı cevaplar verebilir. Bunun için öğrenciler başkalarıyla değil, kendi içlerinde değerlendirilir.

Geleneksel sınavlar büyük gruplara da uygulanabilir fakat alternatif değerlendirme yöntemlerinin çok sayıda kişiye bir arada uygulanması zordur. Örneğin çoktan seçmeli sınavlar binlerce kişiye aynı anda uygulanıp optik okuyucular yardımıyla çok kısa bir sürede sonuçlandırılabilir. Diğer yöntemlerde ise böyle bir durum söz konusu değildir.

Alternatif yöntemler dış motivasyonu teşvik ederken geleneksel yöntemler iç motivasyonu teşvik eder. Sınavlarda öğrencinin kendini etrafına gösterme düşüncesi de olabilir. Diploma veya sertifika almak, ailesi ve çevresi tarafından takdir edilmek gibi düşünceler de sınavlarda bir motivasyon unsurudur. Alternatif yöntemlerde ise öğrencinin kendi gelişimini görüp buna göre eksik yönlerini tespit edip çalışmasına yön vermesi beklenir. Öğrenmek ve kendini geliştirmek esas amaç olduğu için öğrenci de buna göre motive olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından bakıldığında alternatif yöntemlerin hemen hemen hiç kullanılmadığı söylenebilir. Fakat iyi bir dil öğretimi ve değerlendirmesi için, geleneksel yöntemlerle birlikte, tamamlayıcı nitelikte olan değerlendirme yöntemlerine de ağırlık verilmeli ve öğretim sürecine katılmalıdır.

Gelişim Dosyası

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden en çok kullanılanlardan biri de gelişim dosyasıdır. Aslında gelişim dosyası, içeriğinde hem alternatif hem de geleneksel değerlendirme yöntemlerini bir arada bulundurmaktadır.

Önceleri mimar, fotoğrafçı, ressam gibi çeşitli meslek dallarında çalışanlar ve sanat dallarıyla uğraşanlar kendi çalışmalarını portfolyo adı verilen bir dosya içinde bir arada bulundurmuşlardır. İş başvurusu gibi kendi kabiliyetlerini göstermeleri gereken bir durumda ise bu dosyalarını kullanarak yaptıkları çalışmaların en güzel örneklerini göstermişlerdir. Bu dosyalara bütün ürünleri değil, kendi kabiliyetlerini ve çalışmalarını yansıtabilecek en iyi ürünleri seçmişlerdir. Bazı meslek ve sanat dallarında bu yöntem hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. Sonraları ise gelişim dosyası eğitim-öğretim alanında da

kullanılmaya başlanmış ve öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için sınavların yanında alternatif bir yöntem olarak yerini almıştır.

Yakın zamana kadar gelişim dosyalarının küçük yaştaki öğrenciler için uygun olduğu düşünülmektedir. Çocuklar yaptıkları resim, sunum gibi çalışmaları anne-babalarına ve öğretmenlerine göstermek amacıyla gelişim dosyası tutmaktaydı. Günümüzde ise tüm alanlarda ve tüm yaş gruplarından öğrenciler gelişim dosyasının somut olma ve özgünlük gibi avantajlarından yararlanmaktadır (Brown, 2004, s. 256).

Sonucun değil, sürecin değerlendirmesinin amaçlandığı durumlarda, yani öğrencinin ne yaptığı değil, nasıl yaptığı tespit edilmek istendiğinde gelişim dosyasının en uygun yöntem olduğu söylenebilir. Bu yöntemde öğrencinin ne bildiği değil, bildiklerini nasıl kullandığı yani bilgilerini kullanarak ortaya koyduğu ürünler önemlidir.

Bütün derslerde kullanılabilen bir yöntem olan gelişim dosyası, yabancı dil öğreten kişiler ve kurumlar tarafından da yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle geliştirilmesi uzun zaman ve emek gerektiren yazma becerisinde, gelişim dosyasının daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

Gelişim Dosyasının Özellikleri

Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları bir dosyaya koyarak saklamaları eskiden beri yapılan bir yöntemdir. Bu durumda akıllara “Gelişim dosyası ile bu dosyaların farkı nedir?” şeklinde bir soru gelebilir. Gelişim dosyasının en önemli özelliği, çalışmaların sistematik olarak toplanmasıdır. Dosyada nelerin bulunacağı, nasıl sıralanacağı, çalışmaların nasıl değerlendirileceği önceden bellidir. Dosyadaki çalışmalara bakılarak, hem öğrencilerin ulaştıkları başarı düzeyleri hem de geliştirilmesi gereken yönleri belirlenebilir. Böylece hedeflenen becerilere ulaşılması için nasıl bir çalışma programı takip edileceğine karar verilir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010, s. 110).

Gottlieb (Aktaran Brown, 2004, s. 256), gelişim dosyasının özelliklerini toplama, yansıtma, ölçme, arşivleme, bağlantı kurma, değerlendirme şeklinde sıraladıktan sonra bunları şu şekilde açıklamıştır:

Gelişim dosyasının toplayıcılık, yani bir araya getirme özelliği vardır. Öğrencilerin yaşamlarının ve kimliklerinin birer ifadesidir. Öğrencilerin gelişim dosyasına koyacaklarını seçme özgürlüğü vardır fakat aynı zamanda uygulama öncesinde gelişim

dosyası kullanımının amaçları açık bir şekilde belirlenmelidir. Günlükler ve öz değerlendirme formları aracılığıyla yapılan yansıtma, gelişim dosyasının en önemli özelliğidir. Süreç içerisinde nitelik ve gelişmeyi değerlendirmede öğretmenin ve öğrencinin önemli bir rol üstlenmesi gerekir. Gelişim dosyasının bir diğer önemli özelliği, arşivleme ve belgeleme görevi üstlenmesidir. Çünkü gelişim dosyası öğrencinin başarısını ortaya koymada önemli bir belgedir. Diğer geleneksel değerlendirme yöntemlerine ve sınavların yanında ek olarak kullanılan önemsiz bir araç değildir. Gelişim dosyası öğrenci ile öğretmen, anne-baba, toplum ve akranlar arasında önemli bir bağ kurar. Somut bir üründür, öğrencinin kendi başarısıdır ve onun bireyselliğini ortaya koyar. Gelişim dosyasının son özelliği değerlendirmedir. Gelişim dosyalarının objektif olarak değerlendirilmesi zaman alsa da sağlıklı sonuçlar elde etme bakımından etkili bir yöntemdir.

Gelişim Dosyası Türleri

Gelişim dosyaları her zaman öğrencinin çalışmalarını değerlendirip not vermek amacıyla değil, öğretmek amacıyla da hazırlanabilir. Bazen de öğrencinin çalışmalarından en güzel örnekleri bir araya getirip bilgi ve beceri seviyesini ilgili kişilere göstermek amacıyla gelişim dosyaları hazırlanabilir. Gelişim dosyaları kullanım amaçlarına göre derleme (çalışma), vitrin, değerlendirme ve geçiş gelişim dosyaları olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Bu türler ve özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Acar, 2014; Kutlu vd., 2010):

Derleme (Çalışma) Gelişim Dosyası

Öğrencinin yaptığı bütün çalışmaların arasından, onun başarısını ve gelişimini gösterecek ürünlerin öğretmen rehberliğinde seçilmesiyle oluşturulan dosyadır. Öğrenci hakkında değerlendirme yapmayı değil, yapılan çalışmaların bir araya getirilmesini amaçlar. Bunun için öğretmenin, belirlenen hedefe uygun olmak koşuluyla öğrencilerin becerilerini ve performanslarını gösterebileceği farklı türlerde çalışmalar yaptırması uygun olacaktır. Bu gelişim dosyasında öğrencilerin çalışmalarına puan verilmez, bunun yerine öğrenciye geri bildirimde bulunulur. Bu dosyada performans görevleri, öğrencinin kendisi tarafından seçilen çalışmalar, sınıf içi çalışmalar gibi farklı türdeki ürünler yer alabilir.

Vitrin Gelişim Dosyası

Derleme dosyası içindeki çalışmalarından, öğrencinin gelişimini ve başarısını yansıtabilecek en iyi ürünlerin seçilmesiyle oluşturulur. Bu ürünlere bakılarak öğrencinin gelişimi hakkında bilgi elde edilebilir. Ayrıca vitrin gelişim dosyası öğrencilerin başarılarını sergilemek amacıyla da kullanılabilir. Burada önemli olan nokta ürünlerin öğrenci tarafından seçilmesi ve öğrencinin ulaştığı başarı seviyesini gösterebilmesidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenci, kendi gelişimini gösterebilecek ürünlerin hangileri olduğuna tam olarak karar veremeyeceği için çalışmaların seçiminde öğretmenin yardımı gerekebilir. Bu gelişim dosyasında da puan verme amacı yoktur. Özellikle öğrencileri kendilerini kontrol etmeye yönlendirmek, gelişimlerini takip etmek ve onların eksik yönlerini tespit edip buna yönelik destekte bulunmak amaçlandığında vitrin gelişim dosyası kullanılabilir. Bu dosyanın olumsuz yönü, öğrencilerin ürünü oluştururken geçtikleri aşamaları yani süreci takip etmenin zor olmasıdır. Çünkü bu süreçler hakkında dosyada herhangi bir bilgi yoktur ya da çok az bilgi vardır. Ayrıca her öğrenci çalışmalarını kendisi seçeceği için ortak bir ölçekle ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmeleri zordur. Bunun için analitik değil, bütüncül ve kapsamlı bir değerlendirme yapmak gerekir.

Değerlendirme Gelişim Dosyası

Bu gelişim dosyasında öğrencinin her çalışmasına puan verilir ve uygulama sonunda bu puanların ortalaması alınır. Bu, öğrencinin gelişim dosyası puanı olur. Dosyada yer alan bazı çalışmaların puanları diğerlerinden fazla olabilir. Öğretmen genel ortalamayı hesaplarken bu noktayı göz önünde bulundurmalıdır. Bu tür dosyalarda daha çok üst bilişsel beceri gerektiren çalışmaların, performans görevlerinin yer almasına önem verilir. Böylece öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanarak neler yapabildiği, yani öğrenme çıktıları somut olarak görülmüş olur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, dosyaya koyulacak çalışmaların öğretim programında hedeflenen amaçları ve kazanımları yansıtabilmesidir. Değerlendirme amaçlı gelişim dosyasından alınan not, ilgili dersin notunun tamamını oluşturabileceği gibi belli bir oranı dosyadan, belli bir oranı da sınavlardan alınan puanlardan oluşabilir. Bu dosyalar aynı zamanda, öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarının tespit edilip öğretim programının buna göre düzenlenmesinde yardımcı olur.

Geçiş Gelişim Dosyası

Diğer gelişim dosyası türlerine göre daha dar kapsamlıdır. Burada amaç, öğretim programının amaçları doğrultusunda hazırlanan ürünlerin en iyilerini seçerek öğrencinin başarısını göstermektir. Bir üst eğitim kurumuna geçişte kullanılmak üzere, yapılan en iyi çalışmalar bu dosyaya konur. Böylece öğrenci bilgi ve beceri seviyesini, kendisini değerlendirecek olanlara göstermiş olur. Bu gelişim dosyası daha çok bir üst eğitime geçmek ya da bir işe başvurmak amaçlı kullanıldığı için küçük yaşlardaki öğrencilerden çok, ileri seviyelerdeki öğrenciler için daha uygundur.

Öğretmen ve okul, farklı gelişim dosyası çeşitlerinin özelliklerini bilip bunlardan hangisinin kendi eğitim kurumlarına ve öğretim programlarına uygun olduğuna karar vermelidir. Örneğin değerlendirme amaçlı gelişim dosyası kullanılacaksa bundan alınan notun ne oranda ortalama puana etki edeceği karara bağlanıp tüm kurumda aynı yöntemin uygulanması sağlanmalıdır. Sadece belli sınıflarda bu dosya çeşidinin uygulanıp diğerlerinde uygulanmaması, kurumda yapılan değerlendirme sonuçlarının geçerliliği konusunda sorun oluşturabilir. Bu durumda öğretmen kendi sınıfında çalışma veya vitrin gelişim dosyası uygulayabilir. Gelişim dosyaları öğretmen ve değerlendirme gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Öğretmen ve kurum, eğitim-öğretim yılının başında amaçlarını belirleyerek kullanacakları dosya çeşidine karar verebilirler. Öğretme amacıyla dosya uygulaması yapılacaksa çalışma ve vitrin, not vermek amaçlanıyorsa değerlendirme gelişim dosyası tercih edilmelidir.

Öğretmek amacıyla uygulanan gelişim dosyası türlerinde de öğrenci çalışmalarına puan verilebilir. Bunun için dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Yabancı dil öğretiminde yazma çalışması için hazırlanan bir formda içerik, plan, dil kullanımı, kelime, yazım ve noktalama bölümleri bulunabilir. Bu bölümlerde sadece “zayıf, geliştirilmesi gerekir, orta, iyi, çok iyi” gibi değerlendirme bildiren ifadeler bulunabileceği gibi puanlar da yer alabilir. Değerlendirme amaçlı uygulanan gelişim dosyasında ise her öğrencinin aynı çalışmasına not verilmelidir. Diğer türlü olduğunda not vermede eşitlik sağlanamayacak ve yapılan değerlendirmelerin güvenilirliği azalacaktır. Örneğin bir öğrencinin kompozisyonuna, diğerinin hazırladığı bir postere puan verilmemeli, her öğrencinin aynı türdeki çalışması değerlendirilmelidir.

Değerlendirme amaçlı dosya uygulaması yapmadan önce, kurumda gelişim dosyası konusunda belli bir tecrübeye ulaşılmış olması gerekmektedir. Bunun için öncelikle

Çalışma ve vitrin gelişim dosyalarının uygulanması, sonrasında ise değerlendirme amaçlı dosyaya geçilmesi uygun olacaktır. Ayrıca ğretmenlere, uygulanacak gelişim dosyasının özellikleri, süreç, dikkat edilmesi gereken noktalar gibi konularda gerekli bilgiler verilmeli; pilot uygulamalar yapılmalıdır.

Gelişim Dosyasının İçeriği

Gelişim dosyasının içeriği, hazırlanış amacına göre değişmektedir. İçerikte neler olacağına, ilgili dersi veren öğretmenler kendi aralarında karar verebilecekleri gibi kurum yöneticileri de bu aşamaya dâhil olabilirler. İçerik belirlenirken ğretmen tarafından, hangi çalışmaların öğrencilerin gerçek beceri seviyesini ortaya koyabileceği dşnlmeli ve içerikte bu ürünlere yer verilmez. İçeriğin belirlenmesinde öğrencilerin de fikirlerinin alınması istenen bir durumdur. Fakat özellikle yabancı dil ğretiminde, öğrencilerin konuyla ilgili pek fazla bilgileri olmadığı için gelişim dosyasında neler olacağıyla ilgili bir fikir ortaya koymaları da zordur.

Öğrencinin gelişim dosyası tutmaya başladığında hangi seviyede olduğunu tespit etmek ve ilerleyen süreçte ulaştığı seviyeyi görebilmek için dosyada ilk ürünlere de yer verilmesi önemlidir. İlk rnler ve son ürünler karşılaştırılarak eğitim programının etkisi tespit edilebileceği gibi öğrencinin seviyesi de görülebilir.

Yabancı dil ğretiminde, sadece bir dosya hazırlanıp bütün becerilerle ilgili ürünlerin bu dosyada bulundurulması gibi bir yöntem izlenebilir. Genellikle yabancı dilde beceriler bütünleşik olarak öğretildiği için öğrencinin dil gelişimi bir arada görülmüş olur. Fakat bazen becerilerin farklı öğretmenler tarafından öğretildiği durumlar da vardır. Bu durumda okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisinde ayrı ayrı gelişim dosyası tutmak daha uygun olacaktır. Böylece ğretmen hangi becerinin öğretiminden sorumluyrsa içerikte de o beceriyle ilgili ürünlere yer verilecektir.

Gelişim dosyasında hem bütün öğrenciler tarafından ortak konulacak ürünler hem de öğrencinin kendisinin seçip koyacağı ürünler bulunmalıdır. Çünkü ğrenci kendi becerisini en iyi yansıtan ürünü dosyaya koyarak dil gelişiminin hangi seviyede olduğunu göstermiş olur. Ayrıca gelişim dosyasını ğretmen tarafından hazırlatılan bir dosya olarak değil, kendi becerisini göstereceği bir çalışma olarak görmüş olur.

Konuşma becerisine yönelik hazırlanan bir gelişim dosyasında, öğrencinin sınıfta sunum yaparken çekilen ses veya görüntü kaydı, sunumu dinleyen öğrencilerin yorumlarının yer aldığı akran değerlendirme formları, kendi kaydını dinledikten sonra değerlendirmelerini ve yorumlarını yazdığı öz değerlendirme formu ile öğretmenin yaptığı yorumlar yer alabilir. Ayrıca konuşmasını hazırlarken yararlandığı kaynaklar, konuşma metninin son şeklini vermeden önce yazdığı taslak metinler gibi ürünün hazırlık aşamasından son şekline varıncaya kadar yapılan çalışmalar dosyada yer alabilir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin en öne çıkan özelliklerinden biri de sınıf içinde belli bir zaman diliminde yapılma zorunluluğu olmamasıdır. Bunun için evde ve dışarıda yapılan çalışmalar da değerlendirmeye eklenebilir. Örneğin öğrenci kendi ülkesinin veya dilini öğrendiği ülkenin yemeğini yaparken çektiği video kaydını gelişim dosyasına koyabilir. Dikkat edilecek olursa bu gibi çalışmalarda dil öğrenme ve öğretme konusu ön planda değildir amaç bir yemeğin yapılışını arkadaşlarına, öğretmenlerine veya çevresindeki diğer kişilere anlatmaktır. Dil burada sadece bir araç olarak kullanılmaktadır. Bir yerin tanıtımı için çekilen videolarla ilgili de aynı şeyler düşünülebilir. Bu durumda dil öğrenmenin asıl amacı, yani o dili konuşan insanlarla iletişim kurma amacı da gerçekleşmiş olmaktadır. Bu gibi performans görevlerinde öğrenci durağan değil hareketli olduğu için yani çaba sarf ederek bir ürün ortaya çıkardığı için hem etkili öğrenme gerçekleşmiş olmakta hem de öğrenilenler kısa sürede unutulmayarak kalıcılığı artırılmaktadır. Konuşmayla ilgili gelişim dosyasının bir bölümü, konuşmada kullanılan ifadelerle ayrılabilir. Birçok dilde, sadece konuşma dilinde kullanılan, yazı dilinde kullanılmayan ifadeler bulunmaktadır. Dosyanın bir bölümünde bu ifadelerle birlikte anlamları ve hangi durumlarda kullanıldıkları gibi bilgilere yer verilebilir.

Yazma gelişim dosyasında, yazmayla ilgili yapılan bütün çalışmalar yer alabilir. Böylece öğretmen ve öğrenci tarafından bunlara bakıldığında yazmayla ilgili yapılan çalışmalar bir arada görülmüş ve öğrencinin yazma gelişimi takip edilmiş olur. Fakat bu yöntemin özellikle yazma ders saatinin fazla olduğu kurslarda uygulanması zordur. Çünkü dosyanın yoğun olması, düzenlenmesini zorlaştıracak gibi bunları değerlendirmek için öğretmenin zamanı da yeterli olmayabilir. Bunun için seçici olmak ve ürünlerin sayısını önceden belirlemek gerekir. Dosyada kompozisyonlarla birlikte, poster ve broşür gibi yazma çalışmaları, öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesiyle ilgili formlar yer alabilir. Bir konuyla ilgili yazı yazmak için yapılan araştırmalar, okunan kitaplar, plan, ilk taslak ve yazının son şekli gibi her aşamada yapılanlar dosyada yer alırsa

öğrencinin bir yazıyı oluşturmak için yaptığı çalışmalar bir arada görülmüş olur. Yazma gelişim dosyasında, herkes tarafından koyulması gereken çalışmaların yanında, öğrencinin kendisi tarafından seçilen yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Örneğin ders dışında öğrenci tarafından yazılan hikâye, şiir, günlük gibi yazma çalışmaları da gelişim dosyasında yer alabilir.

Okumayla ilgili hazırlanacak bir gelişim dosyasında, yeni öğrenilen kelimeler, eş ve zıt anlamlı kelimeler, deyimler ve ifadeler yer alabilir. Ayrıca her konuyla ilgili başlıklar açılarak ilgili kelime ve ifadelerle bunların cümle içinde kullanılışına örnekler verilebilir. Öğrenciler okudukları metinlerin isimlerini ve içeriklerini kısaca yazabilirler. Ayrıca her bir metinden ne öğrendikleriyle ilgili yorumlarını da yansıtma amacıyla hazırlanan formlara yazabilirler. Yine bundan sonra hangi konularda metinler okumak istedikleriyle ilgili kendilerine hedefler koyarak bunları listeleyebilirler. Böylece hedefleri doğrultusunda bir okuma programı hazırlamış olurlar. Ders kitaplarında yer alan metinler genel öğrenci kitlesini amaçladığı için herkesi ilgilendiren konulardan seçilir. Fakat Türkçe öğrenen bireylerin alanları ve ilgileri genellikle birbirinden farklıdır. Bunun için özellikle orta seviyenin sonlarından itibaren kendi alanlarına yönelik okuma çalışmaları yapmaya başlamaları, alanlarıyla ilgili söz varlığını öğrenmeleri için faydalı olacaktır. Bu amaçla okudukları metinleri, kitapları; öğrendikleri kelime ve ifadeleri gelişim dosyalarında ayıracakları bir bölüme yazabilirler. Ayrıca okuma sınavlarından aldıkları puanları, test kitaplarında yer alan sorulardaki doğru ve yanlış sayılarını da gelişim dosyalarına kaydedebilirler. Böylece okuma becerilerindeki gelişimleri hem öğretmen hem de öğrenci tarafından görülmüş olur.

Dinleme becerisine yönelik hazırlanacak gelişim dosyasında, hem derste hem de ders dışında yapılan çalışmalara yer verilebilir. Anlamaya yönelik bir beceri olan dinlemenin yabancı dil öğreniminde önemli bir yeri vardır. Ayrıca konuşmada sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için de dinleme becerisinin gelişmiş olması önemlidir. Muhatabın söylediklerinin anlaşılabilmesi veya yanlış anlaşılması iletişimin tam olarak gerçekleştirilmesine engel olur. Dinlemeyle ilgili gelişim dosyasında derste dinlenen metinlerin yazılı hâllerine yer verilebilir. Öğrencinin izlediği filmler ve diziler; haberler, hava durumu gibi programların isimleri ile buralardan öğrenilen kelimeler, ifadeler, deyimler ve atasözleri dosyaya yazılabilir. Ayrıca dinlenen materyallerden Türk kültürüyle ilgili edinilen bilgiler de dosyada yer alabilir.

Dil bilgisiyle ilgili gelişimi takip edebilmek için de gelişim dosyası hazırlanabilir. Öğrenilen dil bilgisi kuralları ve bunlarla ilgili örnekler, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesiyle ilgili formlar, yansıtma formları dosyada yer alabilir. Öğrenciler haftalık veya on beş günlük dolduracakları yansıtma formları ile son öğrendikleri konuları ve zayıf oldukları dil bilgisi kurallarını kâğıda yansıtırlar. Ayrıca bundan sonra hangi konulardaki eksikliklerini gidermek istedikleriyle ilgili kendilerine hedefler belirlerler. Böylece dil öğretiminde önemli bir ilke olan öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasına yönelik önemli bir adım atılmış olur.

Yabancı dil öğrenimi aynı zamanda kültür öğrenimi olduğu için öğrenciler Türk kültürüyle ilgili gelişim dosyası hazırlayabilirler. Bu dosyaya Türk kültürüyle ilgili öğrendiklerini ve tecrübelerini yazabilirler. Örneğin gittikleri bir düğünde çektikleri fotoğrafı ve düğünle ilgili izlenim ve yorumlarını; Türkiye’de günlük hayatta karşılaştıkları ilginç konuları veya kendi kültürlerinden çok farklı olan özellikleri yazıp dosyaya koyabilirler.

Gelişim dosyasında dil ve kültürle ilgili bilgi, belge ve notların yanında, dosyayı tamamlayıcı bazı bölümlerde bulunmalıdır. Bunlardan birincisi öğrencinin bilgilerinin yer aldığı tanıtım sayfasıdır. Bu sayfa, dosyanın başında yer alır ve öğrencinin adı, soyadı, okulu, sınıfı gibi kimlik bilgilerinin yanında dil seviyesi, Türkçe öğrenmedeki amacı, hobileri gibi bilgilere de yer verilir. Ayrıca burada öğrencinin fotoğrafı da yer alabilir. Bundan sonra içindekiler bölümü gelir. Burada dosyanın içeriği sırasıyla belirtilir. Çalışmanın sıra numarası, adı, türü ve hangi tarihte yapıldığı içindekiler bölümünde belirtilir. İçindekiler bölümündeki sıra numarası, dosyanın içinde yer alan belgeye de yazılır. Böylece içeriğe ulaşmak kolaylaşır.

Görüldüğü gibi gelişim dosyasının içeriğiyle ilgili belli bir kısıtlama ve sınırlandırma yoktur. Öğretmen, öğrenci ve kurum tarafından belirlenecek çalışmalar ile öğrencinin kendisi tarafından yapılan serbest çalışmalar gelişim dosyasında yer alabilir. Yabancı dil öğretimiyle ilgili hazırlanan bir gelişim dosyasının içeriğinde bulunabilecekler şu şekilde özetlenebilir:

Öğrenciyle ilgili kişisel bilgiler

İçindekiler

Kompozisyonların hazırlık, plan, taslak ve son şekilleri

Sunumların ses veya video kayıtları

Öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve yansıtma formları;
kontrol listeleri

Günlük, hikâye, şiir gibi çalışmalar

Fotoğraflar, gazete ve dergilerden alınan bölümler

Türk kültürüyle ilgili bilgiler ve deneyimler

Kelime, ifade, deyim ve atasözleri listeleri

Ders notları

Sınav soruları, sonuçları, ödevler, alıştırmalar

Gelişim Dosyasının İlkeleri

Başarılı bir gelişim dosyası uygulaması yapmak için uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Brown, 2004, s. 257-259):

1. *Amaçlar açıkça belirtilmelidir:* Gelişim dosyasının toplama, yansıtma, ölçme, arşivleme, bağlantı kurma, değerlendirme özelliklerinden biri veya birkaçı amaç olarak belirlenip bu hedeflerin müfredatın hedefleri ile ne derece bağlantılı olduğu gösterilmelidir. Gelişim dosyası sadece bir materyal değil, öğretim programının bir parçası olduğu zaman öğrencinin gerçek durumunu yansıtma özelliği kazanır ve uygulama sırasında öğrenciye daha uygun ve yararlı geri bildirim verilebilir. Öğrencilere, gelişim dosyası uygulamasının yararları ve niçin bu uygulamanın yapıldığı konusunda gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Aksi takdirde gelişim dosyası tutmak öğrenciler tarafından yük olarak algılanabilir ve uygulamadan istenilen başarı sağlanamayabilir.

2. *Hangi materyallerin gelişim dosyasına yer alacağı konusunda öğrenciler yönlendirilmelidir:* Amaçlar belirlendikten sonra dosyada yer alacak materyallerin türleri belirlenmelidir. Dosyaya herkesin koyması gereken çalışmalar belirlendikten sonra her öğrencinin kendi çalışmalarından seçeceği en iyi örnekleri de dosyaya koyması gerektiği belirtilmelidir. Genellikle öğrencilerin birçoğu daha önce gelişim dosyası uygulaması yapmadıkları ve ne yapacakları konusunda bilgisiz oldukları için uygulama hakkında açıklayıcı bilgiler vermek faydalı olacaktır. Daha önceki öğrencilerin hazırladıkları gelişim dosyalarını örnek olarak göstermek, dosyaya neler konulacağı konusunda yol gösterici olabilir.

3. *Değerlendirme ölçütleri, öğrencilerle görüşülmelidir:* Dosyada yer alacak çalışmaların değerlendirmesinin nasıl yapılacağı ve hangi ölçütlerin kullanılacağı konusunda uygulama öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Böylece öğrenci, gelişim dosyasından düşük bir puan ya da olumsuz bir değerlendirme aldığı anda bunun sebebini de önceden belirlenen ölçütlere bakarak anlayabilir. Ölçüt belirlerken öğrencilerin seviyesi, öğretimin amacı gibi çeşitli unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle her seviyedeki öğrenci için ortak ölçütler belirlemek zordur. Bunun için öğretmen tarafından ciddi bir ön hazırlık yapılması gerekir. Ayrıca öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesinin sürece dâhil edilmesi gerekir. Öz değerlendirme formlarında yer alacak maddeler mümkün olduğunca kısa olmalıdır. Çünkü öğrenciler değerlendirmenin uzun sürmesi durumunda sıkılabilirler. Örneğin “yapabilir tanımları”nın yer aldığı cümlelere “evet, hayır, kısmen” gibi ölçütler yazılarak öğrencinin kendisini değerlendirmesi istenebilir. Burada öğrenciler sadece ilgili yeri işaretleyecekleri için kullanışlı bir yöntemdir. Öğrenci-öğretmen görüşmeleri, hem öğrencinin hem de öğretmenin gelişim dosyasını kontrol etmesi açısından önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmen tarafından her öğrenciye eşit zaman ayrılabilmesi ve aynı ölçütlerle değerlendirildikleri konusunda öğrenci ile öğretmen arasında güvenliliğin sağlanmasıdır. Özellikle öz değerlendirmenin ve akran değerlendirmesinin güvenliliğiyle ilgili tereddütler azaltılmaya çalışılmalıdır. Bu amaçla öğretmen tarafından örnek bir değerlendirme yapılabilir. Öğrenciler birbirlerini destekleyici olduklarında ve birbirlerinin dosyalarını değerlendirme konusunda istekli olduklarında akran değerlendirmesinden çok değerli geri bildirim alınabilir. Kontrol listeleri ve sorular da bu konuda yardımcı olabilir. Dosyadan puan verilecekse tertip ve düzen için de belirli bir puan ayrılması, öğrencilerin daha özenli çalışmaları konusunda etkili olur.

4. *Gelişim dosyası hazırlamak için gerekli olan zaman, müfredatta belirtilmelidir:* Öğretim yılının başında, gelişim dosyasının ne zamana kadar hazırlanması gerektiği, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin ne zaman yapılacağı, öğretmen tarafından dosyaların ne zaman değerlendirmeye alınacağı gibi hususlar öğrencilere açık bir şekilde bildirilmelidir. Son anda yapılan bildirimler öğrencinin acele davranmasına sebep olacağı için gelişim dosyasından beklenen verim de azalacaktır. Ayrıca öğrencilere verilen zaman da gelişim dosyası hazırlayabilmek için yeterli olmalıdır.

5. *Değerlendirme ve görüşme zamanı önceden belirlenmelidir:* Öğrencilerle yapılacak görüşmelerin zamanı belirlenmeli ve uygun bir görüşme ortamı sağlanmalıdır.

6. *Gelişim dosyalarını muhafaza etmek için erişimi kolay bir yer tespit edilmelidir:* Dosyalar öğrencide veya öğretmende bulunabileceği gibi ikisi tarafından kolay ulaşılacak bir yerde de muhafaza edilebilir. Dosyalara ihtiyaç duyulduğunda hem öğretmen hem de öğrencinin kolayca ulaşabilmesi için ortak belirlenen bir yerde bulundurulması uygun olacaktır. Öğrencilerin dosyalarını her gün okula getirip götürmeleri zor olacağı için sınıfta bir dolapta veya okulun uygun bir yerinde dosyalar muhafaza edilebilir. Üniversite düzeyinde ise öğrenci sayısı fazla olacağı için kampüste bir yer belirlemek, karışıklığa neden olabilir. Bu durumda öğrenciler, kendi yerlerini belirlemeleri ve derse sadece ihtiyaç duydukları materyalleri getirmeleri konusunda yönlendirilebilir.

7. *Son değerlendirmede olumlu dönüt verilmelidir:* Gelişim dosyası tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından değerlendirilerek öğrenciye dönütler verilir. Bu dönütlerde öncelikle çalışmanın olumlu yönleri ve öğrencinin başarıları ön plana çıkarılmalıdır. Çünkü uzun bir süre devam eden gelişim dosyası uygulamasında, öğrenciler yoğun bir şekilde çalışırlar ve emek harcarlar. Bu çalışmaların karşılıksız kalmadığını görmeleri için öncelikle dosyalarındaki başarılı çalışmalara değinilmelidir. Gelişim dosyalarına not verilip verilmeyeceği bu alanla ilgili çalışan uzmanlar tarafından tartışılan bir konudur. Not vermenin de vermemenin de olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere, dosyalarından not alacakları söylenirse çalışmalarını daha ciddi şekilde yapabilirler. Ayrıca puanlar öğrencilerin, sınıfların, okulların karşılaştırılması açısından kolaylık sağlayabilir. Diğer yandan kişisel ve performansa dayalı bir uygulamanın sonuçlarının puana indirgenmesi uygun olmayabilir. Bunun yerine çalışmanın nitel bir şekilde sözlü veya yazılı değerlendirmesi yapılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir başka nokta, son değerlendirmenin sadece öğretmen tarafından yapılmaması, süreç içinde olduğu gibi öğrencinin kendisi tarafından yapılan öz değerlendirmeye de yer verilmesidir. Bu amaçla bazı sorular hazırlanarak öğrencinin kendi dosyasını değerlendirmesi kolaylaştırılabilir. Öğretmen tarafından da önce çalışmaların güçlü yönleri vurgulandıktan sonra zayıf ve geliştirilmesi gereken yönlerine dikkat çekilmelidir.

Gelişim dosyasının başka yöntemlere göre en önemli farkı öğretmen geri bildirimleridir. Öğrencilere çalışmalarıyla ilgili geri bildirimde bulunulmadığı takdirde, bu uygulamanın

istenen faydasına ulaşamaz. Sadece içine çalışmaların koyulduğu bir dosyadan öteye geçilemez (Kutlu vd., 2010, s. 117). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten ama gelişim dosyası hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler, bunun sadece bir dosya olduğunu, çalışmalarını bir dosyaya koymanın öğretime bir katkısının olmayacağını düşünebilirler. Bu nedenle gelişim dosyası uygulamayı düşünen bir kurumun, öncelikle öğretim kadrosunda bulunanlara, dosya uygulamasının özelliklerini, faydalarını, etkisini, yöntemini anlatması ve dil öğretimindeki etkisine inandırması gerekir. Gelişim dosyası uygulamasında esas görev öğretmenlere düştüğü için onların bu konuda bilgili, istekli ve tecrübeli olmaları gerekir.

Turgut ve Baykul (2010, s. 271) gelişim dosyası hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamıştır:

1. Dosyaya bütün ürünler değil, öğrencinin becerisini gösteren en iyi çalışmalardan örnekler koyulmalıdır.
2. Dosyanın içeriğinde ne tür ürünlerin yer alacağına öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermelidir.
3. Dosyadaki çalışmalar değerlendirmede kullanılacaksa, değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli ve bunlar öğrencilere de bildirilmelidir.
4. Dosya, belirlenen vakitlerde öğrenci ve öğretmen tarafından kontrol edilmelidir.
5. Kontrol sonuçları, öğrencinin kendisine ve ailesine bildirilmeli, ayrıca okul yönetimine de sunulmalıdır.

Gelişim dosyası uygulamasında en temel ilkeler; amacın belirlenmesi, programa uygunluğun sağlanması ve dosyayı değerlendirmek için kullanılacak ölçütlerin hazırlanmasıdır (Bıçak, 2014, s. 217). Hangi tür gelişim dosyası olursa olsun bu ilkelere uygun hazırlanması gerekir. Çünkü amaç belirlenmeden ne tür gelişim dosyası kullanılacağına da karar verilemez, öğretim programına uygunluk sağlanmadığında dosyanın içeriğinde hangi tür çalışmalara, hangi oranda yer verileceği konusunda tereddütler yaşanır ve birbirinden çok farklı içeriğe sahip dosyalar oluşturulur. Değerlendirme ölçütleri belirlenmediğinde ise değerlendirme ve puanlama konusunda öğrencilerin dosyaları arasında tutarlılık sağlanamaz. Değerlendirme ölçütleri aynı zamanda öğrencilere çalışmalarını nasıl yapmaları gerektiği konusunda yardımcı olur. Ölçütler belirlenmediğinde, öğrenciler çalışmalarını yaparken tereddüde düşebilirler.

Etkili bir yöntem olan gelişim dosyasıyla ilgili uzun zaman aldığı, güvenilirliğin düşük olduğu, öğrenci ve öğretmenin yeterince zaman ayıramadığı şeklinde eleştiriler yöneltilmekte, kullanılabilirlik yönünden zayıf olduğundan bahsedilmektedir. Yukarıda sıralanan ilkelere dikkat edildiği takdirde gelişim dosyası uygulamasından en yüksek verim elde edilebilir.

Gelişim Dosyası ile Değerlendirmenin Olumlu Yönleri

Gelişim dosyaları iyi planlandıklarında ve sağlıklı uygulandıklarında öğrencilere, öğretmenlere ve velilere önemli katkılar sağlar.

Gelişim dosyası hem öğretim hem de değerlendirme aracıdır. Öğretim ve değerlendirme beraber yürütüldüğü için her zaman öğrencinin takibi mümkün olur. Böylece eksik noktalar ve geliştirilmesi gereken yerler sınav beklenmeden tespit edilerek giderilebilir.

Gelişim dosyası tutmak, uzun zamana yayılan bir uygulama olduğu için geleneksel sınavlarda olduğu gibi herhangi bir sınav stresi oluşturmaz. Sınavlar, sınırlı bir zaman içinde uygulanması, puan endişesi gibi nedenlerden dolayı kaygıya neden olabilmekte, bu da öğrencilerin bildiklerini unutmasına, karıştırmasına veya bildiği hâlde zamanı iyi kullanamamasından dolayı cevapları yetiştirememesine neden olabilmektedir. Gelişim dosyası uzun zamana yayıldığı için herhangi bir vakit kaygısına sebebiyet vermez. Aynı zamanda, öncelikli amaç puan vermek değil, öğretmek olduğu için öğrenci not endişesi taşımaz ve öğrenmeye odaklanır. Hatta bazı gelişim dosyalarında not verme amacı da bulunmamaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemleri öğretmen, gelişim dosyaları ise öğrenci merkezlidir. Çağdaş öğretim yöntemlerinde öğretmen bilgiyi veren değil, öğrencilerin bilgiye ulaşmasına sağlayan, onlara rehberlik eden konumundadır. Gelişim dosyaları da öz değerlendirme, yansıtma gibi etkinliklerle sürekli olarak öğrenciyi düşündürmeye, geriye doğru dönüşler yaptırmaya çalışır. Böylece öğrencinin de kendini değerlendirmesini, eksik ve geliştirilmesi gereken yerleri görmesini ister. Bunu yaparken de öğrencilerin fikirlerini eleştirir konumda değil, ona yardımcı olmaya çalışan bir rehber konumundadır.

Gelişim dosyası öğrencileri aktif hâle getirir, çünkü öğrenciler kendilerine verilen görevleri tamamlamak için araştırma yapmak, akıllarına takılan soruları çözebilmek için öğretmenleriyle veya çevresindekilerle iletişime geçmek, üretmek, değiştirmek, üzerinde

tekrar düşünmek, en iyisini ortaya koymak gibi çalışmalar içine girerler. Gelişim dosyası aynı zamanda öğretmen ve öğrenci iletişimini güçlendirir. Çünkü öğrenci, çalışmasını tamamlarken belirlenen zamanlarda öğretmeniyle birebir görüşmeler yapar. Bu da sadece derste değil ders dışında da öğretmenle iletişime geçilmesini sağlar. Aynı zamanda yüzeysel değil, derinlemesine çalışmalar ortaya konulmasına yardımcı olur (Acar, 2014, s. 245).

Gelişim dosyası öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını sağlar ve bu konuda onlara bilinç kazandırır. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve yansıtma amaçlı hazırlanan formlarda öğrencilere yöneltilen “Bu çalışmada en çok beğendiğin nokta nedir?”, “Bu çalışmanın geliştirilmesi gereken yerleri nelerdir?”, “Önümüzdeki on gün içinde hangi eksikliklerini gidermek istiyorsun?” gibi sorularla öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığıyla birlikte, eksikliklerini giderme konusunda sorumlu oldukları bilinci kazandırılmaya çalışılır.

Gelişim dosyasıyla, bilgiyle birlikte beceri de ölçülür. Dosyaya genellikle üst bilişsel becerileri yansıtan ürünler, yani öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle neler yapabildiklerini gösteren çalışmalar koyulduğu için bilgiyle birlikte, ulaşılan beceri seviyesini değerlendirme imkânı da vardır.

Gelişim dosyaları bireyseldir yani öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılarak değil, her öğrenci kendi içinde değerlendirilir. Eğitim ve öğretimde her öğrencinin aynı gelişimi göstermesi beklenemez. Fakat geleneksel sınavlar her öğrenciyi aynı sorularla değerlendirmeye çalışır. Gelişim dosyaları ise öğrencinin önceki durumu ile şu andaki durumunu karşılaştırır ve gelişimini gözlemler.

Gelişim dosyası sayesinde öğrencinin durumunu sadece kendisi ve öğretmeni değil, veliler, iş yerindeki amirler de görebilir. Okulda gelişim dosyası uygulaması yapıldığında dosyaların değerlendirmesine veliler de dâhil edilebileceği için öğrencinin gelişiminden anne ve babanın da sorumlu olması sağlanmış olur. Velilerin çocuklarını takip etmeleri ve okula katılımları öğrencilerin başarısını önemli düzeyde etkilemektedir. Gelişim dosyası sayesinde bu sağlanmış olur. İş yerinden dil öğrenmek amacıyla kursa gönderilen bir çalışanın dil becerileri, gelişim dosyası ile amirlere ve iş arkadaşlarına gösterilebilir. Ayrıca bu çalışan, öğrendiği yabancı dili iş yerinde kullanıyorsa onun da amirleri ve iş arkadaşları tarafından değerlendirilmesi istenebilir. Öğrendiklerini başkalarına gösterme

düşüncesi çalışmalarını daha özenli yapma ve daha fazla ders çalışma yönünde öğrencileri motive eder

Sınavla değerlendirmek eğitim ve öğretim sürecinin sadece belli dönemlerinde olduğu için öğrencinin durumu sınav zamanına kadar tespit edilemeyebilir. Fakat gelişim dosyası ile değerlendirme sürekli olduğundan öğrenciyi her an değerlendirme imkânı vardır.

Gelişim dosyası sadece sonucu değil, bu sonuca nasıl ulaşıldığını ve hangi aşamalardan geçildiğini gösteren süreci de yansıtır. Böylece öğretmen, öğrencinin nerelerde sorun yaşadığını da görebilir ve bundan sonraki derslerini ona göre planlayabilir. Aynı zamanda öğretim sürecinin başlangıcındaki ürünlerle sonraki aşamalarındaki ürünler karşılaştırılarak nasıl bir süreçten geçilerek bu aşamaya ulaşıldığı görülmüş olur. Bu süreci öğrenci de gözlemleyebilir ve nasıl bir ilerleme kat ettiğini görebilir.

Gelişim dosyası kullanmanın öğrenci, öğretmen ve veli açısından yararları şöyle özetlenebilir:

Öğrencilerin, güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine; zaman içinde, gelişimleri hakkında bilgi edinmelerine; sorumluluk duygusu geliştirmelerine; kendilerini nesnel değerlendirebilme becerisi kazanmalarına; kendi, ilgi, istek, beklenti ve yeteneklerini tanımalarına; iletişim becerisi kazanmalarına, arkadaşlarının gelişimlerini izlemelerine olanak sağlar.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerine, öğrencilerindeki gelişmeleri izlemelerine, öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini tanımalarına, velilerle daha çok iletişim kurabilmelerine, öğretmenin donanımına katkı sağlar.

Velilerin, çocuklarını daha iyi tanımalarına, onların güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine, sınıf içi çalışmalarından haberdar olmalarına katkı sağlar (Kutlu vd., 2010, s. 116).

Gelişim Dosyasında Güvenirlik ve Geçerlik

Gelişim dosyası ile değerlendirmede en fazla tartışılan konulardan biri güvenilirlik ve geçerliğin nasıl sağlanacağıdır. Geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre gelişim dosyasında geçerlik ve güvenirliliğin zayıf olduğu bir gerçektir. Fakat uygulanacak bazı yöntemlerle bu seviye artırılabilir. Gelişim dosyalarının geçerlik ve güvenirlilik sorunlarını ve bunları çözebilmek için uygulanabilecek yöntemler şöyle sıralanabilir (Acar, 2014, s. 247; Kutlu vd., 2010, s. 120-121):

Gelişim dosyalarındaki çalışmalar genellikle sadece bir konuyla ilgili değil, birkaç konunun birleştirilmesiyle oluşturuldukları için kapsam geçerliği yönünden güçlüdürler. Burada dikkat edilmesi gereken konu, gelişim dosyasındaki çalışmaların geniş bir kapsamı temsil etmesidir. Gelişim dosyalarının geçerliklerinin tespit etmek için öğrencinin dosyasından aldığı puanla daha sonraki benzer çalışmalarda performans ölçütleri

arasındaki ilişkiye bakılabilir. Bununla aynı zamanda gelişim dosyasının yordama geçerliğine de bakılmış olur (O'Malley'den aktaran Kutlu vd., 2010, s. 120).

Gelişim dosyasının geçerli olması, öğretim programlarındaki amaçları yerine getirip getirmemesine bağlıdır. Bazı gelişim dosyalarındaki tüm ürünleri öğrencilerin kendileri seçer. Bu durum dosyanın geçerliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü öğrenci en güzel çalışmalarını dosyaya koyar fakat bunlar, öğretim programındaki kazanımların tamamını kapsamayabilir. Buna engel olmak için dosyayı, herkesin koymasına gereken çalışmalar ve öğrencinin kendisinin seçtiği çalışmalar şeklinde iki bölüme ayırmak yerinde olacaktır.

Gelişim dosyalarındaki çalışmalar genellikle öğrencilerin performanslarını ölçmeye yönelik olduğu için her çalışmanın içeriği öğrenciye göre değişir. Yani tek bir doğru cevabı bulunmaz, bunun için cevap anahtarı hazırlamak da mümkün değildir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarı adı verilen değerlendirme formlarıyla öğrencilerin çalışmaları değerlendirilip puanlandırılır. Bunun için dereceli puanlama anahtarlarındaki başlıkların ve bunların içeriklerinin çok iyi düşünülüp hazırlanması gerekir. Çünkü değerlendirmenin güvenilirliği bu ölçütlerin iyi hazırlanmasına ve çalışmanın hassas şekilde değerlendirilmesine bağlıdır.

Güvenirliği artırmak için yapılabilecek başka bir yöntem de çalışmanın bir değil, birkaç değerlendirici tarafından puanlanmasıdır. Böylece tüm değerlendiricilerin verdikleri puanların ortalaması alınarak son puan verilir. Ayrıca birbirinden çok farklı puanlar çıktığı takdirde değerlendirmenin tekrar edilmesi mümkün olur. Burada değerlendiriciler arasındaki güvenilirliğe yani tutarlılığa, istatistik programları aracılığıyla bakılabilir.

Öğrencilerin klasik sınavlardan aldıkları puanlarla gelişim dosyasındaki çalışmalardan aldıkları puanları karşılaştırmak da güvenilirliği tespit etmek için kullanılabilecek başka bir yöntemdir. İki puan arasındaki tutarlılığa bakılarak gelişim dosyasından verilen puanın ne kadar güvenilir olduğuna karar verilebilir.

Gelişim dosyasındaki ürünlerin tamamı sınıfta ve okulda yapılan çalışmalardan oluşmamaktadır. Birçoğu performans görevi şeklinde olduğu için okul ortamı dışında hazırlanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın öğrencinin kendisi tarafından yapılıp yapılmadığı konusunda tereddütler oluşabilir. Bunun için öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvenin sağlanması gerekir. Bu da uzun bir zaman alabilir. Öğrencinin çalışmasını belirli aralıklarla öğretmene göstermesi, öğretmenin özellikle çalışmanın olumlu yönlerini ön

plana çıkararak öğrenciyi motive etmesi gibi yöntemlerle çalışmanın öğrenci tarafından yapılması sağlanabilir. Öğrencilerin, dosyalarındaki çalışmaları başkalarının yardımıyla yapmaları veya kopya çekmeleri sık karşılaşılan büyük bir sorun olmamakla birlikte böyle bir ihtimalin olduğu her zaman için göz önünde bulundurulmalıdır.

Gelişim Dosyası ile Değerlendirmenin Sınırlılıkları

Her değerlendirme aracında olduğu gibi gelişim dosyasının da olumlu yönleriyle birlikte bazı sınırlılıkları da vardır.

Gelişim dosyasındaki çalışmaları değerlendirmek öğretmen için zaman alan bir iştir. Çünkü sadece ürünler değil, bunları oluşturmak için geçilen aşamaların hepsini değerlendirmeye almak gerekir. Bunun için büyük gruplara uygulamak zordur. Ayrıca çalışmanın belirli aşamalarında öğretmen-öğrenci görüşmeleri için vakit ayırmak gerekir. Birebir yapılan bu görüşmeler, sınıf mevcudunun veya öğretmenin ders yükünün fazla olduğu durumlarda uygulanması zor olmaktadır. Geleneksel sınavlarda olduğu gibi belirli bir zamanda uygulanıp bitirilemez.

Gelişim dosyasıyla değerlendirmede geçerlik ve güvenirlik konusu her zaman için tartışılacak bir sorun olmuştur. Dosyadaki çalışmaların bütün konuları kapsayıp kapsamadığı geçerliği etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bir ölçek kullanmadan dosyalara puan verildiğinde ise puanların güvenirliğiyle ilgili sorun oluşur. Gelişim dosyasında nesnel değerlendirme yapmak zor olmaktadır, değerlendiricinin her öğrencinin dosyasını farklı zamanlarda incelemesi, bakış açısındaki tutarlılığı olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrenciler dosyalarını hazırlamada birinci derecede kendileri sorumlu oldukları için öğretmen tarafından sürekli takip edilmeleri mümkün değildir. Bunun için öğrencilerin dosyadaki çalışmaları kendilerinin yapıp yapmadığından emin olunamayabilir. Bu ancak karşılıklı güvenle çözülebilecek bir konudur.

Gelişim dosyaları bireysel olduğu için değerlendirme sonuçları sınıftaki, okuldaki veya bölgedeki öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılması için kullanılamaz. Bunun için geleneksel sınavlar daha uygundur.

Öğrencinin gelişim dosyası uygulamasına yönelik isteği, elde edilecek faydayı etkiler. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gelişim dosyasıyla ilgili bilgi verilerek bu

yöntemin faydaları anlatılmalı, böylece öğrenciler uygulama için motive edilmelidir. Öğrencilerin isteği veya onları zorlayıcı bir sebep olmadığı takdirde gelişim dosyasının uygulanması ve istenilen faydanın elde edilmesi mümkün olmaz.

Gelişim dosyasındaki her çalışmaya yönelik bir değerlendirme formuna veya ölçeğe ihtiyaç duyulur. Bunun için öğretmenin belli bir zaman ve emek harcaması gerekir. Ayrıca geleneksel sınavlar sınırlı sayıda soru hazırlanıp belli bir zaman dilimi içinde uygulanabilirken gelişim dosyasını uygulamak o kadar pratik değildir.

Gelişim dosyasında çok sayıda çalışmanın bulunması ve çalışmaların uzun olması dosyanın anlaşılmasını zorlaştırır. Böyle dosyaları değerlendirmek hem zor hem de zaman alıcıdır. Öğretmenler arasında, dosyanın içeriğinin belirlenmesinde ve değerlendirmede görülen farklılıklar, gelişim dosyası ile değerlendirmenin standart bir değerlendirme yöntemi olmasına engel olur (Bıçak, 2014, s. 217). Bunu önlemek için uygulama öncesinde öğretmenlerin, dosyanın içeriğinde neler bulunacağına birlikte karar vermeleri gerekir. Ayrıca dosyanın bütününe ve her çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler belirlenmelidir. Uygulama ve değerlendirme sırasında, önceden belirlenen ölçütlere uyulursa puanlama yönünden de tutarlılık sağlanır ve gelişim dosyalarının en fazla eleştirilen noktalarından biri olan objektiflikten uzak olma özelliği giderilmiş olur.

Gelişim dosyasını muhafaza etmek için okulda veya sınıfta bir yer belirlemek gerekir. Çünkü öğrencilerin dosyayı sürekli yanlarında taşımaları zordur, öğretmenin de herkesin dosyasını muhafaza etmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğrencilerin ve öğretmenlerin istedikleri zaman kolaylıkla ulaşabilecekleri bir yer belirlemek uygun olacaktır.

Bazen gelişim dosyasındaki çalışmalar, öğrencinin neler bildiğini ve gerçek performansını yansıtamıyor olabilir ya da değerlendirme ölçütleri, öğrencinin çalışmasını kapsamlı bir şekilde değerlendirecek nitelikte olmayabilir. İyi ölçütler hazırlayabilmek için ele alınan konuyla ve içerikle ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olmak gerekir. Dosyaya koyulacak çalışmaların hem öğretim programındaki kazanımları kapsamaması hem de özgün olması beklenir. Bu durumda “Özgünlükten kastedilen nedir?” şeklinde bir soru akıllara gelir. Öğrenci özgün bir çalışma yapmak isterken öğretim programından tamamen uzaklaşabilir. Fakat bir yandan da öğrenci özgün bir çalışma yapması için yönlendirilir. Bu dengeyi tutturmak, öğrenci ve öğretmen için zor bir iştir. Çünkü öğretmenin de değerlendirme yaparken hem özgünlüğe hem de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanması

gerekir. Bu durumda gelişim dosyası hazırlamaktaki amaç, değerlendirme yapmada yardımcı olacaktır (Acar, 2014, s. 248-249).

Turgut ve Baykul (2010, s. 272) gelişim dosyası uygulamasında karşılaşılan zorlukları azaltmak için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır:

1. Gelişim dosyası uygulamadaki amaç açıkça belirlenmeli ve öğrenciye benimsetilmelidir.
2. Dosyada hangi çalışmaların yer alacağına öğrenciyle beraber karar verilmelidir.
3. Ürünlerin seçilmesindeki ölçütler öğrencilere bildirilmelidir.
4. Dosya ile ilgili sorumluluğun birinci derecede öğrenciye ait olduğu kendisine söylenmelidir.
4. Dosyanın nasıl kullanılacağı konusunda öğrenci bilgilendirilmelidir.

Söz Varlığı

Bir dildeki kelime ve ifadeler o dilin söz varlığını oluşturur. Söz varlığının sadece kelimelerden oluşmadığı deyimler, atasözleri, kalıp sözler, ikilemeler, terimler ve çeşitli anlatım kalıplarını içeren geniş kapsamlı bir ifade olduğu özellikle vurgulanan bir konudur (Aksan, 2004, s. 7). Yabancı dil öğretiminde “söz varlığı” değil “kelime” ifadesi kullanılmakta ve söz varlığını oluşturan tüm unsurlar “kelime” kavramıyla anlatılmaktadır.

Söz varlığı, bir dildeki sözlerin tamamı anlamında kullanılırken bazen de özel alanlarla ilgili söz varlığından bahsedilmektedir. Örneğin ders kitaplarındaki söz varlığı, çocuk kitaplarındaki söz varlığı, belli bir yazarın söz varlığı, belli bir yazarın bir kitabında kullandığı söz varlığı, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki söz varlığı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı, çeşitli sözlü veya yazılı anlatım türlerinde kullanılan söz varlığı şeklinde uzayıp giden çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Çoğu zaman sıklık çalışmaları, söz varlığı çalışmalarına eşlik etmektedir. Belli bir alanda yapılan söz varlığı çalışmaları sonucunda, o dilin söz varlığının karşılaştırılması da mümkün olmaktadır. Örneğin yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki söz varlığı tespit edildikten sonra bunlar Türkçenin söz varlığı ile karşılaştırılarak ne oranda benzerlik olduğu tespit edilebilir. Burada yapılması daha uygun olan ise yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarının Türkçenin söz varlığına ve kelimelerin sıklık durumlarına bakılarak hazırlanmasıdır. Yine Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı

anlatımlarında kullandıkları söz varlığı tespit edilip ders kitaplarındaki söz varlığı ile karşılaştırılabilir. Böylece öğrencilerin kendilerine öğretilen söz varlığını yazmada ne oranda kullandıkları tespit edilebilir. Bu tespit sonucuna göre söz varlığının öğrencilere kazandırılması için çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Yabancı dil öğretimi, tüm dil becerilerini geliştirmeyi ve dil bilgisi ile kelime öğretimini kapsamaktadır. Nasıl dil bilgisi tüm becerilerin geliştirilmesi için olmazsa olmaz bir unursa kelime de aynı şekilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için temel unsurdur. Yabancı dilde konuşurken ve yazarken insanın aklında çok güzel düşünceler, anlatmak istediği çok şeyler olsa bile bunları ifade etmek için gerekli dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri bilmiyorsa istediklerini yeterli seviyede anlatamaz. Bazen de yanlış ve eksik bilgi, yanlış anlaşılma sebepleri olabilir. Bazı durumlarda dil bilgisi kuralları tam bilinmese bile eğer gerekli kelimeler biliniyorsa iletişim kurmak mümkün olur. Çünkü bazen kelimeler iletişim için yeterli olabilir. Bu durum tabii ki temel seviyedeki basit iletişimsel durumlarda geçerlidir. Orta ve ileri seviyede iletişim kurabilmek için sadece kelimeler yeterli olmaz. Aynı durum okuma becerisi için de geçerlidir. Bireyin dil bilgisi yönünden eksikleri olsa bile metinde geçen kelimeleri biliyorsa metni genel olarak anlayabilir.

Anlamaya ve anlatmaya yönelik dil becerileri farklılık arz ettiği gibi, buralarda kullanılan söz varlığında da farklılıklar görülür. Çünkü insanın bildiği ve kullandığı kelimeler çoğu zaman aynı değildir. Kişi dinleme ve okumada karşılaştığı ve anlamını bildiği birçok kelimeyi konuşma ve yazmada kullanmayabilir. Dil becerilerine göre alıcı ve üretici olmak üzere iki tür söz varlığı vardır; “alıcı söz varlığı” dinleme ve okuma ile, “üretici söz varlığı” ise konuşma ve yazma ile oluşur ve gelişir. Üretici söz varlığı, alıcı söz varlığından sürekli olarak etkilenir ve beslenir (Baş, 2010).

Ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de üretici söz varlığı, alıcı söz varlığına göre daha sınırlıdır. Birey, dinlediklerinde ve okuduklarında geçen kelimelerin birçoğunu anlasa bile konuşurken ve yazarken bunların ancak belli bir oranını kullanır. Bu oranı artırmak için eğitim-öğretim ortamlarında farklı türlerde ve konularda konuşma ve yazma çalışmaları yapılır. Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazmada en fazla zorlandıkları konulardan biri, benzer ve yakın anlamdaki kelimelerden hangisini kullanacaklarına karar verememeleridir. Çoğu zaman ana dilindeki kelimeyi nasıl kullanıyorsa Türkçede de aynı şekilde kullanma eğilimindedirler. Örneğin Türkçede “Ben üniversitede okuyorum.” şeklinde kullanılan cümleyi, Türkçe öğrenmekte olan yabancı bir öğrenci “Ben

üniversitede öğreniyorum.” şeklinde kullanabilmektedir. Yine “Akşamları müzik dinliyorum.” yerine “Akşamları müzik duyuyorum.” veya “Ben Türkçe müzik dinliyorum.” yerine “Ben Türkçe müzik dinleniyorum.” cümleleri sık karşılaşılan hatalı kullanımlara örnek olarak verilebilir. Bu cümlelerde görüldüğü gibi, çok yakın anlamdaki veya benzer seslere sahip kelimelerde hatalar yapılmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi söz varlığının zengin olması her zaman kelime ve ifadeleri doğru kullanabilmek anlamına gelmemektedir. Hatta kimi zaman çok kelime bilindiğinde hatalı kullanımlar, birbiriyle karıştırılan kelimeler ve ifadeler daha fazla olmaktadır. Bu durumda, söz varlığının sadece kelime bilmek değil, aynı zamanda bu kelime ve ifadeleri doğru ve yerinde kullanabilmek olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek amacıyla çeşitli yöntemler uygulanır. Bunlardan en sık kullanılanlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Özellikle temel seviyedeki öğrencilere kelimelerin anlamını öğretirken resimlerden faydalanmak etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin dil seviyeleri henüz yeterli olmadığı için kelimelerin anlamlarını sözlü ve yazılı olarak vermek çoğu zaman uygun olmamaktadır. Fakat görseller, herkes tarafından anlaşılması kolay etkili materyaller olduğu için bunları temel seviyede yoğun şekilde kullanmak gerekir. Görseller aynı zamanda kelimenin uzun süre akılda kalmasını da sağlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, kelimenin anlamını tam olarak karşılayan, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak görseller seçilmesidir. Bunlar öğretmen tarafından seçilebileceği gibi bu amaçla hazırlanmış hazır materyaller de kullanılabilir. Özellikle kelime kartları (flash kartlar) kelime öğretimi için etkili materyallerdir.

2. Kelimenin eş ve zıt anlamlılarını vermek, özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Türkçede aynı kelimenin Arapça, Farsça hatta İngilizce kökenli eş anlamlıları da bulunabilmektedir. Böyle bir durumda kelimenin bütün eş anlamlılarını vermek uygun olacaktır. Çünkü öğrenci bu kelimelerin bütün eş anlamlılarıyla günlük hayatta veya akademik ortamda karşılaşabilir. Bu amaçla öğrencilerden eş ve zıt anlamlı kelime listeleri oluşturmaları istenebilir.

3. Hem kelimenin anlamını öğretmek hem de öğrenmenin etkisini ve kalıcılığını artırmak için kelimeyi cümle içinde kullanarak vermek, etkili bir yöntemdir. Burada, kurulacak cümlelerin öğrencinin seviyesine uygun olmasına dikkat etmek gerekir. Asıl amaç cümle değil, kelime öğretmek olduğu için dil bilgisi ve yapı bakımından mümkün olduğunca

kolay, açık ve anlaşılır cümleler kurulmaya çalışılmalıdır. Ayrıca cümlede yer alan diğer kelimelerin anlamlarının da öğrenciler tarafından biliniyor olması gerekir. Böylece öğrencinin sadece yeni kelimeye odaklanması sağlanmalıdır.

4. Aynı kavram alanına giren kelimeleri ve ifadeleri bir arada öğretmek için kelime haritaları oluşturulabilir. Bunun için kâğıdın ortasına önce konu veya kavram, sonra da bununla ilgili bütün kelimeler yazılır. Bu işlem her kelimenin kendi içinde de yapılabilir. Örneğin okul kavramıyla ilgili kelimeler yazılırken sınıf, bahçe, kütüphane, spor salonu, koridor, öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcılar odası şeklinde uzayıp giden bir kelime haritası yapılabilir. Her kelime de kendi içinde küçük bir grup oluşturabilir. Örneğin “sınıf” kelimesi yazıldıktan sonra sınıfla ilgili “sıra, masa, öğretmen masası, tahta, harita, pano, pencere, yansıtıcı, lamba” gibi kelimeler yazılabilir. Buradaki “tahta” kelimesinin etrafına da yine aynı şekilde “silgi, tahta kalem” ifadeleri yazılabilir. Bu uygulama görsellerle beraber yapılırsa daha etkili olur. Ayrıca kelime haritası oluşturulurken sadece isimler değil, fiiller de kullanılabilir.

5. Kelime öğretiminde jest, mimik ve drama yöntemleri kullanılabilir. Bazı duygu durumlarının anlatımında mimikleri kullanmak etkili bir yöntemdir. Yine vücut hareketlerini kullanarak ve çok kısa dramalar yapılarak da öğrencilere yeni kelimeler öğretilir. Bu yöntemler öğrenciler için ilginç ve eğlenceli olduğu için daha çok ilgi çekici olmakta aynı zamanda öğrenmenin kalıcılığını da artırmaktadır.

Bu etkinlik oyun şeklinde de uygulanabilir. Öğretmen, hareketleriyle, jest ve mimikleriyle anlattığı kelime veya ifadeyi öğrencilerin bulmasını isteyebilir. Doğru kelimeyi söyleyen öğrenci puan alır. Aynı uygulama sınıf iki gruba ayrılarak da yapılabilir.

Bu oyun, öğretmen etkinliğe dâhil olmadan da uygulanabilir. Bunun için öğretmen iki gruba ayrılan sınıftan sırayla birer öğrenci çağırarak anlatması gereken kelimeyi yazılı veya sözlü olarak aktarır. Öğrenci, kelimeyi kendi grubuna sadece hareketleriyle anlatmaya çalışır. Gruptaki öğrenciler, verilen süre içinde doğru kelimeyi bilirlerse o grup puan alır. Sonra diğer gruba geçilir ve etkinlik bu şekilde devam eder.

6. Eşleştirme, yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan etkinliklerden biridir. Bu tür etkinliklerde kelimeler eş veya zıt anlamlılarıyla, görsellerle ve açıklamalarıyla eşleştirilebilir.

7. Bulmacalar, öğrenilen kelimeleri tekrar etmek ve pekiştirmek amacıyla kullanılabilir. Bunun için anlamı verilen kelimelerin çapraz bulmacaya yazılması istenir.

8. “Tabu” oyunu hem kelime öğretimi hem de konuşma becerisinin geliştirilmesi için oldukça faydalı bir etkinliktir. Bu oyunda, seçilen kelimelerin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat etmek gerekir. Ayrıca öğrencilerin kelimeyi anlatırken kullanmamaları gereken yasaklı kelimeler de dikkatli seçilmeli, fazla zorlanmayacakları kelimeler kullanmaya özen gösterilmelidir. Çünkü burada önemli olan, kazanmak ve kaybetmekten çok, öğrencilerin dil öğrenimlerine katkıda bulunacak etkinlikler yapmaktır.

Burada kelime öğretimine yönelik belli başlı bazı etkinliklere değinilmiştir. Bu etkinliklerin sayısı artırılabilir.

Sadece kelime odaklı etkinliklerle öğrencilerin üretici söz varlığını tam olarak görebilmek pek mümkün değildir. Bunun için yazmaya ve konuşmaya yönelik etkinlikler yapmak gerekir. Ancak farklı tür ve konularda yazma ve konuşma etkinlikleri yapılarak öğrencilerin üretici söz varlıkları geliştirilebilir.

Derlem

Söz varlığının tespit edilebilmesi için sözlü veya yazılı ürünlerin belli bir sistemle bir araya getirilmesi gerekmektedir. Metinlerin sistematik olarak toplanması ile derlem oluşturulur. Günümüzde teknolojinin yardımı ile metinler dijital ortama aktarılmakta ve çok büyük hacimli derlem oluşturulabilmektedir.

Derlem yabancı dilde kelime öğretiminde çok etkin olarak kullanılabilir. Bir dilin söz varlığı derlem aracılığıyla ortaya koyulabildiği için ilk önce öğretilmesi gereken kelimeler de buradan tespit edilebilir. Derlem aracılığıyla bir kelimenin hangi sıfatlarla, zarflarla, edat ve bağlaçlarla daha çok kullanıldığı da görülebilir. Böylece yabancı dil öğretimi kitaplarında yazılan metinlerde, cümlelerde ve etkinliklerde, birlikte kullanılan kelimelere daha çok yer verilebilir. Böylece birey, dilin kullanıldığı gerçek ortama çıktığında daha kolay iletişim kurabilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde, metinler oluşturulurken, etkinlikler hazırlanırken ve cümle çalışmaları yapılırken genellikle önseziler yardımıyla kelimeler seçilmekte herhangi bir derlemden veya sıklık listesinden yararlanılmamaktadır. Bu şekilde de isabetli kelimelerin ve ifadelerin seçilmesi mümkündür fakat bunun daha güvenilir olması için

derlemlerin imkânlarından yararlanmak gerekir. İyi hazırlanmış kapsamlı bir derlem, birçok sorgulama seçeneğini de birlikte sunar. Örneğin bir yazı dili derleminde, gazete, dergi, ders kitabı, İnternet, ilan, meclis tutanağı, kanun metinleri gibi bütün yazılı türlerden örnekler yer alır. Eğer bir kelimenin veya ifadenin belli türler ve tarihler arasında kullanımı öğrenilmek isteniyorsa çevrimiçi ortamda kolaylıkla sorgulanabilir. Bu imkân özellikle akademik Türkçe öğretiminde, öğrencilerin bilmesi gereken söz varlığını tespit etmek için çok kullanışlıdır. Örneğin hukuk metnindeki söz varlığı sorgulatılarak hukukla ilgili bir bölümde okuyacak yabancı bir öğrenciye öğretilmesi gereken kelime ve ifadeler tespit edilebilir.

AOÖÇ’de Kelime Öğretimi

AOÖÇ’de, bütün dil becerileriyle birlikte kelime ve dil bilgisi öğretimine yönelik açıklamalara ve her seviye için ulaşılması gereken yeterlik tanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 10’da seviyelere göre sözcük düzeyleri görülmektedir. Buna göre temel dil kullanımı olarak adlandırılan A1 ve A2 seviyelerinde günlük temel gereksinimler giderilebilecek kadar sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olduğu belirtilmektedir. Bağımsız dil kullanımının birinci aşamasını oluşturan B1 seviyesindeki dil kullanıcısı aile, iş, sosyal alanlarla ve günlük olaylarla ilgili kendini ifade edebilecek yeterli genişlikte kelime dağarcığına sahiptir. B2’de ise hem kendi alanıyla hem de genel alanlarla ilgili kelime dağarcığı daha da artmış durumdadır. Yetkin dil kullanımı olarak adlandırılan C1 ve C2 seviyelerinde ise geniş bir kelime dağarcığına hâkimiyet söz konusudur. Ayrıca bunları kullanırken hiç zorluk çekilmez ve en uygun kelime rahatlıkla bulunur.

Tablo 10

Dil Seviyelerine Göre Sözcük Düzeyleri

Seviye	Sözcük Düzeyleri
C2	Deyimler ve günlük dildeki ifadeleri de içeren oldukça geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
C1	Geniş bir sözcük dağarcığına hâkimdir ve bilmediği sözcükler yerine zorlanmadan başka bir sözcük kullanarak açığı kapatabilir. Çok nadir sözcük arar ya da bilmediği bir şeyi kullanmaktan kaçınır. Deyimlere ve günlük anlatımlara iyice hâkimdir.
B2	Kendi uzmanlık alanından ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sık tekrarlamalar yapmamak için değişik ifadelere başvurabilir, ama buna rağmen sözcük dağarcığındaki eksiklikler duraklamaya ve başka tanımlamalar aramaya yol açabilir.
B1	Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağarcığına sahiptir.
A2	Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri hâlledebilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Temel iletişimsel gereksinimleri ifade edebilecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
A1	Bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

Tablo 11'de, seviyeye göre sözcük hâkimiyetine yer verilmiştir. Yani dil kullanıcısının doğru ve uygun kelimeyi hangi seviyede hangi oranda kullanabildiğiyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Burada dikkat çeken nokta, A1 seviyesinde sözcük hâkimiyetinin henüz oluşmamasıdır. Bu seviyede kelime kullanımında bilinçli bir seçim yapılmamakta, yanlış kelime ve ifade kullanımıyla sıklıkla karşılaşılabilir. A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine doğru ilerledikçe sözcük hâkimiyeti de artmakta fakat yine de yanlış kullanılan kelime ve ifadelerle karşılaşılabilir. Sözcük hâkimiyetinin tamamen sağlandığı seviye ise C2'dir. Bu seviyedeki dil kullanıcıları her zaman kelimeleri ve ifadeleri doğru ve uygun kullanabilmektedir.

Tablo 11

Dil Seviyelere Göre Sözcük Hâkimiyeti

Seviye	Sözcük Hâkimiyeti
C2	Her zaman doğru ve uygun sözcük kullanır.
C1	Çok nadir küçük pürüzler olmakla birlikte önemli sözcük hataları yoktur.
B2	Doğru sözcük kullanım oranı genellikle yüksektir, yine de iletişime engel olmayacak ölçüde yanlış sözcük seçimi görülür.
B1	Temel sözcük bilgisini çok iyi düzeyde kontrol etmekle birlikte karmaşık düşünceleri ifade ederken veya kendisine yabancı olan konu ve durumları anlatırken önemli yanlışlar yapar.
A2	Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır.

Yabancı dil öğrenenlerin sözcük dağarcıklarını nasıl geliştirebilecekleri, hem dil öğreticileri hem de dil öğrenenler tarafından üzerinde önemle durulan bir konudur. AOÖÇ'de bu konuyla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre:

- Doğal konuşma metinlerinde ve yazılı metinlerde kullanılan sözcükler ve kalıplaşmış deyimlerle doğrudan karşılaşarak,
- Dil öğrenenin soru yöneltmesiyle ya da belirli bildirişimsel görevler ve etkinlikler için gerektiğinde sözlüğe bakmasıyla vb.,
- Kitapların içerdiği metinlerdeki söz dağarcığının alıştırma ve uygulama yoluyla belirli bağlamlarda kullanılmasıyla,
- Sözcüklerin görsel destekle öğretilmesi yoluyla (resimler, jest ve mimiklerle, etkinlik ve araçlarla),
- İki dilli sözcük listelerinin ezberlenmesiyle vb.,
- Sözcük alanlarının ve zihin haritalarının oluşturulmasıyla (mind maps) vb.,
- Tek dilli ve iki dilli sözlükler ve diğer başvuru yapıtlarıyla çalışarak,
- Sözcük yapılarının açıklanması ve kullanılmasıyla (örneğin, sözcük türetimi, bileşik kelime türetme, eşdizimlilik, öbek eylemler, deyim kullanımları vb.),
- Anlambilgisel kavram yükünün D1 (ana dil) ve D2 (hedef dil)'deki farklılıklarıyla az ya da çok sistematik çalışmayla (karşılaştırmalı anlambilim) (Avrupa Konseyi, 2013, s. 149).

Yabancı dil öğretiminde tek dilli ve iki dilli sözlükler yaygın şekilde kullanılır. Özellikle temel ve orta seviyelerde iki dilli sözlükler daha kullanışlı iken ileri seviyelerde tek dilli sözlüklere geçiş yapılması gerekir. Fakat bu çalışmanın yapıldığı yıl itibarıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir tek dilli sözlük hazırlanmamıştır. İki dilli sözlüklere ise Türkiye'de ve yurt dışında rastlanmaktadır. Türkçe sözlüğe ihtiyaç duyan ülkeler tarafından İngilizce, Arapça, Fransızca, Çince, Japonca gibi farklı dillerde

iki dilli sözlükler hazırlanmıştır. Yine aynı şekilde Türkiye’de farklı diller için Türkçe sözlükler hazırlanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yabancı dil öğreniminde çevrimiçi sözlükler ve akıllı telefonlardaki sözlük uygulamaları hızlı bir şekilde basılı sözlüklerin yerini almaktadır. Bu ortamlar için Türkçe sözlükler de hazırlanmış, hâlâ hazırlanmaya ve geliştirilmeye de devam edilmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan bir başka sözlük çeşidi ise resimli sözlüklerdir. Bu sözlükler özellikle temel seviyede ve küçük yaştaki dil öğrencileri için etkili şekilde kullanılabilir.

Gelişim Dosyasıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde gelişim dosyası kullanımıyla ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

Gelişim dosyasıyla ilgili eğitim ve öğretimin birçok alanında farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların yoğunlaştığı alanlardan biri de yabancı dil öğretimidir. Yabancı dil öğretiminde gelişim dosyasının kullanımıyla ilgili yapılan araştırmaların özellikle yazma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde gelişim dosyası uygulamasıyla ilgili çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle burada yer verilen çalışmalar diğer yabancı dillerin, özellikle de İngilizcenin öğretimi üzerine yapılan çalışmalardır.

Şahinkarakaş (1998), “Öğrencilerin Yazı Yetisini Dosyalama Tekniği ile Geliştirip Değerlendirme” adlı çalışmada, yazma derslerinde dosyalama tekniği ile değerlendirme yapılmasının öğrencilerin yazma becerisini ve bilişsel becerilerini geliştirdiği, böylece onları otonom öğrenci yaptığı, ayrıca bu değerlendirme tekniğinin güvenilir ve geçerli bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kayhan (2004) araştırmasının sonucunda, ilköğretim 6 ve 7. sınıflarda okutulan ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde, portfolyo değerlendirme yöntemini kullanmanın onların dil başarısını daha iyi ölçeceği; öğrencilerin yaş ve dil düzeylerine daha uygun olacağını belirtmiştir.

Bayram (2006), yazım portföylerinin öğrencilerin yazma konusundaki güvenlerinin artırılması ve yazmaya karşı tutumlarının geliştirilmesindeki rolünü araştırmış, ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin yazım portföylerini öz değerlendirme aracı olarak kullanmaya karşı olan tutumlarını incelemiştir. Üniversite hazırlık okulunda bir deney ve

iki kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci ve bir öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada veriler; iki farklı anket, görüşmeler, düşünce yansıtma, akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulamalarıyla toplanmıştır. Altı haftalık portföy uygulaması sonucunda öğrencilerin yazma konusundaki güvenlerinde önemli bir değişiklik olmadığı fakat deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarında önemli bir artış olduğu, öğrencilerin ve öğretmenin yazım portföylerinin öz değerlendirme aracı olarak kullanılmasına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

T. Erdoğan (2006), portfolyo değerlendirmenin lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla Maltepe Askerî Lisesi hazırlık sınıfında okuyan 44 öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada dersler, on iki hafta boyunca geleneksel yöntemlerin yanı sıra portfolyo etkinlikleri de kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, portfolyonun öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı ancak yazma becerilerine etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuyla yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin portfolyo çalışmasından hoşnut oldukları, daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri; fakat çok fazla zaman alan portfolyo etkinliklerinin öğrencileri oldukça zorladığı, portfolyonun oluşturulması ve değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin eğitilmesinin şart olduğu görülmüştür.

Sağlam (2005) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 42 askerî lise öğrencisine (iki kısım) seviye tespit sınavı yaptıktan sonra bir kısmı deney, bir kısmı da kontrol grubu olarak rastgele atamıştır. 12 hafta süren uygulamada deney grubunda portföy değerlendirmesi, kontrol grubunda geleneksel değerlendirme kullanılmış, ayrıca bu iki kısmın öğretmeni, uygulama süresince günlük tutmuştur. Çalışmanın ortasında ve sonunda gruplara Cambridge First Certificate Examination (CFCE) sınavının kısa bir şekli uygulanmıştır. Sonuçta portföy değerlendirmesi yapılan öğrenciler, geleneksel yöntemlerle değerlendirilen öğrencilere oranla CFCE sınavının her ikisinden de oldukça yüksek puanlar almıştır. Portföy değerlendirmesinden alınan puanlar ile CFCE sınavından alınan puanlar tutarlılık göstermiş, ayrıca deney grubundaki öğrencilerin her iki CFCE sonuçlarında bir farklılık görülmemiştir. Nitel verilerin analiziyle portföy değerlendirmesinin öğrencilerin sınıf uygulamalarında, İngilizce gelişimlerinde ve kendi gelişimlerini algılamada olumlu

etkilerinin olduğu, ayrıca bu öğrencilerin birbirleri ile daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ekmekci (2006), Muğla Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı'nda portfolyo uygulaması yapan 29 öğretmen ve 116 öğrencinin portfolyonun ders aracı olarak faydaları, hangi amaçla kullanıldığı ve ileriye dönük kullanımıyla ilgili algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun portfolyoyu yazma becerilerini, gramer bilgilerini, kelime hazinesini, cümle kurma becerisini geliştirmek ve öğrendiği bilgiyi pekiştirmek olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ise portfolyoyu yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olan, öğrencinin öğrenme sürecini ve gelişimini gösteren bir araç olarak algılamışlardır. Öğrencilerin büyük bölümü ve 28 öğretmen portfolyo uygulamasını faydalı bulmuştur. Öğretmenler, portfolyonun olumsuz yönü olarak ek iş yükü getirmesini, değerlendirmedeki güçlüğü ve öğrencinin yazıyı başkasına yazdirmasını göstermişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler uygulamanın gelecek yıl da devam etmesini, fakat daha kolay ve ilginç konuların seçilmesini, kullanımın tekrar gözden geçirilmesini önermişlerdir. Araştırmacı, portfolyo kullanımının etkin bir hâle getirilmesi için öğretmenlerin; portfolyo teorisi, kullanım biçimleri ve etkin kullanım yöntemleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Türkkorur (2005), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümünde uygulanmakta olan portföy değerlendirme ölçütleri ile çalışmasında önerdiği portföy değerlendirme ölçütlerinin okuyucular arası güvenilirliğini karşılaştırmıştır. Yazma dersine giren yedi öğretim görevlisinin katıldığı araştırmada veriler; portföy değerlendirme oturumları, odak grup tartışmaları ve bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Öğretim görevlileri hem kurumda kullanılmakta olan ölçütler hem de yeni geliştirilen analitik ölçütlerle on iki öğrencinin portföyünü değerlendirmişlerdir. Farklı iki ölçütle elde edilen puanların analizi sonucunda, okuyucular arası güvenilirlikte istatistiki bakımdan bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak odak grup tartışmaları ve görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler incelendiğinde öğretim görevlilerinin portföy değerlendirmesinde analitik ve güvenilir ölçütlere sıcak baktıkları görülmüştür.

İşler (2005), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 94 lise 11. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, yoğun okuma becerileriyle ilgili bir portföy uygulaması gerçekleştirmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba atanan öğrencilerden veriler, yoğun okuma becerilerini ölçen ön test ve son test aracılığıyla toplanmıştır. On beş hafta

süresince okuma derslerinde deney grubunda geleneksek yöntemler, deney grubunda ise özerk öğrenmeyi teşvik eden portföy uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun yoğun okuma becerilerinde belirgin bir ilerleme görülmüştür. Araştırmada ayrıca sözcük bilgisi gelişimi de incelenmiştir. Deney grubu, sözcük bilgisi bakımından da daha iyi performans göstermiştir. Genelde yazma becerisiyle ilgili gelişim dosyası uygulamalarıyla karşılaşmamıza rağmen bu çalışma okuma becerisine odaklanması yönüyle farklılık arz etmektedir.

Koçoğlu (2006) araştırmasında, portfolyo hazırlamanın yansıtma becerileri, teknoloji becerisi ve eğitimde teknolojiyi kullanma tutumu açısından öğretmen adaylarının mesleki gelişimindeki rolünü incelemiştir. Yabancı dil eğitimi bölümündeki beş son sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada veriler; anketler, görüşmeler, geleneksel portfolyo ve elektronik portfolyo ürünleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, portfolyo hazırlamanın hem yansıtma becerilerini geliştirmelerine hem de teori ve pratik arasında bir bağ kurmalarına yardım ettiğini; ayrıca portfolyolarını hazırlarken kendi öğretim uygulamalarını geliştirecek farklı yollar bulduklarını belirtmişlerdir.

Doğandere (2006), ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflardan 150 öğrencinin katılımıyla yaptığı çalışmada, İngilizce öğrenen çocukların süreç odaklı ve sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerine yönelik bakış açılarını araştırmıştır. Çalışma süresince öğrencilere portfolyo değerlendirmesi ve geleneksel kâğıt-kalem sınavları uygulanmıştır. Anket ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda, çocukların sürece dayalı değerlendirmeye olumlu baktıkları, fakat bazı 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf sonunda girecekleri sınav sebebiyle portfolyo değerlendirmeye karşı oldukları görülmüştür. Ayrıca akran değerlendirmesi bazı öğrenciler tarafından, arkadaşlarının kendileri hakkındaki yorumları cesaret kırıcı olabildiği için eleştirilmiştir. Araştırma sonunda, yabancı dil öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanında, öğrencilerin performansını bütüncül olarak değerlendiren alternatif değerlendirme yollarını da kullanmaları önerilmiştir.

Yalçın (2006), öğrenciler ve öğretmenler arasındaki beklenti farklılıklarını azaltmak için, üniversite İngilizce hazırlık okulu başlangıç düzeyi öğrencilerine yazma derslerinde portfolyo uygulaması yapmıştır. Araştırmada öğrenci ve öğretmenler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla tutum ve beklenti anketi uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan anketten elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenler ve öğrenci beklentileri arasında sadece bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre

öğretmenler öğrencilerden bütünlüğü olan bir yazı yazabilmelerini beklemektedir. Araştırma sonucunda, portfolyo uygulamasının beklentiler arasındaki farklılığı gidermeye katkısı olmakla birlikte, tam olarak kapatıp kapatmadığı konusunda bir şey söylenememiştir. Ayrıca portfolyo, öğrencilere öz değerlendirmeyi, özerk öğrenmeyi ve farkındalık kazandırmayı sağladığı için öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır.

Köse (2006), İngiliz dili eğitimi hazırlık sınıfında okuyan 43 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada, dosyalama tekniği ile değerlendirmenin eleştirel okuma ve öğrenci özerkliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler görüşme, odak grup görüşmesi, özerklik ve eleştirel okuma kontrol listeleri ile yazılı dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmada dosyalama tekniğinin eleştirel okuma becerisini ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği yönünde önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Erice (2008) çalışmada, elektronik portfolyonun İngilizce öğrenen orta seviyedeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. On hafta süren uygulamada bir grup dosya olarak, bir grup ise elektronik olarak portfolyo tutmuştur. Sonuçta elektronik portfolyo tutan öğrencilerin yazma becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmanın verileri Öğrenme İçin Motivasyon Stratejileri Anketi, Bilgisayara Karşı Tutum Anketi ve Bilgisayar Okuryazarlığı Formu ile toplanmıştır. Araştırmada, dijital ortamın ikinci dilde yazma becerilerine olumlu katkıda bulunduğu, bilgisayar kullanma deneyimi ve bilgisayar sahibi olmanın kullanıcının bilgisayara karşı tutumunu özellikle de kaygı seviyesini etkilediği, elektronik portfolyonun yabancı dil eğitimi müfredatına eklenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tonbul (2009), “İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin elektronik portfolyoyla ilgili algılarını, tutumlarını ve elektronik portfolyo geliştirme süreciyle ilgili tecrübelerini belirlemek, eğitimcilere ve öğrencilere bir elektronik portfolyo modeli önermek, elektronik portfolyonun dizaynı ve sınıf içinde uygulanmasıyla ilgili fikirler vermek amacıyla” bir çalışma yapmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 26 birinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, iki ay süresinde elektronik portfolyo geliştirme projesi gerçekleştirilmiştir. Ön testte öğrencilerin, değerlendirme yöntemleri, portfolyo ve elektronik portfolyoyla ilgili düşünce ve bilgileri ölçülmüş; son testte ise öğrencilerin elektronik portfolyo modeliyle ilgili görüşleri alınmıştır.

Durak Üğüten (2008), İngiliz dili eğitimi bölümü hazırlık sınıfında okuyan otuz öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada, dosyalama tekniğinin yazma başarısına ve öğrenci özerkliğine

etkisini incelemiştir. Öğrenci yazma dosyaları, ön yazılar, yansıtma kâğıtları, görüşme ve özerklik seviye belirleme anketi aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda, dosyalama tekniğinin yabancı dil hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin yazma başarılarını artırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atikol (2008), çalışmasının birinci bölümünde İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme metotları, özellikle de portföy değerlendirmesi hakkındaki görüşlerini almıştır. 27 İngilizce öğretmenine uygulanan anket sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini, özellikle de portföy değerlendirmesini bir ölçüde kullandıkları, ancak uygulama konusunda yeterince bilgili olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler ayrıca portföy değerlendirmesinin zaman alıcı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmanın ikinci kısmında ise ilköğretim 7 sınıfta okuyan 34 öğrenciye araştırmacı tarafından portföy uygulaması yapılmıştır. 16 hafta süren uygulamada veriler, araştırmacı tarafından tutulan günlüklerden elde edilmiştir. Buna göre portföy uygulamasının olumlu yönleri, olumsuz yönlerinde daha fazladır. Fakat araştırmacı tarafından sınıf ve öğrenci sayısı fazla olduğunda birtakım zorluklarla karşılaşılacağı belirtilmiştir.

Kılıç (2009), çalışmasında, Türkiye’deki üniversite hazırlık okullarındaki portfolyo uygulamalarını ve portfolyo kullanımındaki hedeflenen amaçları araştırmıştır. Ayrıca çalışmada, üniversite hazırlık okullarındaki öğretmenlerin portfolyo kullanımına karşı algıları, uygulamada karşılaştıkları sorunlar, bu sorunların sebepleri ve portfolyo kullanımını geliştirmeye yönelik önerileri incelenmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda, portfolyoların çoğunlukla üniversite hazırlık okullarında, yazma derslerinde kullanıldığı; portfolyo içeriğinin belirlenmesinde öğrenci katılımına, öz değerlendirmeye ve yansıtma çalışmalarına yer verilmediği; diğer yandan öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeyi olumlu algıladıkları görülmüştür. Portfolyo kullanımında yaşanan sorunların çoğunlukla öğrencilerin portfolyoya yönelik olumsuz tutumlarından kaynaklandığı, bu tutumun sebebinin de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve geçmiş eğitim deneyimleri olduğu görülmüştür.

Öztürk (2010), yazım dosyası tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yirmi öğrenciyle yürütülen çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, yazım dosyasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler yazım dosyasının dil kullanımı, kelime bilgisi, bağlaç bilgisi ve

fikirleri organize etme gibi yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu, akran değerlendirmesini faydalı bulmazken, %50'si öğretmen değerlendirmesinin faydalı olduğuna inanmaktadır. Katılımcıların çoğunun, yazım dosyası tekniğinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmek için kullanılmasına olumlu baktıkları görülmüştür.

Deren (2010), e-portfolio temelli ölçmenin öğrencilerin eğitim ortamı algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. İlköğretim 5. sınıfta okuyan 45 öğrenciyle yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin öğretmen, dil öğrenme ve eğitim ortamına dair algılarında herhangi bir değişiklik görülmemiş, fakat uygulama sonucunda deney grubunun, sınavları daha olumlu algıladığı görülmüştür.

Duman (2010), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde öğrenci ürün dosyası hazırlamaya yönelik etkinliklerin, başarı ve tutuma etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanmıştır. 31 öğrencinin katıldığı ve on iki hafta süren çalışmada, deney grubunda ürün dosyası hazırlamaya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ürün dosyası uygulamasının öğrencilerin başarısına olumlu yönde etkisi olduğu ancak derse yönelik tutumlarına bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu uygulamanın okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine olumlu etkisinin olduğu ancak konuşma becerisine herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğrencilerin, ürün dosyası uygulamasından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayar (2010) çalışmada, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının, dil öğrenim sürecinde bireysel değerlendirmenin rolünü ve öğretmenlerin bu değerlendirmelere yönelik tutumunu araştırmıştır. Lise 9, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ve onların öğretmenlerinin katılımıyla yapılan çalışmada veriler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile öğrencilerin portfolyo çalışmalarının incelenmesiyle elde edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin portfolyo uygulamasıyla, dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların farkına vardıkları, ayrıca bu zorlukların nedenlerini de belirleyebildikleri ve dil sorunlarını çözmek için çözüm bulmaya çalıştıkları görülmüştür.

S. Erdoğan (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, portfolyo yoluyla çoklu zekâ kuramı aktivitelerinin etkisini araştırmıştır. Sonuçta, bu aktivitelerin

küçük yaştaki öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmede etkili bir değerlendirme yöntemi olduğu görülmüştür.

Öğmen (2011) çalışmasında, e-portfolyo yoluyla kelime öğreniminin strateji ve öğrenir özerkliğine etkisini araştırmıştır. 9. sınıfa giden 89 öğrenciden 24 hafta boyunca kelime öğrenme e-portfolyosu tutmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların % 67'sinin e-portfolyo çalışmasına ilgi gösterdikleri görülmüştür. “Bilgisayar kullanımına dayalı ödevler, katılımcıların ders içerisinde öğrendikleri kelimeyi kullanmaya daha fazla ilgi göstermelerini sağlamıştır. Katılımcıların yeni bazı stratejiler edindikleri gözlemlenmiştir.” Araştırmada, kelime öğrenme e-portfolyosunun, öğrencilerin yeni kelime öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve öğrenir özerkliği oluşturmalarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erden Burnaz (2011) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin portfolyo tutmanın faydaları ve zorluklarına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Yabancı diller bölümünde İngilizce öğrenen 21 orta seviye öğrencisinin katıldığı çalışmada veriler, uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan anketler ile görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Uygulama on üç hafta sürmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında portfolyo yöntemine karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler geleneksel değerlendirme yöntemlerinin zaman baskısı yaptığını, ezbere yönelttiğini ve konuşma becerilerini etkili şekilde ölçmediğini ifade etmişler; bu sebeple de portfolyo değerlendirmeyi geleneksel değerlendirmeye tercih etmişlerdir. Geleneksel değerlendirme yöntemlerine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrenciler, portfolyo uygulaması sonrasında daha özerk olduklarını ifade etmişlerdir.

Mutlu Köroğlu (2011), proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada dört farklı gruba, dört farklı yöntem uygulanmıştır. Bunlar: 1. proje tabanlı öğrenme yöntemi, 2. portfolyo değerlendirme yöntemi, 3. proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yöntemi, 4. geleneksel öğretim yöntemi. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yönteminin uygulandığı çalışma, lise 10. sınıfa giden 120 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, proje tabanlı yöntemin uygulandığı grup ile portfolyo değerlendirme yönteminin uygulandığı grubun okuma ve yazma becerilerinde gelişme olduğu, bu iki yöntemin beraber uygulandığı grupta ise daha fazla gelişim olduğu görülmüştür. Buna göre proje tabanlı öğrenme ile portfolyo

değerlendirmenin beraber kullanılmasının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde en etkili yöntem olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Özek (2009), portfolyo uygulamasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Deneysel yöntemin uygulandığı çalışmada veriler; okuduğunu anlamayla ilgili ön test ve son testler, tutum ölçeği, öz değerlendirme formu, portfolyo değerlendirme formu, öğretmen ve veli görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda, portfolyo uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı görülmüş, ayrıca öğrenci ve velilerin görüşlerinden bu yöntemin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ise deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı fakat son testte, iki grup karşılaştırıldığında deney grubu lehine manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmacı tarafından, portfolyo uygulamasının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum puanlarını artırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Özdemir Çağatay (2012), üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının konuşma portfolyosunun avantaj ve dezavantajlarına ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çalışmaya yetmiş yedi üniversite öğrencisi, beş öğretim elemanı ve iki yönetici katılmıştır. Bir dönem uygulanan konuşma portfolyosu sonunda öğrencilere anket uygulanmıştır. Ayrıca beş öğrenci, öğretim elemanları ve yöneticilerle bireysel görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Yöntem hakkında katılımcılar genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Uygulama sonrasında konuşma becerisinde ve öz değerlendirme becerisinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın katılımcılar konuşma portfolyosunun öğrencilerin endişe seviyesini arttırdığını, öğrenen özerkliği ve motivasyonunu çok fazla artırmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ve bazı öğretim elemanları “konuşma portfolyosu için yapılan konuşmaların bu beceriyi tam anlamıyla yansıtmadığı için gerçekçi olmadığını düşünmüşlerdir.” Bazı öğrenciler uygulama sırasında kullanılan akran değerlendirmelerinden yararlandıklarını ifade ederken, öğretim elemanları ve yöneticiler böyle bir noktaya değinmemişlerdir.

Koç (2013), yabancı dil öğretiminde yazma dosyalama tekniği kullanımıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Üniversitede, İngilizce yazma sınıflarında okuyan 96 öğrenci ile 16 İngilizce okutmanının katıldığı araştırmada veriler “Yazma Dosyalama Tekniği Tutum Anketi” ile toplanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin

çoğunun ve okutmanların tümünün bu tekniğe yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler, yazma derslerinde “yazma dosyalama tekniği” kullanımının bazı zorlukları olmakla birlikte büyük oranda faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Yastıbaş (2013), konuşma becerisinin değerlendirilmesinde, yazma becerisindeki gibi elektronik portfolyo kullanılıp kullanılamayacağını, bu yöntemin öğrencilerin konuşmaya karşı tutumlarını etkileyip etkilemeyeceğini araştırmıştır. İngilizce hazırlık bölümünde, D kurundaki 17 öğrenciyle yürütülen ve sekiz hafta süren çalışmada veriler; araştırmacı günlüğü, görüşmeler, öz değerlendirme formları ve değerlendirme mektubu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde elektronik portfolyonun kullanılabileceği, öğrencilerin konuşma dersine karşı olan tutumlarını olumlu etkilediği ve konuşma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulama sonucunda, konuşmada dil bilgisi, telaffuz ve kelime bilgisi yönünden geliştiklerini; öz güven kazandıklarını; video kaydetme ve düzenleme gibi teknoloji becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Özmen (2013) çalışmasında, üniversitenin hazırlık okulunda yazma portföyünün kullanımını araştırmıştır. Sekiz hafta süren ve on yedi öğrencinin katıldığı çalışmada veriler araştırmacı tarafından tutulan günlük ve öğrencilerin yazdığı kapak mektupları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda yazma portföylerinin uygulanabilir bir yöntem olduğu, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görmelerine yardımcı olduğu görülmüştür.

Etiz (2014), ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dosyalama tekniğinin etkisini incelemiştir. 26 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada veriler; tutum anketi, dosyalama tekniğini değerlendirme anketleri ve öğretmen notlarından elde edilmiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yabancı dilde yazı yazmakla ilgili düşünceleri alınmıştır. Çalışmada özerkliği artırıcı faaliyetler uygulanarak dosyalama tekniğinin etkisi görülmeye çalışılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda, dosyalama tekniğinin öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini ve dosyalama tekniğine ilişkin tutumlarını geliştirdiği görülmüştür.

Özkul (2014), öğrencilerin yazma çalışmalarına sözlü dönüt verme yerine, videolarla dönüt vermenin alternatif bir yöntem olup olamayacağını araştırmıştır. Üniversitenin hazırlık sınıfında uygulanan ve kontrol gruplu yarı deneysel desen yönteminin kullanıldığı çalışma beş hafta sürmüştür. Araştırmacı tarafından haftalık ödevler için deney grubuna video

dönüt, kontrol grubuna ise geleneksel olarak uygulanan kâğıda işaretleyerek dönüt verme yöntemi uygulanmıştır. Dönüt videoları bir portfolyo yazma çalışmasının parçası olduğu için uygulamaya “Video İçerikli Portfolyo” adı verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler üç aşamada incelenmiştir. Araştırmacının verdiği dönütten sonra deney ve kontrol grubunun ne kadar düzeltme yaptığı hesaplanmıştır. Sonuçta videoyla dönütün onlara daha fazla düzeltme imkânı sunduğu görülmüştür. Araştırmada ikinci olarak video dönütün dört dönüt yönteminde (doğrudan düzeltme, basit-mekanik, karmaşık-mekanik, organizasyonel dönüt) daha çok düzeltme yapılmasını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Buna göre doğrudan düzeltme kategorisinde video dönüt ve geleneksel dönüt yöntemi arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna karşın basit-mekanik, karmaşık-mekanik ve organizasyonel dönüt kategorilerinde video dönütün, öğrencilerin daha fazla düzeltme yapmalarını sağladığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğrencilerin video dönütü ile ilgili görüşleri bir anket aracılığıyla alınmıştır. Buradan elde edilen bulgular da video ile verilen dönütün, geleneksel dönüt yöntemine alternatif olabileceği fikrini desteklemiştir.

Güvenç (2014) çalışmasında, yabancı dil öğrencilerinin ve yazma öğretmenlerinin performansa dayalı portfolyoya ilişkin tutumlarını incelemiştir. 89 üniversite öğrencisi ve yazma dersine giren 5 öğretim elemanının katıldığı araştırmada veriler; öğretmen gözlem kâğıtları, tutum anketi, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmada öğretim elemanları ve görüşme yapılan öğrenciler portfolyo değerlendirmeye yönelik olumlu görüş bildirmelerine rağmen, anketten elde edilen bulgular bunun tam tersi yönündedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun performansa dayalı portfolyoya karşı tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmüştür.

Ayrıca bu çalışmaların yanında Arap (2008) tarafından “Dil Öğretmeni Eğitiminde Öğretmen Adayları İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı”; Ayan (2010) tarafından “Elektronik Portfolyolar ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Desteklenmesi: Bir Durum Çalışması”; Taş (2011) tarafından “Öğretmen Portföylerinin Mesleki Gelişimi Arttırmaya Etkisi” H. Çelik (2011) tarafından “Öğretmen Gelişim Dosyası: İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Mesleki Gelişimlerine Etkileri ve Çıkarımlar” adlı özellikle yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde, gelişim dosyasının kullanılmasıyla ilgili çalışmalar da yapılmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisiyle ilgili hem yurt dışında hem de Türkiye’de birçok çalışma yapılmıştır. Bu durum ana dili öğretiminde de aynı şekildedir. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili eğitim ve öğretimin her seviyesinde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin her alanında olduğu gibi yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar da her geçen gün artmaktadır. Özellikle öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalarla ilgili çalışmalar daha fazladır. Araştırmacıların özellikle yazma becerisi üzerinde yoğunlaşmasının nedeni olarak hem yazmanın öğrencilerin en fazla zorlandıkları beceri olması hem de yazılı metinler üzerinde somut verilere ulaşmanın daha kolay olması gösterilebilir. Bu bölümde sadece, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalara ver verilmiştir.

Demir (2017) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü kullanımının yazma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmada, ders içi etkinliklerde öyküler kullanılarak B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlere yazma derslerinde kullanabilecekleri hazır etkinlikler sunmak amaçlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan dört setin B2 seviyesindeki kitapları incelenerek öykü türündeki metinlerin kullanım oranları tespit edilmiştir. Araştırmada, öykü türünün öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Minhaj (2016), Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları tespit etmiştir. Bu amaçla Hindistan’da Türkçe öğrenen 32 Hindistanlı öğrenciyle Türkiye’de Türkçe öğrenen 45 Hindistanlı öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiştir. Uygulamada, öğrencilerden A2, B1, ve C1 seviyelerinde aynı konuyla ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonların incelenmesi sonucunda öğrencilerin her düzeyde; kelime yazımı, söz dizimi ve paragraf yapısı gibi konularda hatalar yaptıkları ayrıca kompozisyonlarında anlatım bozuklukları görülmüştür. Bunun yanında Hindistanlı öğrencilerin diğer yabancı öğrencilere göre kelime yazımında ve planlamada daha çok zorlandıkları, Türkiye’de Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilere göre bazen daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Akbulut (2016)’un yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarını incelediği araştırmasında, ana dili farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı

ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuş, sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından ise bir farklılık görülmemiştir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek, yazmaya yönelik tutumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bunun sebebi olarak alfabe ve söz dizimi farklılığı ile Türkçe dil bilgisinin zorluğunu ifade etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda ayrıca yazma kaygısı ile yazmaya yönelik tutum arasında ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin, özellikle iletişim kurmak ve akademik başarı sağlamak için Türkçe yazmanın gerekliliğine inandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler yazma öncesinde ve yazma sırasında stres yaşadıklarını yazma sonunda rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Akbulut (2016)'un araştırması diğer araştırmaları doğrular niteliktedir. Yabancı dil öğretiminde yazma kaygısı ve tutumuyla ilgili diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlarına ulaşıldığı yani yazma kaygısının yüksek, yazmaya karşı tutumun düşük olduğu görülmektedir. Akbulut (2016) tarafından yapılan bu araştırmayla benzer durumun yabancı dil olarak Türkçe yazmada da aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fathi (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğu Arap olmasına rağmen Akbulut (2016)'un araştırmasının aksine Türkçe yazmada sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Aramak (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada önce C1 düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici türdeki yazılarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın diğer boyutunda altı hafta boyunca “hamburger” paragrafı ile süreç temelli yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin hem ön testte hem de son testte bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeylerinin zayıf olduğu görülmüştür. Dolayısıyla uygulanan yöntemin öğrencilerin yazmada bağdaşıklık unsurlarını kullanmaları üzerine belirgin bir etkisi tespit edilmemiştir.

Bakır (2015), yabancı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, yazma becerisi öz yeterliklerini ve Türkçe yazma becerilerini incelemiştir. C1 düzeyindeki 172 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler kompozisyonlar, Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği ile Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları arasında cinsiyet; yaş; Türkiye’de bulunma amacı; Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma; en fazla güçlük çektikleri beceri, en iyi olduklarını düşündükleri beceri; Türkiye’de kalma süreleri,

önceden Türkçe eğitimi almış olma; Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce; Türkçe televizyon yayın izleme; Türkçe yazma; ait oldukları ülke grubu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Araştırmada sadece “Hint-Avrupa ve Ural-Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami ve Çin-Tibet dil ailesinde bulunanlara göre yazma becerisi öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu” görülmüştür. Çalışmanın diğer bir bölümünde yazılı anlatım başarı düzeyleri yukarıdaki değişkenlere göre incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda yabancı öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyet; ait oldukları dil ailesi, Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma; önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, diğer değişkenlerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre araştırmanın sonuç bölümünde kız öğrencilerin yazma başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; “Ural-Altay ilk sırada olmak üzere Hint-Avrupa dil ailesinde bulunanların Hami-Sami ve Çin-Tibet dil ailelerinde bulunanlara göre yazılı anlatım başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu”; Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrencilerin okumayanlara göre az da olsa yazmada daha başarılı oldukları; önceden Türkçe eğitimi alan öğrencilerin yazma puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bakır (2015) son olarak öğrencilerin yazılı anlatım hatalarıyla ilgili sonuçlara yer vermiştir. Buna göre öğrencilerin kompozisyonlarında 2139 hata tespit edilmiş, en çok hata şekil bilgisinde en az hata ise cümle düzeyinde yapılmıştır. Şekil bilgisiyle ilgili yapılan 721 hatanın oranı %33,70; yazım ve noktalamayla ilgili 635 hatanın oranı %29,69; sesbilimle ilgili 436 hatanın oranı %20,38; cümle düzeyindeki 347 hatanın oranı ise %16,23’tür.

Uzun (2015), yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çin’de Türkoloji bölümünde okumakta olan 12 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Hamaratlı (2015), yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desenin uygulandığı araştırmada veriler, kompozisyonlar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. B2 seviyesindeki 14 öğrenciden oluşan deney grubuna, haftada iki saat olmak üzere altı hafta boyunca kelime ağı kullanılarak yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği

görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin yazma sürecinde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İşlioğlu (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilerin yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla durum eklerinde (%45,45) hata yaptıkları görülmüştür. Bunu ses olayları (%32,07) ve fiil çekim ekleriyle (%22,48) ilgili yapılan hatalar takip etmiştir. Durum ekleriyle ilgili sonuçlar, sadece A1 ve A2 seviyelerinde değil, diğer seviyelerde de hem alanla ilgili diğer araştırma sonuçlarında görülen hem de yabancılara Türkçe öğretenlerin sürekli ifade ettikleri bir durumdur.

Takıl (2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Çalışmada, deney grubunu oluşturan B1 ve B2 seviyesinde on öğrenci ile üç ay boyunca iletişimsel yaklaşıma uygun etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada, iletişimsel yaklaşımın yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnan (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarılarını belirlemek, bu başarıları çeşitli yönlerden incelemek ve hatalarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenmekte olan 71 öğrencinin kompozisyonlarını incelemiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yarıdan fazlasının yazma başarısının orta seviyede olduğu; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Farsça olan öğrencilerin ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin daha düşük puan almaları dikkat çekici bir durumdur. Bunun sebebi olarak bu öğrencilerin Türkiye Türkçesini kullanırken Azerbaycan Türkçesinin etkisinde kalmaları gösterilebilir. Hem kelime hem de dil bilgisi yönünden Türk soylu öğrencilerin ana dillerinin etkisinde kaldıkları, çeşitli araştırmalarda ve Türkçe öğretileri tarafından sıklıkla dile getirilen bir konudur. İnan (2013)'ın çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının yaş, yabancı dil, eğitim durumu, Türkçe öğrenme amacı, ders dışında Türkçe yazı yazma, Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma, ziyaret ettikleri İnternet sitelerinin dili değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İnan (2013), araştırmasının diğer bir bölümünde İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlara yer vermiştir. Buna göre öğrencilerin büyük ünlü uyumuyla ilgili

hatalar yaptıkları, kalın ve ince ünlüler ile özellikle Farsçada bulunmayan sesleri karıştırdıkları, eklerdeki ses uyumunu tam olarak kavrayamadıkları görülmüştür. Biçim ve söz dizimine bakıldığında öğrencilerin en fazla söz diziminde hata yaptıkları, yönelme ve belirtme durumu eklerini birbirine karıştırdıkları ve fiilimsi eklerinin görevlerini tam olarak anlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sözcük-anlamsal bakımdan ise en fazla yanlış Türkçe ve Farsçadaki ortak kelimelerde yapılmıştır. Süreç temelli yanlışlar olarak da öğrencilerin bazı harf, hece ve kelimeleri yazmayı unutmaları en fazla karşılaşılan durumdur.

Top (2013) çalışmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemiştir. B1 ve C1 seviyesindeki 66 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Haftada iki ders olmak üzere beş hafta boyunca deney grubuna yaratıcı yazma teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Avrupa Dil Gelişim Dosyası B1 ve C1 Düzeyleri Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği”, “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda yaratıcı yazma çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin “yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öz yeterlilik algılarını ve yazma süreçlerini etkin hâle getirdiği görülmüştür”.

Alshirah (2013), araştırmasında Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukları inceleyip bunlara çözüm önerileri sunmuştur. Bu amaçla 208 Arap kökenli öğrenciye anket uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda alfabede en fazla karşılaşılan sorun “a” yerine “e”, “ı” yerine “i” yazmak ya da ünlü harfleri hiç yazmamaktır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı; ünlü ve ünsüz uyumundan kaynaklanan yazım yanlışları; hâl eklerinin kullanımı, özellikle de hangi fiilin hangi hâl ekiyle kullanılacağıyla ilgili hatalar yapıldığı görülmüştür. Alshirah (2013)’ın tespitleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve yaptıkları hatalarla ilgili araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Varışoğlu (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkisini araştırmıştır. Bu teknik, Estonya Tallinn Üniversitesi Türkoloji bölümündeki 16 öğrenciyle uygulanmıştır. Araştırmada kontrol grupsuz ön test ve son test uygulamalı deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin yazma başarısını

artırdığı fakat yabancı dil kaygılarıyla yazma başarıları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalar incelenerek uygulanan tekniğin yazma üzerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Hatalar; ses ve hece düzeyinde yapılan hatalar, kelime ve kavram düzeyinde yapılan hatalar, cümle düzeyinde yapılan hatalar, yazım ve noktalama hataları, ana dilden aktarımla ilgili hatalar şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin ilk yazılı anlatımlarında hata frekansı 702 iken son yazılı anlatımlarında 658'e düşmüştür. Arada 44 puanlık bir iyileşme olduğu için uygulanan tekniğin öğrencilerin yazma becerisine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok (2012), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Uygulamadan önce, yüksek öğrenim öğrencilerinin akademik yazma sorunları tespit edilmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm geliştirilmiştir. Sonrasında beş hafta boyunca toplam 30 saatlik uygulama yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem formları ve görüşme kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin kompozisyonları değerlendirilmiş, öğrenci ve okutmanlarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, üniversitede okuyan yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin gerekliliği ortaya çıkmış ve bu derslerde yer alacak temalar belirlenmiştir. “Öğrencilerin başlık, akademik kelime, cümle yapıları, söz dizimi, paragraf mantığı, paragraf içeriği, metin planlaması, metin tutarlılığı konularında sorun yaşadıkları görülmüştür.” Uygulama sonrasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme olduğu, ayrıca yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Yabancı öğrencilerin üniversite eğitimi sırasında özellikle yazmayla ilgili zorluk yaşadıkları, hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri tarafından dile getirilen bir konudur. Tok (2012)'un çalışması bu eksiği gidermeye yönelik bir rehber ve örnek niteliğinde olduğu için önem arz etmektedir.

Güvercin (2012), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde süreç temelli yazma ile Ankara Üniversitesi TÖMER modeliyle yazmayı karşılaştırmıştır. Bu iki yöntemin öğrencilerin yazma başarılarına etkisi kontrol ve deney gruplu deneysel desen kullanılarak karşılaştırılmıştır. Orta seviyedeki yirmi öğrenciyle yürütülen çalışmada sekiz hafta boyunca deney grubuna süreç temelli yazma etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubu ise kurumdaki geleneksel yazma derslerine devam etmiştir. Araştırmanın verileri ön test ve son testte öğrencilere yazdırılan kompozisyonlardan elde edilmiştir. Verilerin analizi

sonucunda süreç temelli yazma uygulamaları yapan öğrencilerin yazma başarısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Güvercin (2012)'in uyguladığı süreç temelli yazma yöntemi, aslında yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde kullanılması gereken bir yöntemdir. Etkili bir yöntem olmasına rağmen öğrenci ve öğretmenin zamanını aldığı için genellikle kullanılmamaktadır.

Bağdaş (2011), Hava Harp Okulunda öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükleri araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin en fazla zorlandıkları becerinin yazma olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisinden, kelime hazinesinin yetersiz oluşundan ve alfabe farklılığından kaynaklanan güçlükler, tüm beceriler gibi yazma becerisini de olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında gösterilmiştir. Araştırmada, ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin en fazla yazma becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Bu sonuç, İnan (2013)'in araştırmasıyla benzerlik göstermektedir.

M. Şahin (2008), Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilere uygulanan bir anketle elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma çalışmaları incelenerek yapılan hatalar gruplandırılmış ve bunlara örnekler vermiştir. M. Şahin (2008), araştırmanın sonuç bölümünde öğrencilerin yazma becerisinde diğer becerilere göre daha geri kaldığını belirtmiş, bunun sebebi olarak da yazmanın günlük hayatta pek kullanılmayan, ancak mecbur kalınan durumlarda kullanılan bir beceri olmasını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma çalışmalarında, ana dilleri ile Türkçenin kuralları çeliştiğinde sorun ortaya çıktığı; alfabe farklılıklarından kaynaklanan bazı sorunların bulunduğu görülmüştür. Alfabe ve ana dilin Türkçe öğrenirken çoğu zaman sorun oluşturduğu, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan benzer çalışmalarda da tespit edilmiştir.

Selvikavak (2006), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmaya 12'si kontrol, 11'i deney grubunda olmak üzere 23 öğrenci katılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı çalışmada veriler, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere yazdırılan paragrafların değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Çalışmada deney grubuna yedi hafta boyunca ileri düzey paragraf eğitimi verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Yine deney ve kontrol gruplarının son testleri karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, uygulanan

paragraf yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Boylu (2014), temel seviyede Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hataları incelemiştir. Araştırmanın verileri yazma sınavlarından ve öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin hataları ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım hataları şeklinde sınıflandırılmıştır. Diğer çalışmalarda olduğu gibi Boylu (2014) da öğrencilerin özellikle hâl eklerinde çok fazla hata yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada, iki dilin alfabelerinin farklı olmasından kaynaklanan yazım hatalarının yapıldığına değinilmiştir. Farsçadan Türkçeye olumsuz aktarım yapılması ise diğer bir hata kaynağı olarak belirtilmiştir. Buna örnek olarak da “ki” bağlacı gösterilmiş, öğrencilerin Türkçe yazarken bu bağlacı çok sık kullandıkları, bunun da hatalara neden olduğu ifade edilmiştir. Boylu’nun (2014) bu tespiti uygulamada sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bazı öğrenciler “ki” bağlacını öğrendikten sonra bu bağlacı kullanarak uzun cümleler kurmakta, bu da söz diziminde hatalara neden olmaktadır.

Bölükbaş (2011) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları incelemiştir. 20 Arap öğrencinin kompozisyonlarının incelenmesi sonucunda toplam 372 yanlış tespit edilmiştir. Bunların %16,30’u dil bilgisi, %13,17’si söz dizimi, %15, 59’u sözcük seçimi, %54,58’i yazım ve noktalama yanlıştır. Araştırmada öğrencilerin dil bilgisiyle ilgili %52,5 oranında gelişimsel yanlışlar yaptıkları; yazım ve noktalama (%62,2), sözcük seçimi (%60,3) ve söz dizimi (%55,1) alanında yapılan yanlışların ise olumsuz aktarımdan kaynaklandığı görülmüştür.

Ayrıca Tiryaki (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi; Yağmur Şahin (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları; Şengül (2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu; Aytan ve Tunçel (2015) yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi; Aytan ve Güney (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sorunlar; Yıldız (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi; Çetinkaya, Bayat ve Alaca (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları; Ülper ve Çetinkaya (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri; Tiryaki (2017) yabancılara

Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi konulu çalışmalar yapmışlardır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Söz Varlığıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkçenin söz varlığıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, söz varlığıyla ilgili fazla çalışma yapılmamıştır. Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili olduğu için sadece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında söz varlığıyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Serin (2017), yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarındaki söz varlığı ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığını karşılaştırmıştır. Bu amaçla, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin A1, A2, B1 seviyeleri ders ve çalışma kitaplarındaki söz varlığı ve bunların kullanım sıklığı tespit edilmiştir. Ayrıca hedeflenen temalara uygun her seviye için tematik söz varlığı tespit edilmiştir. Sonrasında ise öğrencilere, belirlenen her temayla ilgili kompozisyonlar yazdırılarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıkları belirlenmiştir. Kitaplardaki ve öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlıkları karşılaştırılmış ve en sık kullanılan söz varlığı unsurlarına yönelik listeler hazırlanmıştır. Karşılaştırma sonucunda, kitaplarda kullanılan kelimeler ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Göçen (2016) çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma çalışmalarında kullanılan söz varlığı ile bunların seviyelere göre dağılımını incelemiştir. Bu amaçla Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe kitap setlerinde bulunan A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerindeki 15 kitap incelenmiştir. Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek amacıyla da 500 yabancı öğrencinin yazma çalışması analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Hangi söz varlığı öğelerinin, hangi seviyede, ne kadar öğretileceği konusunda yabancılar için Türkçe ders kitaplarında ortak bir kabul yoktur.
2. Ders kitaplarında kullanılan söz varlığı öğelerinin A1 seviyesinden C1 seviyesi ders kitabına doğru dağılımında yalnızca bir dil öğretim setinde düzenli bir ilerleme vardır.

3. Bir Türkçe öğretim setiyle öğretimin sonunda sunulan toplam söz varlığı ögesinin sayısı, Türkçe öğretim setleri arasında farklılık göstermektedir. Bununla beraber Türkçe öğretim setleriyle öğretimin sonunda sunulan söz varlığı öğelerinin yaygınlık oranı da oldukça düşüktür.
4. Bir sözcüğün, öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki ve ders kitaplarındaki yeri incelendiğinde, sözcüklerin kullanıldığı seviyeler arasında farklılık olduğu görülmektedir.
5. Çalışma kapsamında incelenen toplam 15 yabancılar için Türkçe ders kitabı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 500 öğrencinin yazılı anlatımları bir bütün olarak değerlendirilip karşılaştırıldığında en sık kullanılan 0-2000 sözcüğün yüksek oranda benzer olduğu; öğrencilerin yazılı anlatımlarında ihtiyaç duydukları sözcüklerin de yüksek oranda ders kitaplarında bulunduğu görülmektedir (Göçen, 2016).

Göçen (2016)'ın çalışması özellikle yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan söz varlığı ile öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları söz varlığının tespiti ve bunların karşılaştırılması açısından önem arz etmektedir.

Göçen ve Okur (2016), yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitap setleri arasında toplam ve farklı temel sözcük sayıları bakımından farklılıklar bulunduğunu tespit etmiş, bu farklılığın yabancılar Türkçe öğretiminde hangi seviyede, kaç farklı sözcük öğretilebileceğiyle ilgili bir ölçüt olmamasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Ateş (2016), yabancılar Türkçe öğretiminde Gass'ın ikinci dil edinimi modelinin söz varlığını geliştirmeye etkisini araştırmıştır. B2 seviyesindeki yirmi sekiz öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarına 133 sözcük öğretilmiş; veriler ön test, son test ve Kelime Bilgisi Ölçeği ile öğrencilerle yapılan görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda son testin deney grubu lehine anlamlı olduğu, ayrıca kalıcılık testi puanlarının da yine deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Gass modeli kullanılmasının, kelime öğrenimine ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2015) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere, orta seviyede (B1 ve B2 seviyeleri) öğretilmesi önerilen hedef kelimeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan dört kitap seti incelenerek bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde konular belirlenerek kelime havuzundan bu konular için uygun olan kelimeler seçilmiştir. Bu seçimde Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ndeki yeterlilik tanımları, kelime öğretim ve öğrenim ölçütleri, uzman görüşleri, yazılı ve sözlü Türkçe sıklık çalışmaları ile derlemler belirleyici olmuştur. Hedef kelimeler belirlendikten sonra fiil, isim, sıfat, zarf, zamir, edat, bağlaç, ünlem şeklinde türlerine ayrılmıştır. Ayrıca tüm kelimeler türlerine göre ayrıldıktan sonra bir dizi dil bilgisel tasnife daha tabi tutulmuştur.

Hem ders kitapları hem sıklık çalışmaları hem de derlemlerden yararlanılması açısından önem taşıyan Bozkurt (2016)'un çalışması, yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde ve bu alanda materyallerin hazırlanmasında kaynak olarak kullanılabilir.

Aydın (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığını tespit ederek A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde hangi kelimelerin kullanılması gerektiğini belirlemiştir. Bu amaçla 21 ders kitabı ve 20 okuma kitabı incelenmiş ve toplam 5500 kelimedenden oluşan seviyelere göre kelime listesi hazırlanmıştır. Bu kelimelerin 649 tanesi ders ve okuma kitaplarında bulunmayan fakat Türkçenin sıklık sözlüklerinde yer alan kelimelerdir. Aydın (2015)'ın çalışması bu yönüyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının ve kitaplarının hazırlanmasında kaynak olarak yararlanılabilecek özelliktedir. Çalışmada ayrıca Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde tavsiye edilen 14 ana tema ve 67 alt temaya göre kelime listeleri hazırlanmıştır.

Dolmacı (2015) çalışmasında, akademik Türkçe kelime bilgisini ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik kelime öğrenmeye başlamadan önce bilmesi gereken kelimeleri tespit etmiştir. Bu amaçla, önce genel Türkçe için 2000 kelimelik bir liste oluşturulmuştur. Sonrasında ise lisans kitapları taranarak akademik Türkçe derlem ve bu derlemde 1010 kelimedenden oluşan akademik Türkçe kelime listesi hazırlanmıştır. Çalışmada ayrıca akademik Türkçe derlemde ve akademik Türkçe kelime listesinden yararlanılarak Akademik Kelime Testi geliştirilmiş ve bu test Türkçe öğretim merkezlerindeki 196 öğrenciye uygulanmıştır. Test sonucunda öğrencilerin akademik Türkçe kelime bilgilerinin, yeterli anlama düzeyi için düşük olduğu görülmüştür. Yabancı öğrencilerin önemli bir bölümünün Türkiye'de üniversite okumak amacıyla Türkçe öğrendikleri düşünüldüğünde, akademik kelimelere odaklanan bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir.

Erol (2014) yabancılara Türkçe öğretiminde temel seviyede öğretilebilecek 1000 kelimelik bir kelime listesi hazırlamıştır. Bunun için önce ders kitaplarındaki kelimeler sayı, sıklık, yaygınlık, okunabilirlik ve türleri bakımından incelenmiş, sonrasında ise bu kelimeler Yazılı Türkçenin Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta altı farklı kelime listesi oluşturulmuş ve bu listelerden sıklık ve yaygınlık oranlarına göre A1 ve A2 seviyelerinde öğretilebilecek 1000 kelimelik tavsiye listesi hazırlanmıştır. Kelime listeleri oluştururken

Türkçenin sıklık sözlüklerinden yararlanmaları yönünden Erol (2014) ve Bozkurt (2015)'un çalışmaları benzerlik göstermektedir.

Arslan (2014), yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde kullanılan söz varlığını deyimler, atasözleri, ikilemeler, ünlemler, ilişki sözleri ve özel isimler açısından incelemiştir. Çalışmada, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti, kelime sıklığı ve söz varlığı unsurları bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda setin ikinci kitabını oluşturan ve orta seviyede Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2”nin kelime sıklığı ve söz varlığı açısından en zengini olduğu, setin söz varlığı unsurları bakımından deyimler dışında zengin olmadığı görülmüştür. Ayrıca üç kitap arasında, kelime ve söz varlığı unsurlarının sayısı bakımından farklılıkların olduğu görülmüştür. Her kitabın farklı seviyede Türkçe öğretimine yönelik olduğu düşünüldüğünde bu durum, doğal ve istenilen bir sonuçtur. Ayrıca toplam sözcük sayısı bakımından başlangıç seviyesinden ileri seviyeye doğru bir artışın olduğu, fakat bu artışın düzenli olmadığı görülmüştür (Arslan & Durukan, 2014).

S. Çelik (2014), yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyelerindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığını karşılaştırmıştır. Araştırmanın verileri, yabancılara Almanca öğretimi için Netzwerk serisinden, Türkçe öğretimi için ise Hitit serisinden elde edilmiştir. Sadece her iki kitapta da bulunan ortak bölümler incelenmiş, bu bölümlerdeki söz varlıkları ve bunların sıklıkları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma hem dilin kendi içinde hem de iki dil arasında yapılmıştır.

Verilerin incelenmesi sonucunda Yeni Hitit'te 2844, Netzwerk'te 1656 kelime kullanıldığı görülmüştür. Yeni Hitit, söz varlığı açısından zengin gibi görünse de bu kelimelerin sıklıklarına bakıldığında durumun böyle olmadığı görülmektedir. Sıklık oranının az olması yani kelimelerin az tekrar edilmesi bu kelimelerin öğrenci tarafından öğrenilmesine olumsuz etkisi olacaktır. İki kitap serisi arasında ortak konuların kelimeleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmada bu farklılıklar şu şekilde gösterilmiştir: “Merhaba” ünitesinde 131 ortak, 163 farklı sözcük; “Günlük Hayat” ünitesinde 31 ortak, 67 farklı sözcük; “Afiyet Olsun” ünitesinde 34 ortak, 66 farklı sözcük; “Bürokrasi Her Yerde” ünitesinde 36 ortak, 64 farklı sözcük; “Medya” ünitesinde 25 ortak, 74 farklı sözcük; “Yolculuk” ünitesinde 36 ortak, 64 farklı sözcük kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre iki kitap serisinde kullanılan kelimelerin %45'i ortak, %55'i farklıdır. En

sık tekrarlanan 100'er sözcüğün ise %30'u ortak, %70'i farklıdır (Hacısalıhoğlu & Çelik Önemli, 2015).

Açık (2013) çalışmasında, Türkçede en sık kullanılan kelimeleri derecelendirerek vermiştir. Derecelendirme, Göz (2003) tarafından hazırlanan Yazılı Türkçenin Sözcük Sıklığı Sözlüğü'nden alınmıştır. Buna göre 1. derecede 5000 ve üzeri, 2. derecede 1000-5000 arası, 3. derecede 500-1000 arası, 4. derecede 100-500 arası tekrarlanma sıklığı olan kelimeler gösterilmiştir. 1. derecede 10, 2. derecede 138, 3. derecede 162, 4. derecede 1053 sözcük yer almaktadır. Açık (2013) bu listeden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyelerinde öğretilmesi gereken sözcükleri türlerine göre vermiştir. Fakat konuşma dilinde yer alan bazı ifadeler bu listede yer almamaktadır. Bu çalışma, A1 ve A2 seviyelerindeki ders kitaplarında yer verilecek ve derslerde öğretilecek kelimeler konusunda yol gösterici olması yönüyle önem arz etmektedir.

Tunçel (2011), yabancı öğrencilerin üniversite yerleşkesinde bulunan kantin, öğrenci işleri, kütüphane, yemekhane, fotokopi ve kırtasiyede ihtiyaç duyacakları kelime ve kelime gruplarını tespit etmiştir. Bu amaçla, belirtilen ortamlarda yapılan ses kayıtları ve gözlemler ile en sık kullanılan kelime ve kelime grupları belirlenmiştir. Bu kelimeler, konusuna ve işlevine göre çeşitli gruplara ayrılarak 22 ayrı tabloda gösterilmiştir. Çalışma özellikle Türkiye'de üniversite eğitimi alacak yabancı öğrencilerin ihtiyaç duyacakları Türkçe kelime ve kelime gruplarının belirlenmesi; Türkçe ders programlarında ve materyallerinde öncelikle bunlara yer verilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Çalışkan (2010), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını geliştirmek için kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi konusunda çalışma yapmıştır. Kavramsal Metafor Teorisi'ni tanıtmak ve bu teori doğrultusunda hazırlanacak bir eğitim modeline ilişkin önerilerde bulunmak amacıyla yapılan çalışmada, organ adlarıyla ilgili deyimlerin öğretilmesine yönelik bir çerçeve oluşturularak etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Tanın (2005) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve sözcük öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmasında, başlangıç düzeyinde öğretilmesi gereken temel sözcükleri alfabetik sıra hâlinde vermiştir. Sözcüklerin seçiminde, yabancı birinin Türkçede temel iletişim becerilerini kazanabilmesi için bilmesi gereken kelimeler baz alınmıştır. Buna göre; kendisi, ailesi, işi ve çevresiyle ilgili bilgi verme; günlük hayat, boş zaman aktiviteleri; insanlarla olan ilişkiler yani sosyal hayat, isteklerini ve ihtiyaçlarını belirtme gibi konularda ihtiyaç duyulabilecek kelimeler verilmiştir. Çalışmada, bu kelimelerin

Türkçede en sık kullanılan kelimeler olduğu belirtilmiş fakat bunun hangi kaynaklardan yararlanılarak hazırlandığı belirtilmemiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 23-24 Ekim 2015 tarihleri arasında “Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı” yapılmış ve çalıştayda, yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığı konusu üzerinde de durulmuştur. Hazırlanan sonuç raporunda Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretim sürecindeki söz varlığının birbirinden ayrı değerlendirilmesinin, tespit edilecek Türkçenin söz varlığının kurlara göre tasnif edilmesinin, Türkiye’de öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler için akademik ve özel amaçlı derlemeler hazırlanmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (MEB, 2016).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışmanın yapıldığı grubun özellikleri, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan deneysel desenden elde edilen verilerin analizi, araştırmanın nicel yönünü; görüşme ve doküman incelemesi ise nitel yönünü oluşturmaktadır. Nitel araştırma, eğitim ve diğer uygulama alanlarında kullanılan en yaygın türdür (Merriam, 2013, s. vii).

Bu araştırma, yazma gelişim dosyası uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına etkisini araştırmayı amaçladığı için deneysel bir çalışmadır. Deneysel çalışmaların özelliği, bir değişkenin etkisini gözlemlemede kullanılabilecek tek yol olmasıdır. Dolayısıyla uygun kullanıldığında neden-sonuç ilişkisini ortaya koyan en geçerli ve güvenilir yol olma özelliğine sahiptir. Deneysel desen, araştırmacı tarafından değişken veya değişkenler arasındaki etki ilişkilerini keşfetmek için tasarlanan desendir (Büyüköztürk, 2001). Tek değişkenli modellerde ise tek bir bağımsız değişken bulunmaktadır (Karasar, 2005; s. 94). Bu araştırma, ön test-son test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Yarı deneysel desen olarak tanımlanan kontrol ve deney gruplarında ön ve son test tasarımı, bir değişkenin tekrarlı ölçümlerini ifade etmektedir. Bir diğer ifade ile farklı kategorilerdeki deneklerin bulunduğu tek faktörlü bir deneysel desende, etki boyutunun anlaşılmasına çalışıldığı

araştırma deseni türüdür (Balcı, 2009). Yarı deneysel desen modelinin deney ve kontrol gruplarının seçimi, bazı ön ölçümler ve ölçütlere göre belirlenir. Eğitim araştırmalarında deneysel desen yerine, yarı deneysel desen tercih edilmektedir. Bunun nedeni deneysel desenin eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan engelleyeceği düşüncesidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri süreçte devam edebilmektedir (Campbell & Stanley, 1963). Bu doğrultuda, araştırmanın kontrol gruplu ön ve son test ölçümlü yarı deneysel modeli Tablo 12’de ifade edilmiştir.

Tablo 12

Araştırma Modelinin Süreçte Uygulanışı

Gruplar	Ön test	Uygulama süreci (bağımsız değişken)	Son test
Deney	Yazılı anlatım becerilerini yoklayan kompozisyon (A2 Düzeyinde)	Ders içerisinde <u>yazma gelişim dosyası</u> etkinlikleri yoluyla tasarlanan öğretim süreci	Yazılı anlatım becerilerini yoklayan kompozisyon (B2 Düzeyinde)
Kontrol	Yazılı anlatım becerilerini yoklayan kompozisyon (A2 Düzeyinde)	Devam etmekte olan öğretim süreci	Yazılı anlatım becerilerini yoklayan kompozisyon (B2 Düzeyinde)

Bu araştırmanın diğer iki bölümünde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar anlam ve anlama üzerine odaklanır; tümevarımsaldır yani araştırma sonucunda kavram, hipotez ve teori oluşturmak için verilerini toplar, analiz eder ve buradan genellenebilir bir sonuca ulaşmaya çalışır; bu tür araştırmalarda veri toplama ve analizinde temel araç araştırmacıdır (Merriam, 2013, s. 14-16).

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin gelişim dosyasıyla ilgili görüşlerini anlayabilmek için görüşme tekniği, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek amacıyla ise doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Böylece nitel araştırmada veri toplamak için en yaygın yöntem olan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 40) yöntemlerinden ikisi bu araştırmada kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı olan görüşme “gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular ve insanların etraflarındaki dünyayı nasıl

ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir. Geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek istediğimizde görüşme yoluna başvurmalıyız” (Merriam, 2013, s. 86). Görüşmeler yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanmış sorulara bağlı kalınır, cevabı net olan demografik özellikler gibi bilgileri öğrenmek için bu görüşme çeşidi kullanılabilir. Yapılandırılmamış görüşmelerde konuyla ilgili hazırlanmış belirli sorular yoktur; araştırmacının konu hakkında yeterli bilgisi olmadığı durumlarda bu görüşme çeşidi kullanılır. Buradan elde edilecek bilgiler, sonraki görüşmelerde kullanılacak soruları hazırlamak için kullanılır. Bu iki tür görüşmenin arasında ise yarı yapılandırılmış görüşme vardır (Merriam, 2013, s. 88-89). Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanmış sorularla birlikte görüşme sırasında yöneltilecek yeni sorulara imkân verir. Bu çalışmada, öğrencilere hem önceden hazırlanmış sorular hem de görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni sorular yöneltmek amaçlandığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile gelişim dosyası uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri, öğrencilere faydalı olup olmadığı, yazma haricinde diğer becerilerde de bu uygulamayı yapmak isteyip istemedikleri, dosyalarından puan almak konusundaki ve uygulama sırasında kullanılan değerlendirme türleriyle ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu araştırmanın ikinci bölümünde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Bu çalışmadaki dokümanlar, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan oluşmaktadır. Bunlar, öğrencilerin söz varlıklarını tespit edebilmek amacıyla bir dizi aşamadan geçirildikten sonra analize tabi tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen orta seviyedeki öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma için bir sınıf kontrol grubu, bir sınıf da deney grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir.

Araştırmanın orta seviyede Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerle yürütülmesinin nedeni, bu seviyedeki öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinde belli bir gelişme kaydetmiş olmaları beklendiği içindir.

Gruplar arasındaki eşitliği sağlayabilmek amacıyla çalışma gruplarının belirlenmesinde bazı noktalara dikkat edilmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Çalışma grupları, Türkiye Bursları kapsamında Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflardan seçilmiştir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından verilen Türkiye Bursları'nı almaya hak kazanmak için bazı şartları sağlamak gerekmektedir. Çalışma grubu, bu öğrencilerin bulunduğu sınıflardan seçilerek gruplar arası eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Çalışma grupları, Gazi Üniversitesi TÖMER'de A1 seviyesinden itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan öğrencilerin bulunduğu sınıflardan seçilmiştir. Böylece araştırmanın, aynı eğitim programı ve ders kitaplarını kullanan öğrencilerle yapılması amaçlanmıştır.
3. Çalışma grupları, yazma dersine aynı öğretim elemanının girdiği sınıflardan seçilmiştir. Böylece ders işleniş, öğretim yöntem ve teknikleri gibi farklılıklarla beraber öğreticilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan etki de en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, aynı zamanda yazma dersini yürüten öğretim elemanıdır.
4. Çalışma grupları, öğrenci sayıları eşit olan sınıflardan seçilmiştir.

Yukarıdaki ölçütler göz önünde bulundurularak 15'er öğrenciden oluşan iki sınıf seçilmiş, bu sınıflardan biri deney grubu biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Toplam 30 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	6	40	9	60	15	50
Erkek	9	60	6	40	15	50
Toplam	15	100	15	100	30	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunda 6 kız, 9 erkek; kontrol grubunda 9 kız 6 erkek öğrenci vardır. Deney grubunun %40'ı kız, %60'ı erkek; kontrol grubunun ise tam tersi %60'ı kız, %40'ı erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 15'i kız, 15'i erkektir. Fakat deney ve kontrol grupları arasında kız ve erkek öğrenci sayısı bakımından eşitlik bulunmamaktadır.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
18-20	5	33	4	27	9	30
21-23	4	27	3	20	7	23
24-26	4	27	5	33	9	30
27-30	2	13	3	20	5	17
Toplam	15	100	15	100	30	100

Tablo 14'te görüldüğü gibi deney grubunun %33'ü 18-20 yaş arası öğrencilerden oluşmaktadır, bunu %27'ser oran ile 21-23 ve 24-26 yaş aralığındaki öğrenciler takip etmektedir. En küçük grubu ise %13 oran ile 27-30 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır. Kontrol grubunun %33'ü 24-26 yaş, %27'si 18-20 yaş, %20'seri ise 21-23 ve 27-30 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında her yaş aralığında iki grup arasında %6-7 oranında bir fark olduğu görülmektedir. Bu oran, bazı yaş aralıklarında deney grubunda, bazısında ise kontrol grubunda daha fazladır. Araştırma grubunun tamamı Türkiye'de yükseköğrenime devam edecek öğrencilerden oluştuğu için katılımcıların yaş aralığı 18-30 arasında değişmektedir. Lisan, yüksek lisans ve doktora seviyelerindeki kişilerin genel yaş ortalaması göz önünde bulundurulduğunda, 18-30 arasının beklenen bir yaş aralığı olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin ülkeleri ve ana dilleri bakımından deney ve kontrol grupları arasında eşitlik yoktur. Bunun nedeni, Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrencilerin sınıflara Türkçe seviyeleri ve kuruma kayıt tarihlerine göre yerleştirilmesidir. Kurum tarafından, ülke ve ana dili gibi özellikler öğrencilerin sınıflara atanmasında değerlendirilmemektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin geldikleri ülkeler Tablo 15'te gösterilmiştir.

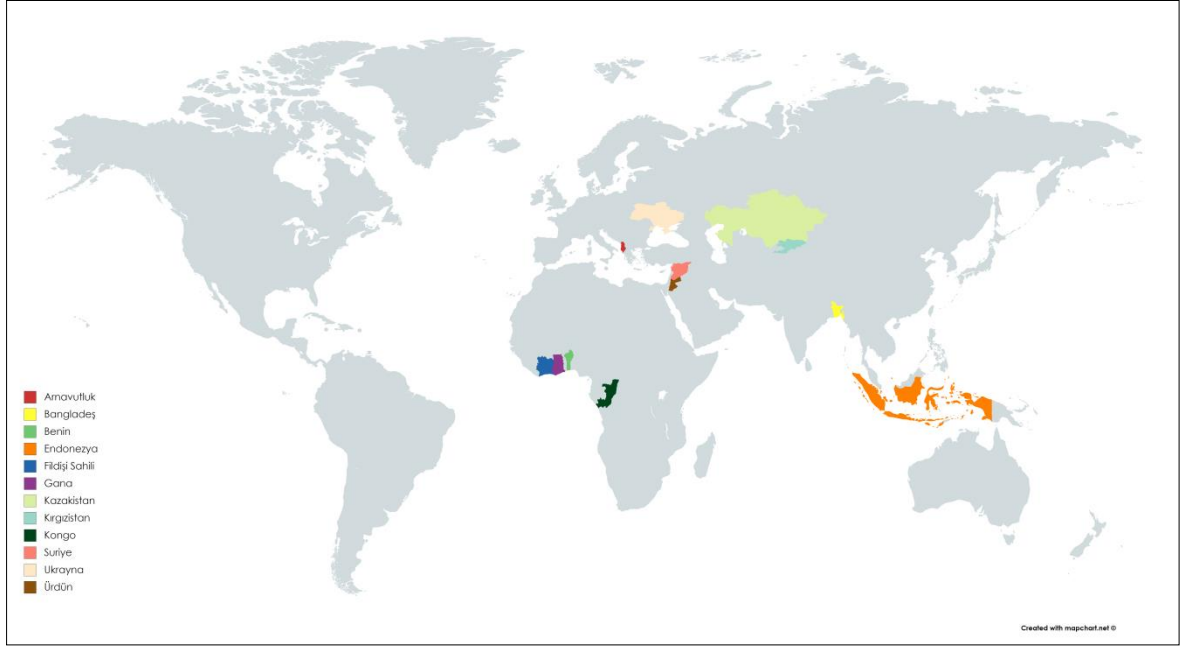
Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Ülke	Öğrenci Sayısı	Ülke	Öğrenci Sayısı
Arnavutluk	1	Arnavutluk	1
Bangladeş	3	Bosna-Hersek	1
Benin	1	Gambiya	2
Endonezya	1	Güney Sudan	1
Fildişi Sahili	1	Gürcistan	1
Gana	1	Kolombiya	1
Kazakistan	1	Kosova	1
Kırgızistan	1	Sierra Leone	1
Kongo	2	Somali	3
Suriye	1	Tanzanya	1
Ukrayna	1	Tayland	1
Ürdün	1	Vanuatu	1
Toplam	15		15

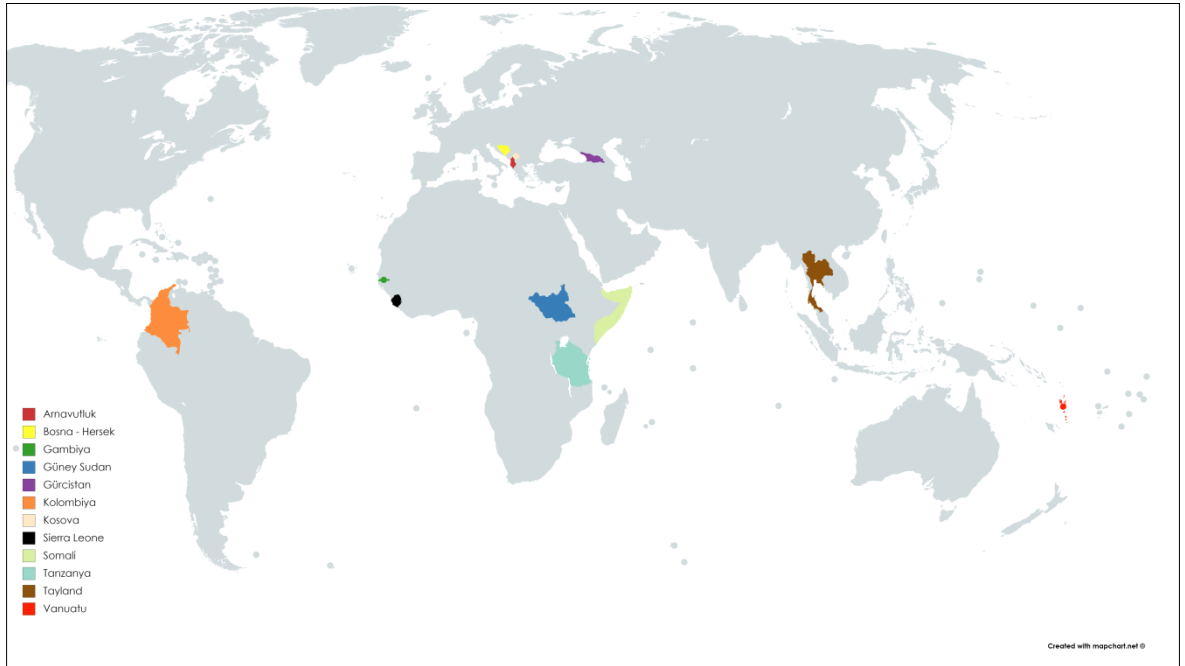
Tablo 15’te görüldüğü gibi hem deney grubunda hem de kontrol grubunda 12 farklı ülkeden, çalışma grubunun genelinde ise 23 farklı ülkeden öğrenci vardır. Her iki grupta da bulunan ülke Arnavutluk’tur. Deney grubundaki Kazakistanlı öğrencinin milliyeti Rus, ana dili ve eğitim dili Rusçadır. Bu grupta biri Kırgızistanlı diğeri de Ukraynalı olmak üzere iki Türk soylu öğrenci bulunmaktadır. Kırgızistanlı öğrencinin ana dili Kırgız Türkçesi, eğitim dili Rusça; Ukraynalı öğrencinin ise ana dili Kırım Tatar Türkçesi, eğitim dili Ukraynacadır. Deney grubu olarak belirlenen sınıfta yer alan bu iki Türk soylu öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir.

Şekil 4 ve Şekil 5’te öğrencilerin geldikleri ülkeler harita üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 4. Deney grubundaki öğrencilerin geldikleri ülkeler

Deney grubundaki beş öğrenci Afrika (Benin, Fildişi Sahili, Gana, Kongo), üç öğrenci Güney Asya (Bangladeş), ikişer öğrenci Orta Doğu (Suriye, Ürdün) ve Orta Asya (Kazakistan, Kırgızistan), birer öğrenci Balkan (Arnavutluk), Doğu Avrupa (Ukrayna) ve Güneydoğu Asya (Endonezya) ülkelerinden gelmiştir. Genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin Afrika, Asya ve Avrupa kıtalarından geldikleri görülmektedir.



Şekil 5. Kontrol grubundaki öğrencilerin geldikleri ülkeler

Kontrol grubundaki sekiz öğrenci Afrika (Gambiya, Güney Sudan, Sierra Leone, Somali, Tanzanya), üç öğrenci Balkan (Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova), birer öğrenci Güney Kafkasya (Gürcistan), Güney Amerika (Kolombiya), Güneydoğu Asya (Tayland), Okyanusya (Vanuatu) ülkelerinden gelmiştir. Genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin Afrika, Asya, Avrupa, Güney Amerika, Okyanusya kıtalarındaki ülkelere geldikleri görülmektedir. Şekil 4 ve Şekil 5’te görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrenciler deney grubundaki öğrencilere göre daha farklı coğrafyalardan gelmişlerdir. Ayrıca her iki grupta da en fazla öğrencinin Afrika kıtasındaki ülkelere geldiği görülmektedir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dilleri

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Ana Dili	Öğrenci Sayısı	Ana Dili	Öğrenci Sayısı
Arapça	2	Arnavutça	2
Arnavutça	1	Bislama	1
Bengalce	3	Boşnakça	1
Dioula	1	Fula	1
Endonezyaca	1	Gürcüce	1
Fransızca	1	İspanyolca	1
Hausa	1	Juba Arapçası	1
Kırgız Türkçesi	1	Malayca	1
Kırım Tatar Türkçesi	1	Mende	1
Lingala	1	Serer	1
Rusça	1	Somalice	3
Yoruba	1	Svahili	1
Toplam	15		15

Tablo 16’da görüldüğü gibi her iki grupta da on iki farklı ana dili vardır. Deney grubunda ana dili Bengalce olan üç, Arapça olan iki öğrenci bulunmaktadır. Diğer dillerden ise birer öğrenci vardır. Deney grubunda aslında Fransız öğrenci olmadığı hâlde Kongolu bir öğrenci ana dilini Fransızca olarak belirttiği için tabloya da bu şekilde yazılmıştır. Kontrol grubuna bakıldığında üç öğrencinin ana dilinin Somalice, iki öğrencinin ise Arnavutça olduğu görülmektedir. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da diğer dillerden birer öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eğitim Dilleri

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Ana Dili	Öğrenci Sayısı	Ana Dili	Öğrenci Sayısı
Arapça	2	Arapça	1
Arnavutça	1	Arnavutça	2
Bengalce	2	Boşnakça	1
Endonezyaca	1	Gürcüce	1
Fransızca	4	İngilizce	10
İngilizce	2	İspanyolca	1
Rusça	2		
Ukraynaca	1		
Toplam	15		16

Öğrencilerin eğitim aldıkları dillere bakıldığında, her iki grupta da ana dili sayısına göre bir azalma olduğu göze çarpmaktadır. Deney grubunda on iki farklı ana dili varken eğitim dilinde bu sayı sekize düşmektedir. Yine aynı şekilde kontrol grubunda da on iki farklı ana dili, eğitim dilinde altıya düşmüştür. Deney grubunda Arapça, Arnavutça, Bengalce, Endonezyaca, Fransızca ve Rusça hem ana dili hem de eğitim dili tablosunda yer almaktadır. Ana dili Dioula, Hausa, Kırgız Türkçesi, Kırım Tatar Türkçesi, Lingala ve Yoruba olan öğrencilerin ise eğitimlerini bu dillerde değil; Fransızca, İngilizce, Rusça ve Ukraynaca aldıkları görülmektedir. Kontrol grubunda Arnavutça, Boşnakça, Gürcüce, İspanyolca hem ana dili hem de eğitim dili tablosunda yer almaktadır. Yani kontrol grubundaki bu öğrenciler kendi ana dillerinde eğitim almışlardır. Ana dili Bislama, Fula, Juba Arapçası, Malayca, Mende, Serer, Somalice ve Svahili olan öğrencilerin ise eğitimlerini bu dillerde değil; Arapça ve İngilizce aldıkları görülmektedir. Kontrol grubunda on beş öğrenci olmasına rağmen Somalili bir öğrenci eğitim dilini Arapça ve İngilizce olarak belirttiği için toplam eğitim dili sayısı on altı olmuştur. Deney grubunda altı öğrencinin eğitim dili Fransızca ve İngilizcedir, yine kontrol grubunda ana dili İngilizce olan öğrenci olmamasına rağmen on öğrencinin eğitim dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Bu sayının fazla olmasının nedeni, çalışma grubunun çoğunluğunu eski İngiliz ve Fransız sömürgesi Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu düşünüldüğünde daha kolay anlaşılabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı Türkiye’de yükseköğrenim görmek amacıyla Türkçe öğrenmektedir. Fakat öğrenim alacakları seviyeler farklılık arz etmektedir. Bu seviyeler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Seviyelere Göre Dağılımları

Grup	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	8	53.33	5	33.33	2	13.33	15	100
Kontrol	6	40	9	60	0	0	15	100
Toplam	14	46,67	14	46,67	2	6,67	30	100

Tablo 18’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin 8’i lisans, 5’i yüksek lisans, 2’si doktora; kontrol grubundaki öğrencilerin 6’sı lisans, 9’u yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmek için Türkiye’ye gelmiştir. Kontrol grubunda doktora düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. Görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasında öğrenim düzeyleri bakımından bir denklik bulunmamaktadır. Çalışma grubunun tamamına bakıldığında ise deney ve kontrol gruplarında 14’er lisans, 14’er de yüksek lisans düzeyinde öğrenci vardır. Buna göre, çalışma grubunun genelinde lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenci sayıları bakımından denklik bulunduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğrencilerin yazma dersi kur sınavlarında yazdıkları kompozisyonlar ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan Yazma Değerlendirme Ölçeği ile öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini almak için hazırlanan Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır.

Yazma Dersi Kur Sınavları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesinde Gazi Üniversitesi TÖMER’de uygulanan yazma dersi kur sınavları kullanılmıştır. Böylece öğretimin doğal süreci içerisinde, yazma gelişim dosyası uygulamasının etkisini tespit etmek hedeflenmiştir.

Öğrencilerin yazma becerileri A2 ve B2 seviyesi yazma dersi kur sınavlarından aldıkları puanlarla değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulanan yazma dersi A2 kur sınavı, ön test; bu sınavdan alınan puan da ön test puanı; B2 kur sınavı, son test; bu sınavdan alınan puan da son test puanı olarak alınmıştır. Öğrenciler bu sınavlardan 34 ila 100 arasında puan alabilmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığının tespitinde ise A2, B1, B2 ve C1 kur sınavlarında yazdıkları kompozisyonlar kullanılmıştır. Bu sınavlarda öğrencilere yazdırılan kompozisyonların konuları şunlardır:

Tablo 19

Öğrencilere Kur Sınavlarında Yazdırılan Kompozisyonların Konuları

Seviye	Kompozisyon Konusu
A2	En sevdiğiniz mevsim nedir? Neden bu mevsimi seviyorsunuz? Yazınız.
B1	Aşağıdaki aktivitelerden hangileri ilginizi çeker? Bu aktivitelerden üç tanesini seçiniz. Niçin bu aktiviteler ilginizi çeker? Üç paragraflık bir kompozisyon yazınız. [dağa tırmanmak, seyahat etmek, ata binmek, dalış, yüzmek, balık tutmak, resim yapmak, müzik aleti (enstrüman) çalmak, sinemaya gitmek, alışveriş yapmak, spor yapmak, kitap okumak, piknik yapmak, müzeleri gezmek, kursa gitmek (dil kursu, resim kursu, yemek kursu vb.), fotoğraf çekmek, bilgisayar oynamak, İnternet kullanmak]
B2	Sizce “iyi ve doğru bir insan” olmak nedir? Bu insanlar hayatlarını nasıl yaşarlar? Siz kendinizi iyi ve doğru bir kişi olarak görüyor musunuz? Bu konuda bir öz değerlendirme yaparsanız neler söylersiniz?
C1	Aşağıdaki görsellerden veya konulardan birini seçip kompozisyon kurallarına uygun bir metin yazınız. a) (Sahte dostlukları anlatan bir görsel.) b) (Zor durumlarda birlik olmak yerine herkesin kendini kurtarmaya çalıştığını anlatan bir görsel.) c) Ünlü Türk şairi Yahya Kemal’e göre, “İnsan, dünyada hayal kurabildiği kadar yaşar.” Siz de bu şaire katılıyor musunuz? Hayaller hakkında neler düşünüyorsunuz? d) Sizce başarılı olmanın yolları nelerdir?

Yazma Değerlendirme Ölçeği

Yazma gelişim dosyası uygulamasının yarı deneysel desen araştırması üzerindeki etkisini tespit etmek için öncelikle öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar puanlanmıştır. Bu amaçla kullanılan Yazma Değerlendirme Ölçeği (Jacops, Zingraf, Wormuth, Hartfiel & Hughey, 1981, s. 30/EK 1) “İçerik”, “Düzenleme”, “Kelime”, “Dil Kullanımı”, “Yazım ve Noktalama” alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutların puanlama aralıkları ise İçerik: 30-13, Organizasyon: 20-7, Kelime: 20-7, Dil Kullanımı: 25-5, Yazım ve Noktalama: 5-2 şeklinde, her bir öğrenci en fazla 100, en az 34 puan alacak şekilde düzenlenmiştir. Puan aralıklarında mükemmel-çok iyi, iyi-orta, vasat-zayıf, çok zayıf biçiminde değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Yazma Değerlendirme Ölçeği’nin öncelikle araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çevirisi yapılan ölçekle, yazılı anlatım becerisi puanlanacağı için dört Türkçe alan uzmanı ile üç ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Verilen dönütlere göre formun son hâli verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar, Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak üç değerlendirici tarafından puanlandırılmıştır. Değerlendiricilerin tutarlılığının belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmış ve yapılan ön uygulama sonucunda değerlendiricilerin puanlarının korelasyonları hesaplanmıştır (Tablo 20). Değerlendiriciler arasındaki ortalama korelasyona bakıldığında ($r_{\bar{x}}$: .80) puanlar arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20

Değerlendiricilerin Tutarlılıkları (r)

Değerlendirici*	1	2	3
1	1.00		
2	.80	1.00	
3	.89	.72	1.00
$\bar{x}$		.80	

*1: değerlendirici 1

2: değerlendirici 2

3: değerlendirici 3

Görüşme Formu

Yazma gelişim dosyası uygulaması bittikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşlerini alınmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Deney sırasında yapılan uygulamalar düşünülerek on iki soruluk bir görüşme formu hazırlanmış, sonrasında sorularla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda bazı sorular görüşme formundan çıkarılmış, bazıları değiştirilmiş, bazı sorular da birleştirilmiştir. Formun düzeltilmiş şekli altı sorudan oluşmaktadır. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmeden önce, beş öğrenciye görüşme formu verilmiş ve onlardan soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Pilot uygulama sonrasında, öğrencilerin görüşme formunu yazılı olarak cevaplamakta sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bazı sorulara kısa cevap verilmiş, bazıları cevaplanmamış, bazıları ise yanlış anlaşılmış veya hiç anlaşılmamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının soruları tam anlayabilmeleri için açıklamaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu sebeplerden dolayı görüşmenin yazılı değil sözlü olarak yapılmasına karar verilmiştir. Son düzeltmeleri yapılan görüşme formu (EK 2) kullanılarak her bir öğrenciyle ortalama onar dakikalık görüşme yapılmış ve konuşmalar kaydedilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere, uygulamayla ilgili görüşlerinin önemli olduğu, soruların doğru ve yanlış cevabının olmadığı, fikirlerini samimi bir şekilde ifade etmelerinin önemli olduğu söylenmiştir. Görüşme sırasında kısa cevap veren öğrencilerin fikirlerini daha ayrıntılı şekilde anlatmaları için bazı sorular yöneltilmiştir. Ayrıca anlaşılmayan sorular olduğunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra kompozisyonlardan alınan puanların, uygulamayla ilgili öğrenci görüşlerinin ve kompozisyonlardaki söz varlıklarının analizi aşamasına geçilmiştir.

Yazılı Anlatım Puanlarının Analizi

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin değerlendiriciler arası güvenilirliğinin hesaplanmasında ve kompozisyonlardan alınan puanların analizinde SPSS 21 yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırmada birer deney ve kontrol grubu yer aldığı için, öncelikle bu grupların denklilikleri araştırılmış ve ön test toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Deney sürecinin başlaması için öncelikli şart, grupların (deney ve kontrol grupları) homojen olmasıdır. Diğer bir ifadeyle grupların birbiriyle benzer olması şartı aranmaktadır. Başka bir şart ise, elde edilen verilerin normalliğinin test edilmesidir (Büyüköztürk, 2001). Normallik dağılımı testleri olan Shapiro Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testleri birlikte kullanılarak, normallik dağılımları ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Normallik varsayımı Shapiro Wilks testi ile, varyansların homojenliği ise Levene testiyle analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Sonuç olarak, değişkenlerin normallik dağılımı için deney sürecinden önce ön şartları sağladığı doğrulanmıştır. Ayrıca Shapiro Wilk Test sonuçları incelendiğinde, parametre değerlerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p \geq ,01$). Yani değişkenlerin normal dağılım gösterdiği bulunmuş ve bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma gruplarının homojenliğinin ölçülmesi amacıyla bağımsız örneklem için t testi (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemlerine cevap bulabilmek amacıyla, uygulanan deneyin etkililiğini incelemek için, tek örneklem üzerinden tekrarlı ölçümler için tek grup t testi (One-sample t-test) kullanılmıştır. Diğer yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiler, her bir grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Bu incelemede ise ilişkili ölçümler için t testi (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde farkın anlamlılığı %5 ($p \leq 0,05$) düzeyinde dikkate alınmıştır. Araştırmada elde edilen kompozisyonların puanlandırılması üç değerlendirici tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendiricilerin verdikleri puanların kendi aralarındaki tutarlılığı ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı (r) dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Görüşme Verilerinin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılmıştır. Öğrencilerin konuşmaları herhangi bir düzeltme yapılmadan aynen yazılmıştır. Sonrasında ise her bir soruyla ilgili öğrenci görüşleri temalara ayrılmış, bunlar tablolara aktarılmıştır. Tabloların devamında ise temaları desteklemek amacıyla öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Söz Varlığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan Analiz

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek amacıyla bir dizi işlem takip edilmiştir.

- Öncelikle öğrencilerin kompozisyonları bilgisayar ortamında yazılmıştır. Bu işlem sırasında ifadelerde herhangi bir düzeltme yapılmamış, yazılar olduğu gibi aktarılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının her biri için A2, B1, B2, C1 dosyaları oluşturulmuş ve her dosyada öğrencilerin sırasına göre kompozisyonları yer almıştır. Bu şekilde 8 ayrı dosya oluşturulmuştur.
- Kelime ve ifadelerde yapılan yazım yanlışları düzeltilmiştir.
- Söz varlığının tespitinde kullanılan yazılım, her kelimeyi bir birim olarak kabul etmektedir. Birden fazla kelimedenden oluşan ifadelerin tek birim olarak sayılabilmesi için ifadeyi oluşturan kelimeler “+” işareti ile birleştirilmiştir. Bu yapılırken kelimeler arasında herhangi bir boşluk bırakılmamıştır. Örneğin “kar topu”, “hava durumu”, “iki bin”, “ara sıra”, “bu yüzden”, “yavaş yavaş”, “yardım et-”, “mutlu ol-”, “dışarı çık-”, “hem... hem de”, “tabii ki”, “ağız tadıyla”, “ilgisini çek-”, “bir dediğini iki etmeme” ifadeleri sırasıyla “kar+topu”, hava+durumu”, “iki+bin”, “ara+sıra”, “bu+yüzden”, “yavaş+yavaş”, “yardım+et-”, “mutlu+ol-”, “dışarı+çık-”, “hem+hem+de”, “tabii+ki”, “ağız+tadıyla”, “ilgisini+çek-”, “bir+dediğini+iki+etmeme” şeklinde “+” işareti ile birleştirilmiştir.
- Kelime ve ifadelerin birlikte veya ayrı ayrı alınmasına, bunların TDK Türkçe Sözlük’te yazımına bakılarak karar verilmiştir.

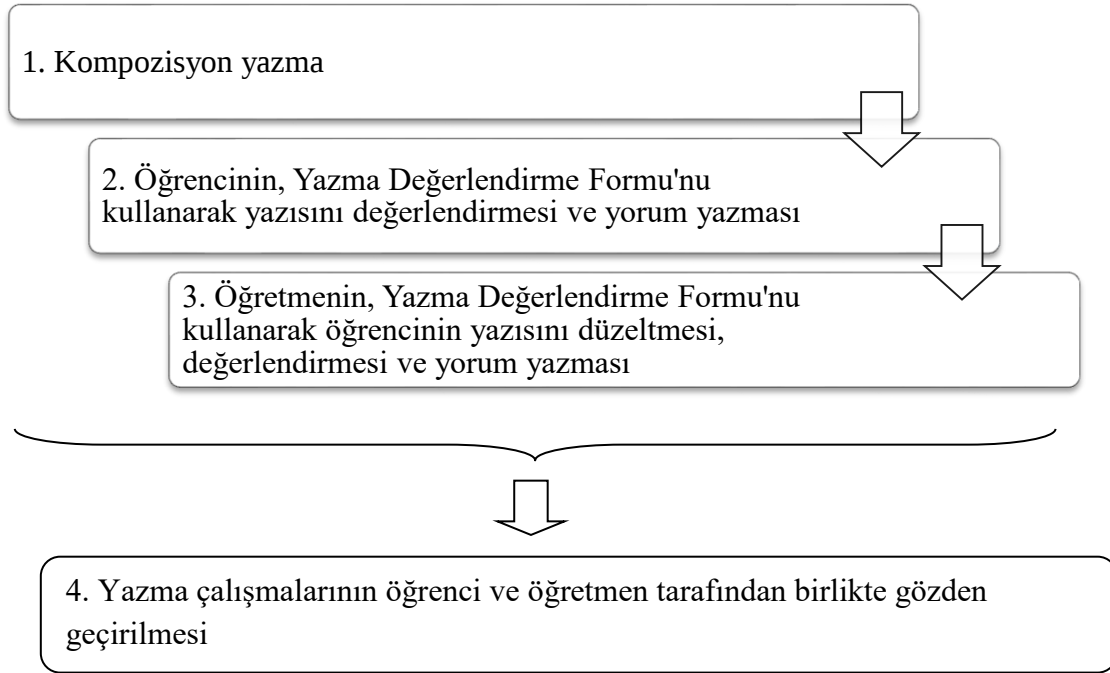
- Kullanılan yazılım, rakamları tanımadığı için sayılar, yazıyla girilmiştir. Örneğin “8, 15, 1997” sayıları “sekiz”, “on+beş”, “bin+dokuz+yüz+doksan+yedi” şeklinde yazılmış ve kelimelerin arasına “+” işareti getirilmiştir.
- Kelimelerdeki çekim ekleri atılmıştır. Çünkü yazılım bir kelimenin çekime girmiş bütün şekillerini ayrı bir kelime olarak saymaktadır. Bu durum analiz sonuçlarını yanlış yönde etkileyeceği için kelimeler kök veya gövde biçiminde kalacak şekilde çekim ekleri silinmiştir. Örneğin “arkadaşlarımla”, “düşüncelerimize”, “seviyorum”, “piknik yapıyoruz” ifadeleri, çekim ekleri atılarak “arkadaş”, “düşünce”, “sev-”, “piknik+yap-” şeklinde yazılmıştır. Bazı çekim ekleri, eklendiği kelimenin türünü değiştirmektedir. Çalışmada bu ayrım göz önünde bulundurulmamış ve çekim eklerinin tamamı atılmıştır. Örneğin “yılda, ilkbaharda, kış aylarında, Ramazan Bayramı’nda, 2010’da, soğuktan, kitap okumaktan” kelimelerinde kullanılan bulunma (-DA) ve ayrılma (-DAn) hâli eki kelimelerin türünü zarfa dönüştürmüştür. Fakat çalışmada, bu ekler atılmış ve kelimeler isim olarak işaretlenmiştir.
- Kelime türleri için bazı işaretler belirlenmiştir ve bunlar kelimelerin başına bitişik olarak yazılmıştır. Bununla, yazılımın aynı kelime türlerini bir arada listelemesi amaçlanmıştır. İsimler için bir işaret kullanılmamıştır. Fiiller, sonuna getirilen “-” ile işaretlenmiştir. Sıfatlar “#”, zarflar “*”, zamirler “%”, edatlar “&”, bağlaçlar “=”, ünlemler “^” ile işaretlenmiştir.
- Kelimeler cümlede hangi işlevde kullanıldıysa o türde işaretlenmiştir. Yüklem durumundaki sıfatlar, sıfat olarak işaretlenmiştir. Örneğin “Yazın çok güneşli ve açık.” cümlesindeki “güneşli” ve “açık”; “Türkçe çok zor.” cümlesindeki “zor” kelimeleri sıfat türünde alınmıştır.
- Fiillere getirilen “-ma, -me” olumsuzluk ekleri silinmiştir. Böylece yazılım tarafından, fiilin olumsuz şeklinin de ayrı bir kelimeymiş gibi sayılmasına engel olunmuştur. Örneğin “istemiyorum”, “korkmayın”, “bırakmamalı”, “başarılı olmuyoruz” ifadeleri, çekim ekleriyle birlikte olumsuzluk ekleri de silinerek “iste-”, “kork-”, bırak-”, “başarılı ol-” şeklinde yazılmıştır. İsim fiillerdeki olumsuzluk ekleri de silinmiş fakat sıfat fiil ve zarf fiiller ile yeterlik birleşik fiilindeki olumsuzluk ekleri silinmemiştir: “yaşayama-”, “yeterli+olmayabil-”, “sonuç+çıkarama-”, “#inkâr+edilemez”, “#tanımayan”, “#yapamadığın”, “#beğenmediğim”, “*dövüşmeyerek” gibi.

- Edat veya bağlaç görevinde kullanılan “ile” eğer kendinden önceki kelimeyle birleşik yazıldıysa ayrılmıştır. “onunla” “o”, “&ile”; “bununla”, “bu”, “&ile”; “annemle”, “anne”, “&ile”; “hayal gücüyle”, “hayal+gücü”, “&ile”; “benle”, “ben”, “=ile”
- TDK Türkçe Sözlük’te fiillerin edilgen şekilleri ayrı bir kelime olarak alındığı için fiillerdeki edilgenlik ekleri silinmemiş, böylece yazılım tarafından bunlar ayrı bir kelime olarak sayılmıştır: “yapıl-, bilin-, sayıl-, yaratıl-, sevil-” gibi.
- TDK Türkçe Sözlük’te fiillerin yeterlik eki almış şekilleri ayrı bir madde başı olarak verildiği için fiillerdeki yeterlik ekleri silinmemiş, bunlar ayrı bir fiil olarak sayılmıştır: “değiştirebil-”, “ulaşabil-”, “öğrenebil-”, “yaşayabil-” gibi.
- İsim fiiller, isim; sıfat fiiller, sıfat; zarf fiiller, zarf olarak işaretlenmiştir: “araştırmak”, “vakit+kaybetmek”, “başarısız+olma”, “#düşünen”, “#sahip+olan” “#geldiğim”, “#yapamadığın”, “#döneceğim”, “#mutluluk+verecek”, “*gerçekleşmeden”, “*şarkı+söylerken”, “*sabrederek”, “*büyüdükçe”, “*bitirince”, “*hayal+kurup” gibi. Fakat sıfat görevinde kullanılmayan sıfat fiiller, fiil olarak alınmıştır. Örneğin “bittikten sonra” ve “piknik yaptıktan sonra” ifadelerindeki sıfat fiiller, sıfat işlevinde kullanılmadığı için “bit-” ve “piknik+yap-” şeklinde fiil olarak işaretlenmiştir.
- Deyimler ve kalıp ifadeler ayrı bir söz varlığı grubu olarak alınmamış, metinde hangi işlevde kullanıldıysa o kelime türünde işaretlenmiştir: “#aklıma+gelen”, “#elimden+geldiği”, “çok+şükür”, “ayak+uydurma”, “peşinden+koş-”, “kalbi+kırıl-“, “*ne+olursa+olsun” gibi.
- -DAki eki alan kelimeler sıfat olarak işaretlenmiştir: “#dünyadaki”, “#okuldaki”, “#çevredeki”, “#önümüzdeki”, “#hayattaki”, “#İnternet’teki” gibi.
- Kendisinden önceki kelimeye –DAn eki ile bağlanmış olan “sonra” ve “önce” kelimeleri edat türünde, diğerleri zarf türünde işaretlenmiştir. Örneğin “Yağmurdan sonra güneş çıkıyor.”, “Okul bittikten sonra eve dönüyorum.”, “Türkiye’ye gelmeden önce arkadaşlarımla piknik yaptık.”, cümlelerindeki “sonra” ve “önce” kelimeleri edat; “Sonra yılbaşı partisi var.”, “Gemiyle bir sorun çıktı ve bir saat sonra batacak.”, “İki ay önce başladım.”, “Önce başarılı olmak nedir?” cümlelerindeki “sonra” ve önce” kelimeleri zarf olarak işaretlenmiştir.

Bu işlemlerden sonra metinler, “Simple Concordance Program 4.09” ile analiz edilmiş, kelimeler sıklıklarına göre dizilmiş, toplam ve farklı kelime sayıları belirlenmiştir. Sonrasında bu kelimeler her seviye ve çalışma grubu için, türlerine göre listelenmiş ve kelimelerin frekansları çıkarılmıştır.

Araştırmanın Uygulaması

Yazma gelişim dosyası B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilere uygulanmış ve her hafta farklı etkinliklerle uygulama aşaması tamamlanmıştır. Kompozisyonların konuları deney ve kontrol gruplarında aynıdır. Her yazma çalışmasında uygulanan süreç Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Yazma çalışmalarında uygulanan süreç

On üç hafta devam eden yazma gelişim dosyası uygulamasında her hafta yapılan etkinlikler şu şekildedir:

1. Hafta

Yazma gelişim dosyasının ne olduğu ve nasıl uygulanacağı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Niçin yazma gelişim dosyası uygulaması yapıldığı ve uygulamadan beklenen faydalar anlatılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde belirtilen yazma

yeterlik tanımları çoğaltılarak öğrencilere verilmiş, böylece B1 kurunda kendilerinden beklenen yazma yeterlikleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

“Türkçe öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” konulu bir e-posta yazdırılmıştır. Öğrencilere Değerlendirme Formu (EK 11) dağıtılarak son on beş günün gözden geçirilmesi sağlanmış, ayrıca önümüzdeki on beş gün içinde ne yapacaklarıyla ilgili kendilerine hedefler belirlemeleri istenmiştir.

2. Hafta

Öğrencilere “İzlediğiniz bir filmi anlatınız.” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Yazma Değerlendirme Formu (EK 2) ile yazdıkları kompozisyonu değerlendirmeleri istenmiş, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

3. Hafta

Öğrencilere “Okuduğunuz bir kitabı anlatınız.” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Yazma Değerlendirme Formu ile yazdıkları kompozisyonu değerlendirmeleri istenmiş, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

4. Hafta

Öğrencilere, yazma öncesi hazırlık yöntemlerinden biri olan “küp yöntemi” hakkında bilgi verilmiştir. “Sizin için değerli bir eşyayı anlatınız.” konusu verilerek küp yöntemine göre plan yapmaları ve buna göre kompozisyonlarını yazmaları istenmiştir. Yazma Değerlendirme Formu ile yazdıkları kompozisyonu bu sefer kendileri değil, arkadaşlarının değerlendirmesi istenmiş yani akran değerlendirmesi yaptırılmış, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

5. Hafta

“Yurt dışında yaşamının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” konulu kompozisyon yazdırılmış. Yazma Değerlendirme Formu ile yazdıkları kompozisyonu değerlendirmeleri istenmiş, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

6. Hafta

B1 kur sınavı yapılmıştır.

Öğrencilerin B1 kurundaki yazma çalışmalarıyla ilgili yansıtma yapabilmeleri için hazırlanan “Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Formu”nu (EK 11) doldurmaları istenmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen B2 seviyesi yazma yeterlik tanımları çoğaltılarak öğrencilere verilmiş, böylece bu kurda kendilerinden beklenen yazma yeterlikleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Öğrenci-öğretmen görüşmeleri yapılarak yazma gelişim dosyaları incelenmiş, görüş alışverişinde bulunulmuştur.

7. Hafta

“Ülkenize üç günlük bir gezi planı yapınız ve bunu poster şeklinde hazırlayınız.” konulu bir yazma çalışması yaptırılmıştır. Poster çalışması için akran değerlendirme formu hazırlanmış ve öğrenciler arkadaşlarıyla eşleştirilerek birbirlerinin posterini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çalışmada öğretmen değerlendirmesi yapılmamıştır.

Öğrencilere Değerlendirme Formu dağıtılarak on beş günlük yansıtma yapmaları sağlanmış ayrıca önümüzdeki on beş gün içinde ne yapacaklarıyla ilgili kendilerine hedefler belirlemeleri istenmiştir.

8. Hafta

Öğrencilere “Sizce dünyamızın/ülkenizin/şehrinizin en büyük sorunu nedir? Bu sorunun sebepleri ve sonuçları nelerdir? Sizce bu sorunu çözebilmek için neler yapmak gerekir?” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Yazma Değerlendirme Formu ile yazdıkları kompozisyonu değerlendirmeleri istenmiş, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

Dilekçe hakkında bilgi verilmiş, dilekçe yazma kuralları anlatılmış ve örnek bir dilekçe yazılmıştır. Öğrencilerden de bir dilekçe yazmaları istenmiştir.

9. Hafta

Öğrencilere Ağustos Böceği ile Karınca masalının resimleri verilmiş ve resimlere bakılarak masalda neler anlatıldığı sınıfta konuşulmuştur. Fakat masalın sonunu anlatan resim verilmemiştir. Öğrencilerden masalı yazmaları istenmiş, sonrasında masalı anlatan bir çizgi film izleneceği ve sonunu doğru olarak tahmin eden öğrencilerin birinci seçileceği söylenmiştir. Yazılan metni öğrencinin ve öğretmenin değerlendirebilmesi için hazırlanan Dereceleme Ölçeği kullanılarak değerlendirmeler ve yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilere Değerlendirme Formu dağıtılarak on beş günlük yansıtma yapmaları sağlanmış ayrıca önümüzdeki on beş gün içinde ne yapacaklarıyla ilgili kendilerine hedefler belirlemeleri istenmiştir.

10. Hafta

Öğrencilere “Meslek seçiminde nelere dikkat etmek gerekir? Günümüzde insanlar meslek seçerken nelere dikkat ediyorlar?” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Yazma Değerlendirme Formu ile yazdıkları kompozisyonu değerlendirmeleri istenmiş, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencilerden ülkelerindeki şu anda gündemde olan bir haberi Türkçe olarak yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden giriş bölümü verilmiş olan çevre kirliliğiyle ilgili bir kompozisyonun devamını yazmaları istenmiştir.

11. Hafta

Öğrencilere, Değerlendirme Formu dağıtılarak on beş günlük yansıtma yapmaları sağlanmış ayrıca önümüzdeki on beş gün içinde ne yapacaklarıyla ilgili kendilerine hedefler belirlemeleri istenmiştir.

Öğrencilere “Ülkenizin yönetimini size verselerdi değiştirmek veya düzeltmek istediğiniz şeyler neler olurdu?” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Yazma Değerlendirme Formu ile yazdıkları kompozisyonu değerlendirmeleri istenmiş, sonrasında ise öğretmen tarafından düzeltme ve değerlendirme yapılmıştır.

12. Hafta

Bir e-postaya cevap yazma etkinliği yapılmıştır.

B2 sınavı yapılmıştır.

13. Hafta

Öğrencilerin B2 kurundaki yazma çalışmalarıyla ilgili yansıtma yapabilmeleri için hazırlanan “Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Formu” nu doldurmaları istenmiştir.

Öğrenciler birbirlerinin yazma gelişim dosyalarını incelemişler ve hazırlanan “Yazma Gelişim Dosyası Akran Değerlendirme Formuna” (EK 11) arkadaşlarının dosyalarıyla ilgili görüşlerini yazmışlardır.

Öğrenci-öğretmen görüşmeleri yapılmış ve yazma gelişim dosyalarındaki çalışmalarla ilgili görüş alışverişinde bulunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma problemlerine cevap bulmakta kullanılmak üzere ön test - son test, görüşmeler ve söz varlığıyla ilgili analizlerden edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 21

Kontrol ve Deney Gruplarının Bağımsız Gruplar Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kontrol	15	68,9333	9,66601	14	-,480	,639
Deney	15	70,7556	12,04915			

$p \geq ,05$

Tablo 21’de görüldüğü üzere, kontrol ve deney gruplarının yazma gelişim dosyası uygulaması öncesinde, yazma sınavından aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubu ($\bar{x} = 68,9$) ile deney grubu ($\bar{x} = 70,8$) arasında yaklaşık iki puanlık bir fark olmasına rağmen, yazma sınavından $[t(14) = -480; p \geq ,05]$ elde edilen puanların istatistiki olarak bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada bahsi geçen grupların homojen olduğu görülmüş, böylece uygulamanın bu gruplar üzerinde yürütülmesine karar verilmiştir.

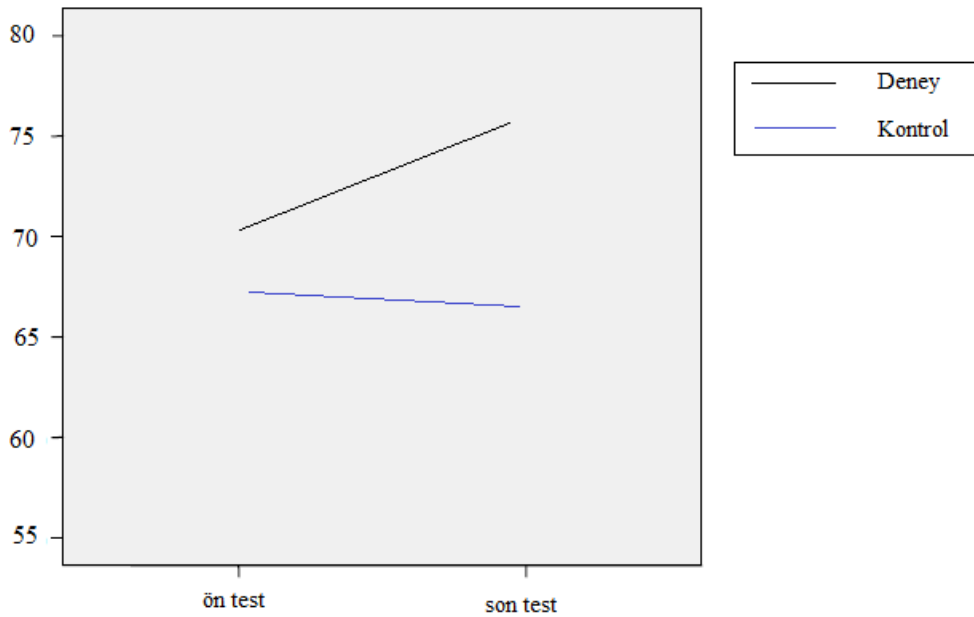
Tablo 22

Kontrol ve Deney Gruplarının Bağımsız Gruplar Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kontrol	15	65,2667	9,98109	14	-2,967	,002
Deney	15	75,8222	10,62332			

$p \leq ,05$

Tablo 22’de görüldüğü üzere, kontrol ve deney gruplarının yazma gelişim dosyası uygulaması sonrasında, yazma sınavından aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubu ($\bar{x} = 65,3$) ile deney grubu ($\bar{x} = 75,8$) arasında yaklaşık on puanlık bir fark bulunmaktadır. Dolayısıyla yazma sınavından $[t(14) = - 2,967; p \leq ,05]$ elde edilen puanların istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, deney grubunun ve kontrol grubunun yazılı anlatım ortalama puanları arasında gerçekleşen farklılık, istatistiki farklılığı da beraberinde getirmiştir. Buradan hareketle, öğretim sürecinde yazma gelişim dosyası kullanılmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırdığı sonucuna varılabilir (Şekil 7).



Şekil 7. Kontrol ve deney gruplarının yazılı anlatım düzeyleri grafiği

Tablo 23

Deney Grubunun Bağımlı Gruplar Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	Ön test	15	70,7556	12,04915	14	-1,898	,009
	Son test	15	75,8222	10,62332			

p≤,05

Tablo 23'te görüldüğü üzere, deney grubunun yazma gelişim dosyası uygulaması öncesinde ve sonrasında yazma sınavından aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında, ön test puanları ($\bar{x} = 70,8$) ile son test puanları ($\bar{x} = 75,8$) arasında yaklaşık beş puanlık bir fark bulunmaktadır. Dolayısıyla yazma sınavından [t(14)= - 1,898; p≤,05] elde edilen puanların istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle yazma gelişim dosyası uygulanan grubun yazılı anlatım başarı ön test puanı ile son test puanı arasında ortalamalar üzerinde gerçekleşen farklılık, istatistiki farklılığı da beraberinde getirmiştir. Buradan hareketle, öğretim sürecinde yazma gelişim dosyası kullanılmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarısını arttırdığı sonucuna varılabilir (Şekil 7).

Tablo 24

Kontrol Grubunun Bağımlı Gruplar Ön ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kontrol	Ön test	15	68,9333	9,66601	14	1,825	,089
	Son test	15	65,2667	10,98109			

p≥,05

Tablo 24'te görüldüğü üzere, yazma gelişim dosyası uygulanmayan kontrol grubunun yazma sınavından aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunun ön test ($\bar{x} = 68,9$) ile son test ($\bar{x} = 65,2$) puanları arasında yaklaşık üç puanlık bir fark bulunmaktadır. Ancak bu fark yazma sınavından [t(14)= - 1,898; p≥,05] elde edilen puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Diğer bir ifadeyle yazma gelişim dosyası uygulaması yapılmayan kontrol grubunun yazılı anlatım ön test puanı ile son test puanı arasında ortalamalar üzerinde gerçekleşen farklılık, istatistiki olarak bir farklılık

oluşturmamıştır. Aksine, ortalama puanlar üzerinde bir düşüş olduğu görülmektedir (Şekil 7).

Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasıyla İlgili Görüşleri

Deney grubunu oluşturan öğrencilerle yazma gelişim dosyasıyla ilgili görüşlerini almak amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmeye deney grubunu oluşturan 15 öğrencinin tamamı katılmıştır. Bu bölümde, görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin isimlerinin yerine numaralar kullanılmıştır. Buna göre Ö1 “Öğrenci 1” anlamındadır.

1. Sizce Gelişim Dosyasını Anlatan Üç Kelime Nedir?

Öğrencilerin hemen hemen tamamı gelişim dosyası hakkında, olumlu anlam ifade eden kelimeler ifade etmiştir. Anlam bakımından birbirine yakın kelimeler birleştirilmiştir. Öğrencilerin gelişim dosyası hakkında kullandıkları kelimeler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Gelişim Dosyasının Öğrencilere Çağrıştırdığı Kelimeler

Madde	Öğrenci Kodu	F
sistem, özen, düzen, devamlılık	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15	8
gelişme, öğretici	Ö1, Ö3, Ö8, Ö13, Ö15	5
pratik yapma, deneyim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö13	4
çalışma, araştırma	Ö2, Ö5, Ö12, Ö14	4
ilginç	Ö3, Ö4, Ö13	3
yöntem, yetenek	Ö6, Ö10, Ö15	3
kompozisyon	Ö5, Ö11, Ö12	3
değerlendirme	Ö1, Ö12	2
arşivleme, anı	Ö2, Ö10	2
iyi, güzel, harika	Ö8, Ö9	2
ayrıntı, ciddi	Ö6, Ö14	2
bireysel	Ö4	1
kolaylık	Ö7	1
hatalar	Ö11	1
zor	Ö11	1

Tablo 25’te görüldüğü gibi gelişim dosyası hakkında 8 öğrenci “sistem, özen, düzen, devamlılık”; 5 öğrenci “gelişme, öğretici”; 4’er öğrenci “pratik yapma, deneyim”, “çalışma, araştırma”; 3’er öğrenci “ilginç”, “yöntem, yetenek”, “kompozisyon”; 2’şer öğrenci “değerlendirme”, “arşivleme, anı”, “iyi, güzel, harika”, “ayrıntı, ciddi”; 1’er öğrenci de “bireysel”, “kolaylık”, “hatalar”, “zor” kelimelerini kullanmıştır.

Sadece Ö11, gelişim dosyası hakkında “zor” ve “hatalar” gibi olumsuz anlam ifade eden kelimeler kullanmıştır. Diğer öğrencilerin kullandıkları kelimelerin hepsi olumludur. Öğrenciler gelişim dosyasının en fazla düzen, sonrasında da gelişim yönü üzerinde durmuşlardır.

2. Gelişim Dosyası Uygulamasının Avantajları ve Dezavantajları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Bu soruyla öğrencilerin, gelişim dosyası uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamı gelişim dosyası uygulamasının avantajlarıyla ilgili görüşlerini ifade etmiş, dezavantajlarıyla ilgili de 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Dezavantajlarıyla ilgili görüşlerin büyük bölümü yöntemin eksik ve zor yönleriyle ilgilidir.

Öğrenciler, yöntemin avantajı olarak “Yazmam geliştirdi, faydalı.” (9 öğrenci), “kendi gelişimini takip edebilme” (6 öğrenci), “öz değerlendirme yapabilme” (5 öğrenci), “bütün yazma çalışmaları bir arada” (3 öğrenci), “düzen” (3 öğrenci), “motive edici” (2 öğrenci), “yazmaya hazırlık yapma” (2 öğrenci), “yazma deneyimi kazanma” (1 öğrenci), “özgüven kazanma” (1 öğrenci), “anı” (1 öğrenci), “yeni bilgiler edinme” (1 öğrenci) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazma gelişim dosyası uygulamasının amaçlarından bazıları, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını ve kendi gelişimlerinden sorumlu olmalarını sağlamak, böylece yazma becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında uygulamanın bu amaçları gerçekleştirdiği söylenebilir. Tablo 26’daki en fazla görüş bildirilen ilk üç madde, yöntemin amaçlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin görüşleri Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasının Avantajlarıyla İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Yazmam gelişt, faydalı.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15	9
Kendi gelişimini takip edebilme	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12	6
Öz değerlendirme yapabilme	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	5
Bütün yazma çalışmaları bir arada	Ö1, Ö2, Ö7	3
Düzen	Ö10, Ö11, Ö14	3
Motive edici	Ö1, Ö2	2
Yazmaya hazırlık yapma	Ö4, Ö9	2
Yazma deneyimi kazanma	Ö9	1
Özgüven kazanma	Ö9	1
Anı	Ö10	1
Yeni bilgiler edinme	Ö15	1

Yöntemin dezavantajları sorulduğunda 9 öğrenci (%60) yöntemin dezavantajının olmadığını ifade etmiştir. 6 öğrenci ise süreçle ilgili eksiklik ve zorlukları dezavantaj olarak ifade etmiştir fakat bunların bazıları yöntemle değil, yazmayla ilgili zorluklardır. Öğrencilerin dezavantaj olarak belirttikleri konular “Zaman alıyor.” (2 öğrenci), “Biraz zor, yorucu.” (2 öğrenci), “Kendimi değerlendirmek zor.” (1 öğrenci), “Hızlı yazmayı öğretmiyor.” (1 öğrenci), “Geç başladık.” (1 öğrenci), “Program yoktu.” (1 öğrenci) şeklindedir. Öğrencilerin görüşleri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasının Dezavantajlarıyla İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Dezavantajı yok.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	9
Zaman alıyor.	Ö7, Ö8	2
Biraz zor, yorucu.	Ö7, Ö9	2
Kendimi değerlendirmek zor.	Ö1	1
Hızlı yazmayı öğretmiyor.	Ö2	1
Geç başladık.	Ö12	1
Program yoktu.	Ö12	1

Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1, bütün kompozisyonlarının bir arada olması, kendi yazılarını değerlendirebilmesi ve kendi ilerlemesini fark edebilmesi nedeniyle gelişim dosyası uygulamasının Türkçe öğrenmek için çok faydalı bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Öğrenci, dosyasındaki ilk kompozisyonu ile son kompozisyonu arasında çok fark olduğunu, yazmasının geliştiğini dile getirmiştir. Ö1'in ön testten 92, son testten 93,6 puan aldığı görülmektedir. Arada 1,6 puanlık küçük bir fark olsa da öğrencinin puanları zaten yüksek olduğu için yazma başarısında ilerleme olduğu söylenebilir. Öğrenci, ayrıca öğretmenin yorumlarının kendisini motive ettiğini söylemiştir. Kendini değerlendirmenin zor olmasını ise yöntemin dezavantajı olarak ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Gelişim dosyası uygulaması Türkçe öğrenmek için çok faydalı bir yöntem, çünkü öğrenci bütün yazılarını değerlenebiliyor ve kendi ilerlemesini fark edebiliyor. Örneğin benim dosyamda ilk kompozisyon son kompozisyondan çok farklı. One göre yazma tarzım daha zenginleşti. Ama kendimi değerlendirmeye bazen zor oluyordu ve bu bence dezavantajlardan biriydi. ... Öğrenciler bütün yazıları, kompozisyonları bir yerde toplayabiliyorlar ve sonra kendileri değerlendirebiliyorlar. Bu çok güzel bir yöntem. Ve mesela öğretmenim sadece puan değil de yorumları da çok etkiliyor. Benim için örneğin çok faydalıydı çünkü ben öğretmenin yorumları okuduğum zaman her zaman daha çok becerilerimi geliştirmek istiyordum.*

Ö2, gelişim dosyası ile bütün yazdıklarını bir arada topladığını ve istediği zaman onlara bakabildiğini söylemiş, arkadaş ve öğretmen değerlendirmelerinin kendisini motive ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca sınav haricinde çok zaman harcayarak yazdığı hâlde sınavda sınırlı bir zaman olduğu için iyi yazamamasını bu yöntemin dezavantajı olarak göstermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Avantajlar çok aslında. Gelişim dosyası uygulamasının en önemlisi bütün TÖMER zamanda benim yazdıklarımın birlikte olması. İstedğim zaman onlara bakabilirim. Ayrıca değerlendirmeleri de arkadaşların yorumları bir bize bir pozitif enerji yani ilham eder.*

Görüşmeci: Değerlendirmeler kimin değerlendirmesi?

Ö2: *Öğretmenin, benimki de dâhil.*

Ö2: Dosyada yazarken çok zaman harcayarak yazıyorum. Artık bunu bir alışkanlık oldu. Fakat, sınav ya da sınıfta yazarken o kadar vakit olmadığından yazılarım dosyadaki kadar iyi olmuyor.

Görüşmeci: Sınavda yazamıyor musun?

Ö2: Yazamıyorum, problem oluyor. Ve yazarsam kalite düşüyor.

Ö3, gelişim dosyası uygulamasının çok avantajı olduğunu ve yazmada gelişim sağlamak için bu yöntemin önemli olduğunu söylemiştir. Öğrencinin ön test ve son test puanlarına bakıldığında önemli bir ilerleme kaydettiği söylenebilir. Ö3 ön testten 62,6 puan, son testten 76,3 puan almıştır. Yazma başarı testinde 13,7 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö3: Bence gelişim dosyası uygulamasının çok avantajlar var. mesela kompozisyonun hatalarını kontrol ettikten sonra yeni bir şekle geliyor. Şu durumu yazmada gelişmek için önemlidir.

Ö4, yazmaya başlamadan önce çok düşündüğünü ve hata yapmamaya çalıştığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö4: Bence bu çok iyi bir fikir... Kompozisyon yazarken biz düşünüyoruz sonra mesela kompozisyon yazmadan önce ben ne yazacağım, hangi konu yazacağım mesela dil bilgisi çalışıyorum. Hata yapmamaya çalışıyorum.

Ö5, gelişim dosyası uygulamasının kendini kontrol etmesine yardımcı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö5: Bu dosya kendimi kontrol etmeye yardım ediyor. Yani hatalarıma bakarak yeni şeyleri öğreniyorum. Yeni şeyleri öğrenerek daima yazdığım kompozisyonlarıma bakabilir.

Ö6, bu yöntemin yazmasını geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin yazma ön test ve son test puanlarına bakıldığında 51,6'dan 65,3'e yükseldiği, dolayısıyla 13,7 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencinin de belirttiği gibi yöntemin yazma becerisini geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö6: Avantaj hakkında, bu uygulama benim yazmam şekilde geliştirmek için bana yardımcı olur. ... Önce kompozisyon başladım, bu kompozisyonda çok hata vardı ama şimdi az hata.

Ö7, gelişim dosyasıyla kendi gelişimini takip edebileceğini, böylece güçlü ve zayıf yönleri görebileceğini, dosyanın bütün yazma çalışmalarını bir araya toplayarak düzeni sağladığını söylemiştir. Yöntemin olumsuz yönü olarak da çok vakit aldığından ve yorucu olduğundan bahsetmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö7: Gelişim dosyası vasıtasıyla bizim yazmanın becerisimizi takip edebiliriz. Yani güçlü ve zayıf yönler nerede? Hangi parçada? Bunlar hepsini bilebiliriz. Ayrıca kolay bir şekilde eski ile şimdiki kompozisyon mukayese edebiliriz. Mesela ben iki ay önce nasıl yazdım şimdi nasıl yazıyorum ve çünkü onlar aynı mekânda çünkü mesela bu dosya yoksa ben düzenli değilim. O zaman mesela bir kâğıt kitapta, çantada bilmiyorum.

Görüşmeci: Dezavantajı?

Ö7: Bence çok vakit harcıyor. Çünkü her zaman mesela biz kompozisyon sonra değerlendirme sonra böyle. Yorucu.

Ö8, gelişim dosyasının çok vakit aldığı söyledikten sonra, el yazısını güzelleştirdiğini, hızlı yazmaya alıştırdığını ve farklı türlerde yazmasını sağladığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö8: Bana göre gelişim dosyası uygulamasının çok vakit alıyor. Gelişim dosyası uygulamasının çok iyi çünkü bizim el yazısı değiştiriyor ve çok güzel yazıyoruz. Ayrıca hızlıca yazabiliriz. Makale, masal, şiir, ... yazabiliriz. Bu sebeple gelişim dosyası çok iyi.

Ö9, bu yöntemle öğrencinin kendi kendini değerlendirebileceğini, kendi gelişimini takip edebileceğini ifade etmiş; bu yöntem sayesinde yazmasının geliştiğini, yazma deneyimi ve özgüven kazandığını belirtmiştir. Öğrenci, bu yöntemin kendisini yazmak için hazırlık yapmaya yönelttiğini, yöntemin biraz zor olduğunu fakat bunun bir dezavantaj olmadığını söylemiştir. Ayrıca yazmasının geliştiğini, kendisini diğer sınıftaki arkadaşıyla karşılaştırdığı bir örnekle anlatmıştır. Öğrenci her ne kadar yazma becerisinin geliştiğini söylese de bu durum yazma başarı testine yansımamıştır. Ö9 ön testten 76, son testten 59 puan almıştır. Yani 17 puanlık bir düşüş söz konusudur. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö9: İlk önce bence yani çok avantaj var. Mesela yani öğrenci kendi kendini yani değerlendirebilir. Yazarken yani nasıl yani önceden onun Türkçesi nasıldı, şimdi nasıl geliştirmiş falan öğrenebilir. Ondan sonra gelecekte eğer bir konu ile ilgili yazmak isterse bu olarak güzel bir şey çünkü mesela biz birkaç ay önce güzel bir konu hakkında yazdık,

ülkemizdeki büyük problemi. Bence üniversitede eğer bir sınavda yani aynı soru çıkarsa yazabilirim mesela. Bence bu, bu şekilde çok iyi oldu. ... Bence dezavantajı yok. Biraz zor ama dezavantajı yok. ... Mesela ülkemdeki en büyük problem kendim yazdım. Arkadaşımı yani ona verdim kontrol etmek için. Adam çok şaşırmış. Biz aynı gidiyoruz geliyoruz. Ama sen sadece yedi aydır TÖMER'desin ama sen böyle bir şey yazabilirsin. Oo gerçekten çok iyi ya! Ama hocamızın sayesinde gerçekten oldu.

Görüşmeci: O arkadaşın yabancı mı?

Ö9: *Evet, yabancı. Aynı ülkeden geliyoruz. Onun sayesinde. Çünkü şimdi yazarken rahat ve yetenek var. Öz güven var şimdi.*

... Neden avantajlı? Çünkü mesela haftaya bi konuyla ilgili yazmak zorundasındır. Peki, konu gelmeden önce kendimi hazırlıyorum. Aa haftaya bi konu gelecek demek ki daha çalışmam gerekiyor. O zaman bütün ifadeler, kelimeler her geçen gün öğreniyorum, ezberliyorum, ezberliyorum. O gün geldikten sonra hemen aynı kelimeler yazmak yani istiyorum. Çünkü daha pratik. Evet, böyle. Ama yazmadan önce çok zor olabilir.

Ö10, gelişim dosyası uygulamasının dezavantajının olmadığını, birçok avantajının olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemin düzeni sağladığını, yazma tekniklerini öğrettiğini ve dosyadaki çalışmalarının bir anı olarak kalacağını söylemiştir. Ayrıca bu yöntemle öz değerlendirme yaparak kendi hatalarını gördüğü için tekrar bu hataları yapmayacağını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö10: *Gelişim dosyası uygulamasının dezavantajları bulamadım. Bence dezavantaj yok fakat avantajları çok çok var. Düzen olarak bize avantaj olur ve sonra yöntem, kullandığımız teknikleri, yazma teknikleri hatırlayabiliriz her zaman ve sonra aynı söylediğim gibi bizim için anı olarak yani TÖMER'e geldik, belki bir sene veya iki sene sonra bu dosyayı görünce, bu dosyaları görünce mutlu olacağız. Ve bazı, bazı şeyler de var. Şimdi yaptığımız hataları sonra görünce daha kendimizi düzeltebiliriz.*

... kendi kendime anlıyorum. Her kompozisyonda yaptığımız hataları tekrar görünce siz düzeltiyorsunuz ve sonra ben tekrar okuyorum. Bunları aaa! Fark ediyorum yani. Aaa! Bu hata, bu hata ve tekrar bu hata eminim yapmayacağız.

Ö11, yöntemin dezavantajının olmadığını; hatalarını, zayıf yönlerini ve kendi yazma gelişimini görmesini sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca yöntem sayesinde planlı ve düzenli yazmayı öğrendiğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö11: Benim için dezavantaj yoktur. Hatta avantajları çok vardır. mesela yazım hatalarım ve dayanıksızlığım biliyorum. Ayrıca yazım gelişim kolayca biliyorum. Bunun için hatalardan öğrenebilirim.

Görüşmeci: Dayanıksızlığın, zayıf yönlerin mi?

Ö11: Hu hı zayıf, zayıf.

... Mesela benim yazım, planları düzen. Önceden sizin bize verirdin değil mi. Bu giriş, dönüş plan yaptı bu hakkında. Sonra düşünce haritası böyle yaptım. Sonra daha, daha düzenli.

Ö12, gelişim dosyası uygulamasıyla kendi gelişimini gözlemleyebileceğini ve öz değerlendirme yapabileceğini söylemiştir. Uygulamaya geç başlanmasını ve öncesinde kendilerine bir programın verilmemesini ise yöntemin olumsuz yönü olarak belirtmiştir. Araştırmada, gelişim dosyası B1 seviyesinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöneme öğretim sürecinin başından itibaren başlamak, hem öğrencinin yöneme alışması hem de gelişimini bütüncül olarak gözlemleyebilmesi açısından daha faydalı olabilir. Ayrıca uygulama öncesinde bir program hazırlamak da öğrencilerin süreci önceden görmeleri açısından önemlidir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö12: Yazma dersinde çalışmalarında geliştirmeye kendimiz gözleyebiliriz. çalışmamız kendimiz değerlendiriyoruz, yazmamızın gelişimi kontrol yapıyoruz.

Dezavantaj: Bizim gelişim dosyasımız için söyleyeceğim yanı geç başladık bu yüzden biraz zordu. Erken başlasak ve yapacağımız açıklamalar için bir plan varsaydı daha kolay olabildi.

Görüşmeci: Nasıl bir plan?

Ö12: Mesela on metin hakkında yapacağız. O yoktu. Bu yüzden biraz ... böyle olursa.

Görüşmeci: Önceden bilmek istiyorsun.

Ö12: Evet.

Ö13, yöntemin faydalı olduğunu belirttikten sonra yazma, kelime ve yazma yöntemleri açısından önemli olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö13: Gelişim dosyası uygulamasının avantaj var. Bu sistem öğrenciler için faydalı. Bençe dezavantaj yok. Gelişim dosyası bence yeni öğrenciler için çok faydalı.

Görüşmeci: Nasıl faydalı?

Ö13: *Bazen ben kelimeler unuttum, teknik unuttum. Ne zaman ben unuttum o zaman dosyayı gördüm.*

... Başka, yazma için önemli, kelime için önemli, teknik için önemli, paragraf yazma için önemli.

Ö14, gelişim dosyası uygulaması sayesinde sistematik çalışmayı öğrendiğini, daha iyi kompozisyon yazabildiğini, daha fazla kelime kullandığını ve daha az hata yaptığını söylemiştir. Ö14'ün yazma becerisinde gelişim gösterdiği yönündeki bu görüşleri, yazma başarı testine de yansımıştır. Buna göre Ö14 ön testten 69,6 puan, son testten 82,6 puan almış ve 13 puanlık bir artış göstermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö14: *Daha sistematik bir şekilde çalışmayı öğrendim. Gelişim dosyası kullanarak yazmada dahi iyi kompozisyon yazabilirim. Daha fazla kelime kullanıyorum ve daha az hata yapıyorum.*

Ö15, gelişim dosyası yönteminin yazmasını geliştirdiğini ve yazma becerisi kazandığını ifade etmiştir. Öğrenci yazma başarısı ön testinden 75,6 puan, son testten ise 85,6 puan alarak 10 puanlık bir artış göstermiştir. Bu artış, öğrencinin yazma becerisinin geliştiği yönündeki görüşlerini doğrulamaktadır. Öğrenci ayrıca yazacağı konuyla ilgili araştırma yaparken yeni bilgiler de edindiğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö15: *Dosyanın dezavantajları yoktu hep kompozisyonlarımı düzenliyordu ve yazılarımı geliştiriyordu. Bizim kompozisyonlarımı düzenledi. Bize yeni yetenekler kattı, yeteneklerimize yeni yetenekler kattı. Mesela ben Arapça kompozisyonları yazarken daha önceden böyle yapamıyordum yani mesela aklımda her şey ne varsa onu yazmam biraz zordu. Ama şimdi her şey yazabiliyorum.*

...Mesela daha önceden uzun cümleler yazamıyordum ama artık yazabiliyorum. Mesela aklımda olan fikirler kâğıda aktaramıyordum ama artık aktarabiliyorum

Bir de şey, onu yazmamıştım. Araştırma bana faydası geldi yani. Araştırmanın çok büyük faydası geldi.

Görüşmeci: Araştırma yapmayı mı öğrendin?

Ö15: Yok araştırma yapmayı değil yani, onu biliyorum önceden. ... Evet, bilgi öğrendim.

3. Gelişim Dosyası Uygulamasına Kurs Bittikten Sonra da Devam Etmek İster misiniz? Niçin?

Yabancı dil öğrenimi sınırlı değil, uzun bir zamanı kapsayan bir süreçtir. Bu sebeple kurs bittikten sonra da öğrenim süreci devam etmektedir. Dil öğrenenlerin bunun bilincinde olup kendi dil gelişimlerini takip etmeleri beklenir.

Bu soruyla öğrencilerin gelişim dosyası uygulamasına kurs bittikten sonra da devam etmek isteyip istemedikleriyle ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Buna göre 9 öğrenci devam etmek istediğini, 5 öğrenci devam etmek istemediğini, 1 öğrenci de kararsız olduğunu bildirmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Gelişim Dosyası Uygulamasına Gelecekte Devam Etmek İsteyip İstemedikleriyle İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Devam etmek istiyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14	9
Devam etmek istemiyorum.	Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö15	5
Kararsızım.	Ö9	1

Gelişim dosyası uygulamasına devam etmek isteyen öğrenciler yazma becerilerini geliştirmek, özellikle de akademik yazmayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Uygulamaya devam etmek isteyen öğrencilerin görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö1, doktora yapacağı için akademik yazmaya önem vereceğini, yaptığı araştırmaların sonuçlarını dosyaya koyacağını ifade etmiştir. Öğrenci, bu yöntemin makale yazma konusunda kendisine çok faydalı olacağına inanmaktadır. Ayrıca şimdiye kadar yazdığı kompozisyonlarda yeni kalıplar kullanmadığını, bundan sonra yazacağı kompozisyonlarda yeni öğrendiği kalıpları kullanmak istediğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: Evet, ama farklı bir şekilde. Bence, kompozisyondan sonra araştırmaların sonuçlarını da dosyaya koyacağım. Yazılarımı daha çok bilimsel bakış açısından hazırlayacağım.

Çünkü ben doktora yapacağım ve doktora işi genellikle yazılarla ilgili ve ben eminim ki bu yöntem benim makalelerim için çok faydalı olur. Mesela şu an bazı konular var ki ben araştırma yapıyorum. Ama düşünüyorum ki kendi dosyamda bu araştırmaları ekleyeceğim ve onları okuyacağım ve okuyup belki daha iyi şey yapacağım çünkü şimdi mesela ben İnternet’te bir şey araştırıyorum, okuyorum ve onu unutuyorum nerden okudum falan. Mesela belki sonra kompozisyonu okuyup tekrar ona bakmak isterim bunun için bence bu etkileyecek ve mesela ben bazen kompozisyon yazıyorum ve hiç yeni kalıp kullanmıyorum. Ama benim amacım yeni kalıpları kullanmak, bunun için kompozisyonundan sonra ben yeni kalıpları yazmak istiyorum. Neyi kullandım yani ilerlemeyi görmek için.

Ö2, uluslararası ilişkiler bölümünde okuyacağı için çok yazı yazması gerekeceğini belirttikten sonra, kendi yazma gelişimini takip etmek ve yazdıklarının her zaman elinin altında olması için bu yönteme devam etmek istediğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Bir uluslararası ilişkiler okuyan öğrenci olarak gelecekte çok yazmam gerekir. Elbette gelişim dosyası uygulamasına devam edecem. Sebepleri söyle sıralayabilirim: Ben bir zamandan başka zamana kadar yazdıklarımı karşılaştırabilirim. Nasıl olmuş? Üç ay önce nasıl oldum, şimdi nasıl? Ve birlikte her şey elinde, el altında olmasında çok iyi olacak.*

Ö3, bu uygulamaya devam etmek istediğini söylemiş, bunun sebebi olarak da üniversitede derslerin Türkçe olacağını, Türkçeyi geliştirmek için de yazmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö6 da yine aynı şekilde yazmayı geliştirmek için bu yöntemi uygulamaya devam etmek istediğini dile getirmiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Evet, hocam istiyorum. Çünkü benim kurs yüzde yetmiş bence Türkçe olacak. O yüzden Türkçe daha geliştirmek için yazmak çok lazım ve çok geliştirmek lazım.*

Ö6: *Evet, çünkü bence hep yazmayı geliştirmek için bir yoldur.*

Ö7, daha iyi yazmak için bu yönteme devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca üniversitede gazetecilik bölümünde okuyacağı için yazma becerisinin çok iyi olması gerektiğini, aksi takdirde çok zorlukla karşılaşacağını söylemiştir. Ö7, yöntemin çok yorucu olduğunu ama uzun vadede sonuçlarının ortaya çıktığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö7: *Evet, tabii ki ilk olarak çünkü benim için Türkçe yabancı dil ve hâla onu öğreniyorum o zaman daha iyi yazmak için bence bu yöntemi devam etmem lazım. İkinci sebep,*

gazetecilik okuduğum için yazmanın becerileri oldukça güçlü olması gerekiyor. Eğer çok iyi yazamamsam çok zorlukla karşılaşacağım. Çok yorucu buna rağmen uzun zamandan sonra onun sonuçlarını ortaya çıkıyor.

Ö10, düzenli çalışmayı sağlaması, hatalarını düzeltebilmesi ve yıllar sonra yazdıklarına tekrar bakabilmesi nedeniyle gelişim dosyası uygulamasına devam etmek istediğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö10: *Evet, çünkü düzenli bir çalışmayı sağlar. Uzun yıllar sonra yaptığımız eserleri tekrar görebilirim, hatalarımı görünce kendimi düzeltebilirim.*

Ö11, üniversitede makale yazmak gerektiğini belirttikten sonra, yazmayı geliştirmek için gelişim dosyası yönteminin çok iyi olduğunu söylemiştir. Ö13 de Türkçeyi geliştirmek için bu yöntemin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö11: *Evet, istiyorum. Çünkü üniversitede pek çok makale ve deneme yazarı var. Gelişim dosyası yöntemi çok iyi, hataları ve yazım gelişim bilmek için.*

Ö13: *Kurs bittikten sonra ben devam edeceğim. çünkü bu öğrenci lazım. Türkçe gelişmek için önemli. ... Ben Türkiye’de kalacağım. Türkçe her zaman çok lazım. Benim bazı kurs İngilizce, bazı Türkçe. Ama bence Türkçe kurs hakkında her zaman bu lazım.*

Ö14, bu yöntemi kullanarak ne öğrendiğini, nereye çalışması gerektiğini ve yazılarını nasıl düzenleyeceğini öğrendiğini; bu nedenle gelişim dosyası uygulamasına devam etmek istediğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö14: *Gelişim dosyası uygulamasına kurs bittikten sonra da devam etmek istiyorum. Çünkü bu yöntem (metod) kullanarak daha iyi anlıyorum ne öğrendim, ne yaptım, nereye çalışmam gerekiyor, bir şey nasıl düzelebiliyorum.*

Gelişim dosyası uygulamasına devam etmek istemeyen ve bu konuda kararsız olan öğrenciler, üniversite derslerinin yoğun olacağını, bu sebeple vakit bulamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö4: *Ben istemiyorum, çünkü seneye dersleri alayıp çalışacağız. Belke bu metod farklı dersler için alacağım. Bu yıl için gelişim dosyası Türkçe öğrendiği için çok uygun ve iyi oldu. ... bence vakit kalmayacak çünkü farklı ders olacak. O dersleri çok çalışmam lazım.*

Ö5: Bence devam edemem çünkü üniversite başladığında hızlı alışıp daha ciddi çalışmam gerek olacak. Boş zaman olursa da dinleneceğim. Fakat zaten ciddi çalışacaksam benim becerilerim artırılabilecek.

Ö8: Gelişim dosyası uygulamasına kurs bittikten sonra da devam etmek istemiyorum çünkü üniversitede farklı farklı dersler var. bunun için vakit olmayacak ve çok şey çalışmak lazım. Bana göre bu gelişim dosyası uygulamasının sadece TÖMER öğrenciler laazı üniversite öğrenciler farklı şeyler yapıyor.

Ö9: Gerçekten bu programı devam edip etmediği bilmiyorum. Çünkü seneye kurslarım çok olduğundan vaktim olacağını emin değilim.

Ö12: Zor olacak.

Ö15: Hayır, kurs bittikten sonra üniversitenin derslerine çalışacağım. Daha önceden siz sordunuz bana ama ben edebiyat bölümünü okumayacağım için bırakmak zorundayım. Çünkü yani bilgisayar mühendisliği o kadar kolay değil. Matematiğe, fiziğe müsait olmam lazım.

4. Diğer Derslerde de Gelişim Dosyası Uygulamak İster misiniz? Niçin?

Bu çalışma kapsamında öğrenciler sadece yazma dersinde gelişim dosyası uygulamışlar, diğer derslerde böyle bir yöntem uygulamamışlardır. Fakat gelişim dosyası sadece yazma becerisinde değil, diğer becerilerde ve dil bilgisinde de kullanılabilmektedir.

Bu soruyla, öğrencilerin diğer derslerde de gelişim dosyası yöntemini uygulamak isteyip istemedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Tablo 29’da görüldüğü gibi öğrencilerin %60’ı (9 öğrenci) diğer derslerde de gelişim dosyası uygulamak istediğini, %40’ı (6 öğrenci) ise bu yöntemi uygulamak istemediğini ifade etmiştir. Olumlu cevap veren öğrencilerin bazıları, hangi derslerde bu yöntemi kullanmak istediklerini de belirtmişlerdir. Buna göre 4 öğrenci konuşma, 4 öğrenci dil bilgisi, 3 öğrenci de anlama dersinde gelişim dosyası uygulamak istediğini söylemiştir. 3 öğrenci ise bu yöntemi uygulamak istediğini ifade etmiş fakat ders ismi belirtmemiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Diğer Derslerde Gelişim Dosyası Uygulamak İsteyip İstemedikleriyle İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Diğer derslerde de uygulamak istiyorum.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	9
Konuşma dersinde uygulamak istiyorum.	Ö4, Ö7, Ö10, Ö15	4
Dil bilgisi dersinde uygulamak istiyorum.	Ö3, Ö4, Ö10, Ö13	4
Anlama dersinde uygulamak istiyorum.	Ö10, Ö13, Ö15	3
Diğer derslerde uygulamak istemiyorum.	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	6

Diğer derslerde de gelişim dosyası uygulamak isteyen öğrencilerin görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö2, Ö12 ve Ö14 diğer derslerde de gelişim dosyası uygulamak istediğini söylemiş fakat ders ismi belirtmemiştir. Ö2, düzenli şekilde ders çalışmak için; Ö12, sınav zamanını beklemeden kendi durumunu görmek için; Ö14, neleri öğrendiğini ve bundan sonra hangi konuları öğrenmesi gerektiğini anlamak için diğer derslerde de gelişim dosyası kullanmak istediğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Evet, istiyorum. Bence en önemli sebep düzenli bir şekilde ders çalışmak istiyorum ve her şey düzenli düzenli, zaman olarak. Şimdi düzenli değil, sadece yazmada. O yüzden istiyorum ben.*

Ö12: *Evet, başka derslerdeki Hocalar isterseler gelişim dosyası kullanabilecekler. Çünkü öğrenciler için, gelişim dosyası kullanmayı bilseler, değerli bir şey olacak. Yani onlara gelişim dosyası kullanması açıklamak zorunda.*

Görüşmeci: Sen diğer derslerde niçin gelişim dosyası kullanmak istersin?

Ö12: *Çünkü biliyorum ki sınav yaptıktan sonra öğrenciler nasıl ilerliyorlar biliyorlar. Ama bence sınav çok çok çok uzun zaman alır. Her gün böyle gelişim dosyası çalışırken öğrenciler için çok çok çok*

Ö14: *Diğer derslerde de gelişim dosyası uygulamak isterim. Çünkü ne öğrendim, nereye çalışmam gerekir daha iyi anlarım.*

Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13 ve Ö15 hangi derslerde gelişim dosyası uygulamak istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö3, anlama ve konuşma dersinde gelişim dosyası kullanmanın gerekli olmadığını çünkü anlama dersinde okuduğunu anlamak, konuşma dersinde de çok pratik yapmak gerektiğini; dil bilgisi ve yazmada ise bu yöntemin gerekli olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö3: Bence diğerlerinden iki ve üç olabilir ama hepsi olmaz. Çünkü anlamada bence gelişim dosyası önemli değil. Çok okumak lazım ve çok dikkatli anlamak lazım. Ama dil bilgisinde lazım ve yazmada daha lazım. Konuşmada bence lazım değil çok pratik lazım. Çok pratik yapıyorsam çok güzel olacak konuşmada.

Ö4, dil bilgisi ve konuşma dersinde gelişim dosyası uygulamak istediğini söylemiş; özellikle dil bilgisinde çok konu olduğunu, defterinde bu konuları aramak gerektiğini fakat dosyada her şeyi görebildiğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö4: İstiyorum. Belki konuşma ve dil bilgisi çok iyi olacak. Çünkü dil bilgisi çok konular var ve böyle bakarken sen hemen hatırlıyorsun. Ben mesela benim defterimi açıyorum ve çok çok bu konuları arıyorum. Ama dosyada her şey sen bakıyorsun.

Ö7, gelişim dosyası yönteminin uygulamalı dersler için uygun olduğunu, diğer dersler için kitap ve defterin yeterli olduğunu söylemiş; konuşma dersi için kullanılacak gelişim dosyasının içeriğinin farklı olması gerektiğini tartışmalara, atasözü ve deyimlere yer verilebileceğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö7: Düşünüyorum ki sadece uygulamalı dersler için uygun. Yani, yazma ve konuşma derslerinde uygulanabilir. Bence diğer dersler için kitap ve defter yani normal yöntem yeter. Konuşma için farklı bir şekilde olması lazım belki mesela bizim tartışmamız, düşüncemiz, atasözler, deyimler... Konuşma dosyası bu amaçlara kullanabiliriz.

Ö10, gelişim dosyası yönteminin her ders için uygun olamayabileceğini fakat derse uygun bir gelişim dosyası olursa uygulamak istediğini söylemiştir. Ö10, özellikle anlama dersinde, sonrasında ise dil bilgisi ve konuşma derslerinde gelişim dosyası yöntemini kullanmak istediğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö10: Her derse uygun olmayabilir. Fakat her olabilirse onu uygulamak isterim. ...mesela anlama, anlamaya uygun olabilir. Anlamada gelişim dosyası uygulamak istiyorum.

Görüşmeci: Konuşmada?

Ö10: *Konuşmada çok ihtiyaç görmüyorum konuşmada. Ama belki olabilir başka şekilde. ... Evet, evet olabilir ama başka şekilde yani.*

Görüşmeci: Başka derslerde kullanmak ister misin?

Ö10: *Birinci anlama, birinci ders anlama, sonra dil bilgisi, belki sonra konuşma ama birinci anlama. Anlamada çok faydalı olacak.*

Ö13, gelişim dosyası yönteminin konuşma dersi için gerekli olmadığını ama anlama ve dil bilgisi dersleri için çok gerekli olduğunu, yabancılar için dil bilgisinin çok önemli olduğunu ama dil bilgisini ve kelimeleri sürekli unuttuğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö13: *Bence konuşma için lazım değil ama anlama ve dil bilgisi çok çok lazım yani, dil bilgisi çok önemli, yabancılar için çok önemli. Bence benim için çok önemli çünkü şimdi ben doktora program okuyacağım inşallah. Ama her zaman dil bilgisi unuttum, kelimeler unuttum ama dil bilgisi, anlama. Bu yüzden anlama için bu çok lazım.*

Ö15, anlama ve konuşma derslerinde deyimleri ve kalıpları toplayan bir dosya olmasının çok iyi olacağını, çünkü konuşma dersinde birçok deyim, anlama dersinde de bazı kalıpların bulunduğunu fakat bunları hemen unuttuklarını söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö15: *Evet keşke anlamadaki kalıpları toplayan bir dosya olsaydı. Ayırca konuşmada çok kullanılan kalıpları da toplayan bir dosya olsaydı. Çünkü mesela konuşmada pek çok deyimler geçiyor ama aklımızda kalmıyor, hemen geçiyor yani, kaçıyor aklımızdan. Bu yüzden bir dosyası varsa, onu yani toplayan bir dosya varsa çok iyi olacak mesela. Bir de anlama için de faydalı olabilir. Mesela bazı kalıplar var anlamada. Onları da toplayan bir dosya olsa çok iyi olacak. Çünkü unutuyorum.*

Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö11 diğer derslerde gelişim dosyası uygulamak istemediklerini, çünkü bu yöntemin yazma dersi için çok faydalı olduğunu, diğer derslerde kullanmaya gerek olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö1, gelişim dosyası yönteminin anlama ve konuşmayla ilgili olmadığını, yazma dersi için çok iyi bir yöntem olduğunu söylemiş fakat anlama ve konuşma için yazdığı çalışmaları da

yazma gelişim dosyasına koyduğunu belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Yok, bence anlamayla, konuşmayla ilgili değil bu. Bu sadece yazma için çok iyi bir yöntem. Ama bence mesela anlama ve konuşma bu iyi bir araç, bu dosyayı kullanmak için. Mesela bazı şeyleri konuşmada yazıyordum ve oraya koyuyordum. Çünkü ben sonuçta yazma yapıyordum, konuşma değil.*

Ö5, gelişim dosyasının sadece yazma becerisiyle ilgili olduğunu, diğer derslerde not almanın yeterli olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö5: *Diğer derslerde not yazarsak yeter, bana göre. Çünkü gelişim dosya sadece yazma becerilerle ilgili. Konuşmada olmaz, bu derste konuşmalıyız. Anlamada yazı becerilerimiz yok, dinlememiz lazım. Dil bilgisinde biz hem de dinlememiz hem de yazmamız lâzım da ama sadece notlar yeter.*

Görüşmeci: Konuşmalarını CD'ye kaydedip dosyana koymak ister misin?

Ö5: *Yok, öyle istemiyorum çünkü bana göre o iyi bir metot değil.*

Ö6, gelişim dosyasını sadece yazma dersinde uygulamak istediğini, diğer derslerde bu yöntemle gerek olmadığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö6: *Hayır, sadece yazma istiyorum. Çünkü benim için, ben düşündüm ki yani yazma ile yöntemler yeterli. Diğer dersler için bu yöntemle gerek yok.*

Ö8, diğer dersleri doğrudan öğrendikleri için o derslerde gelişim dosyası uygulamaya gerek olmadığı söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö8: *Diğer derslerde de gelişim dosyası uygulamak istemiyorum çünkü onlar direkt öğreniyoruz. Onlar az yazıyoruz ve bunun için gelişim dosyası gerek yok.*

Ö9, yazmanın diğer becerileri de birleştirdiği için diğer derslerde gelişim dosyası uygulamaya gerek olmadığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö9: *Bence gerçekten gerek yok çünkü zaten yazma her şeyi birleştiriyor. Yazmada dil bilgisi gerekiyor, yazmada anlama gerekiyor, yazmada ne var, konuşma lazım. Bu sebeple gerek yok gerçekten zaten yazmada her şey var.*

Ö11, gelişim dosyası uygulamasının yazma dersi için çok uygun bir yöntem olduğunu, diğer derslerde bu yöntemi kullanmak istemediğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö11: Hayır, istemiyorum. Çünkü bana göre böyle yöntem en uygun sadece yazma için. Çünkü yazma dersi hakkında tabii çok yapısal, ve kolayca kontrol için. benim için meselâ Dil Bilgisi hakkında bu yöntem uygun değil.

5. Gelişim Dosyanızdan Puan Almak ve Bu Puanın Yazma Notunuza Eklenmesini İster misiniz? Niçin?

Bu araştırmada, uygulama sonunda öğrencilere gelişim dosyalarından herhangi bir puan verilmemiştir. Fakat gelişim dosyası uygulaması uzun bir süreci kapsadığı ve dersin bir parçası olduğu için uygulama sonrasında öğrencilerin dosyalarına bir puan vermek, onların uygulamaya daha çok önem vermelerini sağlayabilir. Ayrıca ciddi vakit ve emek sarf ettikleri çalışmalarının not olarak da bir karşılığı görmek isteyebilirler.

Tablo 30’da görüldüğü gibi bu soruya öğrencilerin %66,67’si (10 öğrenci) “Puan almak istiyorum.”, %33,33’ü (5 öğrenci) ise “Puan almak istemiyorum.” cevabını vermiştir. Bu cevaplar doğrultusunda öğrencilerin büyük bölümünün gelişim dosyasından puan almak istedikleri söylenebilir.

Tablo 30

Öğrencilerin Gelişim Dosyasından Puan Almak İsteyip İstemedikleriyle İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Puan almak istiyorum.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14	10
Puan almak istemiyorum.	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö15	5

Gelişim dosyasından puan almak isteyen öğrencilerin görüşme kayıtları ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö1, Ö4, Ö8, Ö13 ve Ö14 gelişim dosyaları için çok zaman ve emek harcadıklarını, bunun için de çalışmalarının karşılığını puanla görmek istediklerini söylemişlerdir. Ayrıca Ö1, çalışmalarından puan alacaklarını bilirlerse daha fazla çalışacaklarını böylece yazma becerilerinin de daha hızlı ilerleyeceğini; yine aynı şekilde Ö8, bazı öğrencilerin puan

verilmezse ödev yapmadığını; Ö4, dosyasındaki çalışmalarından kaç puan alacağını merak ettiğini; Ö14, sınavın öğrencinin seviyesini tam olarak göstermediğini ifade etmiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Evet, istiyorum. Benim düşüncelerime göre bir yıl boyunca çalıştığım yazılar notuma etkilemeli. Bence öğrenciler daha dikkatli olacaklar ve gelişim dosyasına daha çok önem verecekler. Dolayısıyla yazma becerleri daha hızlı şekilde ilerleyecek.*

Ö4: *Belke istiyorum, çünkü bizim emeğimiz, ama sadece yarım puanlar. ... Çünkü merak ediyorum biz kompozisyon yazıyoruz, siz sadece hata böyle düzenliyorsunuz ama puan vermiyorsunuz. ... Siz zaten bütün dosyası böyle bakacaksınız, bütün kompozisyon okuyacaksınız ve bütün bu toplayacaksınız ve puan vereceksiniz. Bence çok iyi olacak. Nasıl biz çalıştık?*

Ö8: *Gelişim dosyanızdan puan almak ve bu puanın yazma notunuza eklenmesini istiyorum çünkü bu çok vakit alıyor ve bunun için puan lazım.*

Bazı öğrenciler gelişim dosyası uygulamanın istemiyor ve ödevler yapmıyor çünkü puan yok o zaman onlar o kadar vakit harcamayacakmış.

Ö13: *Evet, çünkü bizim çok vakit gelişim dosyası için geçti.*

Ö14: *Evet, gelişim dosyamdan puan almak ve bu puanın yazma notunuza eklenmesini isterim. Çünkü yıl boyunca çalıştım ve bir sınav ne kadar bir öğrenci biliyor her zaman %100 göstermiyor.*

Ö2, gelişim dosyasından puan almak istediğini, aldığı puanın da yüzde onunun yazma puanına eklenebileceğini söylemiş; bunun sebebi olarak da öğrencilerin bazı ölçütlere dikkat ederek dosyalarını tamamladıklarını, gelişimlerine göre puan verilmesinin iyi olacağını dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Evet, istiyorum. Çünkü, ben aslında yüzde on istiyorum. Çünkü öğrenciler birkaç şeylere dikkat ederek dosyası tamamlıyor ve zaman gittikçe ne kadar gelişmiş onlara bakarak puan verirse iyi olur.*

Ö6, seviyesini öğrenmek; Ö9 gelişimini görmek ve dosyasının değerini öğrenmek için gelişim dosyasından puan almak istediğini söylemiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: *Evet, istiyorum çünkü benim düzeyim görmek istiyorum. Kaç puan aldım, iyi, kötü?*

Ö9: *Bu sebeple dedim ki eskiden bu yana nasıl benim seviyemi daha da artırdım falan bilebilirim.... Benim gelişim dosyamın değerli nasıl, ne? Evet, bu puan vererek, bu puanı verdikten sonra bileceğim.*

Ö7, bu soruya diğer öğrencilere göre çok farklı bir cevap vermiştir. Ö7, dosyasındaki ve sınavdaki kompozisyonlarını karşılaştırmış, dosyasındaki kompozisyonları geniş bir zamanda ve araştırarak yazdığı için bunların daha iyi olduğunu, sınavda ise sınırlı bir zamanda ve hiçbir kaynaktan yararlanmadan yazdığını söylemiştir. Dolayısıyla dosyasındaki kompozisyonlardan daha iyi puan alacağını düşünmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö7: *Evet, çünkü eğer biz dosyadaki kompozisyon ile sınavdaki kompozisyon mukayese etsek o zaman dosyadaki sınavdakiden daha iyi bulacağız çünkü dosyadaki kompozisyon galiba evde yazıyoruz, iyi bir şekil yazmak için çok vakit harcıyorum ve sözlük kullanıyorum... Biz iyi yazabiliriz ama sınavda maalesef vakit çok az ve sözlük kullanamayız.*

Gelişim dosyasından puan almak istemeyen öğrencilerin büyük bölümü ilk kompozisyonlarının kötü olduğunu, zamanla daha güzel yazdıklarını fakat ilk kompozisyonlarından düşük puan alacaklarını, ayrıca bu yöntemin kendilerini geliştirmek ve durumlarını görmek için faydalı olduğunu, puanın önemli olmadığını belirtmişlerdir. Ö15, öğrendiklerini kurs sonundaki diploma sınavında gösterebileceklerini söylemiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Hayır, istemiyorum. Çünkü ne zaman ben başladım o zaman benim kompozisyonlarım çok kötü oldu. Ama gün geçtikçe daha iyi oluyor. Eğer bizim hocamız toplam puan vermek istiyorsa o zaman toplam puan kötü olacak. O yüzden puan istemiyorum. ... Bence puan önemli değil. Sadece kendimi bilmek için ben hangi konularda çok iyi biliyorum, hangi konularda biraz zayıfım, bunu göstermek lazım.*

Ö5: *Hayır, istemiyorum. Çünkü gelişim dosyam sadece benim gelişimim gösteriyor. Ne kadar puan aldığımı fark etmez, ben bu dosyayı kendim için yazıyorum, bu nedenle istemiyorum. Ne zaman yorum yazıyosunuz o zaman ben bakıyorum, görüyorum ve kendi kendime puan verebilirim. Nerde zayıfım, nerde iyiyim onu hissedebilirim.*

Ö11: Hayır, istemiyorum. Çünkü bu yazılar bizim geliştiyoruz. İlk önce belki birinci, ikinci ya da üçüncü metin pek çok hatalar ve kullanan cümleleri çok basit. O zaman, puan alırsam, belki çok zor hesap alacağız çünkü bunları bizim gelişim.

Ö12: Puan önemli değil. Yaptığım şey daha önemli. Yazdığım mesela kompozisyon daha önemli çünkü Türkçe yazıyorum.

Ö15: Hayır, istemiyorum çünkü zaman gittikçe ben gelişıyordum yani ilk kompozisyonlarım o kadar iyi değildi ve onlardan iyi puan alamam.... biz şimdi her şey öğrendik. Bütün yazı yazmanın yollarını öğrendik. Sonra son sınav var. Diploma sınavı var orada her şey yazabiliriz.

6. Gelişim Dosyası Uygulamasında Kullanılan Değerlendirme Çeşitleriyle İlgili Düşünceleriniz Nedir?

Gelişim dosyası uygulaması sırasında öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi olmak üzere üç tür değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu soruyla öğrencilerden, uygulama sırasında kullanılan değerlendirme çeşitleriyle ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

a. Öz Değerlendirmeye İlgili Ne Düşünüyorsunuz?

Öz değerlendirme hakkında olumlu görüş bildiren öğrencilerle olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 31’de öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri verilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Kendimi değerlendirmek zor. / Kendi hatalarımı görmek zor.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö15	7
Öğretici / faydalı	Ö4, Ö8, Ö9	3
Gelişimimi görmemi sağlıyor.	Ö2, Ö7	2
Zayıf ve güçlü yönlerimi görüyorum.	Ö7, Ö11	2
Daha iyi yazmaya çalışıyorum.	Ö7, Ö14	2
Açık uçlu değil, seçenekli olmalı.	Ö1	1
Kendi yazılarımı değerlendirebiliyorum.	Ö2	1
Çok ilginç.	Ö3	1
Öğretmen değerlendirmesinden sonra yapılmalı, yoksa faydasız.	Ö10	1

Tablo 31’de görüldüğü gibi öz değerlendirme hakkında öğrenciler “Kendimi değerlendirmek zor. / Kendi hatalarımı görmek zor.” (7 öğrenci), “Öğretici / faydalı” (3 öğrenci), “Gelişimimi görmemi sağlıyor.” (2 öğrenci), “Zayıf ve güçlü yönlerimi görüyorum.” (2 öğrenci), “Daha iyi yazmaya çalışıyorum.” (2 öğrenci), “Açık uçlu değil, seçenekli olmalı.” (1 öğrenci), “Kendi yazılarımı değerlendirebiliyorum.” (1 öğrenci), “Çok ilginç.” (1 öğrenci), “Öğretmen değerlendirmesinden sonra yapılmalı, yoksa faydasız.” (1 öğrenci) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ö6, görüşme sorusunu yanlış anladığı için analize dâhil edilmemiştir. Bazı öğrencilerin öz değerlendirmeyle ilgili görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö1, öz değerlendirmenin faydalı olabileceğini ama cümlelerle ifade etmek yerine seçenekli şekilde olmasının daha iyi olacağını belirtmiştir. Ö1, iyi yazmaya çalıştığını fakat kendi yazısını kendisinin değerlendirmesinin zor olduğunu, hatalarını görürse zaten düzeltereğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Öz değerlendirme faydalı olabiliyor, ama şeklini değiştirince daha iyi olur. Açık yorumlar bazen net olmuyorlar. Test daha iyi olur. ... Çünkü kompozisyonlardan sonra değerlendirme ben yapıyorum ama bazen bence ben net anlatamıyorum. Çünkü ben bilmiyorum mesela ben iyi mi yazdım kötü mü yazdım. Tabii ki ben iyi yazmaya*

çalışıyorum ve biliyorum ki daha iyi yazabilirdim. Ama böyle şekilde yazdım ve eğer ben hata görüyorsam ben önceden, öğretmene vermeden önce onu düzenleme istiyorum. Çünkü sonra yapabildiğim şey. Bunun için belki başka bir şekilde bu öğretmenin ve öğrencinin değerlendirmesi farklı olmalı bence.

Ö2, öz değerlendirme sayesinde yazma ve dil bilgisinde ne kadar geliştiğini anlayabildiğini ayrıca kendi yazısını değerlendirmeyi öğrendiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Türkçede yazma ve dil bilgisi benim için çok önemli. Hem yazma hem de dil bilgisinde ne kadar geliştim, bunu öz değerlendirmeyle anlayabilirim. Ayrıca kendi gözleriyle kendimin yazıları nasıl, bunu da anlayabilirim.*

Ö3, kendi yazdığı kompozisyonu değerlendirip yorum yazmasının çok zor olduğunu, çünkü kendisinin doğru yazdığına inandığını, hataları varsa zaten düzelteceğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Bence öz değerlendirme, mesela ben bir kompozisyon yazdığımda sonra bir yorum yazmak benim için çok iyi değil. Çünkü ben ne zaman yazıyorum ben biliyorum ben doğru yazıyorum. Çünkü insanlar hata yapmak istemiyorlar. Bence yani. Bence hoca çok iyi biliyor, ben nerede hata yaptım.*

Ö4, öz değerlendirmenin öğretici olduğunu fakat kendisine puan verirken zorlandığını, ayrıca her zaman öğretmen tarafından değerlendirilmeye alıştıkları için bu yöntemin kendisi için çok ilginç olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö4: *Çünkü bu kendime için, zenginleştirmek için, daha iyi öğrenmek için.*

Görüşmeci: Kendi kendine puan vermek ve yorum yazmak nasıl oldu? Bunun hakkında ne düşünüyorsun?

Ö4: *Puan vermek biraz zor oldu çünkü. ... Bence bu daha iyi çünkü sen bakıyorsun ve anlıyorsun kompozisyonda ne sana yazmam lazım. Sonra kompozisyon yazarken sen yorumları yazıyorsun. Ne düşünüyorsun ve puan. Bence puan çok zor oldu. Ben her zaman düşük puan kendime verdim. Çünkü biliyorum orda hatalar var ama bilmiyorum hangi yerde.*

Görüşmeci: Bu iyi bir metot mu sence?

Ö4: *Evet, çok ilginç. Çünkü biz de böyle sadece alıştık, öğretmen puanlar veriyor. Burda biz kendini puanları veriyoruz.*

Ö5, öz değerlendirmenin çok faydalı olmadığını söylemiş, bunun sebebi olarak da kendi hatalarını göremediğini ancak hoca tarafından kontrol edildikten sonra görebileceğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö5: *Öz değerlendirme çok faydalı değil, yani yaptığım zaman hatalarımı görmüyorum sadece kontrol edildiğinden sonra hatalarımın olduğunu görebilirim. Nerde hatalarım var, nerde eksiklerim var?*

Ö7, öz değerlendirme sayesinde zayıf ve güçlü noktalarını anlayabildiğini ve daha iyi yazmaya çalıştığını; Ö8, öz değerlendirmenin iyi bir yöntem olduğunu, hatalarını gördükten sonra artık aynı hataları tekrar yapmadığını, Ö9 ise öz değerlendirmenin faydalı olduğunu söylemiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö7: *Benim zayıf ve güçlü noktaları bilebilirim ve daha iyi yazmaya çalışıyorum. Farklı konularda düşüncelerimi açıklayabilir miyim? Dil bilgisi kuralları kullanabilir miyim?*

Ö8: *Öz değerlendirme bana göre iyi bir şey. Ne zaman hata yapıp kendime öz değerlendirdim her zaman hatırlıyorum ve bu hata yapmayacağım.*

Ö9: *Bence bu da faydalı oldu.*

Ö10, öz değerlendirmenin öğretmen değerlendirmesinden sonra yapılması gerektiğini aksi takdirde gereksiz olacağını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö10: *Öz değerlendirme, eğer öğretmen değerlendirmesinden sonra yapılırsa iyi olacağını söyleyebiliriz yoksa gereksiz olur.*

Ö11, öz değerlendirmenin çok iyi bir yöntem olduğunu, zayıf noktalarını görmelerine yardımcı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö11: *Çok iyi, kendimizi değerlendirirken, kendimizi bakıp ve düşünür. kendim dayanıksızlığımız nerede, ve nasıl biliyoruz.*

Ö12, öz değerlendirmenin çok önemli olmadığını çünkü kendi hatalarını bulmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö12: *Çok önemli değil benim için. Çünkü kendime hatalar bulması çok zor. Bu yüzden hoca, öğretmen değerlendirmesi daha önemli.*

Ö13, öz ve akran değerlendirmeye göre öğretmen değerlendirmesinin daha önemli olduğunu ifade etmiş, bunun sebebi olarak da şu an Türkçe öğrendiklerini, bu yüzden problemin nerede olduğunu bilemeyeceklerini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö13: *Bence öz ve akran değerlendirmeden öğretmen değerlendirme çok önemli. Çünkü ben ve benim arkadaşım biz yeni, bizim için Türkiye yeni. Bizim problem var. Benim hangi problem, ben problemleri, benim kelimeler doğru ve yanlış. Ben biliyorum ama iyi bilmiyorum. Bu yüzden ben ve ben arkadaşımın öğretmen değerlendirme çok önemli. Sizin yorum çok önemli.*

Ö14, öz değerlendirmenin iyi bir yöntem olduğunu ve bu yöntem sayesinde daha dikkatli düşünüp yazdıklarını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö14: *İyi bir yöntem kendimize değerlendirmek için. Böylece daha dikkatlice düşünüyoruz ve yazıyoruz.*

Ö15, kendisi için öz değerlendirmenin hiç faydalı olmadığını, öğretmen değerlendirmesinin çok faydalı olduğunu, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilemeyeceğini, ancak hocanın bilebileceğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö15: *Öz değerlendirme bana hiç faydası gelmedi sadece sizin değerlendirmeniz bana faydası geldi. Çünkü siz biliyorsunuz ne yani mesela zayıf yönlerimi bilebilirsiniz; bu zayıf, bu güçlü diyebilirsiniz ama ben nasıl bileyim, bilemem yani.*

b. Akran Değerlendirmesiyle İlgili Ne Düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin çoğunluğu akran değerlendirmesi hakkında olumlu görüş bildirmiş, bazıları ise bu değerlendirme yönteminin olumsuz yönlerinden bahsetmiştir. Tablo 32’de öğrencilerin akran değerlendirmesiyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Akran Değerlendirmesiyle İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Çok iyi / çok önemli	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	7
Faydalı / iyi / önemli	Ö6, Ö10, Ö14	3
Yardımcı oldu.	Ö2	1
Etkili değil. / Faydalı değil.	Ö1, Ö13, Ö15	3
Hoşuma gitmedi.	Ö5	1

Tabloda 32’de görüldüğü gibi akran değerlendirmesi hakkında 11 öğrenci olumlu, 4 öğrenci de olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler “Çok iyi / çok önemli” (7 öğrenci), “Faydalı / iyi / önemli” (3 öğrenci), “Yardımcı oldu.” (1 öğrenci), “Etkili değil. / Faydalı değil.” (3 öğrenci), “Hoşuma gitmedi.” (1 öğrenci) şeklindedir. Ö1, Ö5 ve Ö15’in Türkçe yazma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha ileri olması, akran değerlendirmesi hakkında olumsuz görüş bildirmelerinin nedeni olarak görülebilir. Çünkü bu öğrenciler, Türkçe becerisi kendilerinden daha zayıf olan arkadaşları tarafından yazılarının değerlendirilmesinin bir faydasının olmayacağını düşünmüş olabilirler. Bazı öğrencilerin öz değerlendirmeyle ilgili görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö1, akran değerlendirmesinin etkili bir yöntem olmadığını çünkü öğrencilerin Türkçe seviyesinin farklı olduğunu, bu nedenle birbirlerinin yorumlarına çok önem vermeyebileceklerini söylemiştir. Kendi yazısı için arkadaşlarının “iyi” dediğini fakat kendisinin böyle düşünmediğini, yine başkasının yazısını sadece genel olarak değerlendirdiğini, hatalarına dikkat etmediğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Akran değerlendirmesi bence etkili değil, çünkü öğrencilerin Türkçe seviyesi farklı olabilir. Bu yüzden yorumlara çok önem verilmeyebilir. Öğrenciler mesela benim kompozisyonu okurken onlar diyorlar iyi, ama ben böyle düşünmüyorum mesela, veya bu dosya. Ben başkaları dosyasını okuyorum, görüyorum ki insan çalıştı ama onun hatalarına dikkat etmiyorum ben. Ama tabii ki ne zaman öğretmen bana yazıyor, hatalarımı, ben ona daha çok önem veriyorum ve bence bu belki etkili bazıları için ama benim için etkili değil.*

Ö2, herkesin farklı bir yöntemle yazdığını, bunun için yazılarının farklı bakış açılarından değerlendirilmesinin kendisine yardımcı olduğunu söylemiştir. Kendi hatalarını göremediğini ama arkadaşının bunları gösterdiğini ve sonuçta yazısının daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö2: Bunun yanında akranların yorumları da yardımcı oldu çünkü hepimiz farklı teknik ile yazıyoruz ve ona göre yorumlanıyoruz. Bu nedenle yazılarım farklı bakıştan değerlendirmesi yardımcı olur. Mesela bazen benim kendi gözlerimle hata görünmüyor ya da ne problem var ya da nasıl olabilir. Mesela benimkini Ö1 kontrol etti ve güzel birkaç gerçek bana gösterdi. Mesela iki defa yazdım ki en değerli eşya. Bu son defa ben ona göre Ö1 tavsiye göre yazdı daha iyi olmuş.

Ö3, akran değerlendirmesinin çok iyi bir yöntem olduğunu çünkü bu sayede farklı fikirler ve yöntemler görebileceğini söylemiştir. Ayrıca arkadaşının yorumunun da kendisi için faydalı olduğunu çünkü dikkatli şekilde okuyup yorum yaptığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö3: Bence o da çok iyi bir şey. Çünkü benim fikir ve benim bir arkadaşım fikirleri çok farklı olabilir. Bazan çok kolayca anlatabilir bazan çok zor olabilir onun için. Ama onun yorumu da çok faydalı olabilir benim için. Çünkü o çok, anlamak için çok iyi okuyor ve çok iyi şekilde yorum yazıyor. Daha sonra ben okumadan sonra benim kendime daha faydalı oldu. Gerçekten faydalı oldu.

Ö4, akran değerlendirmesinin çok iyi bir yöntem olduğunu çünkü arkadaşlarının kompozisyonlarını ve yazma yöntemlerini gördüğünü ifade etmiş ve bununla ilgili bir örnek vermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö4: Fakat akran da çok iyi bir fikir, çünkü arkadaşının fikrini okuyorsun, bir birinle paylaşıyorsun. Mesela arkadaşımın gelişim dosyasını aldığı zaman görüyorsun hangi metod arkadaşın kullanıyor, nasıl kompozisyon yazıyor. Mesela biz poster yaptılar bizim arkadaşlar. Biz oraya bakarken puan verdiler, sonra mesela arkadaşlarımın dosyası aldım, orada da bütün kompozisyon okudum, böyle yorumlar yazdım. Bu da çok ilginç. Çünkü belki metotlar aldılar.

Ö5 de Ö1 gibi akran değerlendirmesi hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Ö5, bu değerlendirme yönteminin hoşuna gitmediğini çünkü arkadaşlarının öğretmen kadar bilemeyeceğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö5: *O, pek çok benim hoşuma gitmedi, gitmiyor. Çünkü bizim sınıf arkadaşlarımız belki benim kadar biliyor, belki benden daha iyi biliyor belki benden daha kötü biliyor. O yüzden onların değerlendirmesi benim hoşuma gitmedi, gitmiyor. Yani o yazabilir ama onların bakışı çok zayıf ve dar. Akran öğretmen kadar bilmiyor, onun bakışı benim kadar dar.*

Ö7, akran değerlendirmesinin çok iyi bir yöntem olduğunu, arkadaşlarının kendisinden farklı düşündüğünü ve kompozisyonunu farklı bir açıdan değerlendirdiklerini, bu sebeple yorumlarının kendisi için faydalı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö7: *Bence bunu çok önemli çünkü değerler başka yöntemde düşünüyorlar ve başka bir açıdan benim kompozisyonlarımı görüyorlar. O zaman onların yorumları beni faydalanacak.*

Ö8, akran değerlendirmesinin çok iyi bir yöntem olduğunu, arkadaşlarının yorumlarının her zaman aklında olduğunu söylemiştir. Öğrencinin bu düşüncesi, arkadaşların yaptığı değerlendirmenin daha kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ö8, bir örnek vererek akran değerlendirmesinin kendisine nasıl yararlı olduğunu anlatmıştır. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö8: *Akran değerlendirme de çok iyi çünkü ne zaman benim arkadaşım değerlendirdi o zaman arkadaşım el yazı ve niçin yazdı her zaman hatırlıyorum. Mesela ben ve Ö7 değiştirdi sonra Ö7'nin yöntem biraz öğrendim. Bunun için de iyi, çünkü Ö7 iyi yazıyor ama ben iyi yazamam bunun için bu şekilde bana göre iyi oldu. ... Hatalar nasıl o, mesela ben ona sordum nasıl sen az hata yapıyorsun ama şaka gibi sordum ama sonra o böyle böyle söyledi ve hepsini yazdı, hepsi ben gördüm her şeyi.*

Ö9 da akran değerlendirmesinin çok iyi bir yöntem olduğunu söylemiştir. Birbirlerinin dosyalarına bakıp karşılaştırdıklarını; aynı sınıfta, aynı dersi dinlediklerini fakat bazı öğrencilerin öğrendiklerini uyguladığını, bazılarının da uygulamadığını, birbirlerinin yazılarına bakarak hocanın anlattıklarının uygulamaya nasıl döküldüğünü gördüklerini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö9: *Evet, bence gerçekten gerçekten çok iyi bir şey. Çünkü yani bu şekilde bütün dosyalarımızı birbirine, dosyalarımız birbirine karşılaştırmak daha daha iyiydi. Mesela yani sizin arkadaşınız gelişim dosyası var, siz kontrol değerlendirdikten sonra*

anlayacaksınız ki gerçekten hoca nasıl plan, yazarken plan uygulaması yani size açıkladı, ama sen uymadın. Ama arkadaşın nasıl o ve onun puanları daha yüksek. Bu şekilde bence bileceksin.

Görüşmeci: Yani onların yazılarını görmüş oldun.

Ö9: *Evet, evet gördükten sonra. Aynı çünkü, aynı hoca, aynı kelime kullandı size açıkladı. Ondan sonra nasıl senin arkadaşın, o doksan beş puan aldı ve sen yetmiş puan aldı. Onun dosyası değerlendirdikten sonra.*

Ö10, akran değerlendirmesinin hem değerlendiren hem de değerlendirilen öğrenciye faydalı olduğunu, birbirlerinin dosyalarına bakarak bilmedikleri ve yapamadıkları konuları öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö10: *Akran değerlendirmesi hem akrana hem de ödev yapan kişiye faydalıdır. Yani hepimiz faydalı çünkü onun dosyasını görüyorum ben. Dosyasında benim bilmediğim şeyleri, yapamadığım şeyleri görebilirim ve onda bilgi alabilirim.*

Ö11, akran değerlendirmesinin çok iyi bir yöntem olduğunu, farklı bakış açılarından değerlendirilmenin faydalı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö11: *Bence çok iyi, onlardan ders alabilirim. Çünkü çeşit çeşit yöntem yaptık. Yani sadece bir bakış açısı değil, sadece öğretmenden değil arkadaşımı da kendimi de ve öğretmenden de var. O zaman çeşit çeşit yöntemleri yaptım ve bu çok faydalı yani diğer bakış açısı var.*

Ö12, akran değerlendirmesinin çok önemli olduğunu, herkesin farklı yazdığını, arkadaşlarının dosyalarına bakarak yeni yöntemler gördüğünü ve onları örnek aldığını söylemiştir. Ayrıca bu yöntemin kendisini motive ettiğini, arkadaşlarının hata yapmayıp kendisinin hata yaptığını görünce daha fazla çalışmak istediğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö12: *Çok önemli çünkü herkes burdayız, aynı zaman Türkçe öğreniyoruz. Ama aynı şey, aynı zaman anlamıyoruz, böyle ders. Bu yüzden bir arkadaş, onun değişim dosyasına bakarken başka şeyler anlıyorum çünkü nasıl o yazıyor mesela, ben onun gibi yazmak istiyorum. Neden olması onun kadar yazacam, böyle yani, motive ediyor.*

Çok iyi bir metot. Çünkü bazı zaman bir şey mesela herkese, hoca bize açıkladı ama niçin o anlıyor, ben anlamıyorum. Onun yaptığını şeyler bakarken diyorum ki böyle hatalar o yapmıyor, niçin ben yapıyorum? O zaman daha çalışmak istiyorum ben.

Ö13, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin, öğretmen değerlendirmesi kadar iyi olmadığını çünkü şu anda Türkçe öğrendiklerini ve birçok problemlerinin olduğunu belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö13: *Bence öz ve akran değerlendirmeden öğretmen değerlendirme çok önemli. Çünkü ben ve benim arkadaşım biz yeni, bizim için Türkiye yeni. Bizim problem var. Benim hangi problem, ben problemleri, benim kelimeler doğru ve yanlış. Ben biliyorum ama iyi bilmiyorum. Bu yüzden ben ve ben arkadaşımın öğretmen değerlendirme çok önemli. Sizin yorum çok önemli.*

Ö14, akran değerlendirmesinin önemli olduğunu, bu yöntem sayesinde kendi yazılarına farklı açılarından bakabildiğini söylemiştir. Ö14, diğer öğrencilerden farklı bir görüş bildirmiş ve bu yöntemin kendisine yeni bilgiler kazandırdığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö14: *Bence akran değerlendirmesi önemli. Farklı bir şekilde kendimiz yazılarımızı daha iyi bakıyoruz ve yeni düşünceleri kazanabilirim ve yeni şeyler öğrendim mesela Bangladeş hakkında ne problem var veya nasıl mesela yazma yöntemi, kuralları.*

Ö15, akran değerlendirmesinin kendisine bir fayda sağlamadığını, öğrencilerin birbirlerine tavsiye edemeyeceğini, sadece öğretmenin öğrenciye tavsiye edebileceğini söylemiştir. Ö15, Türkçe seviyesi arkadaşlarına göre daha iyi olduğu için akran değerlendirmesi hakkında olumsuz düşünüyor olabilir. Verdiği örnek de bu durumu destekler niteliktedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö15: *akran değerlendirmesi de faydası gelmedi. Çünkü aynı şey, öğrenci öğrenciye tavsiye edemez. Öğretmenden öğrenciye bir tavsiye olması lazım bence. ... Bence benim yaptığım afiş mesela çok güzel değildi ama Ö8 dedi çok iyi, cümleler çok iyi. Anladınız mı hocam? Yani bilmiyorum. Ama siz gerçek değerlendirmeyi verebilirsin.*

c. Öğretmen Değerlendirmesiyle İlgili Ne Düşünüyorsunuz?

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesiyle ilgili olumsuz görüş bildiren öğrenciler olmasına karşın, öğretmen değerlendirmesi hakkında öğrencilerin hepsi olumlu görüş

bildirmiştir. Bir öğrenci, uygulamada yapılması gereken bazı değişikliklerle ilgili fikirlerini ifade etmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Öğretmen Değerlendirmesiyle İlgili Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Çok faydalı / çok iyi / çok önemli	Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15	6
Faydalı	Ö5, Ö6, Ö10	3
Yönlendirici	Ö1, Ö7, Ö14	3
Motive edici	Ö2, Ö8, Ö15	3
En önemli / en uygun değerlendirme çeşidi	Ö7, Ö12	2
Gelişim dosyasının en önemli parçası	Ö1	1
İlgi çekici	Ö2	1
Öğretmen ile fikrimizi paylaşmak çok iyi.	Ö4	1
Öğretmen daha somut tavsiyelerde bulunmalı.	Ö1	1
Değerlendirme bölümleri seviyeye göre değişmeli.	Ö1	1

Tablo 33’te görüldüğü gibi öğrenciler öğretmen değerlendirmesiyle ilgili “Çok faydalı / Çok iyi / çok önemli” (6 öğrenci), “Faydalı” (3 öğrenci), “Yönlendirici” (3 öğrenci), “Motive edici” (3 öğrenci), “En önemli / en uygun değerlendirme çeşidi” (2 öğrenci), “Gelişim dosyasının en önemli parçası” (1 öğrenci), “İlgi çekici” (1 öğrenci), “Öğretmen ile fikrimizi paylaşmak çok iyi.” (1 öğrenci), “Öğretmen daha somut tavsiyelerde bulunmalı.” (1 öğrenci), “Değerlendirme bölümleri seviyeye göre değişmeli.” (1 öğrenci) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin öğretmen değerlendirmesiyle ilgili görüşleri ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ö1, öğretmen değerlendirmesinin dosyanın en önemli parçası olduğunu, öğretmenin yaptığı yorumları okuyarak yeni beceriler kazandığını, böylece daha düzenli ve doğru yazdığını ifade etmiştir. Ö1 ayrıca değerlendirmenin içeriğiyle ilgili bazı değişiklikler tavsiye etmiştir. Bunlar değerlendirmenin daha ayrıntılı olması, hatalarını düzeltmek için ne yapması gerektiğinin somut olarak belirtilmesi, değerlendirme başlıklarının seviye ilerledikçe değiştirilmesi şeklindedir. Öğrenci, her zaman aynı değerlendirme bölümlerinin

olmasının gereksiz olduğunu, çünkü sonraki yazılarında artık bu konularda hata yapmadıklarını, farklı değerlendirme başlıklarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Bence bu gelişim dosyasının en önemli parçası, öğretmen değerlendirmesi. Öğrenci öğretmenin yorumlarını okuduğu zaman yeni becerleri kazanabiliyor ve böylece gelecek yazıları daha düzenli ve doğru olabiliyor. Çünkü o yani aydınlatıyor. Hangi şeylere daha çok dikkat etmelisin, hangi becerileri daha çok ilerlemelisin falan, geliştirebilirsin? Böyle. Bence bu çok önemli bir şey. Ama bence bu değerlendirme daha detay olabilir. Mesela benim için çok faydalı olurdu ki mesela ne gelecek konu hangi çalışmalıyım. Mesela ben kendi becerilerimi bilmiyorum. Çünkü biliyorum hâlâ hata yapıyorum ben ve bu hata yapmamak için ne yapmalıyım ben? Bunu istiyorum. ve biliyor musunuz? Düşünüyorum ki burda mesela yapı, biz ilk kompozisyon yazdığım zaman mesela ben biliyordum ki belki yapıda sorun olabilir. Ama sonra ben anladım ki yapı düzenli olmalı ve sonra yani bu otomatik olarak doğru oluyor. Ve burda hep aynı bölüm var mesela. Ama sonra olmayabilir. Bence B2’de, C1’de, C2’de olmayabilir. Çünkü öğrenci bu hataları yapmıyor. Fakat mesela mecaz anlamları kullanmak veya başka bir şey yani dili geliştirme, zenginleştirmek için daha çok çalışmalıyız. Ama burda, bu değerlendirmede göstermiyor.*

Ö2, öğretmen değerlendirmesinin motive edici ve ilgi çekici olduğunu, öğretmenin olumlu değerlendirmelerinin kendisini mutlu ettiğini ve daha çok çalışmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Bir öğrenci her zaman onun eserlerini öğretmenin değerlendirmesini bekliyor. Yazılarımda öğretmenin değerlendirmesi hem ilhamlı hem de ilgi çekeci. Çünkü güzel yorumlar var.*

Görüşmeci: İlhamlı ne demek?

Ö2: *Motivasyon. Ne zaman siz yazıyorsunuz mesela dil bilgisi hata yok, kendimi mutlu hissediyorum. Sonra daha çalışıyorum ki dil bilgisi hata yok olacak, o yüzden.*

Ö3, hocanın yorumlarını çok iyi okuduğunu, böylece hatalarını ve geliştirmesi gereken yönlerini kolayca anladığını, bunun kendisi için çok faydalı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Daha önce ben söyledim ben kendine kompozisyon yazdım ve benim için yorum çok zor. Çünkü ben ne zaman yazıyorum ben biliyorum ben iyi yazıyorum. Ama hocam ne*

zaman yorum veriyor o zaman çok dikkatli okuyorum ve hangi hatalar var hangi yerde gelişmek lazım, bu kolayca anlıyorum. Bu benim için çok faydalı bence.

Ö4, öğretmenle düşüncelerini paylaşmanın çok iyi olduğunu, bu yöntem sayesinde kompozisyonu hakkında öğretmenin ne düşündüğünü anlayabildiğini söylemiştir. Ö4, kompozisyonu ve değerlendirme formunu öğretmenden aldığı anda önce öğretmenin yorumlarını okuduğunu, sonra puanlara baktığını, en sonda da kompozisyonunu okuduğunu böylece hatalarını görüp hangi konulara çalışması gerektiğini anladığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö4: *Öğretmen ile fikrimizle paylaşıyoruz bu çok iyi, hem öğretmen seni düşünceleri biliyor hem de sen kompozisyon hakkında ne düşünüyor. Önce kompozisyon ve bu form alırken önce ben bu formu öğretmenin yorumunu okuyorum ve puanları izliyorum. Ama sonra tekrar kompozisyon benim okuyorum, hangi hata yaptım, yorumlarına bakıyorum ve böyle nerde ben hata yaptım, ne daha çalışmam lazım?*

Ö5, öğretmen değerlendirmesinin faydalı olduğunu, kompozisyonuna tekrar bakabileceğini ve öğretmenin yorumlarına göre kendine puan verebileceğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö5: *Öğretmen değerlendirmesi faydalı, yeniden kompozisyona bakabilirim. Öğretmenin yorumlarına göre kendime puan verebilirim.*

Ö7, en önemli değerlendirme çeşidinin öğretmen değerlendirmesi olduğunu, çünkü öğretmenin yorumuna göre hareket ettiğini, çok hata yaptığı konulara daha fazla çalıştığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö7: *Tabii öğretmenin değerlendirmesi en önemli çünkü yorumuyu göre ben hareket ediyorum. Yani eğer ben özel bir alanda çok hata yapıyorsam bu parçta daha gayret gösteriyorum.*

Ö8, öğretmen değerlendirmesinin çok iyi olduğunu, hocanın değerlendirmesinden sonra kendisini çok iyi hissettiğini, iyi öğrendiğini ve hata yapmadığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö8: *Öğretmen değerlendirme genel olarak çok iyi. Ne zaman hocam değerlendirdi ya da benim yazmam kontrol ettiysa kendime çok iyi hissediyorum çünkü ne kadar kontrol ediyor o kadar iyi ve hızlı öğreniyorum ve hata yapmıyorum.*

Ö9, öğretmen değerlendirmesinin çok faydalı olduğunu, kendi kendini değerlendirmesinin neredeyse imkânsız olduğunu ama hocanın değerlendirmelerinin tamamının kendisi için etkili olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö9: *Çok faydalı çünkü. Mesela sadece öğretmen değerlendirmesi hariç, bence gerçekten yani ben hoca değilim. Yazarken kendi kendime yani küçük bir puan vermem neredeyse imkânsız. Bu sebeple hoca değerlendirdikten sonra ah daha iyi olacak. Çünkü o zaten bir hakim, zaten bir uzman. Onun söylediği her şey bence iyi, bence doğru. Ben sadece tahmin ediyorum. Mesela şunu şunu kullandım. Bence iyi oldu. Hoca, gerçekten kullandığım her şey iyi oldu.*

Ö10, öğretmen değerlendirmesinin faydalı olduğunu; Ö11, öğretmen geri bildirimlerinin ve yorumlarının çok faydalı olduğunu böylece kendi gelişimlerini görebileceklerini ifade etmiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

Ö10: *Öğretmen değerlendirmesi her zaman faydalıdır. O kesinlikle zaten iyi bir şey.*

Ö11: *Çok iyi, çünkü öğretmenden yazımları hakkında geri besleme, yorum ve yanıtları var. Çok faydalı. Onlardan kendimi geliştirmeyi bilebiliriz.*

Ö12, en uygun değerlendirme yönteminin öğretmen değerlendirmesi olduğunu, öğretmen düzeltmesinden sonra aynı hataları tekrar yapmadıklarını ayrıca gerçek düzeylerini gördüklerini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö12: *En uygun budur, çünkü öğretmen yaptığımız hataları düzeltince biz aynı hatalar yapamayacağız. Bunun hakkında, gerçek değerlendirmek düşünüyorum. Çünkü düzeyimiz kendimiz bilmiyoruz ama hoca, öğretmen yaptığımız mesela kompozisyona bakarken gerçek düzeyimizi görüyor, bize söyledi.*

Ö14, öğretmen değerlendirmesiyle hatalarını ve eksikliklerini gördüğünü, bu sayede daha dikkatli yazdığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö14: *Öğretmen Değerlendirmesinden nerede hata yaptım ve nereye çalışmam gerekiyor öğrendim. Bu yüzden daha dikkatli yazıyorum.*

Ö15, öğretmen değerlendirmesinin kendisi için çok faydalı olduğunu, zayıf yönlerini güçlendirdiğini ve yanlış kullandığı kalıpları düzelttiğini, ayrıca öğretmenin güzel yorumlarının kendisini motive ettiğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö15: Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi pek fayda sağlamadı benim için ama öğretmen değerlendirmesi bana çok faydalıydı. Öğretmen yazılarımın zayıf yönlerini güçlendirmeye çalışıyordu ve ve yanlış kullandığım kalıpları düzeltiyordu ama diğer değerlendirmelerin gerçek bir faydası yoktu. Siz mesela plan hakkında yorum yazıyorsunuz ve ben bu yorumdan çok çok faydalaniyorum gerçekten. Çünkü siz mesela bazı kompozisyonlarımda iyi bir şey yazdınız. Ben onunla gurur duyuyorum yani. Motive oluyorum.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Söz Varlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki kompozisyonlarında kullandıkları söz varlıklarıyla ilgili bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Tablo ve açıklamalarda öğrencilerin isimleri yerine, numaralar kullanılmıştır. Buna göre DÖ1, “Deney grubundaki bir numaralı öğrenci.”; KÖ1, “Kontrol grubundaki bir numaralı öğrenci.” anlamındadır.

Tablo 34’te deney grubu öğrencilerinin A2 kur sınavındaki kompozisyonlarında kullandıkları söz varlıklarıyla ilgili bulgular yer almaktadır. Öğrencilere “En sevdiğiniz mevsim nedir? Neden bu mevsimi seviyorsunuz? Yazınız.” yönergesi verilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Tablo 34

Deney Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
DÖ1	117	77	49	17	14	3	21	4	8	1
DÖ2	114	71	46	15	13	8	18	5	9	0
DÖ3	79	51	29	17	12	5	7	2	7	0
DÖ4	98	72	43	14	9	3	20	2	7	0
DÖ5	101	72	37	20	20	5	8	6	5	0
DÖ6	72	45	28	8	10	6	10	5	5	0
DÖ7	82	51	31	14	10	5	11	3	8	0
DÖ8	138	61	67	17	20	8	10	2	14	0
DÖ9	134	105	47	26	20	13	15	3	10	0
DÖ10	100	79	43	14	13	0	17	3	10	0
DÖ11	172	97	63	33	34	4	15	4	19	0
DÖ12	153	78	64	27	23	10	9	8	11	1
DÖ13	67	37	28	15	6	7	4	2	5	0
DÖ14	61	44	27	10	5	1	9	5	4	0
DÖ15	78	62	30	9	10	4	18	1	6	0

Tablo 34’te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin A2 seviyesindeki kompozisyonlarında en fazla kullandıkları kelime türü isim, en az kullandıkları kelime türü ise ünlemdir. Sadece iki öğrenci birer tane ünlem kullanmıştır. İsimden sonra en fazla kullanılan kelime türleri sırasıyla sıfat, fiil ve zarf; ünlemden sonra en az kullanılan kelime türleri ise zamir, edat ve bağlaçtır. DÖ10, kompozisyonunda hiç zamir kullanmamış; DÖ14 sadece bir tane zamir; DÖ15 de sadece bir tane edat kullanmıştır. DÖ11, toplam 172 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci; DÖ14 ise toplam 61 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. DÖ9, 105 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; DÖ13, 37 kelimeyle en az farklı kelimeyi kullanan öğrenci olmuştur. Buradan, toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının doğru orantılı olmadığı sonucuna ulaşılabılır. DÖ8 isim (67), DÖ11 sıfat (33) ve zarf (34), DÖ13 zamir (9), DÖ1 fiil (21), DÖ12 edat (8), DÖ11 bağlaç (19) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. DÖ14 isim (27), DÖ6 sıfat

(8), DÖ14 zarf (5), DÖ10 zamir (0), DÖ13 fiil (4), DÖ15 edat (1), DÖ14 bağlaç (4) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 35

Deney Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	62 mevsim, 47 ilkbahar, 39 var, 30 yaz, 26 hava, 17 insan, 17 kış, 13 kar, 11 meyve, 10 Türkiye, 10 zaman, 9 aile, 9 sonbahar, 8 arkadaş, 8 bahar, 7 ağaç, 7 Ankara, 7 güneş, 7 ülke, 7 şey, 7 yok, 6 gün, 6 yer, 6 yıl, 5 çiçek, 5 değil, 5 deniz, 5 plaj, 5 tatil, 4 ay, 4 dağ, 4 dünya, 4 park, 4 soğuk, 4 tabiat, 4 yağmur, 4 yol, 3 vakit, 3 Antalya, 3 çocuk, 3 dışarı, 3 ev, 3 eğlence, 3 gezmek, 3 güzellik, 3 hava durumu, 3 hayat, 3 kuş, 3 sahil, 3 sebze, 3 su, 3 yemek, 3 yılbaşı, 3 yüzme, 2 bayram, 2 bölüm, 2 doğa, 2 Endonezya, 2 havuz, 2 ihtiyaç, 2 iş, 2 İzmir, 2 kardan adam, 2 kardeş, 2 kültür, 2 manzara, 2 mucize, 2 Narin, 2 okul, 2 özellik, 2 piknik yapmak, 2 rüzgâr, 2 sabah, 2 sağlık, 2 şehir, 2 telefon, 2 yan, 2 yaprak, alışveriş yapmak, Allah, ara, Avrupa, avukatlık, baba, balık tutmak, beş, bir, ceket, cennet, c vitamini, çevre, çeşit, çiftçi, ders, dil, dilek, dondurma, durum, ekonomi, elbise, eldiven, Endonezyalı, eşarp, fotoğraf çekmek, Gana, gerek, giriş, gitme, gitmek, güney, gökkuşağı, gömlek, görmek, hikâye, ışık, İnternet, işsiz, iş adamı, İtalya, kalma, kalp, kar topu, kelebek, kenar, Kırgızistan, Kırışmas, kıyafet, koşul, kulaklık, lokanta, manto, meslek, meyve suyu, mutluluk, nefes almak, olay, orman, oruç tutmak, otuz beş, oyun, öğle, öğrenmek, parti, pencere, piknik, plan yapmak, Ramazan Bayramı, renk, resim, ruh, sebep, seçme, seyahat, seyahate çıkmak, seyahat yapmak, sıcak, sinema, spor, spor yapmak, şair, şekil, şiiir, tane, tırmanmak, toprak, tür, trafik, Türk, turist, uçma, yağış, yapmak, yazar, yeşil, yirmi, yurt, yüzmek
Sıfat	18 güzel, 17 soğuk, 16 bir, 12 bu, 11 çok, 11 her, 10 farklı, 9 sıcak, 8 sevdiğim, 7 dört, 6 iyi, 6 önemli, 5 güneşli, 4 bazı, 4 bütün, 4 iki, 4 taze, 3 açık, 3 başka, 3 eğlenceli, 3 eksi, 3 kalın, 3 kolay, 3 kötü, 3 uygun, 3 yağmurlu, 2 altı, 2 az, 2 beyaz, 2 birinci, 2 birkaç, 2 üç, 2 faydalı, 2 ilginç, 2 mümkün, 2 mutlu, 2 rahat, 2 serin, 2 temiz, 2 ucuz, 2 yeni, 2 yeşil, altın, artı, ayırdığım, aynı, baktığım, büyük, çeşitli, çeşit çeşit, üçüncü, çoğu, doğal, enteresan, geçen, gelecek, gerçek, gümüş, hafif, hangi, ikinci, ilgili, küçük, kırmızı, kıymetli, kuru, mucize, nasıl, o, on beş, önümüzdeki, özel, rengârenk, rüzgârlı, sevdikleri, sevgili, sessiz, şu, tedirgin, tehlikeli, tüm, yaklaşık, yapay, yoğun, yorgun, yorucu, zararlı, zor
Zarf	54 çok, 20 en, 17 yazın, 10 daha, 10 kışın, 7 bazen, 7 bence, 7 sadece, 6 ayrıca, 4 bunun için, 4 önce, 3 birlikte, 3 genellikle, 3 gerçekten, 3 orada, 3 sonra, 2 ara sıra, 2 beraber, 2 biraz, 2 buna rağmen, 2 güzel, 2 oraya, 2 o zaman, acaba, aslında, aynı zamanda, bol bol, boyunca, böylece, bu sebeple, devam edip, epeyce, gece, gezerek, gidip, giyip, görünce, hâlâ, hakkında, henüz, her gün, hiç, iyi, montsuz, neden, nedeniyle, ne kadar, niçin, normalde, o hâlde, o kadar, öyleyse, özellikle, rahat, rahatça, sevip, sıkça, şehir şehir, şimdi, şu an, tanıtip, tekrar tekrar, umutlu, yavaş yavaş, yalnız, yan yana, yeni
Zamir	49 ben, 7 hepsi, 4 bazıları, 4 biz, 4 onlar, 2 kendi, bana, birbiri, bizimkiler, bu, bunlar, çoğu, hiç kimse, için, kimisi, o, öbürleri, pek çoğu
Fiil	30 sev-, 11 ol-, 9 git-, 8 yağ-, 5 gez-, 5 oyn-, 5 piknik yap-, 3 aç-, 3 dışarı çık-, 3 düş-, 3 gör-, 3 hoşlan-, 3 iste-, 3 yap-, 2 bekle-, 2 bil-, 2 çık-, 2 dön-, 2 eğlen-, 2 es-, 2 fotoğraf çek-, 2 görebil-, 2 mutlu ol-, 2 otur-, 2 üşü-, 2 tırman-, 2 uyan-, 2 yeşer-, 2 ye-, 2 yüz-, 2 sabırsızlan-, alış-, anlat-, ara-, art-, âşık ol-, bak-, başla-, beğen-, balık tut-, benze-, bit-, çıkabil-, çiçek aç-, doğ-, dolaş-, dökül-, veril-, eri-, ver-, gel-, gidebil-, gir-, giy-, gülümse-, görün-, göster-, hasta ol-, heyecanlan-, hisset-, ısın-, ızgara yap-, kal-, karşıla-, kok-, konuş-, kork-, merak et-, meyve ver-, mutlu et-, oynas-, öğren-, plan yap-, rahatlat-, rahatsız ol-, resim çiz-, seç-, sevin-, seyahate çık-, seyahat yap-, sohbet et-, şaka yap-, şarkı söyle-, tanış ol-, tanıtabil-, tercih et-, terle-, uç-, yapabil-, yararlan-, yaz-, yemek yap-, yemek ye-, yolculuğa çık-, yürü-
Edat	22 için, 15 ile, 5 mesela, 3 gibi, 3 kadar, 2 göre, 2 sonra, başka, haricinde, mi
Bağlaç	54 ve, 33 çünkü, 15 ama, 7 da, 5 ne...ne, 3 de, 3 hem...hem de, 2 ya da, ancak, veya, fakat, ile, mademki, yani
Ünlem	inşallah, ya

Tablo 35’te deney grubundaki öğrencilerin A2 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “mevsim (61), ilkbahar (47), var (39), yaz (30), hava (26), insan (17), kış (17), kar (13), meyve (11), Türkiye (10), zaman (10)”; sıfat türünde “güzel (18), soğuk (17), bir (16), bu (12), çok (11), her (11), farklı (10), sıcak (9), sevdiğim (8), dört (7); zarf türünde “çok (54), en (20), yazın (17), daha (10), kışın (10), bazen (7), bence (7), sadece (7), ayrıca (6), bunun için (4), önce (4)”; zamir türünde “ben (49), hepsi (7), bazıları (4), biz (4), onlar (4), kendi (2)”; fiil türünde “sev- (39), ol- (11), git- (9), yağ- (8), gez- (5), oyna- (5), piknik yap- (5)”; edat türünde “için (22), ile (15), mesela (5), gibi (3), kadar (3), göre (2), sonra (2)”; bağlaç türünde “ve (54), çünkü (33), ama (15), da/de (10), ne...ne (5), hem...hem de (3),ya da (2)”; ünlem türünde “inşallah, ya”

Tablo 36

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
KÖ1	80	46	28	15	9	6	8	4	10	0
KÖ2	70	49	21	10	12	4	12	3	8	0
KÖ3	120	65	51	20	11	15	14	3	6	0
KÖ4	68	35	26	14	8	3	8	0	9	0
KÖ5	107	73	34	11	22	3	21	5	11	0
KÖ6	105	49	44	14	11	0	21	4	11	0
KÖ7	130	75	57	11	24	3	21	4	10	0
KÖ8	100	52	29	17	14	8	15	1	16	0
KÖ9	83	48	33	11	12	5	12	1	9	0
KÖ10	94	72	34	17	13	6	14	3	7	0
KÖ11	116	71	44	23	19	5	11	2	12	0
KÖ12	104	56	44	13	15	8	9	7	8	0
KÖ13	107	53	39	27	13	4	10	3	11	0
KÖ14	160	86	68	21	26	2	22	4	17	0
KÖ15	157	109	48	13	38	8	29	7	14	0

Tablo 36’da kontrol grubu öğrencilerinin A2 kur sınavındaki kompozisyonlarda kullandıkları söz varlıklarıyla ilgili bulgular yer almaktadır. Buna göre isim en fazla kullanılan kelime türüdür. İsimden sonra sıfat, fiil ve zarf gelmektedir. Ünlem hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Edat, bağlaç ve zamir ise az kullanılan kelime türleridir. KÖ4 edat, KÖ6 zamir hiç kullanmamıştır. KÖ8 ve KÖ9 ise sadece birer tane edat kullanmışlardır. KÖ14, toplam 160 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci; KÖ4 ise toplam 68 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. KÖ15, 109 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; KÖ4, 35 kelimeyle en az farklı kelime kullanan öğrenci olmuştur. Buna göre, toplam kelime sayısı düşük olan öğrencilerin farklı kelime sayılarının da düşük olduğu, yani aralarında doğru orantı olduğu söylenebilirken toplam kelime sayısı fazla olan öğrenciler için bu, yani toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayıları arasında doğru orantı olduğu söylenemez. KÖ14 isim (68), KÖ13 sıfat (27), KÖ15 zarf (38), KÖ3 zamir (15), KÖ15 fiil (29), KÖ12 ve KÖ15 edat (7), KÖ14 bağlaç (17) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. KÖ2 isim (21) ve sıfat (10), KÖ4 zarf (8), KÖ6 zamir (0), KÖ1 ve KÖ4 fiil (8), KÖ4 edat (0), KÖ3 bağlaç (6) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 37

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	91 mevsim, 37 yaz, 33 var, 26 hava, 24 deniz, 19 ilkbahar, 13 kış, 12 ülke, 10 aile, 10 sonbahar, 10 tatil, 9 ay, 9 gün, 9 zaman, 8 çiçek, 8 kar, 8 yer, 8 yok, 7 Türkiye, 6 hayat, 6 ocak, 6 şehir, 6 arkadaş, 5 baba, 5 film, 5 okul, 5 park, 5 soğuk, 5 yağmur, 4 güneş, 4 insan, 4 kenar, 4 yıl, 3 ağaç, 3 anne, 3 dışarı, 3 dünya, 3 Dokufest, 3 ev, 3 festival, 3 hava durumu, 3 hafta, 3 nehir, 3 sebze, 3 temmuz, 3 yüzme, 2 ağustos, 2 vakit, 2 Ankara, 2 ayakkabı, 2 balkon, 2 burası, 2 çizme, 2 defa, 2 doğum günü, 2 eğlence, 2 futbol, 2 gelmek, 2 gezmek, 2 haziran, 2 meyve, 2 mont, 2 müzik, 2 voleybol, 2 palto, 2 para, 2 sabah, 2 sağlık, 2 sebep, 2 spor, 2 tecrübe, 2 turist, 2 yüzmek, ad, aktivite, alışveriş yapmak, Arnavutluk, Bakuriani, balık, bisiklet, bugün, ceket, dayımlar, değil, ders, doğa, ekim, elbise, eşya, etkinlik, fotoğraf, Gazi Tömer, gece, gitmek, Güney Sudan, Gürcistan, hafta sonu, hediye, hentbol, iktisat, İtalya, kalmak, Kapadokya, Karadağ, kar topu, kasım, kayak yapmak, kayak, kıyafet, kitapçı, Kolombiya, Kosova, kuzen, manto, mayıs, Mısır, otel, oyun, oyuncu, ödev, öğrenci, parti, piknik, plan, restoran, roman, sahil, sanatçı, seyahat, seyretme, sınıf, sis, sorun, süre, sürpriz, şarkıcı, şey, tane, tanımak, tebrik, televizyon, turizm, Uganda, yalnızlık, yan, yemek, yılbaşı, yol, yürümek
Sıfat	25 güzel, 23 bu, 17 çok, 16 güneşli, 14 sıcak, 9 açık, 9 bir, 9 her, 9 soğuk, 7 bütün, 7 o, 6 yağmurlu, 5 iyi, 5 önemli, 5 uzun, 4 eğlenceli, 4 iki, 4 yeni, 3 başka, 3 dört, 3 farklı, 3 mutlu, 3 sevdiğim, 2 boş, 2 üç, 2 heyecanlı, 2 ılık, 2 ilk, 2 nasıl, 2 ünlü, 2 normal, 2 temiz, 2 yakın, altı, birkaç, bulutlu, buzlu, büyük, ekonomik, emin, faydalı, gelecek, hangi, kapalı, keyifli, kısa, kiralık, pahalı, pek çok, rahat, rahatsız, sevdiğiniz, sevgili, sıkıcı, şanslı, uygun, yeşil, zevkli
Zarf	63 çok, 24 en, 16 yazın, 14 bazen, 9 bunun için, 8 bu yüzden, 7 her zaman, 6 bence, 6 daha, 6 genellikle, 6 orada, 5 bu sebeple, 5 hiç, 5 şimdi, 4 bu sayede, 3 birlikte, 3 kışın, 3 sadece, 3 sonra, 2 bu nedenle, 2 akşamları, 2 ayrıca, 2 beraber, 2 biraz, 2 böylelikle, 2 bundan sonra, 2 çocukken, 2 erken, 2 hızlı, 2 keyifli, 2 önce, 2 sabahları, 2 sık sık, aynı zamanda, bol bol, böylece, buluşup, bundan dolayı, burada, daima, dinlenip, gece, gelince, güzel, hâlâ, hep, mutlu, ondan dolayı, öğleleri, özellikle, pek çok, rahat, sakın, sonunda, şimdiden, şu an
Zamir	52 ben, 6 herkes, 4 biz, 4 hepsi, 4 onlar, 2 kendi, 2 o, bana, birkaçı, bu, bunlar, hepimiz, pek çoğu
Fiil	33 sev-, 28 git-, 8 oyna-, 8 yağ-, 8 yüz-, 7 hoşlan-, 7 piknik yap-, 6 ol-, 4 aç-, 4 balık tut-, 4 eğlen-, 4 iste-, 3 alışveriş yap-, 3 al-, 3 çalış-, 3 gel-, 3 gez-, 3 hasta ol-, 3 sabırsızlan-, 3 sohbet et-, 3 yemek ye-, 3 yürü-, 2 bayıl-, 2 buluş-, 2 çık-, 2 dinlen-, 2 fotoğraf çek-, 2 geç-, 2 gönder-, 2 gör-, 2 hisset-, 2 izle-, 2 mutlu ol-, 2 oku-, 2 özle-, 2 spor yap-, 2 sür-, 2 uyu-, 2 yapabil-, 2 yap-, 2 yaşa-, vakit geçir-, aktivite yap-, başla-, bil-, bin-, biriktirebil-, büyü-, dal-, ders çalış-, dön-, düşün-, geçir-, gidebil-, gir-, giyebil-, giy-, görebil-, göster-, harca-, hastalan-, hazırla-, izleyebil-, kalabil-, kalk-, keyif sür-, koş-, kutla-, merak et-, otur-, öğren-, seç-, şarkı söyle-, tanı-, teşekkür et-, yazabil-, yeşer-, yetiştirebil-, ye-
Edat	26 ile, 14 için, 4 mesela, 2 kadar, 2 sonra, beri, göre, örneğin
Bağlaç	90 ve, 38 çünkü, 9 ama, 6 de, 4 ya da, 3 da, 3 veya, 2 ne...ne, fakat, hem...hem, ki

Tablo 37’de kontrol grubundaki öğrencilerin A2 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “mevsim (91), yaz (37), var (33), hava (26), deniz (24), ilkbahar (19), kış (13), ülke (12), aile (10), sonbahar (10), tatil (10)”; sıfat türünde “güzel (25), bu (23), çok (17), güneşli (16), sıcak (14), açık (9), bir (9), her (9), soğuk (9), bütün (7), o (7)”; zarf türünde “çok (63), en (24), yazın (16), bazen (14), bunun için (9), bu yüzden (8), her zaman (7), bence (6), daha (6), genellikle (6), orada (6)”; zamir türünde “ben (52), herkes (6), biz (4), hepsi (4), onlar (4)”; fiil türünde “sev- (33), git- (28), oyna- (8), yağ- (8), yüz- (8), hoşlan- (7), piknik yap- (7), ol- (6)”; edat türünde “ile (26), için (14), mesela (4), kadar (2), sonra (2)”; bağlaç türünde “ve (90), çünkü (38), ama (9), da/de (9), ya da (4), veya (3), ne...ne (2)”

A2 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında birçok ortaklık olduğu görülmektedir. İsim türünde “mevsim, ilkbahar, var, yaz, hava, kış”; sıfat türünde “güzel, soğuk, bir, bu, çok, her, sıcak”; zarf türünde “çok, en, yazın, daha, bazen, bence, bunun için”; zamir türünde “ben, hepsi, biz, onlar”; fiil türünde “sev-, ol-, git-, yağ-, oyna-, piknik yap-”; edat türünde “için, ile, mesela, kadar, sonra”; bağlaç türünde “ve, çünkü, ama, da/de, ne...ne, ya da” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

B1 seviyesinde öğrencilere “Aşağıdaki aktivitelerden hangileri ilginizi çeker? Bu aktivitelerden üç tanesini seçiniz. Niçin bu aktiviteler ilginizi çeker? Üç paragraflık bir kompozisyon yazınız.” yönergesi verilmiştir. Öğrencilere seçenek olarak verilen aktiviteler şunlardır: dağa tırmanmak, seyahat etmek, ata binmek, dalış, yüzmek, balık tutmak, resim yapmak, müzik aleti (enstrüman) çalmak, sinemaya gitmek, alışveriş yapmak, spor yapmak, kitap okumak, piknik yapmak, müzeleri gezmek, kursa gitmek dil kursu, resim kursu, yemek kursu vb.), fotoğraf çekmek, bilgisayar oynamak, İnternet kullanmak

Tablo 38’de deney grubu öğrencilerinin B1 kur sınavındaki kompozisyonlarda kullandıkları söz varlıklarıyla ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 38

Deney Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
DÖ1	236	138	95	33	33	15	30	14	16	0
DÖ2	210	124	96	33	21	13	24	10	13	0
DÖ3	165	83	57	28	39	6	17	11	7	0
DÖ4	204	127	77	36	21	9	40	7	14	0
DÖ5	121	86	50	19	17	5	24	3	3	0
DÖ6	76	43	28	8	10	7	12	4	7	0
DÖ7	169	99	50	28	22	17	28	6	17	1
DÖ8	156	80	47	20	28	13	23	5	20	0
DÖ9	153	116	54	26	22	13	16	7	15	0
DÖ10	167	115	75	17	16	10	25	12	12	0
DÖ11	294	155	106	49	52	12	32	16	27	0
DÖ12	139	93	53	17	19	6	22	16	6	0
DÖ13	195	97	97	17	16	15	28	8	14	0
DÖ14	94	66	38	18	7	4	18	2	7	0
DÖ15	124	78	56	20	15	2	18	5	8	0

Tablo 38’te görüldüğü gibi deney grubunun B1 seviyesinde en fazla kullandığı kelime türü isim, en az kullandığı kelime türü ise ünlemdir. İsimden sonra en fazla kullanılan kelime türleri sıfat, zarf ve fiil; ünlemden sonra en az kullanılan kelime türleri ise zamir, edat ve bağlaçtır. Bu durum A2 seviyesinde de aynı şekildedir. Ünlem DÖ7 tarafından ve sadece bir tane kullanılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin kullanmadığı bir kelime türü bulunmamaktadır. DÖ11, toplam 294 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci olmuştur. Aynı öğrenci A2 seviyesinde de yine en fazla kelimeyi kullanan öğrencidir. DÖ6 ise toplam 76 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. Yine DÖ11, 155 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; DÖ6, 43 kelimeyle en az farklı kelimeyi kullanan öğrenci olmuştur. Buradan, toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılabılır. DÖ11 isim (106), sıfat (49), zarf (52) ve bağlaç (27), DÖ7 zamir (17), DÖ4 fiil (40), DÖ11 ve DÖ12 edat (16) türünde en fazla kelime kullanan

öğrencidir. DÖ6 isim (28), sıfat (8) ve fiil (12), DÖ14 zarf (7) ve edat (2) DÖ15 zamir (2), DÖ5 bağlaç (3) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 39

Deney Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	42 insan, 27 kitap, 24 aktivite, 23 kurs, 22 hayat, 21 var, 19 dil, 16 arkadaş, 16 dağ, 15 İnternet, 15 zaman, 14 dünya, 14 gün, 13 sinema, 13 şey, 12 Türkçe, 11 gitmek, 11 müzik, 11 yüzmek, 10 aile, 10 spor, 9 deniz, 9 spor yapmak, 9 yemek, 8 Rıza, 8 stres, 8 şehir, 8 yıl, 7 değil, 7 film, 7 okumak, 7 piknik yapmak, 7 seyahat etme, 7 yer, 6 ev, 6 okuma, 6 spor yapma, 6 tırmanmak, 5 anne, 5 ara, 5 at, 6 baba, 5 Dila, 5 gitme, 5 manzara, 5 öğrenmek, 5 piyano, 5 yaşamak, 5 yok, 5 yüzme, 4 ad, 4 alet, 4 alışveriş yapmak, 4 Ankara, 4 kullanmak, 4 ülke, 4 program, 4 seyahat etmek, 4 tatil, 4 Türkiye, 4 yol, 3 adam, 3 beyin, 3 bilet, 3 bilgi, 3 çalma, 3 Dila Hanım, 3 dinlenmek, 3 eşya, 3 futbol, 3 havuz, 3 iş, 3 kâğıt, 3 kalp, 3 Kırgız, 3 kriket, 3 para, 3 resim yapmak, 3 saat, 3 sağlık, 3 sene, 3 Tömer, 3 yöntem, 3 yurt, 2 alan, 2 alışveriş yapma, 2 ana dili, 2 Avrupa, 2 bırakma, 2 vücut, 2 çalışma, 2 çalmak, 2 demek, 2 doğa, 2 doktora, 2 enstrüman, 2 Facebook, 2 fotoğraf çekmek, 2 gelenek, 2 gezmek, 2 gitar, 2 hafta, 2 hasta olmak, 2 hatıra, 2 hobi, 2 içecek, 2 İstanbul, 2 kadın, 2 kalem, 2 kiralık katil, 2 kültür, 2 konuşmak, 2 köy, 2 kumis, 2 manas, 2 mola, 2 olay, 2 oyuncu, 2 öğretmen, 2 örnek, 2 Pakistan, 2 piknik, 2 piknik yapma, 2 problem, 2 risk, 2 sahil, 2 seyahat, 2 televizyon, 2 Topkapı, 2 topluluk, 2 toplum, 2 uluslararası ilişkiler, 2 yağmur, 2 yalan, 2 yaz, abur cubur, Afrika, akıl, aktivite yapma, alışveriş, alma, Almanca, alt, amaç, an, araştırma, arka, aşk, ay, Ayasofya, az, bağlama, Bangladeş, Bantaeng, Barru, basketbol, baş, başa çıkmak, beden, belediye, bilgisayar, bina, binmek, bin sekiz yüz altmış sekiz, bir, buluşma, cevap, cümle, cuma, çalışmak, çıkma, çocuk, çocukluk, çok, davranış, devlet, ders, dışarı, doktor, dokuz, dondurma, Drogba, düşünce, durum, egemen olmak, ekleme, el, Endonezya, enerji, esas, eş, eşarp, etkinlik, fırsat, fiyat, fotoğraf, fotoğraf çekme, Frans Fanon, gelecek, gelişme, gelişmek, geliştirmek, gemi, gerek, gidip gelmek, giz, göçebe, göl, Gölbaşı, görenek, görme, grup, haber, hafta sonu, halk, halk müziği, hareket, hareket yapmak, hastalık, hazırlamak, hırsızlık, Hindistan, Issık Köl, İbrahim Rıza, iç, video, iki bin dokuz, iki bin on, imkân, indirim, İngiltere, insanoğlu, İnternet sitesi, intikam almak, işe, izlemek, jimnastik, kafa, kan, Kanada, kapı, karakter, kardeş, kardiyak krizi, karşılaşmak, kaslı, kazanma, keman, kenar, Kırgızistan, kış, kıta, kıyafet, kira, kişilik, kolaylık, koltuk, konservatuar, kontrol, kontrol altına almak, konu, köşe, kulüp, kumbara, kupa, kurt, kurtarmak, kurucu, market, mücadele etmek, medeniyet, memleket, meşhur olmak, meydan, mezarlık, millî takım, mutlu olma, mutlu olmak, neden, nehir, nesne, netice, üniversite, olimpiyat, olma, olmak, on, on sekiz, oyun, ödül, öğrenci, öğrenim, öldürmek, öykü, özellik, parça, pasta, plaj, refakatçi, resim, restoran, Rıza Bey, Rusça, savaş, sabah, sahip, saklamak, sanat, saray, sebep, seçenek, semt, ses, seyahate çıkma, sıkıntı, sınıf, sıradağ, sonuç, soru, Srilanka, üst, su, sunma, şarkı söyleme, şezlong, şnorkel, tabiat, takım, takım elbise, takipçi, Taksim Meydanı, tane, tanımak, tanıtmak, taraf, trafik, tur, turist, turnuva, Tyan Şyan Dağları, uğraş, uğraşmak, wifi, yan, yapma, yaratıcılık, yaşama, yazar, yemek pişiriş, yemek pişirmek, yetenek, yön, yurt dışı, zorunda
Sıfat	62 bir, 15 bu, 14 eğlenceli, 13 güzel, 13 her, 13 önemli, 10 farklı, 10 iyi, 9 bütün, 9 ilginç, 6 boş, 6 sağlıklı, 5 başka, 5 büyük, 5 o, 4 aynı, 4 bazı, 4 çeşitli, 4 faydalı, 4 ünlü, 4 son, 4 yeni, 3 uç, 3 değerli, 3 gelecek, 3 ilgili, 3 kalabalık, 3 keyifli, 3 lazım, 3 yorucu, 3 zor, 2 az, 2 çok, 2 dünyadaki, 2 gerek, 2 hangi, 2 iki, 2 ilgilendiğim, 2 kapalı, 2 kolay, 2 kötü, 2 mümkün, 2 ne, 2 psikolojik, 2 rahat, 2 sakin, 2 soğuk, 2

	tehlikeli, 2 uzun, 2 yorgun, acil, açık, akademik, aktif, Ankara'daki, anlamsız, aşağıdaki, basit, belli, beyaz, bilmeyen, birçok, birinci, birkaç, bulunan, canlı, çalan, üç dört, diğer, dinlendiği, döndüğü, dört, eski, eşsiz, etli, farklı farklı, güçlü, genel, gerekli, günlük, gürültülü, harika, herhangi bir, heyecanlı, hiçbir, ikinci, iki bin, ilgilendiği, ilgi çekici, ilk, istediğim, istediğin, kaliteli, küçük, kırk, kısa, kıymetli, kimi, kişisel, kültürel, lezzetli, meşgul, meşhur, millî, muhteşem, mutlu, neşeli, ne kadar, pahalı, pek çok, rahatlatıcı, romantik, sanal, seven, sevilen, sıcak, sıkıcı, sinirli, sonraki, takip edecek, tanıdık, tarihli, tüm, ucuz, uygun, uzak, yabancı, yaralanan, yaşadıkları, yaşadık, zorlu
Zarf	94 çok, 19 en, 10 bazen, 10 bence, 9 sadece, 8 ayrıca, 8 bu sebeple, 8 daha, 8 şimdi, 7 hiç, 6 bunun için, 6 orada, 6 önce, 5 her zaman, 4 her gün, 4 iyi, 4 nasıl, 4 ne zaman, 4 oraya, 4 sonra, 3 aslında, 3 biraz, 3 genellikle, 3 hemen, 3 o zaman, 3 özellikle, 3 tarafından, 2 beraber, 2 birlikte, 2 böylece, 2 bugün, 2 bu yüzden, 2 günümüzde, 2 nasılsa, 2 olarak, 2 o kadar, 2 şu an, 2 yavaş yavaş, 2 yiyip, 2 yüzerken, acaba, adına, ağız tadıyla, alışveriş yaparken, artık, az, balık tutup, belki, bilhassa, binip, boyunca, böyle, bunun sayesinde, burada, bu nedenle, çocukken, çok çok, daima, ders çalışırken, diye, dolaşırken, duyarken, fazla, gece, gelecekte, geliştirince, gerçekten, gezip, gidince, gidip, gitmeden, gün geçtikçe, hâlâ, hakkında, ilk önce, itibaren, itibarıyla, karşı, kolayca, kullanarak, nedeniyle, nerede, ne kadar, niçin, okurken, okuyunca, olup, oturarak, otururken, o hâlde, öğrenirken, sağlıklı, sık sık, son, üstelik, stressiz, tabii ki, tekrar, yalnız, yazın, yüzüp, yüz yüze, zamanla
Zamir	66 ben, 12 onlar, 10 bana, 10 biz, 7 o, 6 ne, 5 bunlar, 4 bu, 4 herkes, 3 bazıları, 3 kendi, 2 biri, 2 hepimiz, 2 ile, 2 kim, 2 sen, başkaları, çoğu, hangileri, hepsi, sana, şu
Fiil	25 sev-, 21 git-, 18 iste-, 15 ol-, 14 ilgisini çek-, 9 bil-, 7 öğren-, 6 oku-, 5 al-, 5 otur-, 5 tanı-, 5 yap-, 4 başla-, 4 hisset-, 4 ilgilen-, 4 kal-, 4 oyna-, 4 söyle-, 3 anlat-, 3 çalış-, 3 çal-, 3 fotoğraf çek-, 3 gör-, 3 hoşlan-, 3 konuş-, 3 öldürül-, 3 seç-, 3 yapabil-, 3 yaşa-, 2 gez-, 2 vakit geçirebil-, 2 vakit geçir-, 2 anlayabil-, 2 çık-, 2 ver-, 2 etkile-, 2 geçir-, 2 gel-, 2 gidebil-, 2 gir-, 2 hatırla-, 2 kapı aç-, 2 meşgul ol-, 2 olabil-, 2 saldır-, 2 sohbet et-, 2 spor yap-, 2 sür-, 2 tanışabil-, 2 tercih et-, 2 tırman-, 2 unut-, 2 yaralan-, 2 yer al-, 2 ye-, 2 yiyebil-, 2 zevk al-, açıl-, ad koy-, aktivite yapabil-, alışveriş yapabil-, arayabil-, ara-, ayrıl-, azalt-, başvur-, bayıl-, beğen-, beslen-, bırak-, bilinebil-, bilin-, binebil-, birleştir-, bitir-, bit-, bulabil-, bul-, cevap ver-, dans yap-, değiştir-, ders çalış-, ders ver-, dışarı çık-, dinlendir-, dinlen-, dinleyebil-, düşünme-, duy-, eğlenebil-, eğlen-, veril-, fayda gör-, fırsat ver-, geç-, geliş-, gerek-, giy-, gönder-, harca-, hasta ol-, hatırlayabil-, huzur ver-, içebil-, iç-, ifade et-, imza et-, inanama-, inan-, iş yap-, izleyebil-, izle-, katıl-, kaybet-, kazan-, keşfedilebil-, keşfet-, keyif al-, kırabil-, konuşabil-, koru-, koy-, kullan-, merak et-, mezun ol-, mutlu ol-, okuyabil-, öğrenebil-, ölebil-, özür dile-, paylaşıl-, piknik yap-, pişirebil-, plan yap-, rahatlık ver-, rahat ver-, rahat et-, resim çiz-, seyahat yap-, sıkıl-, sıralanabil-, sohbet edebil-, şarkı söyle-, şnorkel yap-, üşü-, tanış-, tedavi et-, tent yap-, tırmanabil-, uğraş-, umut ver-, um-, uyu-, uzaklaş-, yağ-, yararlı olabil-, yara-, yardımcı olabil-, yardım et-, yaz-, yemek ye-, yol aç-, yor-, yüz-, zarar verebil-, zevk alabil-
Edat	53 için, 42 ile, 8 göre, 7 mesela, 6 sonra, 3 gibi, 2 önce, başka, beri, işte, kadar, mı, rağmen
Bağlaç	80 ve, 31 çünkü, 17 ama, 14 de, 9 ya da, 8 da, 8 hem...hem de, 4 fakat, 3 hatta, 3 ki, 2 bile, 2 veya, 2 yani, ancak, dahi, ise
Ünlem	keşke

Tablo 39’da deney grubundaki öğrencilerin B1 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “insan (42), kitap (27), aktivite (24), kurs (23), hayat (22), var (21), dil (19), arkadaş (16), dağ (16), İnternet (15), zaman (15)”; sıfat türünde “bir (62), bu (15),

eğlenceli (14), güzel (13), her (13), önemli (13), farklı (10), iyi (10), bütün (9), ilginç (9)”; zarf türünde “çok (94), en (19), bazen (10), bence (10), sadece (9), ayrıca (8), bu sebeple (8), daha (8), şimdi (8), hiç (7)”; zamir türünde “ben (66), onlar (12), bana (10), biz (10), o (7), ne (6), bunlar (5), bu (4), herkes (4)”; fiil türünde “sev- (25), git- (21), iste- (18), ol- (15), ilgisini çek- (14), bil- (9), öğren- (7), oku- (6), al- (5), otur- (5), tanı- (5), yap- (5)”; edat türünde “için (53), ile (42), göre (8), mesela (7), sonra (6), gibi (3), önce (2)”; bağlaç türünde “ve (80), çünkü (31), da/de (22), ama (17), ya da (9), hem...hem de (8), fakat (4), hatta (3), ki (3)”

Tablo 40

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
KÖ1	143	78	46	31	23	15	16	6	6	0
KÖ2	201	108	82	22	38	11	28	7	13	0
KÖ3	243	114	70	47	36	29	32	8	21	0
KÖ4	135	64	37	19	27	8	32	2	10	0
KÖ5	180	111	56	28	27	7	30	9	23	0
KÖ6	297	96	99	55	40	13	46	7	37	0
KÖ7	194	112	78	24	24	5	33	9	21	0
KÖ8	180	93	55	20	24	10	33	16	22	0
KÖ9	173	94	61	27	24	13	22	10	16	0
KÖ10	107	85	42	23	17	4	12	3	6	0
KÖ11	168	88	62	26	27	7	24	8	14	0
KÖ12	201	115	78	32	25	14	24	12	16	0
KÖ13	168	76	68	28	18	7	16	20	11	0
KÖ14	218	117	69	40	28	6	49	6	20	0
KÖ15	247	145	100	29	31	24	38	12	13	0

Tablo 40’ta görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin B1 seviyesindeki kompozisyonlarda en fazla kullandıkları kelime türü isimdir. Bunu sıfat, fiil ve zarf izlemektedir. Öğrenciler hiç ünlem kullanmamıştır. Edat, zamir ve bağlaç en az kullanılan

kelime türleridir. Bu durum A2 seviyesinde de aynı şekildedir. Ünlemden başka öğrencilerin kullanmadığı bir kelime türü bulunmamaktadır. KÖ6, toplam 297 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci; KÖ10 ise toplam 107 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. KÖ15, 145 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; KÖ4, 64 kelimeyle en az farklı kelimeyi kullanan öğrenci olmuştur. Buradan, toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının doğru orantılı olmadığı sonucuna ulaşılabilir. KÖ15 isim (100), KÖ6 sıfat (55) ve zarf (40), bağlaç (37) KÖ3 zamir (29), KÖ14 fiil (49), KÖ13 edat (20) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. KÖ4 isim (37), sıfat (19), edat (2), KÖ10 zarf (17), zamir (4), fiil (12), KÖ1 ve KÖ10 bağlaç (6) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 41

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	39 şey, 38 kitap, 32 var, 29 seyahat etmek, 25 aktivite, 24 alışveriş yapmak, 23 arkadaş, 21 ülke, 21 yer, 18 spor, 17 okumak, 16 futbol, 15 insan, 14 spor yapmak, 12 at, 11 dünya, 11 hayat, 11 İnternet, 11 kültür, 10 dağ, 10 kurs, 9 dil, 9 gün, 9 öğrenmek, 9 stres, 9 Türkiye, 9 yemek, 9 zaman, 8 bilgi, 8 değil, 8 deniz, 8 gitmek, 8 hafta sonu, 8 sağlık, 8 sinema, 7 baba, 7 film, 7 hafta, 7 seyahat, 6 alışveriş merkezi, 6 bilgisayar, 6 ev, 6 para, 6 saat, 6 şehir, 6 yaşamak, 5 ad, 5 aile, 5 araba, 5 ayakkabı, 5 binmek, 5 kıyafet, 5 okul, 5 şelale, 5 Türkçe, 5 yok, 5 yüzmek, 5 yüzmek, 4 Anka, 4 fitness, 4 hobi, 4 kadın, 4 köy, 4 kullanmak, 4 müzik, 4 otobüs, 4 oynamak, 4 oyun, 4 sınav, 4 site, 4 tırmanmak, 4 yapmak, 3 düşünce, 3 elbise, 3 fotoğraf çekmek, 3 görmek, 3 hava, 3 haber, 3 mana, 3 okuma, 3 park, 3 piramit, 3 problem, 3 tane, 3 yaz, 3 yıl, 2 akvaryum, 2 aktivite yapmak, 2 alan, 2 alt, 2 ay, 2 bakış, 2 balık tutmak, 2 banka, 2 başarı, 2 cüzdan, 2 çanta, 2 çocuk, 2 dakika, 2 dondurma, 2 eğlence, 2 etkinlik, 2 fikir almak, 2 fotoğraf çekme, 2 gerek, 2 gezmek, 2 güneş, 2 Gürcü, 2 Kapadokya, 2 konu, 2 lokanta, 2 maç, 2 mağaza, 2 Mısır, 2 müze, 2 ünlü olmak, 2 voleybol, 2 oynama, 2 öğrenci, 2 pencere, 2 piknik yapmak, 2 restoran, 2 sabah, 2 spor yapma, 2 şarkıcı, 2 tanımak, 2 tecrübe, 2 teknoloji, 2 uçak, 2 uğraşma, 2 üst kat, 2 yapma, abla, aç, Afrikalı, ağaç, vakit, vakit geçirme, akşam, alet, alışveriş, alışveriş yapma, alışma, Allah, alma, alt kat, anıt, anne, Antalya, Arnavut, Arnavutluk, art, azaltma, bakma, balık, balon, barış, başarılı olmak, Beşiktaş, bilme, bilet, Bosna, bot, burası, Calo of Duyt, cevap, Counter Strike, çalışmak, çalma, çalmak, çevre, çıkma, çıkmak, çiftçi, çizme, çocukluk, defa, ders, dinlemek, dokuz, duygu, Vedat Ademi, edinme, elektronik, esas, faaliyet, Facebook, fifa+1997+2002+2006, fırsat, fiyat, fotoğraf, Fransızca, futbolcu, Galatasaray, gece, gezi, gezmek, gıda, giymek, Gölbaşı Spor Tesisi, harcamak, hayvan, Hygo, ırmak, iç, iletişim, ilgi, ilgilenmek, İngilizce, insanoğlu, İstanbul, izleme, kalite, kalmak, kanal, kenar, kız, konuşma, konuşmak, koşma, koşmak, küsme, âlem, macera, manzara, masa tenisi, mücadele etmek, mesaj, mevsim, metot, Mustafa, Mustafa Kemal Atatürk, Nam Tok Teto, Nata Vega, olma, olmak, ortam, öğle, ömür, örnek, özellik, Pamukkale, pantolon, pastane, piknik, piknik yapma,

	piyano, pratik yapma, ürün, roman, savaş, sahil, sahip olmak, seviye, sekiz, sevmek, seyahat etme, seyretme, sheekh, Skype, sohbet etmek, soru, spor salonu, süre, şehir merkezi, takım, tartışma, tatil, Tayvan, televizyon, Tirana, Tömer, Türk, turist, turnuva, Twitch, uğraş, yasak, yelken, yol, Youtube, yöntem, yürümek, yurt, yurt dışı, ziraat, ziyaretçi, zorunda
Sıfat	79 bir, 36 güzel, 29 çok, 26 bu, 26 önemli, 23 yeni, 16 farklı, 12 başka, 12 her, 11 eğlenceli, 8 üç, 7 diğer, 7 iyi, 6 boş, 6 o, 5 iki, 5 sağlıklı, 5 Türkçe, 4 bazı, 4 büyük, 4 geçen, 4 gözde, 4 ilginç, 4 nasıl, 4 uzun, 4 yabancı, 3 beş, 3 böyle, 3 dört, 3 uzak, 2 akademik, 2 bütün, 2 geleneksel, 2 harika, 2 lazım, 2 lezzetli, 2 negatif, 2 ünlü, 2 normal, 2 on beş, 2 özel, 2 pozitif, 2 sever, 2 şişman, 2 tarih, 2 tehlikeli, 2 tüm, 2 yeşil, 2 zor, aktif, antik, Arapça, aşağıdaki, az, bankadaki, bilgin, biraz, birkaç, çeşitli, dünyadaki, doğal, ekonomik, emin, faydalı, geldiğimiz, gelen, gitmediğimiz, günlük, hayatımdaki, hiçbir, hoş, iki buçuk, ilginç ilginç, ilgisini çeken, inanılmaz, İngilizce, katlı, küçük, keyifli, kiralık, kötü, memnun, meşgul, oradaki, orijinal, öğretici, psikolojik, romans, sakın, sevdiğim, sıcak, sıkıcı, son, sosyal, yakın, yaratıcı, yorgun, yorucu, yukarıdaki
Zarf	113 çok, 22 sonra, 16 orada, 15 en, 12 bence, 10 bu yüzden, 10 her zaman, 9 bunun için, 8 bazen, 8 daha, 8 hiç, 7 biraz, 7 nasıl, 6 önce, 6 sadece, 5 güzel, 5 özellikle, 4 az, 4 belki, 4 bugün, 4 hâlâ, 4 her gün, 4 oraya, 4 şimdi, 4 şu an, 3 böylece, 3 hakkında, 3 iyi, 3 küçükken, 3 maalesef, 3 neden, 3 ne zaman, 3 seyahat ederken, 3 yavaş yavaş, 2 niçin, 2 aslında, 2 ayrıca, 2 birlikte, 2 burada, 2 bu nedenle, 2 bu sebeple, 2 çocukken, 2 gelmeden, 2 hemen, 2 hızlı, 2 ilk önce, 2 nerede, 2 ne kadar, 2 tekrar, alışveriş yaparken, artık, aynı zamanda, vazgeçip, beraber, bol bol, böylelikle, bundan sonra, bu sayede, çok çok, devamlı, değerli, eğlenceli, elbette, erken, fazla, gayet, gece, genellikle, gerçekten, giderken, gidip, günümüzde, hep, kesinlikle, kolay, kötü, mutlaka, mutlu, nedeniyle, neredeyse, nereye, okurken, olarak, oldukça, oynarken, öncelikle, özellikle, rahat, rahatlıkla, sabah, sağlıklı, sakın, seyahat edince, sıradan, sonuç olarak, sonunda, tam, tatildeyken, tırmanırken, yalnız, yarın, yaşayıp
Zamir	89 ben, 14 o, 12 biz, 11 bu, 8 herkes, 8 onlar, 6 bunlar, 5 bana, 5 kendi, 5 sen, 3 biri, 2 ne, başkaları, kim, kimse, ona, şunlar
Fiil	40 git-, 39 sev-, 22 iste-, 15 öğren-, 12 yap-, 11 al-, 11 oku-, 10 oynat-, 9 fotoğraf çek-, 9 ilgilen-, 8 beğen-, 8 kullan-, 8 spor yap-, 7 ol-, 7 piknik yap-, 7 yaşa-, 6 bin-, 6 de-, 5 başla-, 5 gel-, 5 gör-, 5 hisset-, 5 ziyaret et-, 4 çalış-, 4 mutlu ol-, 4 ye-, 4 yüz-, 3 seyahat et-, 3 aç-, 3 bil-, 3 bit-, 3 çık-, 3 gez-, 3 gidebil-, 3 izle-, 3 seç-, 3 seyahat yap-, 3 tanı-, 3 tırman-, 2 vakit geçir-, 2 alabil-, 2 alışveriş yap-, 2 alış-, 2 bul-, 2 dikkatli ol-, 2 düşün-, 2 eğlen-, 2 ver-, 2 fikir al-, 2 gelişt-, 2 giy-, 2 gönderebil-, 2 hoşlan-, 2 izin ver-, 2 konuş-, 2 kork-, 2 merak et-, 2 okuyabil-, 2 otur-, 2 öğrenebil-, 2 seve-, 2 sohbet et-, 2 şarkı söyle-, 2 tanış-, 2 tercih et-, 2 yemek ye-, 2 yola çık-, 2 yüzebil-, 2 üzül-, aktivite yap-, alışveriş yapabil-, artır-, art-, at-, vazgeç-, bak-, balık tutabil-, balık tut-, bayıl-, bilgilendir-, biriktir-, boş kal-, bulabil-, buluş-, çek-, dans et-, değiş-, dene-, dikkat çek-, dinlen-, dön-, faydalı olabil-, fitness yap-, fotoğraf çekebil-, geliştir-, gol at-, göster-, gözlerine inanama-, hoşuna git-, ilgisini çek-, işi gücü bırak-, iş yap-, kalk-, kal-, karar ver-, kaybol-, keyfini sür-, koşabil-, mangal yap-, mutluluk ver-, olabil-, öğret-, ön plana çıkart-, özle-, pahalı gel-, para çek-, paylaşabil-, rahat ol-, sahip ol-, saygı göster-, sorabil-, söz ver-, tavsiye edebil-, tavsiye et-, um-, unut-, yaşayabil-, yatabil-, yemek yap-, yet-, yolculuk yapabil-, yürü-
Edat	61 için, 36 ile, 12 sonra, 10 mesela, 3 gibi, 3 göre, 3 önce, 2 beri, 2 mi, hayır, kadar, örneğin
Bağlaç	108 ve, 44 ama, 41 çünkü, 12 yani, 11 ya da, 7 veya, 6 de, 6 eğer, 5 da, 4 hem...hem de, fakat, hem, hem...hem, ki, yoksa

Tablo 41’de kontrol grubundaki öğrencilerin B1 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “şey (39), kitap (38), var (32), seyahat etmek (29), aktivite (25), alışveriş yapmak (24), arkadaş (23), ülke (21), yer (21), spor (18)”; sıfat türünde “bir (79), güzel (36), çok (29), bu (26), önemli (26), yeni (23), farklı (16), başka (12), her (12), eğlenceli (11)”; zarf türünde “çok (113), sonra (22), orada (16), en (15), bence (12), bu yüzden (10), her zaman (10), bunun için (9), bazen (8), daha (8), hiç (8)”; zamir türünde “ben (89), o (14), biz (12), bu (11), herkes (8), onlar (8), bunlar (6), bana (5), kendi (5), sen (5); fiil türünde “git- (40), sev- (39), iste- (22), öğren- (15), yap- (12), al- (11), oku- (11), oyna- (10), fotoğraf çek- (9), ilgilen- (9)”; edat türünde “için (61), ile (36), sonra (12), mesela (10), gibi (3), göre (3), önce (3)”; bağlaç türünde “ve (108), ama (44), çünkü (41), yani (12), ya da (11), da/de (11), veya (7), eğer (6), hem...hem de (4)”

B1 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında bazı ortaklıkların olduğu görülmektedir. İsim türünde “kitap, aktivite, var, arkadaş”; sıfat türünde “bir, bu, eğlenceli, güzel, her, önemli, farklı”; zarf türünde “çok, en, bazen, bence, daha, hiç”; zamir türünde “ben, onlar, bana, biz, o, bunlar, bu, herkes”; fiil türünde “sev-, git-, iste-, öğren-, oku-, al-, yap-”; edat türünde “için, ile, göre, mesela, sonra, gibi, önce”; bağlaç türünde “ve, çünkü, da/de, ama, ya da, hem...hem de” en fazla kullanılan ortak kelimelerdir. Her iki grupta da en fazla kullanılan edatların aynı olduğu görülmektedir.

B2 seviyesinde öğrencilere “Sizce ‘iyi ve doğru bir insan’ olmak nedir? Bu insanlar hayatlarını nasıl yaşarlar? Siz kendinizi iyi ve doğru bir kişi olarak görüyor musunuz? Bu konuda bir öz değerlendirme yaparsanız neler söylersiniz?” konusu verilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Tablo 42’de, deney grubundaki öğrencilerin B2 seviyesinde kullandıkları kelimelerle ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 42

Deney Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
DÖ1	217	127	66	48	21	17	29	10	26	0
DÖ2	257	145	86	60	24	26	29	19	13	0
DÖ3	150	88	47	24	17	18	20	11	13	0
DÖ4	190	115	61	32	18	23	31	5	20	0
DÖ5	163	98	45	23	10	24	33	13	15	0
DÖ6	156	69	49	45	15	10	11	9	17	0
DÖ7	213	116	59	40	43	17	26	9	19	0
DÖ8	179	63	38	61	14	11	25	4	26	0
DÖ9	158	104	44	44	21	11	14	7	17	0
DÖ10	162	109	57	35	20	11	19	3	17	0
DÖ11	333	139	101	63	46	31	46	21	25	0
DÖ12	195	111	55	36	30	22	33	5	14	0
DÖ13	137	69	51	34	13	13	14	4	8	0
DÖ14	172	95	57	43	19	11	21	11	10	0
DÖ15	157	97	54	44	13	7	17	8	14	0

Tablo 42'ye bakıldığında deney grubunda diğer seviyelerde olduğu gibi, B2 seviyesinde de en fazla kullanılan kelime türünün isim olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla sıfat, fiil, zarf, bağlaç, zamir ve edat takip etmektedir. Ünlem ise hiç kullanılmamıştır. DÖ11, toplam 333 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci; DÖ13 ise toplam 137 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. DÖ2, 145 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; DÖ8, 63 kelimeyle en az farklı kelimeyi kullanan öğrenci olmuştur. Buradan, toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının doğru orantılı olmadığı sonucuna ulaşılabılır. DÖ11 isim (101), sıfat (63), zarf (46), zamir (31), fiil (46) ve edat (21); DÖ1 ve DÖ8 bağlaç (26) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. DÖ8 isim (38), DÖ5 sıfat (23) ve zarf (10), DÖ15 zamir (7), DÖ6 fiil (11), DÖ10 edat (3), DÖ13 bağlaç (8) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 43

Deney Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	193 insan, 41 hayat, 35 şey, 31 dünya, 21 değil, 18 olmak, 15 olma, 14 var, 12 yok, 10 kişi, 9 para, 9 zaman, 8 arkadaş, 7 Allah, 7 doğru, 7 düşünce, 7 şekil, 6 aile, 6 davranış, 6 duygu, 6 Hacı Abul Kalam, 6 kural, 6 ülke, 6 yanlış, 5 çocuk, 5 öğretmen, 5 örnek, 5 yaşamak, 5 yol, 4 doğruluk, 4 dürüstlük, 4 hakikat, 4 hata, 4 konu, 4 olay, 4 peygamber, 4 taraf, 4 toplum, 4 yapma, 4 yardım, 4 yer, 3 adam, 3 Âdem, 3 akraba, 3 amaç, 3 canlı, 3 demek, 3 din, 3 durum, 3 mekân, 3 Mevlana, 3 üniversite, 3 okul, 3 robot, 3 sevgi, 3 soru, 3 şans, 3 yaşama, 3 Yunus Emre, 2 Peygamber Efendimiz, 2 anne, 2 baba, 2 bilinç, 2 bilme, 2 cevap, 2 cennet, 2 çevre, 2 değer, 2 devlet, 2 düşünme, 2 eğitim, 2 faydalanmak, 2 gün, 2 ihtiyaç, 2 insanoğlu, 2 iyilik eden iyilik bulur, 2 kıyafet, 2 kız, 2 kötülük, 2 maaş, 2 ortam, 2 öğrenci, 2 özellik, 2 sahip, 2 seçim, 2 seksen, 2 sevmek, 2 söyleme, 2 söz, 2 talimat, 2 telefon, 2 televizyon, 2 yalan söylemek, 2 yan, 2 yapmak, 2 yaşam, 2 yeryüzü, 2 yüzde, 2 zorluk, Abul Kalam, ad, afiş, ahlak, vakit, alışveriş, almak, ameliyat, anlama, anlatım, Anuarite, Arapça, varlık, Armand Tungulu, Atatürk, ayranım ekşi, azaltma, bakış, bakış açısı, bakma, Banglaca, Bangladeş, barışık olma, başlama, beceri, biçim, bilgi, bilmek, bir dediğini iki etmeme, bulmak, büyük, cesaret, coşku, vücut, çalışma, çalışmak, çeşit, çıkar, çözüm, çözme, dakika, davranma, devam, dede, değiştirme, destek, dışarı, dikkatli olma, dil, doğa, dost olmak, dürüst, ev, elma, enerji, engelli, evren, esas, eş, Gabriel Mokia, geçmiş, gelecek, gelişmek, geliştirme, güvenme, gerek, Ghandi, güler yüz, gökyüzü, gönül, görmek, göz, güzellik, Hava (eve), haddini bilmek, hâl, hata yapma, hayvan, hesap yapmak, hikâye, Hindistanca, hukuk, Humumba, huzur, Hz. Muhammed, iç, ifade, iletişim kurmak, ilgi, ilim, insanlar, insanlık, istisna, iş, iyi, iyileşmek, iyilik, kalabalık, kalp, kavram, kardeş, kazanma, kelime, kibar, kitap, korunma, kral, kullanma, Kur'an-ı Kerim, Kuran, kurtarmak, kusur, lakap, hâle gelme, memleket, meslek, meziyet, model, mürşit, Müslüman, muamma, mutluluk, mutlu olmak, Mzee Kabila, namusluluk, nefes, Nelson Mandela, ünlü olmak, on, oturma, öğretme, ölü, özen gösterme, Pakistanca, Pie Tshibanda, prensip, problem, rüya, savaş, saç, sahip olmak, samimiyet, saygı, sevinç, seviye, sepet, siyasetçi, son, sonuç, sorun, sözünü tutma, sual, şart, takip etme, tanım, tarz, tavsiye, tebessüm, tiyatro, ulaştırmak, uyma, uyum, uzak durmak, yakın, yalan söyleme, yaratıcı, yardım etme, yaş, yaşayabilmek, yatak, yemek, yıl, yirmi beş, yüksek lisans, yoksul, zarar, zorunda
Sıfat	112 bir, 108 iyi, 68 doğru, 30 bu, 19 kötü, 19 lazım, 12 çok, 11 bazı, 11 her, 10 başka, 10 bütün, 10 dürüst, 7 böyle, 7 önemli, 7 zor, 6 o, 6 yeni, 5 güzel, 5 olumlu, 4 aynı, 4 farklı, 4 kolay, 4 tüm, 3 birkaç, 3 büyük, 3 diğer, 3 fakir, 3 fazla, 3 rahat, 3 yanlış, 2 az, 2 bencil, 2 hiçbir, 2 ilgili, 2 istediğim, 2 küçük, 2 kişisel, 2 mutlu, 2 namuslu, 2 ünlü, 2 olan, 2 olduğu, 2 özel, 2 saf, 2 son, 2 tür, 2 türlü, 2 yaşayan, 2 yeter, 2 yeterli, 2 yirmi dört, 2 zengin, açık gönüllü, adli, ağlayan, ahlaklı, akıllı, alakalı, aşağıdaki, basit, batıl, bildiği, bildiğimiz, bilen, bilge, boş, cömert, vücudumdaki, çevredeki, çeşitli, çıkarıcı, dışarıdaki, dinî, dolu, durduğu, duygusuz, emin, emrettiği, verdiğim, veren, eski, etkili, farklı farklı, garip, gelecek, gerekli, gülen, göreceli, hakiki, hangi, hasta, hazır, herhangi, hoşlanmadığı, iki, ikinci, ikiyeşli, ilk, imkânsız, iri kıyım, iyilik eden, iyimser, karşılıksız, kazandığın, kısa, kibar, kötümser, kötü niyetli, meşhur, mükemmel, mümkün, mutluluk veren, nasıl, nefret ettiğimiz, negatif, o kadar, pozitif, problem, rahatsızlık veren, ruhsuz, sabırlı, sevdiğimiz, sıkıntı yaşadığımız, sır

	saklayan, sinirli, söyleyen, söz verdiğimiz, tam, uygun, yakın, yalancı, yalan söyleyen, yapan, yaptığımız, yaratan, yaratılan, yaşadığı, yaşadığımız, yoldan çıkan, zeki
Zarf	27 çok, 15 daha, 14 bence, 14 her zaman, 13 iyi, 12 en, 11 ayrıca, 10 sadece, 9 bazen, 7 doğru, 7 nasıl, 7 olarak, 6 o zaman, 5 bazı, 5 böyle, 5 günümüzde, 5 hakkında, 5 mutlaka, 5 rahat, 5 şimdi, 4 biraz, 4 genellikle, 4 hiç, 4 ne zaman, 3 boyunca, 3 böylece, 3 bunun için, 3 bu yüzden, 3 günden güne, 3 hakikaten, 3 iyice, 3 sonra, 2 artık, 2 aslında, 2 bu sebeple, 2 diye, 2 gelecekte, 2 görünce, 2 her gün, 2 ilk olarak, 2 nerede, 2 niçin, 2 orada, acaba, alıp, ara sıra, bakarak, bakıp, belki, beraber, bırakıp, bilhassa, birlikte, bitmeden, bugünlerde, buna rağmen, bu nedenle, büyüdükçe, çoğu zaman, çokça, dahası, dayanarak, dövmeyerek, düşünerek, düzenli, farklı, fazla, garip, gerektiğinde, geri, gittikçe, güzel, hâlâ, hemen, hep, her geçen gün, hesap yapmadan, hırsızlık yapmayarak, hürmet edip, insandan insana, izin vererek, kendi kendileri, kendi kendine, kısaca, kişiden kişiye, kolay, kötü, lütfen, müdahalede bulunmadan, neden, nedeniyle, ne kadar, ne yazık ki, nihayet, olup, onun için, o yüzden, önce, ötürü, pek, sanki, saygı göstererek, sebepsiz, seçerken, sizce, sonunda, son olarak, sürekli, şimdiye kadar, tamamen, tekrar, tek başına, uyarak, yalan söylemeyerek, yalnız, yalnızca, zaten, zor
Zamir	51 ben, 36 kendi, 32 o, 19 onlar, 14 bana, 14 herkes, 12 ne, 8 biz, 8 kim, 7 başkaları, 7 bu, 7 ona, 5 hiç kimse, 5 kimse, 4 hepimiz, 3 birbiri, 3 biri, 2 bazıları, 2 bunlar, 2 hepsi, 2 neler, 2 sen, 2 şu, birisi, bize, çoğu, diğerleri, pek çoğumuz
Fiil	25 yap-, 24 ol-, 20 iste-, 16 bil-, 14 çalış-, 14 düşün-, 12 yaşa-, 9 söyle-, 9 yardım et-, 8 gör-, 8 sev-, 7 hata yap-, 7 olabilir-, 4 anla-, 4 bak-, 4 davran-, 4 de-, 4 ver-, 4 hisset-, 4 yapabil-, 3 bulabil-, 3 gel-, 3 gerek-, 3 git-, 3 inan-, 3 karşılaş-, 3 kur-, 3 öğren-, 3 sor-, 3 tanı-, 3 yalan söyle-, 2 bekle-, 2 bitir-, 2 bul-, 2 değiştir-, 2 değiş-, 2 geliştir-, 2 hırsızlık yap-, 2 oku-, 2 sahip ol-, 2 takip et-, 2 tavsiye et-, 2 uygula-, 2 yaşayabil-, 2 yer al-, 2 yürü-, acı çek-, açıl-, alış-, al-, ara-, ayrıl-, barışık ol-, başla-, başvuru yap-, benze-, bitirebil-, bit-, bozul-, buluşabil-, buluş-, cevap verebil-, çabala-, çalışır-, çal-, çık-, dedikodu yap-, değerlendirilebil-, değerlendirme yapabil-, değişebil-, den-, dile-, diyebil-, doğ-, dönüştür-, edineme-, eğitim gör-, eleştir-, emir ver-, endişelen-, verebil-, etkili ol-, et-, fark etme-, fark et-, güvenebil-, güveneme-, güven-, giy-, göster-, haddini bil-, hareket et-, hayat ver-, hayat sür-, icat et-, iyileş-, kaç-, kavga et-, kalbini aç-, kal-, karar ver-, karşılaşabil-, karşılaştı-, kaybet-, konuş-, koru-, kötüleş-, kötülük yap-, kullanabil-, kullan-, kuşku duy-, mutlu edebil-, odakla-, okuyama-, otur-, öl-, paylaş-, pişman ol-, problem ol-, rızasını kazan-, riyakârlık yap-, rol oyna-, san-, saygı göster-, sayıl-, sertleş-, suçla-, şikâyet et-, tanış-, tasarruf edebil-, tavsiye al-, tavsiye ver-, taşıyabil-, tecrübe kazan-, telaşlan-, terbiye alama-, terbiye al-, tercih et-, um-, unut-, uy-, uzak dur-, üzül-, yakınlaşabil-, yakınlaş-, yapama-, yararlı ol-, yaratıl-, ye-, zannet-
Edat	51 için, 24 ile, 19 göre, 13 mesela, 10 gibi, 6 mi, 3 mu, 2 mü, 2 rağmen, 2 sonra, beri, işte, kadar, mı, önce, örneğin, peki
Bağlaç	125 ve, 30 çünkü, 28 ama, 10 fakat, 9 eğer, 9 ki, 9 yani, 6 da, 5 de, 5 hem...hem de, 4 veya, 4 ya da, 3 ancak, 3 hatta, bile, ya...ya da, ya...ya...ya da

Tablo 43'te deney grubundaki öğrencilerin B2 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde "insan (193), hayat (41), şey (35), dünya (31), değil (21), olmak (18), olma (15), var (14), yok (12), kişi (10); sıfat türünde "bir (112), iyi (107), doğru (68), bu (30), kötü

(19), lazım (19), çok (12), bazı (11), her (11), başka (10), bütün (10), dürüst (10)”; zarf türünde “çok (27), daha (15), bence (14), her zaman (14), iyi (13), en (12), ayrıca (11), sadece (10), bazen (9), doğru (7), nasıl (7), olarak (7); zamir türünde “ben (51), kendi (36), o (32), onlar (19), bana (14), herkes (14), ne (12), biz (8), kim (8), başkaları (7), bu (7), ona (7)”; fiil türünde “yap- (25), ol- (24), iste- (20), bil- (16), çalış- (14), düşün- (14), yaşa- (12), söyle- (9), yardım et- (9), gör- (8), sev- (8)”; edat türünde “için (51), ile (24), göre (19), mesela (13), mi/mu/mü (11), gibi (10), rağmen (2), sonra (2)”; bağlaç türünde “ve (125), çünkü (30), ama (28), da/de (11), fakat (10), eğer (9), ki (9), yani (9), hem...hem de (5)”

Tablo 44

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
KÖ1	154	67	38	47	24	9	14	5	16	1
KÖ2	161	89	51	26	25	20	29	1	9	0
KÖ3	266	100	60	51	40	37	42	8	28	0
KÖ4	148	51	38	40	18	8	14	2	27	1
KÖ5	96	58	33	23	7	8	10	6	9	0
KÖ6	148	70	48	33	8	15	20	9	15	0
KÖ7	153	74	48	34	8	21	25	3	14	0
KÖ8	134	71	36	35	18	12	17	4	12	0
KÖ9	113	66	35	25	14	5	20	1	13	0
KÖ10	86	66	30	26	7	4	5	4	10	0
KÖ11	157	69	31	42	28	15	11	3	27	0
KÖ12	190	93	49	35	31	28	28	3	16	0
KÖ13	143	50	49	45	12	3	6	12	16	0
KÖ14	339	141	91	84	26	42	50	20	26	0
KÖ15	332	157	87	48	62	37	52	13	33	0

Tablo 44’te görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin B2 seviyesindeki kompozisyonlarında en fazla kullandıkları kelime türü isimdir. Bunu sırasıyla sıfat, fiil,

zarf, bağlaç, zamir ve edat izlemektedir. KÖ1 ve KÖ4 birer tane ünlem kullanmış, diğer öğrenciler ünlem kullanmamıştır. Bu durum A2 ve B1 seviyelerinde de aynı şekildedir. KÖ14, toplam 339 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci; KÖ10 ise B1 seviyesinde olduğu gibi toplam 86 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. KÖ15, 157 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; KÖ13, 50 kelimeyle en az farklı kelimeyi kullanan öğrenci olmuştur. KÖ15 B1 seviyesinde de en fazla farklı kelime kullanan öğrencidir. Sonuçlara bakıldığında toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının doğru orantılı olmadığı sonucuna ulaşılabılır. KÖ14 isim (91), sıfat (84), zamir (42) ve edat (20); KÖ15 zarf (62), fiil (52) ve bağlaç (33) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. KÖ10 isim (30) ve fiil (5), KÖ5 sıfat (23), KÖ5 ve KÖ10 zarf (7), KÖ13 zamir (3), KÖ2 ve KÖ9 edat (1), KÖ2 ve KÖ5 bağlaç (9) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 45

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin B2 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	200 insan, 51 olmak, 46 şey, 29 hayat, 25 değil, 21 var, 16 dünya, 10 problem, 9 anne, 8 fikir, 8 para, 7 iş, 7 yaşamak, 6 karakter, 6 kız, 6 kişi, 6 yok, 5 hata, 5 kavga etmek, 5 yardım, 5 yardım etmek, 4 arkadaş, 4 din, 4 güzellik, 4 okul, 4 öğrenci, 4 söylemek, 4 söz, 4 yapmak, 4 zaman, 3 Allah, 3 bakış, 3 çocuk, 3 demek, 3 düşünmek, 3 eşya, 3 gün, 3 huzur, 3 kalp, 3 komşu, 3 kötülük yapmak, 3 saygı, 3 soru, 3 söyleme, 3 yapma, 2 aile, 2 amaç, 2 baba, 2 beyin, 2 bulmak, 2 davranış, 2 davranma, 2 davranmak, 2 değiştirmek, 2 düşünce, 2 düşünme, 2 eğitim, 2 eser, 2 fakir, 2 hikâye, 2 hükmetme, 2 ihtiyaç, 2 iyilik, 2 kafa, 2 kıyafet, 2 konu, 2 konuşma, 2 kötülük, 2 kusur, 2 mutluluk, 2 sevmek, 2 topluluk, 2 yanlış, 2 yardım etme, 2 yemek, 2 yol, 2 zorunda, abla, acil, ad, ağız, aktivite yapmak, Amerika, anlatmak, ayak uydurma, bacak, barış, başarılı olmak, bilgi, bilmek, bugün, canlı, cevap, cevap vermek, çalışmak, çok şükür, dedikodu, derece, doğru, durum, düzeltme, düzenlemek, eksik, eleştiri, engel, vermek, eş, faydalanmak, genç, gerçekleşme, gerek, gitmek, günahına girmek, görünüm, hata yapmak, hatırlanmak, hayal, helal, hırsız, hükmetmek, iç, video, ikiyüzlülük, incitmek, insanoğlu, iyilik yapma, iyilik yapmak, kâğıt, kabul etmek, kapsam, kendi, kol, koşul, kritik yapma, Kuran, merhamet, mutlu olmak, namaz kılmak, ünlü olmak, nokta, okumak, olma, otokontrol, öğrenmek, önem, özellik, pratik, saadet, sahip, sahip olma, sahip olmak, sayı, sevgi, sevme, su, tane, tanımak, taraf, tavsiye etmek, tebessüm yapma, toplum, Tömer, vurmak, yalan söylemek, yalnız kalmak, yan, yaratılış, yardımcı olmak, yaşama, yoksul, yüz, yüzde, zarar vermek, zengin olmak, zorluk
Sıfat	129 iyi, 107 bir, 81 doğru, 19 kötü, 18 bu, 16 önemli, 13 lazım, 11 çok, 9 kolay, 9 zor, 8 bütün, 8 dürüst, 7 başka, 7 diğer, 6 güzel, 6 her, 6 normal, 5 az, 5 bencil, 4 temiz kalpli, 3 aynı, 3 farklı, 3 hesap yapmayan, 3 son, 2 aşağıdaki, 2 bazı, 2 engelli, 2 fakir, 2 gerek, 2 hayatımızdaki, 2 mutlu, 2 nadir, 2 nasıl, 2 pozitif, 2 tanımadığım, 2 yanlış, 2 yaptığım, 2 yardımsever, 2 yazdığım, 2 yukarıdaki, adil, aklıma geldiği, alçak gönüllü, asil, basit, beğenmediğim, bilen, birinci, birkaç,

	böyle, bugünkü, büyük, cimri, cömert, dolu, edepli, egoist, eğlenceli, evli, elimden gelen, eşsiz, etkili, garip, güçlü, genel, gerekli, gülen, günümüzdeki, her bir, hesap yapan, hiçbir, ihtiyacı olan-, iki, ikinci, ilginç, imkânsız, inatçı, İnternet'teki, kaç, kibirli, kötülük yapan, kusursuz, maddi, mükemmel, Müslüman, narsist, nazik, ne, ne kadar, o, olan, olduğum, olmayan, olumlu, o kadar, öksüz, pahalı, rahat, sağlıksız, saygılı, sevdikleri, sinirli, söyledik, susuz, şanslı, tanıdığım, tanımaz, tembel, türlü, uzun, yabancı, yalan, yaptığın, yaşayan, yirmi, yoksul
Zarf	51 çok, 28 her zaman, 23 bence, 19 iyi, 15 en, 11 sadece, 9 bazen, 9 nasıl, 8 böyle, 8 doğru, 8 hep, 7 bu yüzden, 7 daha, 6 kötü, 4 ayrıca, 4 bunun için, 4 genellikle, 3 hâlâ, 3 hakkında, 3 her gün, 3 hiç, 3 olumlu, 3 öyle, 3 sonra, 3 sürekli, 3 şimdi, 3 yanlış, 2 artık, 2 az, 2 belki, 2 biraz, 2 boyunca, 2 bundan sonra, 2 daima, 2 davranınca, 2 hemen, 2 karşılıksız, 2 neden, 2 ne zaman, 2 olarak, 2 tekrar, arkadaş edinmeden, beraber, bilerek, bilhassa, bilince, birlikte, böylece, buna rağmen, büyüyünce, çocukken, devamlı, duyunca, etkilemeden, fazla, gelince, gerçekten, giderken, günden güne, görüp, güzel, ilk önce, karşı, küçükken, kendi kendime, kısa, kibirli, konuşurken, koşulsuz, maalesef, mutlu, nerede, ne olursa olsun, oradan, oturup, o yüzden, o zaman, ölürken, önce, paylaşarak, sahip olurken, sık sık, sonuç olarak, şimdiye kadar, tabii ki, tıpkı, yalnız, yapmadan, zamanında, zor
Zamir	51 ben, 31 o, 27 kendi, 25 onlar, 18 ne, 17 bana, 14 herkes, 13 başkaları, 12 biz, 9 bu, 7 sen, 6 hepsi, 5 siz, 4 bazıları, 4 biri, 4 hiç kimse, 4 kim, 4 ona, 3 sana, 2 birbiri, 2 bunlar, 2 kimse
Fiiil	31 düşün-, 25 iste-, 24 yap-, 18 yaşa-, 14 yardım et-, 12 ol-, 12 sev-, 12 söyle-, 10 çalış-, 10 gör-, 8 ver-, 6 bak-, 6 de-, 5 bil-, 5 davran-, 5 hata yap-, 5 tanı-, 4 anla-, 4 konuş-, 4 sahip ol-, 4 yapabil-, 3 gel-, 3 git-, 3 hisset-, 3 ilgilen-, 3 nefret et-, 3 odakla-, 3 olabilir-, 3 uğraş-, 2 başla-, 2 geç-, 2 gerek-, 2 kabul et-, 2 paylaş-, 2 sor-, 2 söyleyebil-, 2 uzaklaş-, 2 uzak dur-, affet-, akıllarına gel-, al-, anlamına gel-, anlat-, arkadaş edin-, arkadaş ol-, azalt-, bekle-, bırak-, bitir-, buluş-, bul-, büyü-, cevap verebil-, cevap ver-, çaba göster-, çıkar-, çık-, çözebil-, çöz-, değerlen-, değiş-, dene-, ders ver-, dikkatli ol-, düşünme-, dua et-, et-, faydalan-, faydalı ol-, geliş-, giy-, gül-, görebil-, göreme-, görün-, göster-, hastalan-, hatırlan-, hatırla-, hükmet-, hoşlan-, ihtiyacı ol-, iyileş-, kalbi kırıl-, karar ver-, kaybet-, kork-, kötülük yap-, mücadele et-, mutlu olabilir-, mutlu olama-, mutlu yapabil-, namaz kıl-, öl-, örnek ol-, özür dile-, öz değerlendirme yap-, pişman ol-, razı ol-, sabret-, saygı et-, selam söyle-, sohbet et-, sür-, sus-, şaşır-, tercih et-, ulaşabil-, yalan söyle-, yapama-, yardımcı olabilir-, yardım edebil-, yaz-, yol aç-, yol göster-
Edat	50 için, 11 göre, 10 ile, 6 gibi, 4 mesela, 2 kadar, 2 mü, 2 mı, 2 önce, beri, evet, hayır, mi, sonra
Bağlaç	143 ve, 43 ama, 41 çünkü, 6 eğer, 6 ya da, 5 de, 5 ki, 4 da, 4 yani, 3 ancak, 3 hatta, 2 bile, 2 veya, fakat, hem...hem de, ne...ne, şayet
Ünlem	2 inşallah

Tablo 45'te kontrol grubundaki öğrencilerin B2 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “insan (200), olmak (51), şey (46), hayat (29), değil (25), var (21), dünya (16), problem (10), anne (9), fikir (8), para (8); sıfat türünde “iyi (129), bir (107), doğru (81), kötü (19), bu (18), önemli (16), lazım (13), çok (11), kolay (9), zor (9)”; zarf türünde “çok

(51), her zaman (28), bence (23), iyi (19), en (15), sadece (11), bazen (9), nasıl (9), böyle (8), doğru (8), hep (8)”; zamir türünde “ben (51), o (31), kendi (27), onlar (25), ne (18), bana (17), herkes (14), başkaları (13), biz (12), bu (9)”; fiil türünde “düşün- (31), iste- (25), yap- (24), yaşa- (18), yardım et- (14), ol- (12), sev- (12), söyle- (12), çalış- (10), gör- (10)”; edat türünde “için (50), göre (11), ile (10), gibi (6), mı/mi/mü (5) mesela (4), kadar (2), önce (2)”; bağlaç türünde “ve (143), ama (43), çünkü (41), da/de (9), eğer (6), ya da (6), ki (5), yani (4), ancak (3), hatta (3)”

B2 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında bazı ortaklıkların olduğu görülmektedir. İsim türünde “insan, hayat, şey, dünya, değil, olmak, var”; sıfat türünde “bir, iyi, doğru, bu, kötü, lazım, çok”; zarf türünde “çok, bence, her zaman, iyi, en, sadece, bazen, doğru, nasıl”; zamir türünde “ben, kendi, o, onlar, bana, herkes, ne, biz, başkaları, bu”; fiil türünde “yap-, ol-, iste-, çalış-, düşün-, yaşa-, söyle-, yardım et-, gör-, sev-”; edat türünde “için, ile, göre, mesela, mi/mu/mü, gibi”; bağlaç türünde “ve, çünkü, ama, da/de, eğer, ki, yani” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

Öğrencilere C1 seviyesinde üç konu verilmiş ve içlerinden birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir:

“Aşağıdaki görsellerden veya konulardan birini seçip kompozisyon kurallarına uygun bir metin yazınız.

- a) (Sahte dostlukları anlatan ilgili bir görsel.)
- b) (Zor durumlarda birlik olmak yerine herkesin kendini kurtarmaya çalıştığını anlatan bir görsel.)
- c) Ünlü Türk şairi Yahya Kemal’e göre, ‘İnsan, dünyada hayal kurabildiği kadar yaşar.’ Siz de bu şaire katılıyor musunuz? Hayaller hakkında neler düşünüyorsunuz?
- d) Sizce başarılı olmanın yolları nelerdir?”

Tablo 46’da deney grubundaki öğrencilerin C1 seviyesinde kullandıkları kelimelerle ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 46

Deney Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
DÖ1	145	112	54	21	14	10	31	8	7	0
DÖ2	162	107	45	33	20	15	26	10	13	0
DÖ3	138	80	44	19	27	17	23	0	8	0
DÖ4	195	131	54	29	32	19	34	11	16	0
DÖ5	112	83	35	22	16	7	21	1	10	0
DÖ6	82	44	37	16	7	5	9	6	2	0
DÖ7	136	86	42	15	19	9	30	7	14	0
DÖ8	115	62	37	10	19	8	21	6	14	0
DÖ9	96	83	35	21	18	2	11	4	5	0
DÖ10	157	106	56	32	19	12	22	5	11	0
DÖ11	235	127	80	46	25	16	32	15	21	0
DÖ12	220	122	75	42	29	18	32	13	11	0
DÖ13	99	57	39	14	10	17	13	3	2	1
DÖ14	122	77	39	16	15	8	31	8	5	0
DÖ15	107	73	42	24	10	5	14	4	8	0

Tablo 46’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin, diğer seviyelerde olduğu gibi C1 seviyesinde de en çok kullandıkları kelime türü isimdir. Bunu sırasıyla sıfat, fiil, zarf, zamir, bağlaç ve edat izlemektedir. DÖ13 sadece bir tane ünlem kullanmış, diğer öğrenciler ünlem kullanmamıştır. DÖ3 kompozisyonunda hiç edat kullanmamıştır. DÖ11, toplam 235 kelimeyle B2 seviyesinde olduğu gibi yine en fazla kelime kullanan öğrenci; DÖ6 ise toplam 82 kelimeyle en az kelime kullanan öğrenci olmuştur. DÖ4, 131 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; DÖ6, 44 kelimeyle en az farklı kelimeyi kullanan öğrenci olmuştur. Buradan, toplam kelime sayısı düşük olan öğrencilerin farklı kelime sayısının da düşük olduğu sonucuna ulaşılabılır. DÖ11 isim (80), sıfat (46), edat (15) ve bağlaç (21); DÖ4 zarf (32), zamir (19) ve fiil (34) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. DÖ5 ve DÖ9 isim (35), DÖ8 sıfat (10), DÖ6 zarf (7), fiil (9) DÖ9 zamir (2), DÖ3 edat (0), DÖ6 ve DÖ13 bağlaç (2) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 47

Deney Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	56 insan, 38 hayal, 37 şey, 36 hayat, 17 iş, 16 başarılı olmak, 15 var, 14 zaman, 13 problem, 13 yol, 12 dünya, 9 başarılı olma, 9 yıl, 8 değil, 8 olmak, 7 ülke, 6 aile, 7 anne, 6 çözmek, 6 gemi, 6 okul, 6 öğretmen, 6 şair, 6 Yahya Kemal, 6 yetenek, 6 zorunda, 5 gerçekleşme, 5 gün, 5 üniversite, 5 öğrenci, 5 tecrübe, 4 arkadaş, 4 baba, 4 başbakan, 4 çocuk, 4 eğitim, 4 fikir, 4 kural, 4 memleket, 4 ulaşma, 4 yaşamak, 4 yer, 3 akraba, 3 alan, 3 amaç, 3 başarı, 3 başkent, 3 cesaret, 3 çalışmak, 3 düşünce, 3 durum, 3 enerji, 3 hayal kurmak, 3 iç, 3 John Lennon, 3 konu, 3 meslek, 3 olma, 3 para, 3 polis, 3 yok, 2 başarmak, 2 belkemiği, 2 bilgi, 2 çalışma, 2 çevre, 2 çözüm, 2 demek, 2 ders çalışmak, 2 diplomat, 2 geçmiş, 2 gelecek, 2 gelişme, 2 güven, 2 hayal gücü, 2 hayal kurma, 2 hedef, 2 insanlar, 2 kez, 2 kişi, 2 korkma, 2 makale, 2 müdür, 2 milletvekili, 2 olay, 2 pilot, 2 üstün olma, 2 suçlu, 2 şarkıcı, 2 şekil, 2 tane, 2 taraf, 2 Thomas, 2 Thomas A. Edison, 2 toplum, 2 Türk, 2 uyma, 2 yapma, 2 yapmak, 2 yöntem, adam, Afrika, almak, altın, amca, araç, arkadaşlık, başarılı olabilme, başarısızlık, biçim, bilim, bilim adamı, bilmek, bitirmek, bitme, boşluk, cevap, çabalama, çaba gösterme, çaldırıcı, çocukluk, dans, davranma, defa, değiştirmek, ders, dikdörtgen, doğa, dolandırıcı, düşünme, el, emel, eşitlik, ev hanımı, fakir, fikir verme, fuar, futbol, gayret, gayret etmek, güç, geliştirme, geliştirmek, gerçekleştirmek, gerçekleştirmek, gitme, günümüz, gökyüzü, görüş, grup, hasret, hayatta kalma, hayatta kalmak, hikâye, hoca, ihtiyaç, imaj, imkân, insanoğlu, İnternet, istek, iz bırakmak, kabiliyet, kafa, kavga, kalmak, karanlık, kararsızlık, karar verme, kaybetmek, kayıp, kazanma, kazanmak, kendi, konsentre yapmak, kopya çekme, kurs, kurtarma, laboratuvar, lamba, lisan, maç, matematik, mücadele, mücadele etme, metin, metot, millet, müzik, neden, ünlü olmak, nokta, övgü, öğrenmek, ön, parça, plan, polis memuru, profesör, psikolog, rektör, ruh, rutin, savaş, sahip, sebep, sevgi, sevme, sene, sınıf, sokak, son, soru, sorun, üstün olabilme, üstün olmak, şart, şöhret, talimat, tebessüm, teknoloji, tip, Türkiye, tutku, uçak, uluslararası ilişkiler, umut, uzak, uzak durma, vakit, vatandaşlık, yaklaşım, yaklaşmak, yanlış, yardımcı olmak, yaş, yemek, yolculuk, yurt dışı, yüz
Sıfat	64 bir, 27 her, 20 bu, 13 önemli, 11 iyi, 10 başarılı, 9 lazım, 9 o, 8 başka, 7 bazı, 7 çok, 7 güzel, 6 hiçbir, 6 kolay, 5 farklı, 5 kötü, 4 herhangi bir, 4 ünlü, 4 olan, 4 zor, 3 aynı, 3 böyle, 3 büyük, 3 gelecek, 3 pek çok, 3 yeni, 2 birinci, 2 bütün, 2 üç, 2 ekonomik, 2 hangi, 2 ilgili, 2 mutlu, 2 nasıl, 2 ne, 2 o kadar, 2 politik, 2 uygun, 2 uzun, 2 yaptığımız, anlamsız, vardığımız, beş, bilimsel, bin, birkaç, canlı, çalışan, çevredeki, dar, diğer, doğru, doğru dürüst, düşünebilen, düzenli, eski, fakir, güçlü, geçmiş, geldiği, geleceğiniz, hayali kurulacak, hayal kırıklığına uğrayan, hayattaki, herhangi, heyecanlı, huzurlu, iki, inkâr edilemez, istediği, işsiz, iyimser, kaç, karşıladığımız, kazanan, kısa, kıymetli, kibirli, konuştuğum, korktuğu, kötü niyetli, mecbur, meşgul, mükemmel, monoton, okuldaki, okuyacağınız, olağanüstü, olumlu, on, on beş, ölen, pahalı, rutin, saçma, sevdiği, son, söyledikleri, tartışılabilen, taş koyan, tecrübesiz, tek, tembel, temiz, terbiyesiz, tutukladığı, uluslararası, umutlu, uyduğu, uyguladığı, yaklaşıp, yapacağımız, yapan, yaptığın, yaşadığı, yaşadığımız, yaşatabilen, yaşayan, yedi, yetmiş, yirmi, yirmi dört, yüksek, zıt
Zarf	35 çok, 11 daha, 10 en, 10 her zaman, 9 sadece, 8 iyi, 8 sonra, 7 şimdi, 6 nasıl, 5 ayrıca, 4 böyle, 4 neden, 3 acaba, 3 bazen, 3 bence, 3 bunun için, 3 bu sebeple, 3 büyüyünce, 3 çocukken, 3 hayal ederek, 3 olup, 3 önce, 3 sürekli, 2 aslında, 2

	beraber, 2 biraz, 2 bitirince, 2 böylece, 2 bu kadar, 2 bu nedenle, 2 bu yüzden, 2 farklı, 2 gelecekte, 2 günümüzde, 2 görünce, 2 hakkında, 2 hayalsiz, 2 hemen, 2 hep, 2 her gün, 2 hiç, 2 mutlaka, 2 ne yazık ki, 2 ne zaman, 2 o kadar, 2 sonuç olarak, 2 yeniden, 2 yine, 2 zaten, açık olarak, aniden, aynı zamanda, az, belki, bıkıp, bir, bol bol, boyunca, bugün, bu bakımdan, büyüdükçe, çalışarak, çalışırken, çok çok, daima, değiştirerek, deli gibi, diye, doğal olarak, dolandırıp, dolayı, dolayısıyla, düşünerek, dua yaparken, durmadan, fazla, galiba, gayet, gençken, gerçekte, gerçekten, gezerken, hâlâ, hayal etmeden, hayal kırıklığına uğrayıp, hayal kurup, her geçen gün, içinde, ilk olarak, ispat ederek, küçükken, kendi kendimize, kesinlikle, kişiden kişiye, kuvvetli, maalesef, mezun olup, mutlak, nerede, ne kadar, ne olursa olsun, niçin, okuldayken, oldukça, olmayarak, ondan sonra, orada, önceden, öncelikle, peşinde koşarak, sanırım, sayemde, sıkıntısız, son, sonuçta, sonunda, son olarak, üstelik, şu an, tam, tekrar, tutarak, uyarak, uyuyarak, yalnız, yapıp, yıllarca
Zamir	43 ben, 24 kendi, 14 herkes, 14 o, 13 biz, 8 bu, 7 onlar, 6 bana, 5 kimse, 4 bazıları, 4 ne, 3 biri, 3 diğerleri, 3 sen, 3 siz, 2 başkaları, 2 birbiri, 2 bunlar, 2 ona, başkası, hepimiz, her, hiç kimse, kim, şu
Fiil	30 ol-, 21 iste-, 16 yaşa-, 15 çalış-, 14 düşün-, 12 yap-, 9 başarılı ol-, 7 bil-, 7 gerek-, 7 hayal kurabil-, 6 güven-, 5 başla-, 5 gör-, 5 katıl-, 5 söyle-, 4 değiştir-, 4 git-, 4 hayal et-, 4 hisset-, 4 inan-, 4 kaybet-, 4 olabilir-, 3 vazgeç-, 3 bak-, 3 devam et-, 3 mutlu ol-, 3 öğrenebil-, 3 sor-, 3 yapabil-, 2 başarılı olabilir-, 2 başar-, 2 bulabil-, 2 ver-, 2 gel-, 2 gerçekleştir-, 2 hayal kur-, 2 kabul et-, 2 kork-, 2 kur-, 2 mutsuz ol-, 2 seç-, 2 şaşır-, 2 tercih et-, 2 ulaşabil-, 2 umudunu kaybet-, 2 unut-, 2 yardım et-, 2 yaşayabil-, 2 yaşayama-, açıkla-, akıllı ol-, alı-, anlat-, anla-, ayağa kalk-, azalt-, bağla-, başlayabil-, bekle-, bırak-, bilin-, bul-, büyü-, can kulağıyla dinle-, ceza ver-, çabala-, çaba göster-, çöz-, davet et-, davran-, değerlendir-, değiştirebil-, deneyim yap-, ders çalış-, doktora yap-, düşünebil-, dua yapıl-, dua yap-, dur-, duy-, evlen-, emek harca-, faydalı ol-, fırsat ver-, fikir al-, gayret edebil-, gayret göster-, gerçekleş-, göster-, göz at-, hâle gel-, hareket et-, hata yap-, hayalleri suya düş-, hayal edebil-, hayal edil-, hayal gör-, hırsızlık yap-, icat et-, izin al-, kal-, kapı aç-, karar ver-, katkıda bulun-, kazanabil-, kesinleştir-, kırıl-, konaklan-, koş-, kulak as-, kullan-, kurabil-, maceraya atıl-, mücadele et-, mezun ol-, morali bozul-, motive et-, mukayese et-, ünlü ol-, oku-, oluştur-, öğren-, plan yap-, renk kat-, savaş yap-, sağla-, satın al-, sev-, sür-, sun-, taş çıkart-, tecrübe kazan-, tutukla-, ulaşama-, umut ver-, uy-, yapıl-, yarat-, yardım al-, yardım edeme-, yaş-, yayıl-, yazabil-, yeterli olmayabil-, yürü-, zarar gör-
Edat	34 için, 16 ile, 14 göre, 8 kadar, 8 mesela, 4 gibi, 4 sonra, 3 mu, 2 evet, 2 örneğin, mı, mi, önce, peşinde, rağmen, yok
Bağlaç	46 ve, 29 çünkü, 16 ama, 9 de, 9 fakat, 8 da, 8 eğer, 7 yani, 6 ki, 3 ya da, 2 demek ki, 2 veya, hem...hem de, ise
Ünlem	inşallah

Tablo 47’de deney grubundaki öğrencilerin C1 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “insan (56), hayal (38), şey (37), hayat (36), iş (17), başarılı olmak (16), var (15), zaman (14), problem (13), yol (13)”; sıfat türünde “bir (64), her (27), bu (20), önemli (13), iyi (11), başarılı (10), lazım (9), o (9), başka (8), bazı (7), çok (7), güzel (7)”; zarf

türünde “çok (35), daha (11), en (10), her zaman (10), sadece (9), iyi (8), sonra (8), şimdi (7), nasıl (6), ayrıca (5)”; zamir türünde “ben (43), kendi (24), herkes (14), o (14), biz (13), bu (8), onlar (7), bana (6), kimse (5), bazıları (4), ne (4)”; fiil türünde “ol- (30), iste- (21), yaşa- (16), çalış- (15), düşün- (14), yap- (12), başarılı ol- (9), bil- (7), gerek- (7), hayal kurabil- (7)”; edat türünde “için (34), ile (16), göre (14), kadar (8), mesela (8), mı/mi/mu (5), gibi (4), sonra (4), evet (2), örneğin (2)”; bağlaç türünde “ve (46), çünkü (29), da/de (17), ama (16), fakat (9), eğer (8), yani (7), ki (6), ya da (3)”

Tablo 48

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Öğrenci Kodu	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
KÖ1	150	77	50	26	22	15	18	10	9	0
KÖ2	107	62	37	19	12	16	10	7	6	0
KÖ3	123	66	52	19	18	9	11	7	7	0
KÖ4	74	46	26	16	12	4	7	3	6	0
KÖ5	90	61	26	10	15	6	20	7	6	0
KÖ6	149	86	68	32	13	4	17	3	12	0
KÖ7	165	86	56	41	14	11	28	4	11	0
KÖ8	100	67	35	12	22	4	17	4	6	0
KÖ9	111	73	34	17	17	9	21	4	9	0
KÖ10	87	73	29	13	10	5	18	7	5	0
KÖ11	143	84	36	36	30	5	17	5	14	0
KÖ12	194	120	68	29	35	8	32	4	18	0
KÖ13	140	66	52	29	20	6	12	15	6	0
KÖ14	300	151	67	48	40	42	52	20	31	0
KÖ15	318	166	106	53	46	17	51	13	32	0

Tablo 48’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin C1 seviyesindeki kompozisyonlarda en fazla kullandıkları kelime türü isimdir. Bunu sırasıyla sıfat, fiil, zarf, bağlaç, zamir ve edat izlemektedir. Hiç ünlem kullanmamıştır. KÖ15, toplam 318 kelimeyle en fazla kelime kullanan öğrenci; KÖ4 ise toplam 74 kelimeyle en az kelime

kullanan öğrenci olmuştur. KÖ15, 166 kelimeyle en fazla farklı kelime kullanan öğrenci; KÖ4, 46 kelimeyle en az farklı kelime kullanan öğrenci olmuştur. Buradan toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılabilir. KÖ15 isim (106), sıfat (53), zarf (46) ve bağlaç (32); KÖ14 zamir (42), fiil (52), ve edat (20) türünde en fazla kelime kullanan öğrencidir. KÖ4 ve KÖ5 isim (26); KÖ5 sıfat (10); KÖ10 zarf (10) ve bağlaç (5); KÖ4, KÖ6 ve KÖ8 zamir (4); KÖ4 fiil (7); KÖ4 ve KÖ6 edat (3) türünde en az kelime kullanan öğrencidir.

Tablo 49

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin C1 Seviyesinde Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Kelime Türü	Kelimeler
İsim	48 başarılı olmak, 42 şey, 41 insan, 37 hayat, 29 var, 25 yol, 19 arkadaş, 17 değil, 16 başarılı olma, 16 hayal, 13 para, 12 iş, 11 amaç, 11 zaman, 10 dünya, 9 eğitim, 8 okul, 7 yok, 6 çalışma, 6 fikir, 6 İnternet, 5 aile, 5 başarı, 5 çalışmak, 5 üniversite, 5 ulaşmak, 4 vakit, 4 vazgeçmek, 4 bilgisayar, 4 bulmak, 4 hayal gücü, 4 hayal kurmak, 4 ülke, 4 mühendislik, 4 problem, 4 yapma, 4 yaşamak, 4 zorunda, 3 anlama, 3 bugün, 3 ders çalışmak, 3 disiplin, 3 fark, 3 ifade, 3 kazanmak, 3 metot, 3 motivasyon, 3 nefes, 3 olmak, 3 plan, 3 resim, 3 yapmak, 3 yıl, 3 yoğunlaşmak, 2 abla, 2 ara, 2 vazgeçme, 2 başarılı, 2 bilim adamı, 2 cevap, 2 çalışkanlık, 2 çizgi, 2 çözüm, 2 duygu, 2 etki, 2 gayret etme, 2 gayret etmek, 2 geçmiş, 2 gelecek, 2 gemi, 2 gerçek, 2 gerek, 2 gitmek, 2 hedef, 2 hırs, 2 ihtiyaç, 2 ilkokul, 2 kitap, 2 konu, 2 kural koyma, 2 kurtarma, 2 maç, 2 ümit, 2 motivasyon olmak, 2 neden, 2 ünlü olmak, 2 okumak, 2 öğretmen, 2 saat, 2 sebep, 2 sonuç, 2 soru, 2 söylemek, 2 söz, 2 şair, 2 şans, 2 şirket, 2 tembellik, 2 Türkiye, 2 Yahya Kemal, 2 yarışma, 2 yaşama, 2 yoğunlaşma, Ainstain, akıl, vakit kaybetmek, aktivite, alan, almak, anne, araba, araştırmak, arka, arkadaş olmak, atma, basın, başarısız olma, başlamak, başlangıç, başlık, bilgi, bilim, bulma, çaba gösterme, çaba göstermek, çiftçi, çocuk, çok, çözme, davranış, defa, demek, ders, ders çalışma, doğru, doktor, doktora, dönem, düşünce, düşünme, düşünmek, durum, ev, edinmek, eğitim almak, el, etkinlik, Fatma, fırsat, fotoğraf, gayret göstermek, Gazi Üniversitesi, güç, geçmek, gerçekleştirmek, gezmek, girişimcilik, gün, görüş, gurur, haber, hareket, hayal kurma, iç, video, ileri, iletişim kurma, ilgilenme, insanoğlu, iste, kat, kendi, kişi, kompozisyon, koyma, koymak, kullanmak, kural, kurmak, kurtarmak, mana, Maslow, müdür, mezun olmak, mutluluk, mutlu olmak, nere, Newton, nokta, olay, olma, oyun, öğrenci, önem, örnek, paragraf, piknik, polis, politikacı, puan almak, ruh, sabırlı olma, sabır göstermek, sağ, sahip olmak, sanatçı, sene, sınıf, sinema, sol, sorun, üst, şahıs, şekil, şoför, tahammül edebilme, tane, tavsiye, tecrübe, teknoloji, televizyon, temizlikçi, teori, toplum, Türkçe, yaklaşmak, yalnız kalmak, yan, yarışma yapmak, yaşam, yazı, yer, yüksek lisans, Youtube, yurt dışı, yüzyıl, zorluk
Sıfat	58 bir, 33 lazım, 27 önemli, 19 bu, 15 her, 14 çok, 14 güzel, 13 iyi, 13 kolay, 10 bazı, 9 başarılı, 8 zor, 7 bütün, 6 büyük, 6 gerçek, 5 farklı, 4 başka, 4 birinci, 4 çalışkan, 4 hiçbir, 4 yeni, 3 az, 3 üçüncü, 3 disiplinli, 3 gelecek, 3 hangi, 3 ikinci,

	3 kötü, 3 ünlü, 3 uygun, 2 aşağıdaki, 2 aynı, 2 belli, 2 boş, 2 böyle, 2 diğer, 2 dördüncü, 2 fakir, 2 güçlü, 2 gerek, 2 herhangi, 2 istediğimiz, 2 o, 2 son, 2 şanslı, 2 tanıdığın, 2 tanımayan, 2 tembel, 2 yaşadığı, alçak gönüllü, arkasında bıraktığı, asıl, basit, başarılı olan, başarısız, bazıları, biraz, bir sürü, dair, dümdüz, dünyamızdaki, doğduğum, doğru, döneceğim, düşünen, düzenli, engelli, fazla, geldiğim, geniş, hatırladığımız, hayalsiz, hayal ettikleri, herkes, iki, ilk, insandaki, iyimser, kaç, kalmayan, kısa, kıymetli, korkunç, kullanan, kullandığım, kurduğu, mecbur, mutluluk verecek, mümkün, münasip, nefes aldığı, nefes verici, ölecek, önceki, pahalı, profesyonel, sahip olan, ulaştığı, uzak, uzun, yalnız, yapamadığın, yardımsever, yirmi bir, yüksek, yukarıdaki, zengin
Zarf	75 çok, 16 bence, 14 en, 12 daha, 12 her zaman, 12 sadece, 10 iyi, 8 bazen, 8 bu yüzden, 7 sonuç olarak, 6 tabii ki, 5 böyle, 5 bunun için, 5 şimdi, 4 ayrıca, 4 beraber, 4 biraz, 3 böylece, 3 bunun sayesinde, 3 hiç, 3 nasıl, 3 önce, 3 sonra, 3 tekrar, 3 yalnız, 2 belki, 2 bundan dolayı, 2 çok çok, 2 doğru, 2 gelecekte, 2 gerçekten, 2 hayalsiz, 2 hayal kurarak, 2 ne kadar, 2 ne zaman, 2 niçin, 2 olup, 2 öncelikle, 2 sanki, 2 sonunda, aynı zamanda, bir, bir de, bitirince, bol bol, bugün, bunlara rağmen, bu kadar, bu sebeple, büyüyünce, çekip, çocukken, devamlı, dışında, dikkatlice, diye, eskiden, fazla, gece gündüz, genellikle, gerçekleşmeden, gerçekte, geri bırakmadan, girip, gündüz, güzel, hayal kurunca, hedefsiz, hemen, hep, her gün, hızlı, içinde, ikinci olarak, ilk olarak, karşı, kazanmadan, mutlaka, mutlu, neden, nedeniyle, nereye, olarak, ondan ötürü, orada, oraya, o yüzden, o zaman, ölmeden, özellikle, özet olarak, sabrederek, sizce, son olarak, şarkı söylerken, şimdiye kadar, şu an, tabii, tarafından, uygun, uzun, yavaş yavaş, yaparken, yapmadan, yüzünden
Zamir	22 herkes, 18 biz, 16 ben, 15 kendi, 13 bu, 12 ne, 11 o, 10 onlar, 9 bana, 8 siz, 4 bazıları, 4 biri, 4 neler, 3 başkaları, 3 bunlar, 3 sen, 2 hiç kimse, diğerleri, hepimiz, hepsi, hiçbir, ile
Fiil	42 iste-, 24 ol-, 14 çalış-, 12 yap-, 11 yaşa-, 10 başarılı ol-, 9 düşün-, 8 git-, 7 başla-, 7 yapabil-, 6 hayal kurabil-, 5 bil-, 5 gerek-, 5 hayal kur-, 4 de-, 4 öl-, 4 söyle-, 4 unut-, 3 olabil-, 3 bak-, 3 geç-, 3 gör-, 3 kal-, 3 seç-, 3 sev-, 3 tanı-, 3 yaşayabil-, 2 adlandır-, 2 anla-, 2 anlat-, 2 başarılı olabil-, 2 bulabil-, 2 çık-, 2 ders çalış-, 2 dön-, 2 eğitim al-, 2 etkilen-, 2 hedef ver-, 2 katıl-, 2 kazan-, 2 mezun ol-, 2 mutlu ol-, 2 ünlü olabil-, 2 oku-, 2 şarkı söyle-, 2 yardım et-, ağla-, vakit geçir-, al-, araştırma yap-, azalt-, vazgeç-, başarılı olama-, başarılı olmayabil-, başarısız ol-, bat-, belirle-, belli ol-, bit-, bulama-, bul-, cevap ver-, çaba göster-, çıkabil-, devam et-, delir-, destek et-, dünyaya gel-, doğ-, düşünebil-, elde edebil-, evlen-, elinden geleni yap-, ver-, gayret göster-, gel-, güven-, gerçekleş-, gir-, gülümse-, görebil-, gösteril-, gözünden düş-, göz at-, hareket et-, hatırlayabil-, hayal et-, hazırla-, hissedebil-, ışık tut-, iletişim kurul-, ilgilen-, inan-, İnternet'e gir-, ismini ver-, izin ver-, karar ver-, kaybet-, kazanabil-, kullanabil-, kullan-, kur-, mücadele et-, ümit ver-, oyna-, ödev yap-, ölçme-, ölç-, örnek ver-, peşinden koş-, problem olabil-, sağla-, sahip olabil-, sahip ol-, sevil-, sonuç çıkarama-, sür-, takip et-, tavsiye et-, um-, vurgula-, uzak dur-, yaklaşabil-, yapmayabil-, yarışma yap-, yüklen-, yüksek lisans yap-, yol aç-, yürü-, zevk al-, üzül-
Edat	43 için, 15 ile, 9 mesela, 8 göre, 7 kadar, 6 gibi, 6 sonra, 4 mı, 4 önce, 2 mu, 2 evet, 2 hayır, 2 mi, başka, örneğin, peki
Bağlaç	56 ve, 36 çünkü, 30 ama, 13 eğer, 10 de, 8 da, 7 ya da, 4 ki, 4 yani, 3 veya, 2 hem...hem de, ancak, bile, demek ki, hatta, hem de

Tablo 49’da kontrol grubundaki öğrencilerin C1 seviyesinde kullandıkları kelimeler türlerine göre verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan kelimeler şu şekilde sıralanabilir: isim türünde “başarılı olmak (48), şey (42), insan (41), hayat (37), var (29), yol (25), arkadaş (19), değil (17), başarılı olma (16), hayal (16)”; sıfat türünde; “bir (58), lazım (33), önemli (27), bu (19), her (15), çok (14), güzel (14), iyi (13), kolay (13), bazı (10)”; zarf türünde “çok (75), bence (16), en (14), daha (12), her zaman (12), sadece (12), iyi (10), bazen (8), bu yüzden (8), sonuç olarak (7)”; zamir türünde “herkes (22), biz (18), ben (16), kendi (15), bu (13), ne (12), o (11), onlar (10), bana (9), siz (8)”; fiil türünde “iste- (42), ol- (24), çalış- (14), yap- (12), yaşa- (11), başarılı ol- (10), düşün- (9), git- (8), başla- (7), yapabil- (7), hayal kurabil- (6)”; edat türünde “için (43), ile (15), mı/mi/mu (10), mesela (9), göre (8), kadar (7), gibi (6), sonra (6), önce (4)”; bağlaç türünde “ve (56), çünkü (36), ama (30), da/de (18), eğer (13), ya da (7), ki (4), yani (4), veya (3)”

C1 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimelerde bazı ortaklıkların olduğu görülmektedir. İsim türünde “insan, hayal , şey, hayat, iş, başarılı olmak, var, yol”; sıfat türünde “bir, her, bu, önemli, iyi, lazım, bazı, çok, güzel”; zarf türünde “çok, daha, en, her zaman, sadece, iyi”; zamir türünde “ben, kendi, herkes, o, biz, bu, onlar, bana, ne”; fiil türünde “ol-, iste-, yaşa-, çalış-, düşün-, yap-, başarılı ol-, hayal kurabil-”; edat türünde “için, ile, göre, kadar, mesela, mı/mi/mu, gibi, sonra”; bağlaç türünde “ve, çünkü, da/de, ama, eğer, yani, ki, ya da” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

Tablo 50

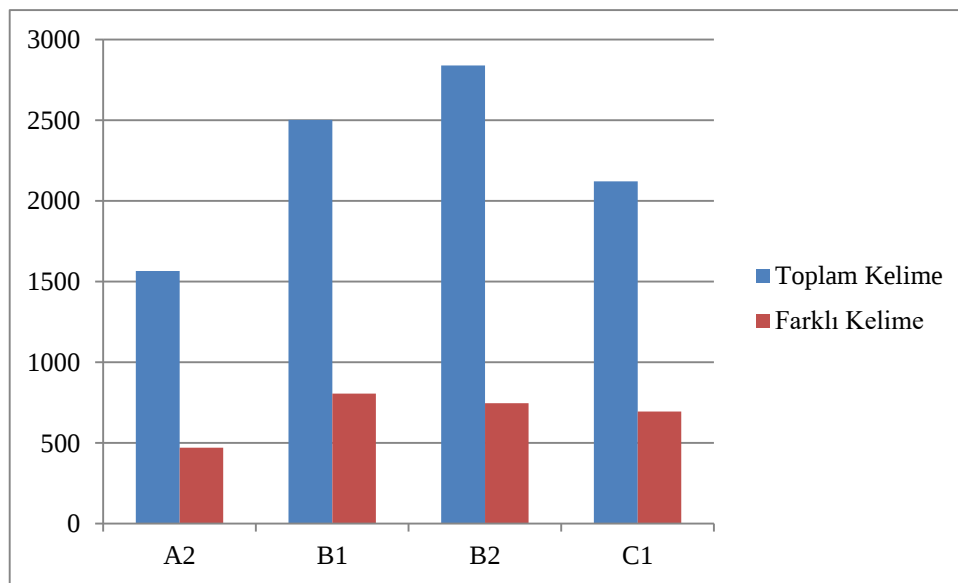
Deney Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Seviye	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
A2	1566	471	632	256	219	82	192	55	128	2
B1	2503	806	979	369	338	147	357	126	186	1
B2	2839	746	870	632	324	252	368	139	254	0
C1	2121	694	714	360	280	168	350	101	147	1

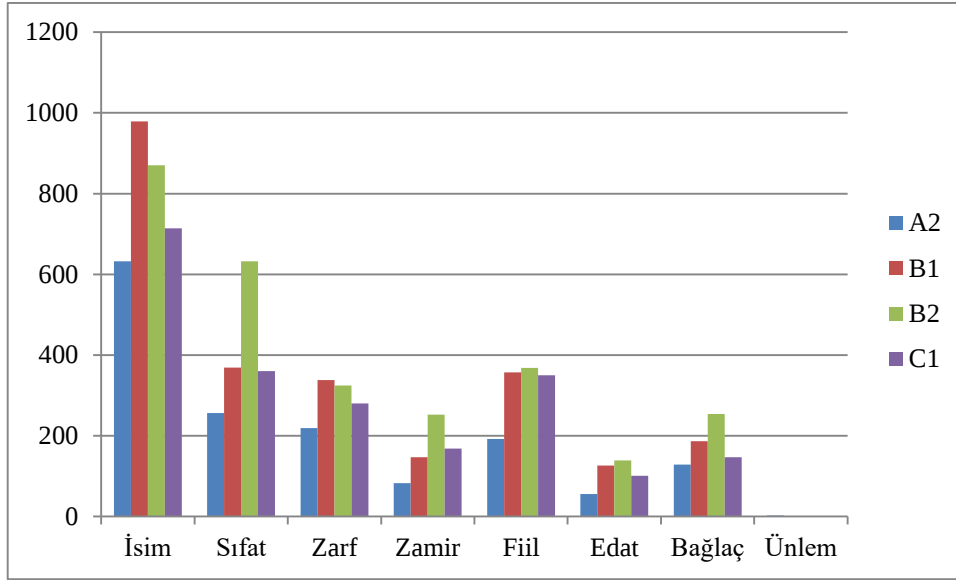
Tablo 50’de deney grubu öğrencilerinin farklı seviyelerde kullandıkları toplam kelime sayısının kelime türlerine göre dağılımı ile her seviyede kullandıkları farklı kelime sayıları

verilmiştir. Yazma gelişim dosyası B1 ve B2 seviyelerinde uygulanmış, A2 ve C1 seviyelerinde uygulanmamıştır. Araştırmanın farklı bir boyutu olan yazma başarısının tespitinde, öğrencilerin A2 seviyesindeki kompozisyonları ön test, B2 seviyesindeki kompozisyonları ise son test olarak alınmıştır. Tablo 50’de de görüldüğü gibi yazma gelişim dosyası uygulamasının yapıldığı B1 ve B2 seviyelerinde öğrencilerin toplam kelime sayılarında bir artış gözlemlenmektedir. Bu bulgulardan hareketle yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin toplam kelime sayısını artırmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Yöntemin uygulanmadığı C1 seviyesinde ise toplam kelime sayısında bir düşüş vardır. Uygulamaya son verilmesi, öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları kelime sayısının düşmesinin sebebi olarak düşünülebilir. Deney grubunun seviyelere göre toplam ve farklı kelime sayısı grafiği Şekil 8’de görülebilir.

Farklı kelime sayısında ise B1 seviyesinde artış görülürken B2 seviyesinde bir düşüş olmuş, bu düşüş C1 seviyesinde de devam etmiştir. B2 seviyesinde toplam kelime sayısında artış olmuş fakat bu artış farklı kelime sayısına yansımamıştır. Tablo 50’de verilen bütün seviyelerde, isim en fazla kullanılan kelime türü olmuş, bunu sırasıyla A2 seviyesinde sıfat, zarf, fiil, bağlaç, zamir ve edat; B1 ve B2 seviyelerinde sıfat, fiil, zarf, bağlaç, zamir ve edat; C1 seviyesinde sıfat, fiil, zarf, zamir, bağlaç ve edat izlemiştir. Deney grubundaki öğrenciler tarafından A2’de iki, B1 ve C1’de birer tane olmak üzere sadece dört tane ünlem kullanılmıştır. B2 seviyesinde hiç ünlem kullanılmamıştır. Deney grubunun toplam kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı Şekil 9’da görülebilir.



Şekil 8. Deney grubunun seviyelere göre toplam ve farklı kelime sayısı



Şekil 9. Deney grubunun toplam kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı

Tablo 51

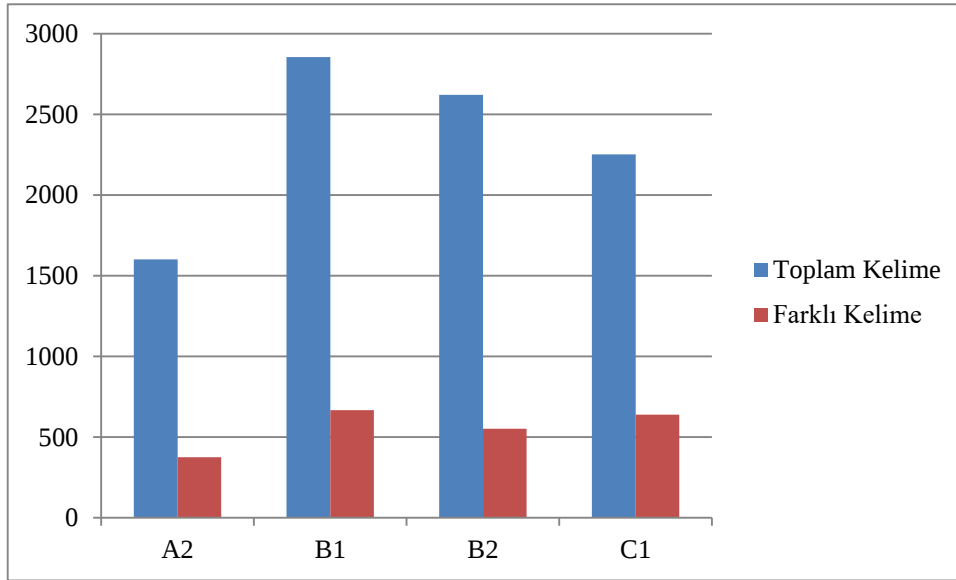
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Türlerine Göre Kelimelerin Dağılımı

Seviye	Toplam Kelime	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
A2	1601	375	600	237	247	80	227	51	159	0
B1	2855	666	1003	451	409	173	435	135	249	0
B2	2620	550	724	594	328	264	343	94	271	2
C1	2251	633	742	400	326	161	331	113	178	0

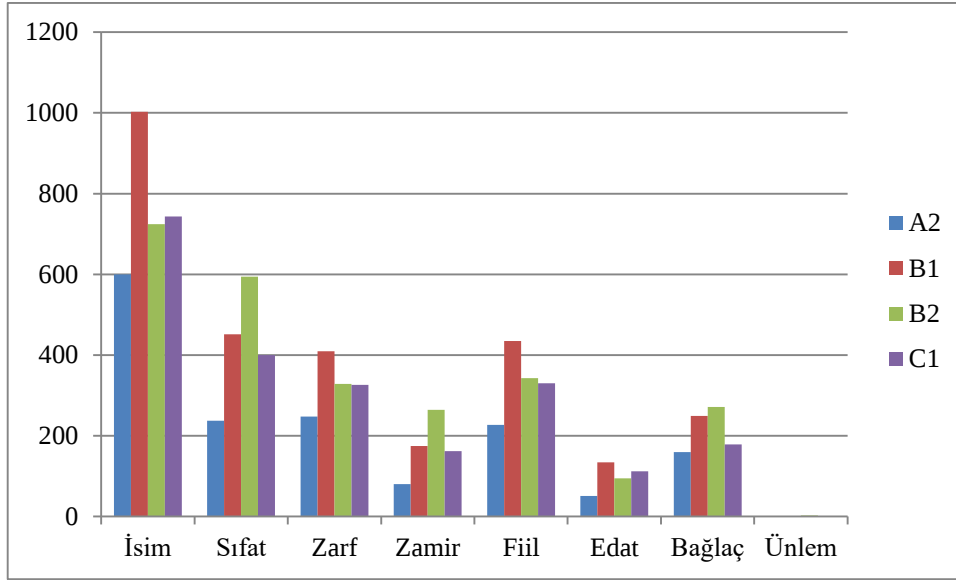
Tablo 51’de kontrol grubu öğrencilerinin farklı seviyelerde kullandıkları toplam kelime sayısının kelime türlerine göre dağılımı ile her seviyede kullandıkları farklı kelime sayıları verilmiştir. Kontrol grubunda A2 seviyesinde kullanılan toplam kelime sayısı, deney grubundan daha fazla olmasına rağmen farklı kelime sayısı deney grubundan düşüktür. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da B1 seviyesinde toplam ve farklı kelime sayısında artış olmuştur fakat bu artış B2 seviyesinde devam etmemiş, aksine düşüş görülmüştür. Bu yönden deney grubuna göre farklılık arz etmektedir. C1 seviyesinde ise deney grubunda olduğu gibi toplam kelime sayısında düşüş olmuş fakat bu durum, farklı kelime sayısına yansımamıştır. C1 seviyesinde farklı kelime sayısında deney grubunda

düşüş olurken kontrol grubunda artış olmuştur. Kontrol grubunun seviyelere göre toplam ve farklı kelime sayısı grafiği Şekil 10'da görülebilir.

Tablo 51'de görüldüğü gibi bütün seviyelerde en fazla kullanılan kelime türü isimdir. Bunu A2 seviyesinde zarf, sıfat, fiil, bağlaç, zamir ve edat; B1, B2 ve C1 seviyelerinde sıfat, fiil, zarf, bağlaç, zamir ve edat izlemektedir. Ünlem sadece B2 seviyesinde ve iki tane kullanılmıştır. A2 seviyesinde isimden sonra en fazla kullanılan kelime türünün zarf olması dikkat çekicidir. A2'deki zarf çeşitlerine bakıldığında bunların birçoğunun sıfatların derecesini belirten miktar zarfı olduğu görülmektedir. Kompozisyon konusunun mevsimlerle ilgili olduğu göz önünde bulundurulduğunda sıfatların ve miktar zarfının fazla kullanılmasının nedeni daha iyi anlaşılabilir. Kontrol grubunun toplam kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı Şekil 11'de görülebilir.



Şekil 10. Kontrol grubunun seviyelere göre toplam ve farklı kelime sayısı



Şekil 11. Kontrol grubunun toplam kelime sayısının türlerine ve seviyelere göre dağılımı

Tablo 52

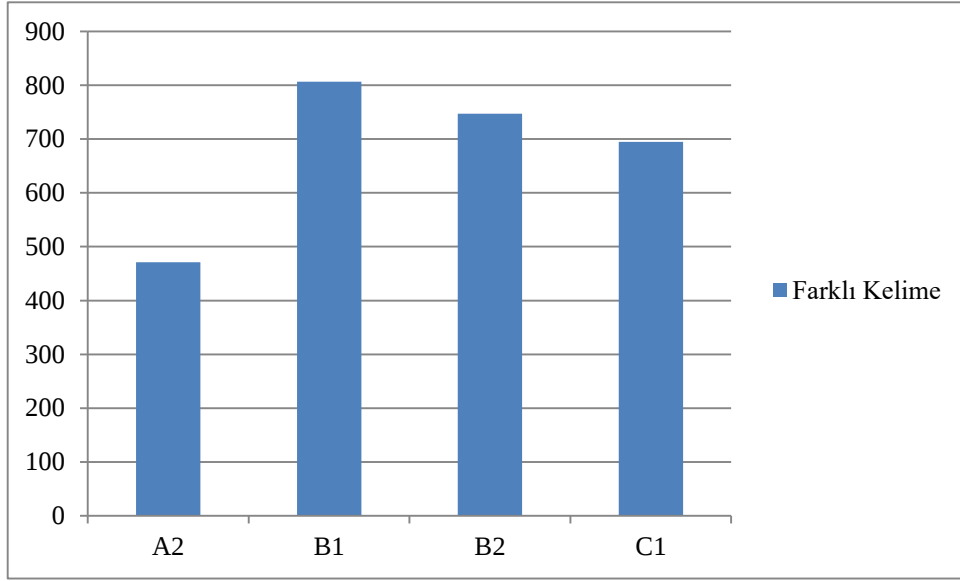
Deney Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Kullandıkları Farklı Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

Seviye	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
A2	471	177	88	67	18	95	10	14	2
B1	806	354	131	103	22	166	13	16	1
B2	746	276	140	118	28	150	17	17	0
C1	694	241	124	127	25	146	16	14	1

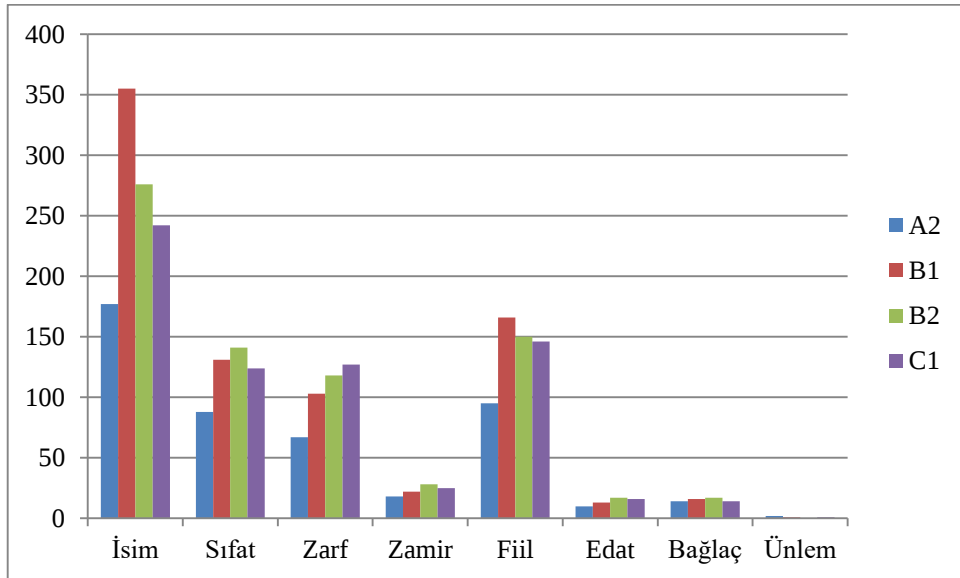
Tablo 52’de deney grubu öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin sayısı ve bunların türlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre yazma gelişim dosyasının uygulanmadığı A2 seviyesinde öğrencilerin 471 farklı kelime kullandığı, uygulamanın yapıldığı B1 seviyesinde farklı kelime sayısında bir artışın olduğu fakat bunun B2 seviyesinde devam etmediği aksine, bir düşüş olduğu görülmektedir. Gelişim dosyası uygulamasının yapılmadığı C1 seviyesinde, farklı kelime sayısının B1 ve B2 seviyelerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Deney grubunun seviyelere göre farklı kelime sayısı grafiği Şekil 12’de görülebilir.

Tablo 52’de verilen bütün seviyelerde isim en fazla kullanılan kelime türü olmuş, bunu sırasıyla fiil, sıfat, zarf, zamir, bağlaç, edat ve bağlaç takip etmiştir. Fakat B2 seviyesinde

bağlaç ve edat aynı sayıda, C1 seviyesinde ise edat, bağlaçtan daha çok kullanılmıştır. Toplam kelime sayısına bakıldığında sıfatlar, fiillerden daha çok kullanılmasına rağmen farklı kelime sayısını bakımından fiiller, sıfatların önüne geçmiştir. Bu sonuçlara göre, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin kullandıkları farklı kelime sayısına olumlu veya olumsuz etkisi olduğunu söylemek zordur. Deney grubunun farklı kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı Şekil 13'te görülebilir.



Şekil 12. Deney grubunun seviyelere göre farklı kelime sayısı



Şekil 13. Deney grubunun farklı kelime sayısının türlere ve seviyelere göre dağılımı

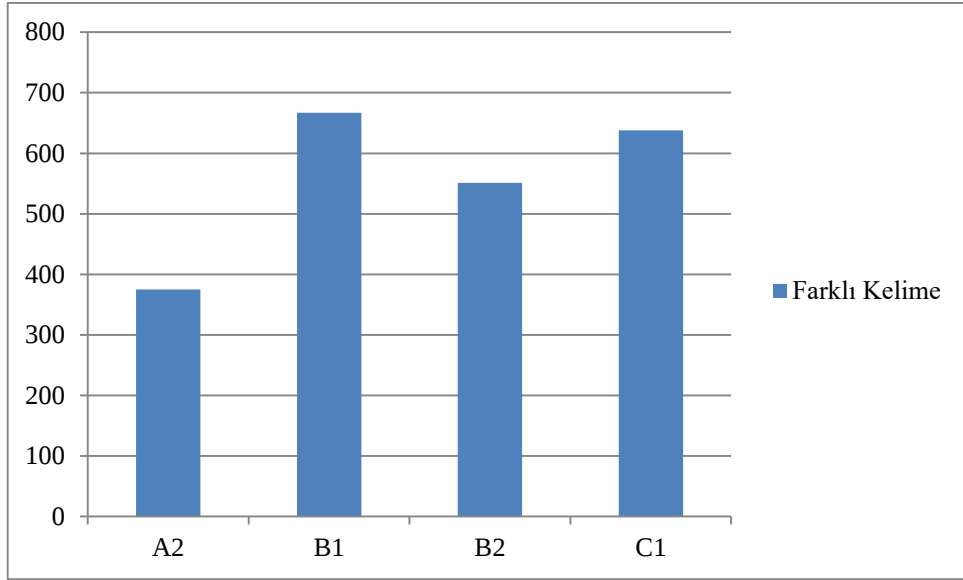
Tablo 53

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Kullandıkları Farklı Kelimelerin Türlerine Göre Dağılımı

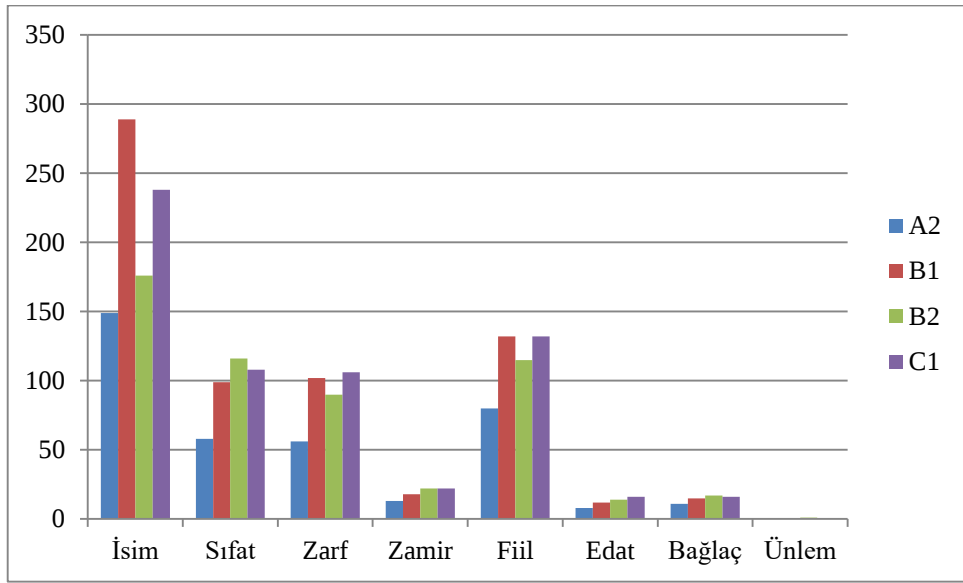
Seviye	Farklı Kelime	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Fiil	Edat	Bağlaç	Ünlem
A2	375	149	58	56	13	80	8	11	0
B1	666	288	99	102	18	132	12	15	0
B2	550	175	116	90	22	115	14	17	1
C1	633	237	107	105	21	131	16	16	0

Tablo 53'te kontrol grubu öğrencilerinin kullandıkları farklı kelimelerin sayısı ve bunların türlerine göre dağılımı verilmiştir. Deney grubunda olduğu gibi en az farklı kelime A2 seviyesinde kullanılmış, B1'de bir artış sağlanırken B2'de düşüş görülmektedir. C1 seviyesi ise deney grubuna göre farklılık arz etmektedir. Deney grubunda C1 seviyesinde farklı kelime sayısı bakımından düşüş olurken kontrol grubunda bir artış görülmektedir. Kontrol grubunun seviyelere göre farklı kelime sayısı grafiği Şekil 14'te görülebilir.

Tablo 53'te verilen bütün seviyelerde isim en fazla kullanılan kelime türü olmuş, bunu A2 seviyesinde fiil, sıfat, zarf, zamir, bağlaç ve edat; B1seviyesinde fiil, zarf, sıfat, zamir, bağlaç ve edat; B2 seviyesinde sıfat, fiil, zarf, zamir, bağlaç ve edat; C1 seviyesinde fiil, sıfat, zarf, zamir takip etmiştir. C1 seviyesinde bağlaç ve edat sayısı eşittir. Ünlem, sadece bir tane olmak üzere B2 seviyesinde kullanılmıştır. Kontrol grubunun farklı kelime sayısının türlerine ve seviyelere göre dağılımı Şekil 15'te görülebilir.



Şekil 14. Kontrol grubunun seviyelere göre farklı kelime sayısı



Şekil 15. Kontrol grubunun farklı kelime sayısının türlerine ve seviyelere göre dağılımı

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarılarına etkisi incelenmiş, uygulamayla ilgili öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlar üç başlık altında ele alınmıştır.

Yazma Başarısına İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun için uygulama öncesinde grupların yazma başarısı bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür.
2. Kontrol grubunun yazma başarısı ön test ortalama puanı 68,9 iken son test ortalama puanı 65,2'dir. Yani süreç sonunda kontrol grubunun yazma başarısında bir ilerleme değil, aksine gerileme görülmüştür. Bu durumda geleneksel yöntemlerle işlenen yazma derslerinin öğrencilerin yazma başarısını artırmadığı söylenebilir.
3. Deney grubunun yazma başarısı ortalama puanı, uygulama öncesinde 70,8 iken uygulama sonrasında 75,8'e yükselmiş ve iki puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarılarını

artırdığı söylenebilir. Bu durum, İngilizce öğretimi alanında yapılan ve yazma gelişim dosyası uygulamasının yazma başarısına etkisini araştıran Şahinkarakaş (1998), Durak Üğüten (2008), Öztürk (2010), Duman (2010), Mutlu Köroğlu (2011) ve Etiz (2014)'in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Görüşmelere İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerden, gelişim dosyasını anlatan üç kelime söylemeleri istenmiş, öğrencilerin hemen hemen tamamının olumlu anlam taşıyan kelimelerle gelişim dosyasını anlattıkları görülmüştür. Öğrenciler gelişim dosyası için “sistem, özen, düzen, devamlılık” (8 öğrenci); “gelişme, öğretici” (5 öğrenci); “pratik yapma, deneyim” (4 öğrenci), “çalışma, araştırma” (4 öğrenci); “ilginç” (3 öğrenci), “yöntem, yetenek” (3 öğrenci), “kompozisyon” (3 öğrenci); “değerlendirme” (2 öğrenci), “arşivleme, anı” (2 öğrenci), “iyi, güzel, harika” (2 öğrenci), “ayrıntı, ciddi” (2 öğrenci); “bireysel” (1 öğrenci), “kolaylık” (1 öğrenci), “hatalar” (1 öğrenci), “zor” (1 öğrenci) kelimelerini kullanmışlardır. Öğrenciler tarafından “hatalar” ve “zor” dışında olumsuz anlam taşıyan kelime ifade edilmemiş, genellikle gelişim dosyasının düzen ve gelişim yönleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Şahinkarakaş (1998)'in çalışmasındakilerle benzerlik göstermektedir.

2. Öğrencilerin yazma gelişim dosyası uygulamasının avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili fikirleri alınmıştır. Öğrenciler uygulamanın avantajı olarak “Yazmam geliştirdi, faydalı.” (9 öğrenci), “kendi gelişimini takip edebilme” (6 öğrenci), “öz değerlendirme yapabilme” (5 öğrenci), “bütün yazma çalışmaları bir arada” (3 öğrenci), “düzen” (3 öğrenci), “motive edici” (2 öğrenci), “yazmaya hazırlık yapma” (2 öğrenci), “yazma deneyimi kazanma” (1 öğrenci), “özgüven kazanma” (1 öğrenci), “anı” (1 öğrenci), “yeni bilgiler edinme” (1 öğrenci) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Gelişim dosyasının başlıca amaçları öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak, böylece dil becerilerini geliştirmek, öğrencilerin çalışmalarını sistematik olarak bir arada toplamak ve sürekli olarak değerlendirme yapabilmektir. Öğrencilerin yazma gelişim dosyasının avantajlarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında bu amaçlarla örtüştüğü söylenebilir. Çünkü öğrenciler yazmalarının geliştiğini, kendi gelişimlerini takip edebildiklerini, öz değerlendirme yapabildiklerini, yazma çalışmalarının düzenli bir şekilde bir arada bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Yazma gelişim dosyasının dezavantajlarını neler olduğu sorulduğunda ise öğrencilerin %60'ı (9 öğrenci) yöntemin dezavantajının olmadığını ifade etmiştir. %40'ının (6 öğrenci) dezavantaj olarak ifade ettikleri noktalar ise genellikle uygulamanın zorluk ve eksiklikleriyle ilgilidir. Bunlar “Zaman alıyor.” (2 öğrenci), “Biraz zor, yorucu.” (2 öğrenci), “Kendimi değerlendirmek zor.” (1 öğrenci), “Hızlı yazmayı öğretmiyor.” (1 öğrenci), “Geç başladık.” (1 öğrenci), “Program yoktu.” (1 öğrenci) şeklinde sıralanabilir. Uygulama sürecinde öğrenciler her yazma çalışmasını, belirlenmiş değerlendirme ölçütlerine göre yazmışlar ve sonrasında yazılarını bu ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Yabancı bir dilde belirli ölçütlere göre yazı yazmanın zorluğu düşünüldüğünde bu sürecin öğrenciler tarafından “zor” ve “zaman alıyor” şeklinde nitelendirilmesi doğaldır. Bir öğrenci tarafından ifade edilen “Geç başladık.” eleştirisi ise uygulamanın orta seviyeden önce, temel seviyeden itibaren uygulanabileceği yönündedir. Öğrencilere, uygulamanın başından sonuna kadar her hafta neler yapılacağıyla ilgili bir program verilmemesi ise bir öğrenci tarafından eleştirilmiştir. Görüldüğü gibi bunlar, eğitim ve öğretimle ilgili birçok faaliyette karşılaşılabilecek durumlardır. Buradan, yazma gelişim dosyasının öğrenciler için birçok olumlu yönünün olduğu, olumsuz yön olarak belirtilen noktaların ise daha çok metotla ilgili zorluk ve eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

3. Kurs bittikten sonra da yazma gelişim dosyasına devam etmek isteyen öğrencilerin oranı %60 (9 öğrenci), devam etmek istemeyenlerin %33 (5 öğrenci), kararsızların ise %7 (1 öğrenci) dir. Uygulamaya devam etmek isteyen öğrenciler, gelecek yıl üniversiteye gidecekleri için yazma becerilerini, özellikle de akademik yazma becerilerini geliştirmek istediklerini, çünkü üniversitede Türkçe yazmanın çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yazma gelişim dosyasına devam etmek istemeyen öğrenciler ise bu yöntemle ilgili bir sorun bildirmemişler, sadece gelecek yıl üniversite derslerinin yoğunluğundan dolayı pek vakitlerinin olmayacağını belirtmişlerdir.

4. Öğrencilerin %60'ı (9 öğrenci) diğer derslerde de gelişim dosyası uygulaması yapmak istediğini belirtirken %40'ı (6 öğrenci) bu yöntemi diğer derslerde uygulamak istemediğini söylemiştir. Bazı öğrenciler hangi derslerde uygulama yapmak istediklerini de belirtmiştir. Buna göre konuşma (4 öğrenci), dil bilgisi (4 öğrenci) ve anlama (3 öğrenci) derslerinde öğrenciler gelişim dosyası uygulaması yapmak istemektedir. Diğer derslerde de uygulamaya devam etmek isteyen 3 öğrenci ise ders ismi belirtmemiştir. Öğrenciler

genellikle düzenli şekilde ders çalışmak, sınav zamanını beklemeden kendi durumunu görebilmek, neleri öğrendiğini ve bundan sonra hangi konuları öğrenmesi gerektiğini anlamak için diğer derslerde de gelişim dosyası kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu yöntemi diğer derslerde uygulamak istemeyen öğrenciler ise bu yöntemin yazma dersi için çok faydalı olduğunu, diğer derslerde kullanmaya gerek olmadığını ifade etmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde özellikle anlatmaya dayalı beceriler olan konuşma ve yazmada gelişim dosyası kullanımının daha yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle de yazmada kullanımı konuşmaya göre daha fazladır. Alan yazındaki kaynaklarda, yazma öğretimi veya değerlendirmesiyle ilgili kitap bölümlerinde mutlaka gelişim dosyasına da değinilmektedir. Bu durum, sadece yazma dersinde gelişim dosyası kullanmak isteyen öğrencilerin düşünceleriyle örtüşmektedir. Diğer öğrencilerin ise yazma gelişim dosyası uygulamasını kendileri için yararlı bulduklarından diğer derslerde de bu yöntemi uygulamak istedikleri söylenebilir.

5. Gelişim dosyasından puan almak isteyip istemedikleri sorusuna öğrencilerin %66,67'si (10 öğrenci) "Puan almak istiyorum.", %33,33'ü (5 öğrenci) ise "Puan almak istemiyorum." cevabını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin büyük bölümünün dosyalarından puan almak istediği söylenebilir. Öğrenciler, dosyaları için çok zaman ve emek harcadıkları için puanla bunun karşılığını almak istediklerini, puan alacaklarını önceden bilirlerse daha ciddi çalışacaklarını, dosyalarından kaç puan alacaklarını merak ettiklerini, sınavın gerçek seviyelerini yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Dosyalarından puan almak istemeyen öğrenciler ise ilk kompozisyonlarının kötü olduğunu, zamanla daha iyi yazdıklarını, ilk kompozisyonları yüzünden düşük puan alabileceklerini belirtmişlerdir. Fakat bu düşünce "Her yazma çalışması için ayrı puan alacağız." şeklinde yanlış bir anlaşılardan kaynaklanmış olabilir. Bunu önlemek için öğrencilere, dosyalarının genelinden puan alacakları, son yazma çalışmalarına doğru ilerledikçe daha iyi yazmalarının istenilen bir durum olduğu, gelişim dosyasının amacının da zaten bu olduğu açık şekilde anlatılmalıdır. Bazı öğrenciler ise gelişim dosyasının, yazma öğrenimi için iyi bir yöntem olduğunu, puan almaya gerek olmadığını ifade etmişlerdir.

6. Öğrenciler gelişim dosyası uygulamasında kullanılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesiyle ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirmiş fakat öğretmen değerlendirmesiyle ilgili bütün öğrenciler olumlu görüş bildirmiştir.

Öğrenciler öz değerlendirmeye ilgili “Kendimi değerlendirmek zor. / Kendi hatalarımı görmek zor.” (7 öğrenci), “Öğretici / faydalı” (3 öğrenci), “Gelişimimi görmemi sağlıyor.” (2 öğrenci), “Zayıf ve güçlü yönlerimi görüyorum.” (2 öğrenci), “Daha iyi yazmaya çalışıyorum.” (2 öğrenci), “Açık uçlu değil, seçenekli olmalı.” (1 öğrenci), “Kendi yazılarımı değerlendirebiliyorum.” (1 öğrenci), “Çok ilginç.” (1 öğrenci), “Öğretmen değerlendirmesinden sonra yapılmalı, yoksa faydasız.” (1 öğrenci) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi öz değerlendirme hakkında olumlu ve olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sayısı birbirine yakındır. Yabancı bir dil öğrenilirken pek çok hata yapılabilir. Öğrenciler bu durum üzerinde durmuşlar; kendilerini değerlendirmenin, kendi hatalarının görmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu, doğal bir durumdur. Özellikle yazma gibi gelişimi uzun zaman alan bir beceride dil öğreniminin her seviyesinde hata yapılabilir. Aslında öz değerlendirmede amaç, dil öğrencisinin kendi yazısına eleştirel gözle bakma alışkanlığını kazandırmaktır. Çünkü kurs bittikten sonra büyük ihtimalle yazılarını değerlendirecek birileri olmayacağı için bu işi kendisinin yapması gerekecektir.

Akran değerlendirmesiyle ilgili 11 öğrenci olumlu, 4 öğrenci ise olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler “Çok iyi / çok önemli” (7 öğrenci), “Faydalı / iyi / önemli” (3 öğrenci), “Yardımcı oldu.” (1 öğrenci), “Etkili değil. / Faydalı değil.” (3 öğrenci), “Hoşuma gitmedi.” (1 öğrenci) şeklindedir. Fakat Öztürk (2010)’ün İngilizce öğretimi alanında yaptığı çalışmasında bu durumun tam tersi bir sonuca ulaşılmış, öğrencilerin çoğu akran değerlendirmesini faydalı bulmadığını belirtmiştir. Akran değerlendirmesiyle ilgili olumlu görüş bildiren öğrencilerin sayısı, öz değerlendirmeye göre daha fazladır. Akran değerlendirmesinde değerlendiren ve değerlendirilen olmak üzere iki bakış açısı vardır. Her öğrenci iki konumda da bulunmuştur. Türkçe yazma becerisi gelişmiş olan öğrencilerin, akran değerlendirmesi hakkında genellikle olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, arkadaşlarının Türkçe seviyelerinin, kendilerine göre daha zayıf olduğunu bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer öğrencilerin ise hem kendi yazılarının Türkçe seviyesi iyi olan arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden hem de bu arkadaşlarının yazılarını inceleyerek farklı bakış açılarını görmüş olmalarından dolayı olumlu görüş bildirdikleri düşünülebilir.

Öğrenciler, öğretmen değerlendirmesiyle ilgili “çok faydalı / çok iyi / çok önemli” (6 öğrenci), “faydalı” (3 öğrenci), “yönlendirici” (3 öğrenci), “motive edici” (3 öğrenci), “En

önemli / en uygun değerlendirme çeşidi.” (2 öğrenci), “Gelişim dosyasının en önemli parçası.” (1 öğrenci), “ilgi çekici” (1 öğrenci), “Öğretmen ile fikrimizi paylaşmak çok iyi.” (1 öğrenci), “Öğretmen daha somut tavsiyelerde bulunmalı.” (1 öğrenci), “Değerlendirme bölümleri seviyeye göre değişmeli.” (1 öğrenci) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi öğretmen değerlendirmesiyle ilgili olumsuz görüş bildiren öğrenci bulunmamaktadır. Sadece iki öğrenci bu değerlendirme yönteminin uygulanışıyla ilgili tavsiyede bulunmuştur. Buna göre, öğretmen değerlendirmesinin mutlaka yapılması gerektiği, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin ise öğrenciye ve konuya göre gerekli düzenlemelerin yapılarak uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler, çalışmalarının öğretmen tarafından değerlendirilmesini isterler. Çünkü o dili en iyi bilen kişi öğretmendir ve onun değerlendirmesi önemlidir. Öğretmen değerlendirmesi yapılmaz ve öğrenciye dönüt verilmezse öğrenciler de çalışmalarına önem vermeyebilirler ve özensiz davranabilirler. Öz değerlendirme, kendini değerlendirmeyi öğrenip bunu alışkanlık hâline getirmek; akran değerlendirmesi ise başkalarının çalışmalarını görüp onlardan örnek almak için önem arz etmektedir.

Söz Varlığına İlişkin Sonuçlar

1. Çalışmada deney ve kontrol grubunun A2, B1, B2 ve C1 kur sınavlarındaki kompozisyonlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayıları belirlenmiştir. Buradan elde edilen sonuçlar Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 54

Deney ve Kontrol Grubunun A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Kullandıkları Toplam ve Farklı Kelime Sayıları

Seviye	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime
A2	1566	471	1601	375
B1	2503	806	2855	666
B2	2839	746	2620	550
C1	2121	694	2251	633

Tablo 54'e bakıldığında deney grubunda farklı kelime oranının A2'de %30; B1'de %32,2; B2'de %26,3; C1'de %32,7; kontrol grubunda A2'de %23,4; B1'de %23,3; B2'de %21; C1'de %28,1 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı arasında her zaman doğru orantı bulunmayabilmektedir. Örneğin deney grubunda A2 ve B1 seviyelerinde toplam kelimeyle birlikte farklı kelime sayısı da artmış, B2 seviyesinde toplam 2839 kelime kullanılarak artış devam etmiş fakat bu artış farklı kelime sayısına yansımamış ve B1'de 806 olan farklı kelime, B2'de 746'da kalmıştır. Bunun tersi bir durum, kontrol grubunda görülmektedir. C1'de toplam kelime sayısında düşüş yaşanırken farklı kelime sayısında artış görülmektedir.

Deney grubunda A2'den B1 ve B2 seviyelerine doğru ilerledikçe toplam kelime sayısı artarken C1'de bir azalma görülmektedir. Farklı kelime sayısında ise A2'ye göre B1'de bir artış görülmekte fakat bu artış B2 ve C1'de devam etmemekte aksine bir düşüş görülmektedir. Kontrol grubunda ise A2'den B1'e doğru toplam kelime sayısında bir artış olmuş fakat bu artış devam etmemiş, B2 ve C1'de azalma olmuştur. Farklı kelime sayısında da A2'den B1'e doğru artış olurken B2'de azalma olmuş C1'de tekrar artış yaşanmıştır. Her iki grupta da ortak olan nokta, C1'deki toplam kelime sayısının B1 ve B2'den düşük olmasıdır. Bu sonuçlara bakılarak dil seviyesindeki artışla kompozisyonlarda kullanılan toplam ve farklı kelime sayılarının arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. Yani toplam kelime sayısının fazla olması, farklı kelime sayısının da fazla olduğu anlamına gelmediği gibi toplam kelime sayısının az olması da farklı kelime sayısının az olduğu anlamına gelmemektedir. Ayrıca seviye ilerledikçe toplam ve farklı kelime sayısında doğru orantılı bir artış olmadığı söylenebilir. Burada, öğrencilere verilen kompozisyon konusu da etkili olabilir. Eğer öğrencilere onların ilgisini çeken, hakkında çok şey yazabilecekleri bir konu verilirse toplam ve farklı kelime sayısında da bir artış olabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin kullandıkları toplam sözcük sayısının farklı sözcük sayısına oranının A2'de 3,32; B1'de 3,1; B2'de 3,8; C1'de 3,05 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir kelimeyi ortalama 3 defa tekrar ettikleri söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin kullandıkları toplam sözcük sayısının farklı sözcük sayısına oranı A2'de 4,26; B1'de 4,28; B2'de 4,76; C1'de 3,55'tir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir kelimeyi ortalama 4 defa tekrar ettikleri

söylenbilir. İki grup karşılaştırıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin her kelimeyi deney grubuna göre birer defa daha fazla kullandığı görülmektedir.

2. Deney grubunun her seviyede kullandığı toplam kelime sayısının kelime türlerine göre sıralaması Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55

Deney Grubunun Seviyelere Göre Toplam Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması

Seviye	Kelime Türü Sıralaması							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A2 (1566)	isim (632)	sıfat (256)	zarf (219)	fiil (192)	bağlaç (128)	zamir (82)	edat (55)	ünlem (2)
B1 (2503)	isim (979)	sıfat (369)	fiil (357)	zarf (338)	bağlaç (186)	zamir (147)	edat (126)	ünlem (1)
B2 (2839)	isim (870)	sıfat (632)	fiil (368)	zarf (324)	bağlaç (254)	zamir (252)	edat (139)	-
C1 (2121)	isim (714)	sıfat (360)	fiil (350)	zarf (280)	zamir (168)	bağlaç (147)	edat (101)	ünlem (1)

Tablo 55’e bakıldığında deney grubundaki toplam kelime sayısının türlerine göre şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

A2’de %40,3 isim; %16,3 sıfat; %14 zarf; %12,2 fiil; %8,1 bağlaç; %5,2 zamir; %4 edat

B1’de %39 isim; %14,7 sıfat; %14,2 fiil; %14 zarf; %7,4 bağlaç; %5,8 zamir; %5 edat

B2’de %30,6 isim; %22,2 sıfat; %12,9 fiil; %11,4 zarf; %8,9 bağlaç; %8,8 zamir; %4,8 edat

C1’de %33,6 isim; %17 sıfat; %16,5 fiil; %13,2 zarf; %7,9 zamir; %6,9 bağlaç; %4,7 edat.

Buna göre deney grubunda en fazla isim kullanılmış, bunu sırasıyla sıfat, fiil, zarf, bağlaç, zamir, edat ve ünlem takip etmiştir. A2’de zarf, fiilden; C1’de de zamir, bağlaçtan daha fazla kullanılmıştır.

3. Deney grubunun her seviyede kullandığı farklı kelime sayısının kelime türlerine göre sıralaması Tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 56

Deney Grubunun Seviyelere Göre Farklı Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması

Seviye	Kelime Türü Sıralaması							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A2	isim	fiil	sıfat	zarf	zamir	bağlaç	edat	ünlem
(471)	(177)	(95)	(88)	(67)	(18)	(14)	(10)	(2)
B1	isim	fiil	sıfat	zarf	zamir	bağlaç	edat	ünlem
(806)	(354)	(166)	(131)	(103)	(22)	(16)	(13)	(1)
B2	isim	fiil	sıfat	zarf	zamir	bağlaç	edat	-
(746)	(276)	(150)	(140)	(118)	(28)	(17)	(17)	
C1	isim	fiil	zarf	sıfat	zamir	edat	bağlaç	ünlem
(694)	(241)	(146)	(127)	(124)	(25)	(16)	(14)	(1)

Tablo 56'ya bakıldığında deney grubundaki farklı kelime sayısının türlerine göre şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

A2'de %37,6 isim; %20,1 fiil; %18,7 sıfat; %14,2 zarf; %3,8 zamir; %3 bağlaç; %2,1 edat; %0,4 ünlem

B1'de %44 isim; %20,5 fiil; %16,2 sıfat; %12,7 zarf; %2,7 zamir; %2 bağlaç; %1,6 edat

B2'de %37 isim; %20,1 fiil; %18,8 sıfat; %15,8 zarf; %3,7 zamir; %2,3 bağlaç; %2,3 edat

C1'de %34,7 isim; %21 fiil; %18,3 zarf; %17,9 sıfat; %3,6 zamir; %2,3 edat; %2 bağlaç

Görüldüğü gibi deney grubunda farklı kelime sayısına göre en fazla isim kullanılmış, bunu sırasıyla fiil, sıfat, zarf, zamir bağlaç ve edat izlemiştir. Bu sıralama C1 seviyesinde zarfın sıfattan ve edatın bağlaçtan küçük farklarla öne geçmesiyle değişmiştir. Bu sonuçlar Serin (2017)'in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Toplam kelimedeki tür sıralaması ile karşılaştırıldığında farklı kelimedeki tür sıralamasında fiilin sıfattan, zaminin de bağlaçtan daha öne geçtiği görülmektedir. Ayrıca isim, fiil, sıfat ve zarfın toplam oranı yaklaşık %92; zamir, bağlaç, edat ve ünlemin ise %8'dir.

4. Kontrol grubunun her seviyede kullandığı toplam kelime sayısının kelime türlerine göre sıralaması Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57

Kontrol Grubunun Seviyelere Göre Toplam Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması

Seviye	Kelime Türü Sıralaması							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A2 (1601)	isim (600)	zarf (247)	sıfat (237)	fiil (227)	bağlaç (159)	zamir (80)	edat (51)	-
B1 (2855)	isim (1003)	sıfat (451)	fiil (435)	zarf (409)	bağlaç (249)	zamir (173)	edat (135)	-
B2 (2620)	isim (724)	sıfat (594)	fiil (343)	zarf (328)	bağlaç (271)	zamir (264)	edat (94)	ünlem (2)
C1 (2251)	isim (742)	sıfat (400)	fiil (331)	zarf (326)	bağlaç (178)	zamir (161)	edat (113)	-

Tablo 57’ye bakıldığında kontrol grubundaki toplam kelime sayısının türlerine göre şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

A2’de %37,4 isim; %15,4 zarf; %14,8 sıfat; %14,1 fiil; %10 bağlaç; %5 zamir; %3,2 edat

B1’de %35,1 isim; %15,8 sıfat; %15,2 fiil; %14,3 zarf; %8,7 bağlaç; %6,1 zamir; %4,7 edat

B2’de %27,6 isim; %22,6 sıfat; %13,1 fiil; %12,5 zarf; %10,3 bağlaç; %10 zamir; %3,6 edat

C1’de %33 isim; %17,8 sıfat; %14,7 fiil; %14,5 zarf; %7,9 bağlaç; %7,2 zamir; %5 edat

Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da toplam kelime sayısına göre en fazla isim kullanılmış, bunu sırasıyla sıfat, fiil, zarf, bağlaç, zamir, edat takip etmiştir. A2’de bu sıralamada zarf, isimden sonra gelmiştir.

5. Kontrol grubunun her seviyede kullandığı farklı kelime sayısının kelime türlerine göre sıralaması Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58

Kontrol Grubunun Seviyelere Göre Farklı Kelime Sayısının Kelime Türlerine Göre Sıralaması

Seviye	Kelime Türü Sıralaması							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A2 (375)	isim (149)	fiil (80)	sıfat (58)	zarf (56)	zamir (13)	bağlaç (11)	edat (8)	-
B1 (666)	isim (288)	fiil (132)	zarf (102)	sıfat (99)	zamir (18)	bağlaç (15)	edat (12)	-
B2 (550)	isim (175)	sıfat (116)	fiil (115)	zarf (90)	zamir (22)	bağlaç (17)	edat (14)	ünlem (1)
C1 (633)	isim (237)	fiil (131)	sıfat (107)	zarf (105)	zamir (21)	bağlaç (16)	edat (16)	-

Tablo 58’e bakıldığında kontrol grubundaki farklı kelime sayısının türlerine göre şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

A2’de %39,7 isim; %21,3 fiil; %15,4 sıfat; %14,9 zarf; %3,4 zamir; %2,9 bağlaç; %2,1 edat

B1’de %43,2 isim; %19,8 fiil; %15,3 zarf; %14,8 sıfat; %2,7 zamir; %2,2 bağlaç; %1,8 edat

B2’de %31,8 isim; %21,1 sıfat; %20,9 fiil; %16,4 zarf; %4 zamir; %3,1 bağlaç; %2,5 edat

C1’de %37,4 isim; %20,7 fiil; %16,9 sıfat; %16,6 zarf; %3,3 zamir; %2,5 bağlaç; %2,5 edat

Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da farklı kelime sayısına göre en fazla isim kullanılmıştır. Bunu fiil, sıfat ve zarf takip etmiş fakat bunların sıralamasında seviyeye göre bazı küçük farklılıklar oluşmuştur. Bu türleri ise sırasıyla zamir, bağlaç ve edat takip etmiştir. Kontrol grubunda isim, fiil, sıfat ve zarfın toplam oranı yaklaşık %91; zamir, bağlaç, edat ve ünlemin ise %9’dur. Bu sonuçlar deney grubundan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

6. A2 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında birçok ortak nokta olduğu görülmektedir. İsim türünde “mevsim,

ilkbahar, var, yaz, hava, kış”; sıfat türünde “güzel, soğuk, bir, bu, çok, her, sıcak”; zarf türünde “çok, en, yazın, daha, bazen, bence, bunun için”; zamir türünde “ben, hepsi, biz, onlar”; fiil türünde “sev-, ol-, git-, yağ-, oyna-, piknik yap-”; edat türünde “için, ile, mesela, kadar, sonra”; bağlaç türünde “ve, çünkü, ama, da/de, ne...ne, ya da” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

7. B1 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında şu sonuca ulaşılmıştır: İsim türünde “kitap, aktivite, var, arkadaş”; sıfat türünde “bir, bu, eğlenceli, güzel, her, önemli, farklı”; zarf türünde “çok, en, bazen, bence, daha, hiç”; zamir türünde “ben, onlar, bana, biz, o, bunlar, bu, herkes”; fiil türünde “sev-, git-, iste-, öğren-, oku-, al-, yap-”; edat türünde “için, ile, göre, mesela, sonra, gibi, önce”; bağlaç türünde “ve, çünkü, da/de, ama, ya da, hem...hem de” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

8. B2 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında bazı ortaklıkların olduğu görülmektedir. İsim türünde “insan, hayat, şey, dünya, değil, olmak, var”; sıfat türünde “bir, iyi, doğru, bu, kötü, lazım, çok”; zarf türünde “çok, bence, her zaman, iyi, en, sadece, bazen, doğru, nasıl”; zamir türünde “ben, kendi, o, onlar, bana, herkes, ne, biz, başkaları, bu”; fiil türünde “yap-, ol-, iste-, çalış-, düşün-, yaşa-, söyle-, yardım et-, gör-, sev-”; edat türünde “için, ile, göre, mesela, mi/mu/mü, gibi”; bağlaç türünde “ve, çünkü, ama, da/de, eğer, ki, yani” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

9. C1 seviyesinde deney ve kontrol gruplarının en fazla kullandıkları kelimeler karşılaştırıldığında şu sonuca ulaşılmıştır: İsim türünde “insan, hayal, şey, hayat, iş, başarılı olmak, var, yol”; sıfat türünde “bir, her, bu, önemli, iyi, lazım, bazı, çok, güzel”; zarf türünde “çok, daha, en, her zaman, sadece, iyi”; zamir türünde “ben, kendi, herkes, o, biz, bu, onlar, bana, ne”; fiil türünde “ol-, iste-, yaşa-, çalış-, düşün-, yap-, başarılı ol-, hayal kurabil-”; edat türünde “için, ile, göre, kadar, mesela, mı/mi/mu, gibi, sonra”; bağlaç türünde “ve, çünkü, da/de, ama, eğer, yani, ki, ya da” her iki grupta da en fazla kullanılan ortak kelimelerdir.

10. Bağlaç görevindeki “ile” kelimesi sadece A2 seviyesinde ve 1 tane kullanılmış (*Normalda benle ailem ilkbaharda pikniğe gideriz.*), bunun dışındakiler edat görevinde kullanılmıştır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin ana dillerindeki “ile” anlamındaki kelimenin sadece edat görevinde kullanılmasından dolayı Türkçede de bu şekilde

kullanmayı tercih ettikleri, ayrıca “ve” bağlacını kullanmanın, değişik anlamlarda kullanılabilen “ile” bağlacını kullanmaktan daha kolay olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere, kurumlara, ders kitabı hazırlayanlara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Yazma Gelişim Dosyası Uygulamasıyla İlgili Öneriler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, geleneksel değerlendirme yöntemleriyle birlikte, alternatif değerlendirme yöntemlerinden bir olan gelişim dosyası yöntemi kullanılabilir. Çünkü geleneksel sınavlar sadece belli dönemlerde ve sınırlı bir zaman dilimi içinde yapıldığı için öğrencilerin gerçek yazma becerilerini yansıtmayabilir. Gelişimi uzun zaman ve yoğun çaba gerektiren yazma becerisinin, sadece belirli dönemlerde ve sınırlı bir zamanda bir iki türde metin yazdırılarak değerlendirilmesi zordur. Sürekli değerlendirmeyi esas alan yazma gelişim dosyasının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin yazma çalışmalarının sürekli olarak değerlendirilip vaktinde onlara dönüt verilmesini sağlar. Böylece öğrenciler eksik oldukları noktaları geliştirmek için çalışmalarını buna göre düzenleyebilirler.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda, özellikle de Türkiye’de yükseköğrenim görecekt öğrencilere yoğun bir Türkçe öğretimi programı uygulanmaktadır. Örneğin Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğretimi programı 980 ders saatidir. Programda anlama, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisine yeterince zaman ayrılmakta fakat kurs sonunda öğrencilerin özellikle yazma becerisinde istenilen seviyeye ulaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin hem yazma çalışmalarını değerlendirmek hem de yazma becerilerini geliştirmek amacıyla gelişim dosyası kullanılabilir.
3. Sınavla ölçülemeyen öğrenme gayreti, yazmaya karşı tutum, kendini değerlendirme yeteneği, arkadaşlarının çalışmalarından öğrenme eğilimi gibi özellikler, gelişim dosyası uygulamasıyla değerlendirilebilir. Böylece öğretmen, öğrencileri daha yakından tanıyabilir ve ders işlenişinde bu doğrultuda değişiklikler yapabilir.

4. Öğrencilere, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları konusunda bilinç kazandırmak için yazma gelişim dosyası kullanılabilir. Çünkü öz değerlendirmeyi esas alan gelişim dosyası yöntemi, öğrencinin sürekli olarak kendini değerlendirmesini, eksik noktalarını tespit edip buna göre kendisine hedefler koymasını, önceki ve şu andaki durumunu karşılaştırarak gelişimini takip etmesini amaçlar ve bunlara yönelik etkinliklere yer verir.
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar, yazma gelişim dosyasını öğretim sürecine dâhil edip yazma puanının belirli bir yüzdesini dosyadan alınacak puanın oluşturmasını sağlayabilirler. Böylece öğrenciler gelişim dosyası uygulamasına daha fazla önem verecekler, bu da onların yazma becerilerinin gelişimini etkileyecektir.
6. Yabancı dil öğrenme faaliyeti; kurs, ders ve okul bittikten sonra da devam eden bir süreçtir. Her zaman bir öğretmen rehberliğinde dil öğrenme imkânı olmayabilir. Bu durumda kişinin kendini takip etmesi ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerekir. Şayet Türkçe kurslarında gelişim dosyası yöntemi uygulanırsa öğrenci kendini değerlendirmeyi ve kendi dil gelişiminden sorumlu olmayı öğrenecek, bu konularla ilgili alışkanlık kazanacak, kurs bittiğinde öğretmen olmadan da öğrenme sürecine devam edebilecektir.
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerini gelişim dosyası uygulamasıyla ilgili bilgilendirmek için seminerlerde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında alternatif değerlendirme yöntemleri ve gelişim dosyası hakkında gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Böylece öğreticilerin bu yöntemi kullanmaları teşvik edilmelidir.
8. Yazma becerisinin yanı sıra konuşma, okuma, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, dil bilgisi ve kelime öğretiminde de gelişim dosyası uygulaması yapılabilir.
9. Türkçe kursunu tamamladıktan sonra yükseköğrenime devam eden öğrencilere yönelik yazma gelişim dosyası uygulaması yapılabilir.
10. Türkçe öğrenirken yazma gelişim dosyası kullanan öğrencilerin kurs bittikten sonra da bu uygulamaya devam edip etmedikleri ve bunun sebepleriyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
11. Yabancılar Türkçe öğretiminde alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
12. Yabancılar Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin ve öğrencilerin alternatif değerlendirme yöntemlerine bakış açısıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

13. Yabancılar Türkçe öğretiminde, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Söz Varlığıyla İlgili Öneriler

1. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısının fazla olması onların söz varlıklarının zengin olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü sadece belirli kelimeler kullanılarak da uzun metinler oluşturulabilmektedir. Burada önemli olan, kullanılan farklı kelime sayısının da fazla olmasıdır. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarını artırmaya yönelik etkinlikler planlanarak ders içerikleri zenginleştirilmelidir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yazılı anlatımlarında her zaman doğru ve uygun kelimeyi kullanamamaktadırlar. Bu durum ses benzerliğinden, ana dillerindeki kelimenin Türkçe karşılığını kullanmaya çalışmalarından, yakın anlamlı kelimelerin aralarındaki anlam ve kullanım farkını kavrayamamaktan kaynaklanabilmektedir. Fakat duygu ve düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için uygun kelimelerin seçilmesi önemlidir. Özellikle Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenimine devam edecek öğrencilerin yazılarında doğru ve uygun kelimeyi kullanmaları onların akademik başarılarına da etkisi olacaktır. Ayrıca yazılı olarak sağlıklı bir iletişim kurmada zengin söz varlığının etkisi yadsınamaz. Bunun için Türkçe öğrenimi aşamasında, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirici etkinliklerin yanında onların doğru ve uygun kelimeyi kullanmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.

3. Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanacak ders kitaplarında ve materyallerinde Türkçenin kelime sıklığı listelerinden yararlanılmalıdır. Böylece öğrenciler, Türkçede sık kullanılan kelime ve ifadelerle muhatap olacaklar, bu da onların Türkçe anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

4. Ders kitaplarında kullanılan söz varlığının, öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullanılma oranının artırılması gerekir. Bunun için ders içeriklerinde gerekli düzenlemeler yapılmalı bu amaçla etkinlikler planlanmalıdır.

5. Metnin türüne ve konusuna göre kullanılacak kelime ve ifadeler farklılaşabilmektedir. Bunun için öğrencilere çeşitli tür ve konularda yazma çalışmaları yaptırılarak onların farklı kelimeler kullanmaya yönlendirilmesi gerekir.

6. Belirli kavram alanlarıyla ilgili kelime listeleri çıkarılabilir ve bunların öğrencilere daha etkili şekilde öğretilmesi için kelime haritalarından oluşan kaynak kitaplar hazırlanabilir. Hazırlanacak kelime haritaları görsellerle desteklenerek öğrenmenin kalıcılığı artırılabilir. Örneğin “yolculuk” kavramıyla ilgili bir kelime haritasında ulaşım araçları, yolculukta gerekli eşyalar, bilet, mola yeri gibi birçok kelime, görselleriyle birlikte verilebilir. Ayrıca yolculukla ilgili kalıp ifadeler de yer verilebilir. Her kelime haritasının sonunda cümle, paragraf ve metin düzeyinde etkinlikler hazırlanabilir. Her kavram, her seviyede öğretilmediği için hazırlanacak kelime haritası kitapları da temel, orta ve ileri seviye şeklinde ayrılmalı, içerikleri de buna dikkat edilerek belirlenmelidir.
7. Öğrenciler yazarken çoğunlukla, doğru kelimeyi seçmede ve kelimeyi cümlede doğru şekilde kullanma konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bunun için yabancılara yönelik Türkçe sözlükler hazırlanmalı ve bu sözlüklerde kelimelerin farklı anlamları verildikten sonra cümle içinde kullanışları da gösterilmelidir.
8. Akademik yönden birbirine yakın alanların derlemleri hazırlanarak sık kullanılan kelimeler tespit edilebilir ve akademik yazma derslerinde bunların öğretilmesine ve kullanılmasına önem verilebilir.
9. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında doğru kelimeyi kullanıp kullanmadıklarıyla ve yazmada birbiriyle karıştırılan kelimelerle ilgili araştırmalar yapılabilir.
10. Yabancı dil öğretiminde, öğretilen her kelimenin öğrenciler tarafından sözlü ve yazılı anlatımda kullanılmaya başlanması zaman almaktadır. Bir kelimenin hangi seviyede öğretildiği ve ne kadar sürede yazılı anlatımda doğru şekilde kullanılmaya başlandığıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, E. (2014). Proje ve portfolyo değerlendirme. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 229-252). Ankara: Nobel.
- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Demir, C. & Parlakyıldız, H. (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı* içinde (s. 257-275). Ankara: Akçağ.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcüklüğü*. Ankara: Engin.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arap, B. (2008). *The use of electronic portfolio for pre-service student-teachers in language teacher education*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Arslan, N., Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 247-265. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.160>
- Ateş, A. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Gass'ın ikinci dil edinimi modelinin söz varlığını geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atikol, R. (2008). *In-service English teachers' opinions of assessment and evaluation of young learners: Portfolio assessment as an alternative*. Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Sciences, Çanakkale.
- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni* (MEB, Çev.). Ankara: MEB.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (Telc, Çev.). Frankfurt: Telc.
- Ayar, Ö. (2010). *Self evaluation of students in Common European Framework and teachers' attitudes towards these evaluations*. Master's Thesis, Maltepe University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Ayan, D. (2010). *Promoting Efl pre-service teachers' self-directed learning through electronic portfolios: A case study*. Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, N. & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 50-62. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/yabanci-dil-olarak-turkce-yazma-kaygisi-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275-288. DOI: 10.18298/ijlet.470

- Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B. (2010). Söz varlığı araştırmalarında veri çarpıklığı ve eğitime yansımaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 115-119. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/67637> sayfasından erişilmiştir.
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 21-54). Ankara: Nobel.
- Bayram, F. (2006). *The role of writing portfolios in increasing learners' confidence in writing and promoting their attitudes towards writing*. Master's Thesis, Bilkent University Graduate School of Education, Ankara.
- Bıçak, B. (2014). Performans değerlendirme. M. Gömleksiz & S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 197-238). Ankara: Nobel.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/610/610> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1 ve B2 Düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6(3), 1357-1367. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1590384203_86_fatma_b%C3%B6l%C3%BCkba%C5%9F.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Brown, H. G. (2004). *Language assessment principles and classroom practices*. New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. USA: Rand McNally College.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176. http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_28/sayi_28.htm sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, N. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirme: Kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5(4), 258-275. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1773>
- Çelik, H. (2011). *Teacher portfolio: effects and implications for English language teachers' competencies and professional development*. Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Educational Sciences Institute, Çanakkale.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. & Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(1), 85-98. DOI: 10.13114/MJH.2016119291
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2 düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deren, E. (2010). *The effects of e-portfolio based assessment on students' perceptions of educational environment*. Master's Thesis, Muğla University The Institute of Social Sciences, Muğla.

- Doğandere, İ. Ç. (2006). *Perspectives of young learners of English towards assessment: Formative or summative?*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dolmacı, M. (2015). *A corpus study of academic Turkish vocabulary: Implications for teaching Turkish as a foreign language*. Doctoral Dissertation, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Durak Üğüten, S. (2009). *The use of writing portfolio in preparatory writing classes to foster learner autonomy*. Doctoral Dissertation, Çukurova University The Institute of Social Sciences, Adana.
- Duman, H. (2010). *İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretiminde ürün dosyası uygulamasının başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekmekci, N. (2006). *Teachers' and students' perceptions of the benefits of portfolio use as a tool of instruction*. Master's Thesis, Muğla University Institute of Social Sciences, Muğla.
- Erden Burnaz, Y. (2011). *Perceptions of Efl learners towards portfolios as a method of alternative assessment: A case study at a Turkish state university*. Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Erdoğan, S. (2010). *An alternative assessment of multiple intelligences activities for young learners of English through portfolios*. Master's Thesis, Gazi University Educational Sciences Institute, Ankara.
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyaya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erice, D. (2008). *The impact of e-portfolio on the writing skills of foreign language learners studying at Abant İzzet Baysal University basic English program*. Doctoral Dissertation, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Etiz, B. (2014). *Role of portfolio technique in young learners' writing skills and their attitudes towards portfolio*. Master's Thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G. & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim*, 210, 447-476.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin sözcük sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori.
- Güvenç, S. (2014). *A case study: Efl learners' and writing teachers' attitudes towards the performance based portfolio in a university context*. Master's Thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hacısalıhoğlu, E. & Çelik Önemli, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca ders kitaplarında kullanılan söz varlığı ve sıklıklarının karşılaştırması [Özel sayı]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 766-808. 10.18298/ijlet.467
- Haley, M. H. & Austin, T. Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning an interactive approach*. Boston: Pearson.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Huerta-Macias, A. (2007). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.) *Methodology in language teaching-An anthology of current practice* içinde (s. 338-343). New York: Cambridge University.
- İslioğlu, S. (2015). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/32/34> sayfasından erişilmiştir.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşler, Y. (2005). *Learner autonomy and language learning portfolios: A study on the development of reading and vocabulary*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey (1981), *Testing ESL composition; a practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Japan Foundation (2017). *JF Nihongo kyouiku sutandaado ryousha no tame no gaodobukku*. Japan: Japan Foundation.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayhan, G. (2004). *Das portfolio als alternative prüfungsform beim Deutschlernen der schüler in den grundschulen*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kılıç, E. (2009). *Portfolio implementation at Turkish university preparatory schools, and teachers' perceptions of portfolios and problems experienced with portfolio use*. Master's Thesis, Bilkent University The Graduate School of Education, Ankara.
- Kılınç, A., Aytan, N., Ünlü, S., (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11(3), 1511-1526. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9252>

- Kimu, H., Matsuura, T. & Yanashima, F. (2010). *Kaku koto o oshieru*. Tokyo: The Japan Foundation.
- Koban Koç, D. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s. 157-188). Ankara: Anı.
- Koç, T. (2013). *EFL teachers' and students' perceptions towards the use of writing portfolios in language learning process*. Master's Thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Koçoğlu, Z. B. (2006). *The role of portfolios in EFL student teachers' professional development: A case study*. Doctoral Dissertation, Boğaziçi University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Köse, N. (2006). *Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of ELT students*. Doctoral Dissertation, Çukurova University The Institute of Social Sciences, Adana.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi-Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme-Ölçme ve değerlendirme uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S., Dincel, D., Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (2), 748-769. Doi: <http://dx.doi.org/10.7884/teke.488>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Mutlu Köroğlu, Ü. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.

- Öğmen, K. (2011). *Learning vocabulary thorough e-portfolios and its effects on 9th grade Anatolian high school students' strategy development and learner autonomy*. Master's Thesis, Pamukkale University Institute of Social Sciences, Denizli.
- Özdemir Çağatay, S. (2012). *Speaking portfolios as an alternative way of assessment in an EFL context*. Master's Thesis, Bilkent University The Graduate School of Education, Ankara.
- Özek, S. (2009). *Portfolyo uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkul, S. (2014). *Video inclusive portfolio (VIP) as a new form of teacher feedback in teaching writing*. Master's Thesis, Bilkent University The Graduate School of Education, Ankara.
- Özmen, D. (2013). *Implementation of writing portfolios at a preparatory school in a university context*. Master's Thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Öztürk, H. A. (2010). *The effect of writing portfolios on the writing skills of the tenth grade Turkish EFL students at a state school*. Master's Thesis, Yeditepe University Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Paker, T. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar. A. Sarıçoban. & Z. M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 159-184). Ankara: Anı.
- Richards J. C. & Renandya W. A. (Ed.) (2007). *Methodology in language teaching-An anthology of current practice*. New York: Cambridge University.
- Sağlam, M. (2005). *Portfolio assessment versus traditional assessment techniques: A case study on the proficiency development and classroom practices of EFL students in a Turkish military high school*. Master's Thesis, Boğaziçi University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Sarıçoban, A., Kavaklı, N., Arslan, S. & Özer, Z. (2015). Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem ve yaklaşımlar. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s. 358-400). Ankara: Anı.

- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Scardamalia, M. & Bereiter C. (1978). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Sheldon Rosenberg (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2*, (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seow, A. (2007). The writing process and process writing. J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.) *Methodology in language teaching-An anthology of current practice* içinde (s. 315-320). New York: Cambridge University.
- Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı Sonuç Raporu. (2016). *Millî Eğitim*, 210, 693-707.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Y. (2013). Dil. Y. Şahin (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* içinde (s. 10-15). Konya: Eğitim.
- Şahinkarakaş, Ş. (1998). *Portfolio assessment in writing classess: Implementation and assessment*. Doctoral Dissertation, Çukurova University The Institute of Social Sciences, Adana.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/361907263_20%C5%9Feng%C3%BCl.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanın, R. (2005). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Taş, S. (2011). *The impact of teacher portfolios on promoting Professional development: A case study at Namık Kemal University*. Master's Thesis, Trakya University Institute of Social Sciences, Edirne.
- Tavil, Z. M. (2012). Dil becerileri ve materyal tasarımı. A. Sarıçoban. & Z. M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 185-227). Ankara: Anı.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14883> sayfasından erişilmiştir.
- Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 21-32. DOI: 10.17556/erziefd.300077
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tonbul, E. B. (2009). *A suggested e-portfolio model for ELT students at Gazi University*. Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunçel, H. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkkorur, A. (2005). *Writing portfolio assessment and inter-rater reliability at Yıldız Technical University School of Foreign Languages basic English Department*. Master's Thesis, Bilkent University The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.

- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve eğitim sistemindeki uygulamaları. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-20). Ankara: Nobel.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 461-472. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219426> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, A. (2016). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ülper, H. & Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 1-17. [file:///C:/Users/PC/Downloads/5000170993-5000337509-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/5000170993-5000337509-1-PB%20(1).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Varışoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 15, 433-449. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>
- Yalçın, M. (2006). *Portfolio in the writing classroom: Teachers' agenda versus students' agenda*. Master's Thesis, Uludağ University Institute of Social Sciences, Bursa.
- Yastıbaş, A. E. (2013). *The application of e-portfolio in speaking assessment and its contributions to students' attitudes towards speaking*. Master's Thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For*

The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 11(9), 979-992.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9684>

Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

EK 1. Yazma Değerlendirme Ölçeği

YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	Puan	Seviye	Ölçütler
İÇERİK		30-27	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Konuya hâkim * kapsamlı * ana fikir ayrıntılı olarak geliştirilmiş * verilen konuyla tamamen ilgili
		26-22	İYİ-ORTA: Konuyla ilgili büyük oranda bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı * ana fikir kısıtlı olarak geliştirilmiş * konuyla genel olarak ilgili ama ayrıntıdan yoksun
		21-17	VASAT-ZAYIF: Konuyla ilgili sınırlı bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı değil * konu yeterince geliştirilmemiş
		16-13	ÇOK ZAYIF: Konuyla ilgili bilgi içermiyor * konuyla alakalı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DÜZENLEME		20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Akıcı anlatım * fikirler açık bir şekilde belirtilmiş ve desteklenmiş * özlü * iyi organize edilmiş * mantıksal sıralama sağlanmış * tutarlı
		17-14	İYİ-ORTA: Biraz tutarsız * organizasyona pek dikkat edilmemiş ama ana fikir belirgin * yardımcı fikirler yetersiz * sıralama mantıklı ama eksik
		13-10	VASAT-ZAYIF: Akıcı değil * fikirler karışık veya birbirinden kopuk * mantıksal sıralamadan ve gelişimden yoksun
		9-7	ÇOK ZAYIF: Anlaşılmıyor * organizasyon yok * değerlendirme yapmak için yeterli değil
KELİME		20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Kelime çeşitliliği üst düzeyde * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımı etkili * kelime türlerine hâkim
		17-14	İYİ-ORTA: Kelime çeşitliliği yeterli * kelime ve ifadelerin seçiminde ve kullanımında bazen hata yapılmış ama anlamda bir belirsizlik yok
		13-10	VASAT-ZAYIF: Kelime çeşitliliği sınırlı * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımında sık sık hata yapılmış * anlam karışık ve belirsiz
		9-7	ÇOK ZAYIF: Büyük ölçüde başka bir dilden doğrudan çeviri * kelime bilgisi zayıf * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DİL KULLANIMI		25-22	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Etkili birleşik cümleler * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) hatası çok az
		21-18	İYİ-ORTA: Basit ama etkili cümleler * birleşik cümlelerde küçük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) ile ilgili, anlamı pek bozmayan hatalar
		17-11	VASAT-ZAYIF: Basit ve birleşik cümlelerde büyük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) ile ilgili sık yapılmış hatalar * anlam karışık ve belirsiz
		10-5	ÇOK ZAYIF: Cümle oluşturma kuralları ile ilgili neredeyse hiç hâkimiyet yok * hatalarla dolu * anlaşılmıyor * değerlendirme yapmak için yeterli değil
YAZIM VE NOKTALAMA		5	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim * yazım, noktalama ve paragraflandırmada çok az hata
		4	İYİ-ORTA: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada anlamı bozmayan bazı hatalar
		3	VASAT-ZAYIF: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada sık hatalar * yazının okunaklılığı zayıf * anlam karışık ve belirsiz
		2	ÇOK ZAYIF: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim değil * yazım, noktalama ve paragraflandırma hatalarıyla dolu * yazı okunaklı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
Toplam			

Jacops, Zingraf, Wormuth, Hartfiel ve Hughey (1981)'den uyarlanmıştır.

EK 2. Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formu, sizin gelişim dosyanıza ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları, gelişim dosyası uygulamasını düşünerek cevaplayınız. Bu formda doğru, yanlış veya ideal cevap yoktur, önemli olan sizin konuyla ilgili düşüncelerinizdir. Araştırma sonuçlarının durumu doğru yansıtması için lütfen görüşlerinizi olduğu gibi aktarınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Okt. Mehmet YILDIRIM

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce gelişim dosyasını anlatan üç kelime nedir?
2. Gelişim dosyası uygulamasının avantaj ve dezavantajları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Gelişim dosyası uygulamasına kurs bittikten sonra da devam etmek ister misiniz? Niçin?
4. Diğer derslerde de gelişim dosyası uygulamak ister misiniz? Niçin?
5. Gelişim dosyanızdan puan almak ve bu puanın yazma notunuza eklenmesini ister misiniz? Niçin?
6. Gelişim dosyası uygulamasında kullanılan değerlendirme çeşitleriyle ilgili düşünceleriniz nedir?
 - a) Öz Değerlendirme
 - b) Akran Değerlendirmesi
 - c) Öğretmen Değerlendirmesi

EK 3. Yazma Çalışması Değerlendirme Formu

Yazma Değerlendirme Formu

Adı-Soyadı:

Puan	İçerik	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Anlatılmak istenen konuyla ilgili gerekli açıklamalar, ayrıntılı olarak yazılmıştır. Okuyucu açısından anlaşılabilirliği oldukça kolaydır.				
3	Anlatılmak istenen konu genel hatlarıyla anlaşılmaktadır. Ancak metnin bazı bölümlerinde açıklamalar yetersizdir. Bu nedenle bu bölümler tam olarak anlaşılamamaktadır.				
2	Anlatılmak istenen konu belli belirsiz anlaşılmakla birlikte, açıklamalar yetersizdir.				
1	Verilen bilgiler, anlatılmak istenen konuyla ilgili değildir. Bunun için ne anlatılmak istendiği belli değildir.				

Puan	Yapı	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Cümleler birbirinin devamı niteliğindedir. Metin uygun yerlerde paragraflara bölünebilmiştir. Metnin hem anlatımı hem de yapısı sade ve açıktır.				
3	Cümleler arasındaki ilgiyi anlamak yer yer zor olmakla birlikte, metnin genel akışı anlaşılmaktadır.				
2	Kısa cümleler ve ifadeler kullanılmış, cümleler temel bağlaçlar ile bağlanmış ve anlatılmak istenen konunun sadece ana hatları yazılmıştır.				
1	Cümleler ve kelimeler birbirinden kopuk olarak yazılmıştır. Yazıda metin özelliği yoktur.				

Puan	Okuyucuyu Göz Önünde Tutma	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Ayrıca metin okuyucunun ilgisini çekecek şekilde tasarlanmıştır.				
3	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar yazılmıştır. Böylece anlatılmak istenen konu büyük oranda aktarılmıştır.				
2	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar eksik verildiği için metinde anlaşılmayan bölümler vardır.				
1	Bilgiler bölük pörçük yazıldığı için ne anlatılmak istendiği belli değildir.				

Puan	Kelime, Dil Bilgisi	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Konuyla ilgili kelime, ifade ve cümle yapıları doğru olarak kullanılmıştır. Ayrıca yazım ve noktalamaya dikkat edilmiştir.				
3	Metinde bulunan yanlış kelime kullanımı ve dil bilgisi hataları, cümlelerin anlaşılmasını etkileyecek derecede değildir.				
2	Yanlış kelime ve ifadeler kullanıldığı, dil bilgisi hataları olduğu için zor anlaşılan bölümler vardır.				
1	Bildiği kelime ve yapıları anlatılmak istenen konuyla ilgili olsun olmasın kullanmıştır. Ayrıca metinde dil bilgisi hataları oldukça fazladır. Bu nedenlerle metni anlamak zordur.				

Japan Foundation (2010)'dan uyarlanmıştır.

EK 4. Bilgi ve Kabul Formu

BİLGİ VE KABUL FORMU

Araştırmanın Adı :Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Gelişim Dosyası Uygulaması

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmacı : Mehmet Yıldırım

Araştırmanın Amacı : Yazma gelişim dosyası uygulamasının, öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi. Yazma gelişim dosyası uygulayan ve uygulamayan öğrencilerin, Türkçe yazma gelişiminin değerlendirilmesi. Yazma gelişim dosyası uygulayan öğrencilerin bu yöntem hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi.

Araştırma Yöntemi : Araştırma, Türkçe öğrenen orta seviyedeki öğrenciler üzerinde yapılacaktır. Bu amaçla deney grubu öğrencileri yazma gelişim dosyası uygulaması yaparken kontrol grubu öğrencileri bu yöntemi kullanmadan yazma derslerine devam edeceklerdir. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma gelişimleri değerlendirilecektir. Ayrıca uygulama sonunda yazma gelişim dosyası uygulayan öğrencilerin bu yöntem hakkındaki görüşleri alınacaktır.

Uygulama Süresi : Uygulama, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde yapılacaktır.

Gizlilik : Araştırma sonuçlarında katılımcıların yazma gelişim dosyaları, yazma çalışmaları, yazma sınavları, değerlendirme formları kullanılacak; isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

İletişim Bilgileri : e-posta: mehmetyildirim@gazi.edu.tr

Eğer bu formda yazılanları ve Mehmet Yıldırım tarafından yapılacak olan bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki bölümü doldurunuz.

Adı- Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 5. A2 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği

6. En sevdiğiniz mevsim nedir? Neden bu mevsimi seviyorsunuz? Y

"İlkbaharı Seviyorum"

Türkiye'de dört mevsim vardır. Yaz, kış, ilkbahar ve sonbahar. Ben mevsimlerden ilkbaharı çok seviyorum. Bana göre, ilkbahar en güzeli ve en kıymetlisidir. Kış aylarında ben çok rahatsız oluyorum. Kışın ben ilkbaharı umutlu beklıyorum.

Yazarlar ve şairler da ilkbaharın için şiirler ve hikayeler yazdılar. İlkbaharda çiçekler yeni bir manzara gösteriyor. Ben çiçeklere tekrar tekrar asık oluyorum. İlkbaharda hava çok güzel oluyor. Hava ne sıcak ne soğuk. Ne yaz gibi terler, ne kış gibi üşürsünüz. İnsanlar ilkbaharda piknik yapıyor. Ben ve ailem birlikte şehir şehir gezerek piknik yapıyoruz.

Deniz kıyare seyahat yapmak bu mevsimle ilgili en iyi bir şey. Bazı insanlar ilkbaharda yolculuğa çıkıyor. İlkbaharda Türkiye'de tür yerlere gidebilirsiniz. Bu mevsim hem rahatlatıyor hem de eğleniyor. Ben yıl boyunca ilkbaharı istiyorum. Benim dilekleri gerçek olacak.

EK 6. B1 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği

Benim Gözde Aktivitelerim

Hayatımdan çok şey yapmak istiyorum. Farklı aktiviteler ile ilgilenmek istiyorum. Mesela; seyahat etmek, ata binmek, yüzmek, müzik aleti çalmak, alışveriş yapmak, dil kursuna gitmek, kitap okumak ve elbette fotoğraf çekmek. Ama maalesef çok az zamanım oluyor. Bunun için bazı aktiviteleri ön plana çıkartmalıyım. Seyahat etmek, kitap okumak ve kursa gitmek tam bana göre.

Çocukluğumdan beri hep gezmek istiyorum. Farklı ülkeleri görmek istiyorum. Oradaki insanları tanımak istiyorum. Onların kültürlerini^{le} hakkında her şeyi öğrenmek istiyorum. Seyahat edince benim hayatım ^{bakış} ^{açısı} geliş^{le}ecek ve ben daha bilin bir olacağım. Seyahatlerimden^{le} tecrübem artacak ve kendimi daha değerli hissedeceğim.

Benim için seyahat etmekten daha güzel bir faaliyet var. Ne bu aktivite ^{diye} sorabilirsiniz?

Bu ^{diye} kitap okumak. Ben her zaman kitap okurum.

Bazen kitap okumaktan, oersterimle ilgilenmiyorum.

Benim için kitap insanoglunun en iyi arkadaş^ıı. Çünkü farklı dünyalardan pencere^{sini} açıyor. "Eğer

seyahat etmek pahalı geliyorsa, kitap okuyun^{un} ^{diye} tavsiye edebiliriz.

Ben kitap ^{okumayı} seyahat gibi düşünüyorum çünkü ^(kendimi kaybediyorum) kitap okurken, onun dünyasında ikendimi kaybediyorum.

Bu duyguyu çok severim ve bunun için kitap okumaya bayılırım. Kitaplarda çok önemli bilgileri alabiliriz. Böylece bizim konumuzla seviyesi artmıyor.

Ben her zaman farklı şeyler yapmak istiyorum.

Bunun için kursa gitmek, benim için çok faydalı olabilir. Yabancı diller öğrenmek çok hafıza gerektirir. Yabancı diller kursuna gidersen, bu dilleri çok hızlı öğrenebiliyorsun. Bu sayede seyahat ederken, hiçbir iletişim problemi olmayacak. Bu yabancı dillerde kitaplar da okuyabilirim. Eğer Fransızca öğrenirsem, Hugo'nun orijinal kitaplarını okuyabilirim. Bu benim için en büyük başarı ^{olur} olabilir.

Sonra başka kursları da gidebilirim; yemek kursuna, piano çalgı kursuna, fotoğraf kursuna.

Böylelikle hayatın her alanında ~~bilgi~~ ^{bilgi} olacak.

Böyle insanlar bence başarı öğrenenler, başkalarını ^{ilgilenenler} için. Ben de onların gibi olmak istiyorum.

EK 7. B2 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği

Dürüst insan kimdir?

İyi ve doğru olan insanlara dürüst denmektedir. İyi ve doğru insan olmak için neler gerekliler? Nasıl yaşamaktır?

İyi insan din kurallarını, hayat kurallarını bilen ve bilge insandır. Kendisini ve başkalarını da sever. Başkalarını hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Kendini iyi bilir ve ortamında yaşayan insanların duygularını, coşkularını anlamaya çalışır. Kusurlarını çok iyi bilir ve gün geçtikçe daha iyi olmaya çalışır. Hem riyakârlık yapmaz, başkalarına hesap yapmadan yardım eder hem de sebepsiz suçlamaz. İyi insanlar, Yunus Emre'nin sözünü: "Yaratılanı sev, yaratandan ötürü" anlıyor ve her zaman ^{onu} uyguluyor. Bu tür insanlar iyi Atatürk'ün ifadesi de "Hayatta en hakiki müşir ilimdir" ^{doğru sözünün de} olduğunu çok ^{iyi} bilirler.

Fakat doğru ve iyi insan olmak kolay bir şey çünkü iyi özelliklere sahip olmak demektir. Kendim iyi olmaya çalışırım. Çünkü güne kendimi daha iyi bilmeye, ^{vü} ^{çevremdeki} pozitif enerjiyi ^(ki) kullanmaya çalışırım. Dinyma ve ortamıma verdiğim

zararlarını azaltmaya, her ^{olduğu} yaşayan nefes
mutlu olmak için daha ^{çok} çalışmalıyım.
Bildiğimiz şeyleri ve becerelerimi yaşama
dönüştürüm. Şimdiye kadar bu konuyla
alakalı kendimi görmek istediğim yerde
değilim ama eminim ki gelecekte ulaş-
mak istediğim yere bulacağım.

EK 8. C1 Düzeyi Kur Sınavı Kompozisyon Örneği

Başarılı Olmanın Yolları

Hayatımızda herkes başarılı olmak istiyorlar. Bir işte, çok para kazanmak isteriz. Okulda, yüksek puan almak isteriz. Bazı insanlar çok çalışıyor, bazıları çok tembel ama herkes başarılı olmak istiyorlar. Bu yazıda, başarılı olmanın yollarını anlatacağım.

Öncelikle, hayatta başarılı olmak için çok çalışmamız gerek. Okulda, boş zamanımızda ders çalışmalıyız. Çok arkadaşlarımız varsa, problem olabilir. Çünkü bir arkadaş: "sinemaya gidelim" dedi. Başka: "ders çalışmak önemli değil" dedi. Diğerleri: "oyun oynayalım" dediler. Ama unutmayalım ki, biz başarılı olmak istiyoruz. Çünkü kolay bir hayat istiyoruz. Bunun için çok ders çalışmamız gerek.

Ayrıca, ben çok para kazanmak istiyorsam, birinci metod: okulda çok ders çalışmalıyım. Her şirketler başarılı insanlar istiyor. İyi eğitim, iyi iş ve iyi parayı sağlıyor.

Üçüncü metodu, yarışma yapıyoruz. Bu kolay bir yol. Ama eğer şansın başarılı dabilirsin. İnternette veya televizyonda çok yarışma var. Bazılar kolay ve bazılar zor. Bazı yarışmada ünlü dabilirsin.

Sonunda, bence en iyi yolu iyi eğitim almaktır. İyi eğitimle, iyi bir iş sahip dabilirim. İyi eğitimle, çok para kazanabilirim. Ayrıca, iyi eğitimle ünlü dabilirim. Ama bu benim fikrim, bazı insanlar belki, yarışma yapmak istiyor. Sonunda, herkes iyi hayat istiyorlar.

EK 9. Yazma Gelişim Dosyası İçindekiler Sayfası Örneği

İÇİNDEKİLER

Sıra Nu.	İçerik	Tarih
1.	Bağımsız Kullanıcı (B1)	
2.	E-posta (Türkçe öğrenirken karşılaştığım zorluklar)	12/02/2015
3.	Değerlendirme Formu (1)	13/02/2015
4.	Film anlatmak (127 saat)	17/02/2015
5.	Kitap anlatmak (Simyacı)	24/02/2015
6.	Sizin için en değerli eşya (şey)? (Farklı Bir Kalem)	03/03/2015
7.	Değerlendirme Formu (2)	03/03/2015
8.	B1 sınavı	06/03/2015
9.	Bağımsız Kullanıcı (B2)	
10.	Yurt Dışında Yaşama	10/03/2015
11.	Poster (Ülkemizde planlı bir gezi)	17/03/2015
12.	Yazma Gelişimlerini Değerlendirme Formu (B1 turu)	18/03/2015
13.	Değerlendirme Formu (3)	20/03/2015
14.	Sizce dünyamızın/ülkenizin/sehrinizin en önemli sorunu nedir?	24/03/2015
15.	Dilekçe Yazma	25/03/2015
16.	Masal Yazma (Ağustos Böceği ile Karınca)	01/04/2015
17.	Değerlendirme Formu (4)	03/04/2015
18.	Meslek Seçimiyle ilgili ...	07/04/2015
19.	Haber sevirmen (Ürdün'de HLNK Yine Yayılıyor)	08/04/2015
20.	Sevme kirliliği (Sınav)	09/04/2015

21.	B2 sınavı	15/04/2015
22.	Değerlendirme Formu (5)	17/04/2015
23.	Sorumlu Bir Kişi Olseydim ...	21/04/2015
24.	E-posta (Yurt dışından çok cazip bir iş teklifi geldi)	28/04/2015
25.	Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Formu (B2 kuru)	29/04/2015
26.	Yazma Gelişme Dosyası Akram Değerlendirme Formu	30/04/2015
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.	Dil Bilgisi ve sesitli sesitli alıştırmalar	-
39.	Kısa ve basit kompozisyonlar	-
40.	Zihin haritası	-

Yazma Değerlendirme Formu

Adı-Soyadı: *by*

2015/ T-7/B1

Puan	İçerik	Akran Deg.	Yorum	Öğt. Deg.	Yorum
4	Anlatılmak istenen konuyla ilgili gerekli açıklamalar, ayrıntılı olarak yazılmıştır. Okuyucu açısından anlaşılabilirliği oldukça kolaydır.	✓	<i>Yorum değerli şey hikayesi ayrıntılı şekilde anlatmış. (Masallah!)</i>	✓	<i>Kedinin senin için ne kadar değerli olduğunu ayrıntılı şekilde anlatmışsın. Fakat tasvir, karşılaştırma, çağırışım, analiz bölümleri eksik. (Derste anlattım)</i>
3	Anlatılmak istenen konu genel hatlarıyla anlaşılmaktadır. Ancak metnin bazı bölümlerinde açıklamalar yetersizdir. Bu nedenle bu bölümler tam olarak anlaşılamamaktadır.				
2	Anlatılmak istenen konu belli belirsiz anlaşılmakla birlikte, açıklamalar yetersizdir.				
1	Verilen bilgiler, anlatılmak istenen konuyla ilgili değildir. Bunun için ne anlatılmak istendiği belli değildir.				

Puan	Yapı	Akran Deg.	Yorum	Öğt. Deg.	Yorum
4	Cümleler birbirinin devamı niteliğindedir. Metin uygun yerlerde paragraflara bölünebilmiştir. Metnin hem anlatımı hem de yapısı sade ve açıktır.	✓	<i>Anlatım çok açıktır.</i>	✓	<i>Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri doğru yapılmış.</i>
3	Cümleler arasındaki ilgiyi anlamak yer yer zor olmakla birlikte, metnin genel akışı anlaşılmaktadır.		<i>Yapı mantıklı: giriş, geliştirme, sonuç var.</i>		<i>Yanının planı iyi olduğu için okumak çok kolay. İçerik ve yapı çok uyumlu.</i>
2	Kısa cümleler ve ifadeler kullanılmış, cümleler temel bağlaçlar ile bağlanmış ve anlatılmak istenen konunun sadece ana hatları yazılmıştır.		<i>Bu seçikle, metin akıcıdır.</i>		
1	Cümleler ve kelimeler birbirinden kopuk olarak yazılmıştır. Yazıda metin özelliği yoktur.				

Puan	Okuyucuyu Göz Önünde Tutma	Akran Deg.	Yorum	Öğt. Deg.	Yorum
4	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Ayrıca metin okuyucunun ilgisini çekecek şekilde tasarlanmıştır.	✓	<i>Bana göre, Şerif değerli kedi için ayrıntılı bilgi vermiş ve ilgi çekici noktaları anlatmıştır.</i>	✓	<i>Yazı, okuyucu için çok ilgi çekici. Yazıyı okuyan kişi, senin duygularını çok iyi anlayabilir. Fakat kedinin fiziki özelliklerini de anlatmak daha iyi olacaktır.</i>
3	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar yazılmıştır. Böylece anlatılmak istenen konu büyük oranda aktarılmıştır.				
2	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar eksik verildiği için metinde anlaşılmayan bölümler vardır.				
1	Bilgiler bölük pörçük yazıldığı için ne anlatılmak istendiği belli değildir.				

Puan	Kelime, Dil Bilgisi	Akran Deg.	Yorum	Öğt. Deg.	Yorum
4	Konuyla ilgili kelime, ifade ve cümle yapıları doğru olarak kullanılmıştır. Ayrıca yazım ve noktalamaya dikkat edilmiştir.	✓	<i>Kelime ve dil bilgisi hataları çok az gördüm.</i>	✓	<i>Konuyla ilgili kelimeler ve ifadeler çok güzel kullanılmış.</i>
3	Metinde bulunan yanlış kelime kullanımı ve dil bilgisi hataları, cümlelerin anlaşılmasını etkileyecek derecede değildir.				<i>Ayrıca konuya uygun ve farklı türdeki fiilimsiler doğru kullanılmıştır.</i>
2	Yanlış kelime ve ifadeler kullanıldığı, dil bilgisi hataları olduğu için zor anlaşılan bölümler vardır.				
1	Bildiği kelime ve yapıları anlatılmak istenen konuyla ilgili olsun olmasın kullanmıştır. Ayrıca metinde dil bilgisi hataları oldukça fazladır. Bu nedenlerle metni anlamak zordur.				

2. Örnek

Adı-Soyadı: _____

Tarih: 10 / 3 / 2015

Yurt Dışında Yaşama

Genelde hepimiz yurt dışına sıkma^{yl}yla ilgili düşündük okumak, çalışmak ya da dil öğrenmek için. Bazılarımız isin yurt dışında yaşama sadece bir hayal ya da imkansız ama birçok kişi yurt dışında yıllar geçti hatta onlar gerçek vatanlarını çok iyi biliyorlar. Neyse yurt dışında yaşama^{ya} olumlu ve olumsuz yönleri var. Hayat her zaman beklediğimiz gibi değil.

Olumlu yönlere başlayacağız. Yurt dışında kısa veya uzun süre yaşarsanız neyse size tecrübe ^{kazandırır} verir. Yeni ve farklı kültürleri, yemekleri, gelenekleri ve görenekleri tanıyacaksınız. Belki size yabancı dil öğrenme^{ye} şansı verir. Ayrıca kendi ayaklarınız üstünde durabileceksiniz. Üstelik, yeni dostluklar kurabileceksiniz. Mutlaka bu deneyimden hem hayatla ilgili çok önemli ders kazanacaksınız hem de size yeni kapılar asacaklar.

Ulaşmak istediğiniz hedef ne olursa olsun kesinlikle yolunuz riskli olacak. İlk önce dil engeliyle karşılaşacaksınız bazen insanlar ile konuşmak istiyorsunuz ama nasıl? Gelenekler

ve g ren kler farklı. Mesela, bazı toplumlarda bir Şey kabul edilebilir ama bazılarıyla kabul edilemez. Ayrıca siz özel yemeklere alıştınız ama birden farklı yemek ve tat bulacaksınız. Çok zorlukla karşılaşacaksınız. Başlangışta kalabalık içinde yalnız olduğunuzu hissedeceksiniz ama sonra alışacaksınız. Ailenizi ve arkadaşlarınızı çok  zleyeceksiniz.

Bana göre çok yere gitsen ve farklı insanlar ile g r ssen diğer insanları daha iyi anlayacaksın ve ^{sađđı g sterceksin} sayıyacaksın böylece d nyağı nasıl ^{gittiğini} gidiyor anlayacaksın. Tecr bemden öğrendim ki her toplumun özellikleri var. İnsanlar çok farklı Şekilde düşünüyorlar. Bazen hayatta macera ve cesaret gerekiyor. Ürdün'de ve Suudi Arabistan'da yaşıyordum gersekte hayatla ve halklarla ilgili çok ^{şey} öğrendim. Şimdi Türkiye'de yaşıyorum ve her geçen gün yeni bir Şey  ğreniyorum. Hakikaten çok ( ok) zor ama ilginç.

Yazma Değerlendirme Formu

Adı-Soyadı:

2015/ T-7/B1

Puan	İçerik	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Anlatılmak istenen konuyla ilgili gerekli açıklamalar, ayrıntılı olarak yazılmıştır. Okuyucu açısından anlaşılabilirliği oldukça kolaydır.	✓	Benim için bu konu kolaydı.	✓	Yurt dışında yaşamın hem olumlu hem de olumsuz yönleri ayrıntılı şekilde anlatılmış. Bu konuda kendinden örnekler verebilirsin.
3	Anlatılmak istenen konu genel hatlarıyla anlatılmaktadır. Ancak metnin bazı bölümlerinde açıklamalar yetersizdir. Bu nedenle bu bölümler tam olarak anlaşılmamaktadır.		Bence yeterli şekilde bunu anlattım.		
2	Anlatılmak istenen konu belli belirsiz anlatılmakla birlikte, açıklamalar yetersizdir.				
1	Verilen bilgiler, anlatılmak istenen konuyla ilgili değildir. Bunun için ne anlatılmak istendiği belli değildir.				

Puan	Yapı	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Cümleler birbirinin devamı niteliğindedir. Metin uygun yerlerde paragraflara bölünebilmiştir. Metnin hem anlatımı hem de yapısı sade ve açıktır.	✓	Bence giriş bölümü açık.	✓	Yazıya uygun başlık yazılmış. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri doğru olarak yapılmış.
3	Cümleler arasındaki ilgiyi anlamak yer yer zor olmakla birlikte, metnin genel akışı anlaşılabilir.		Sonra olumlu yönleri ve olumsuz yönleri iyi anlattım.		İnsanlar için yurt dışına gidiyorlar? → Olumlu yönleri → Olumsuz yönleri → Yorum? şeklinde, anlaşılır bir plan yapılmış.
2	Kısa cümleler ve ifadeler kullanılmış, cümleler temel bağlaçlar ile bağlanmış ve anlatılmak istenen konunun sadece ana hatları yazılmıştır.		Sonunda sonuç bölümü de açıktır.		
1	Cümleler ve kelimeler birbirinden kopuk olarak yazılmıştır. Yazıda metin özelliği yoktur.				

Puan	Okuyucuyu Göz Önünde Tutma	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Ayrıca metin okuyucunun ilgisini çekecek şekilde tasarlanmıştır.	✓	Bence çok iyi anlattım.	✓	Metni okumak ve anlamak kolay. Yurt dışına gitmek isteyen biri bu yazıyı okursa neler yaşayacağını anlayabilir. Yazıya bazı örnekler eklenebilir.
3	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar yazılmıştır. Böylece anlatılmak istenen konu büyük oranda aktarılmıştır.		Okur için her şey açık.		
2	Okuyucu için gerekli bilgi ve açıklamalar eksik verildiği için metinde anlaşılabilen bölümler vardır.		Olumlu ve olumsuz yönler ve bütün		
1	Bilgiler bölük pörçük yazıldığı için ne anlatılmak istendiği belli değildir.				

bilgiler kolayca anlayabilir.

Puan	Kelime, Dil Bilgisi	Öz Değ.	Yorum	Öğt. Değ.	Yorum
4	Konuyla ilgili kelime, ifade ve cümle yapıları doğru olarak kullanılmıştır. Ayrıca yazım ve noktalamaya dikkat edilmiştir.		Bence çok dil bilgisi hataları değil.	✓	Kalabalık için de yalnız olmak, ne olur sa olsun, kendi ayakları üstünde durmak, yeni kapılar açmak gibi ifadeler konuyu anlatmak için çok iyi seçilmiş. Anlatımında gelecek zaman kullanımı; "Yurt dışına gidecek kişi neler yaşayacak?" gibi.
3	Metinde bulunan yanlış kelime kullanımı ve dil bilgisi hataları, cümlelerin anlaşılmasını etkileyecek derecede değildir.	✓	Beki bazı kelimeler uygun şekilde kullanmadım.		
2	Yanlış kelime ve ifadeler kullanıldığı, dil bilgisi hataları olduğu için zor anlaşılabilir bölümler vardır.				
1	Bildiği kelime ve yapıları anlatılmak istenen konuyla ilgili olsun olmasın kullanmıştır. Ayrıca metinde dil bilgisi hataları oldukça fazladır. Bu nedenlerle metni anlamak zordur.				

3. Örnek



DERECELEME ÖLÇEĞİ

Çalışmayı Yapan:

Tarih: 31/3/2015

İfadeler	Öğrenci			Öğretmen		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
1. Hikâye bir bütünlük içinde anlatılmış.		✓		✓		
2. Hikâyedeki olaylar ilgi çekici şekilde anlatılmış.			✓	✓		
3. Hikâye için görsellerin tamamı kullanılmış.		✓		✓		
4. Hikâyedeki kahramanlar hakkında yeterli bilgi verilmiş.		✓	✓	✓		
5. Kelime, ifade ve cümle yapıları doğru kullanılmış.		✓			✓	
6. Anlatımda duyulan geçmiş zaman (-mış) kullanılmış.	✓			✓		
7. Dil bilgisi kurallarına dikkat edilmiş.	✓			✓		
8. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmiş.		✓		✓		

Öğrenci Yorumu

Etkinlikten Öğrendiklerim: Hikâye yazmayı öğrendim. Hikâyelerde kullanılan kalıpları ve kelimeleri öğrendim. duyulan geçmiş zamanın hikâyede kullanmasını öğrendim.
Etkinlikte Zorlandığım Yerler: Hikâye için görselleri tam olarak ifade edemedim

Öğretmen Yorumu

Çalışmanın Güçlü Yönleri: Hikâyedeki olaylar sırasıyla ve ilgi çekici şekilde anlatılmış. Diyaloglar hikâyeye canlılık katmış.
Çalışmanın Geliştirilmesi Gereken Yönleri: Yeterlilik fiilini gelecek zamanla değil, geniş zamanla kullanmaya dikkat etmeli.
Türkçede çoğu zaman geniş zaman yerine, şimdiki zaman kullanılıyor.

4. Örnek

MACERA

Medeniyetler Ülkesi

Tek Bir Yerde

ÜRDÜN

1.GÜN (Amman + Ölü Deniz)

08.00 Kahvaltı (Abu Jbara'da / Falafel-geleneksel bir yemektir)
09.30 Şehir merkezinde gezi
12.00 Abdali Boulevard'da gezi (öğle yemeği)
15.00 Ölü Deniz'e kalkış saati
16.30 Ölü Deniz'e varış saati
19.00 Holiday Inn'da akşam yemeği
20.30 Müzik eşliğinde eğlence

2.GÜN (Jerash + Acloun)

08.00 Kahvaltı (Holiday Inn'da "Ölü Deniz")
09.00 Jerash'a kalkış saati
11.00 Jerash'a varış saati (Roma İmparatorluğu'nun izleri)
14.00 Acloun'a kalkış saati
15.00 Acloun'a varış saati (Selahaddin Eyyubî Kalesi)
17.00 Öğle yemeği (ünlü bir lokantada " Menşef - geleneksel bir yemektir ")
20.00 Otele dönüş saati
21.00 Akşam yemeği

3.GÜN (Petra + Rum Vadisi)

05.00 Petra'ya kalkış saati (Dünyanın Yedi Harikası'ndan biridir)
08.00 Bir saatlik mola
11.30 Petra'ya varış saati
12.00 Petra gezisi (ünlü bir lokantada öğle yemeği)
15.30 Rum Vadisi'ne kalkış saati
16.30 Rum Vadisi'ne varış saati
18.00 Jeep safari
20.00 Akşam yemeği

Tarih kokusu

Modernlik

Gruplar için özel indirim

Çayyolu, 3.Cadde/Ankara
Tel.: 0 312 364 66 00
macera_seyahat@gmail.com

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Çalışmayı Yapan:

Çalışmayı Değerlendiren:

Tarih:

İfadeler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Poster/Broşür düzenli bir şekilde hazırlanmış.	✓		
2. İlgi çekici etkinlikler düşünülmüş.	✓		
3. Etkinliklerle ilgili yeterli bilgi verilmiş.		✓	
4. Üç günde uygulanabilir bir gezi planı yapılmış.	✓		
5. Dikkat çekici resimler kullanılmış.	✓		
6. Dil bilgisi kurallarına dikkat edilmiş.	✓		
7. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmiş.	✓		

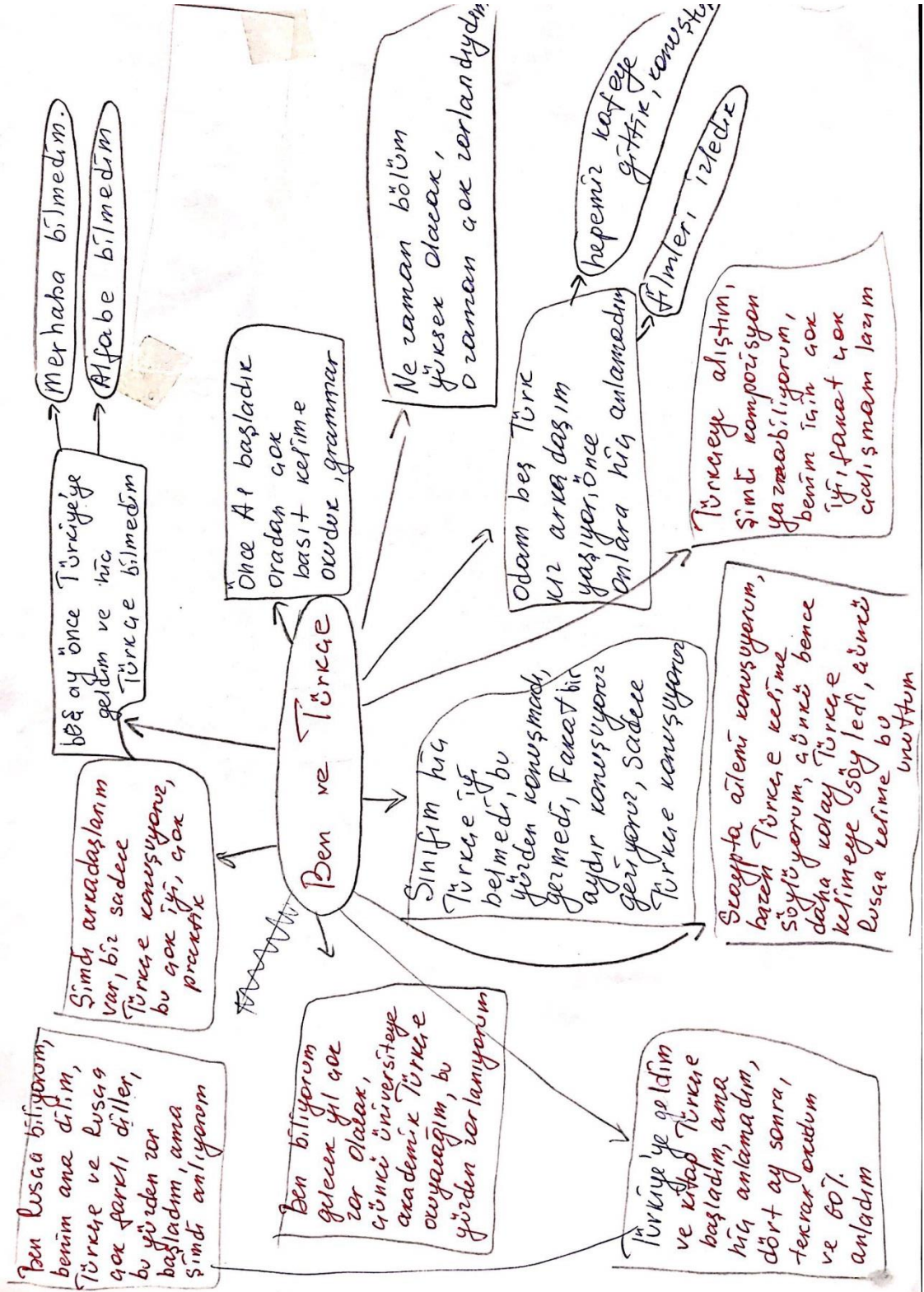
Çalışmanın Beğendiğim Yönleri:

Görünce, afiş ilgi çekiyor.
Resimler çok güzel.

Çalışmanın Geliştirilmesi Gereken Yönleri:

Resimler daha zengin ve detaylı olmalı;
Her verilen resim için ^{daha çok} bilgi olmalı;

EK 11. Fikir Haritası Örneği



EK 12. Değerlendirme Formu Örnekleri

DEĞERLENDİRME FORMU

Adı-Soyadı: _____

Tarih: 16.02.15

1. Son on beş günde yazmada kazandığınız becerilerden birini yazınız.

Geçen on beş günlerimde yazma dersinde resmi yazı gibi temel (rapor ve deneme, mektup, basit şiirler) beceriler kazandım.

2. Sonraki on beş günde yazmada hangi beceriyi / becerileri kazanmanız gerekiyor?

Önümüzdeki on beş günde yazmada "yaratıcı yazma" beceriyi gerekiyor. Örnek: Bir hikâyeyi anlatabiliyorum, gerçek ya da hayali fikirleri yazabiliyorum.

3. Son on beş günde yapılan yazma etkinliklerinden hangisi ilginizi çekti? Niçin?

Son on beş günde yazma dersinde film ya da gerçek bir olay hakkında bilgi veren yazı yazmak öğendim. Bence bunu çok ilgi çekici. Şimdi filmle ilgili soru iletebilirim.

4. Sınıf arkadaşlarınızın yazma çalışmalarını gördünüz mü? Onlar hangi yöntemlerle çalışıyorlar? Siz bu yöntemleri denediniz mi?

Sınıf arkadaşlarından bazılarının yazısı gördüm. Onlar düşünerek yazıyor. Bence bu bir yanlış teknik, böyle yazmak için daha fazla zaman harcıyor.

Yazmada herkesin farklı yöntemleri var ama bence yazma için çok düşünmeye gerek yok. Ben hemen fikirleri kağıda yazıyorum sonra dil bilgisine göre tekrar düzeltiyorum.

YAZMA ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRME FORMU (B1 KURU)

Adı-Soyadı: _____

Tarih: 18/3/2015

1. B1 kurunda yaptığınız ilk ve son yazma çalışmalarınızı (planlama, dil bilgisi ve cümle yapılarını doğru kullanma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, anlatılmak isteneni açık bir şekilde ifade edebilme bakımından) karşılaştırınız. Herhangi bir farklılık var mı?

Benim için anlatılmak isteneni açık bir şekilde ifade edebilme bakımından bahsedeyim. Ben önceden bazı fikirleri ifade edemiyordum ama şimdi istediğim fikri anlatabilirim ama bir sorunun var, cümle yapıları benim kompozisyonlarımda her zaman doğru değil ve bunun için çok çalışıyorum.

2. Farklı konularda dört kompozisyon yazmak sizin için faydalı oldu mu? ☒ Evet / ☐ Hayır
Niçin?

Ben sadece iki kompozisyon yazdığım için genel olarak cevap veremem ama yazdığım kompozisyonlar benim için çok faydalıydı çünkü onları yazabilmem için çok fazla çaba harcadım ve hepimiz çaba harcadığımızda yazılarımızı geliştirebiliriz.

3. Kendi kompozisyonunuzu değerlendirmek faydalı oldu mu? ☒ Evet / ☐ Hayır
Niçin?

Hayır, ben her zaman hocanın değerlendirdiğini öğrenmek istiyorum çünkü hocanın ne gördüğünü benim için faydalı olacak. Ben kendi kompozisyonumu değerlendirdiğim zaman cümle yapıları doğru olup olmadığını bilemem.

4. Yazma etkinlikleriyle ilgili herhangi bir isteğiniz veya teklifiniz varsa yazınız.

Arkadaşım Serif dediği gibi evde bir ödev aldığımız zaman internette araştırıyoruz sözlükten kelime çıkartıyoruz ama sınavda bizim vaktimiz yok bunun için bence her zaman hızlı sınavlar yapmamız lazım ve sınavın konusu belli olmaması lazım. Böylece diploma sınavına hazır oluruz.

YAZMA ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRME FORMU (B1 KURU)

Adı-Soyadı: _____

Tarih: 18/3/2015

1. B1 kurunda yaptığınız ilk ve son yazma çalışmalarınızı (planlama, dil bilgisi ve cümle yapılarını doğru kullanma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, anlatılmak isteneni açık bir şekilde ifade edebilme bakımından) karşılaştırınız. Herhangi bir farklılık var mı?

Bence evet, eskiye göre yazma becerilerim gelişti.
- Şimdi daha iyi ifade edebiliyorum.
- Daha zengin kompozisyon yazabiliyorum.
- Benim fikirlerim anlatabiliyorum.
- Dil bilgisi hataları daha az.

2. Farklı konularda dört kompozisyon yazmak sizin için faydalı oldu mu? Evet / Hayır
Niçin?

Bence farklı konularda yazma çok önemli ve faydalı çünkü çok konuyla ilgili yeni kelimeler ve ifadeler öğrendim.

3. Kendi kompozisyonunuzu değerlendirmek faydalı oldu mu? Evet / Hayır
Niçin?

Tabii ki çok faydalı çünkü güçlü ve zayıf yönlerini bilebildim. Böylece daha iyi yazabileceğim.

4. Yazma etkinlikleriyle ilgili herhangi bir isteğiniz veya ^(öneri) teklifiniz varsa yazınız.

Belki dergi yapıyoruz ve içinde bizim kompozisyon koyuyoruz.

YAZMA GELİŞİM DOSYASI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

İnceleyen:

Kimin Yazma Gelişim Dosyası?

Tarih: 29/04/2015

Arkadaşımın Yazma Gelişim Dosyasıyla İlgili Düşüncelerim:

Yorum

- Dil bilgisi → Daha çalışmam lazım (hâl ekleri + cümle yapıları)
- Yazarken [ı] [i] [u] [ü] [o] [ö] → Dikkat etmelisin!
- Bazı ifadeleri ve kelimeleri yanlış bir şekilde kullanıyorsun.
- Kompozisyon daha düzenli olmalı.

Tavsiye

- Daha güzel ve açık kompozisyon isin ince kitaplar ve gazete okumaya başlamalısın.
- Dil bilgisi → Daha gayret göstermelisin.

- Hangi kelime yazmalısın + bu kelime ne zaman kullanmalısın → Dikkat etmelisin!

NOT

Yazma ile ilgili senin düzeyin bence her geçen gün gelişiyor...

Mesela dosyada birinci kompozisyon ile en son kompozisyon mukayese etsek tabii ki en son daha

Arkadaşımın Yazma Gelişim Dosyasından Öğrendiklerim:

- * Onun dosyasından gördüm ki ders çalıştıkça ve farklı konularda yazdıkça yazmanın becerileri gelişiyor.
- * Aklıma ne geliyor (fikirlere, düşünceler, ...) beklemeden yazmalıyım hatta birkaç hatalar varsa (önemli değil) en önemli fikirlerim açıklayabilirim.

EK 13. A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması

İsim	11 güneş	5 film	3 spor
153 mevsim	10 ağaç	5 gezmek	3 su
72 var	10 yıl	5 kenar	3 temmuz
67 yaz	9 Ankara	5 plaj	3 turist
66 ilkbahar	9 hayat	5 vakit	3 yan
52 hava	9 park	5 yol	3 yüzmek
30 kış	9 soğuk	4 dağ	2 ağustos
29 deniz	9 yağmur	4 sabah	2 alışveriş
21 insan	8 bahar	4 sağlık	yapmak
21 kar	8 şehir	4 sahil	2 ayakkabı
19 aile	8 şey	4 tabiat	2 balkon
19 sonbahar	7 dünya	4 yemek	2 bayram
19 ülke	7 okul	4 yılbaşı	2 bölüm
19 zaman	6 baba	3 anne	2 burası
17 Türkiye	6 değil	3 Antalya	2 ceket
15 gün	6 dışarı	3 çocuk	2 çizme
15 tatil	6 ev	3 Dokufest	2 defa
15 yok	6 hava durumu	3 festival	2 ders
14 arkadaş	6 ocak	3 güzellik	2 doğum günü
14 yer	6 sebze	3 hafta	2 elbise
13 ay	6 yüzme	3 kuş	2 Endonezya
13 çiçek	5 doğa	3 nehir	2 futbol
13 meyve	5 eğlence	3 sebep	2 gelmek

2 gitmek	2 seyahat	dil	hediye
2 havuz	2 tane	dilek	hentbol
2 haziran	2 tecrübe	dondurma	hikâye
2 ihtiyaç	2 telefon	durum	ışık
2 iş	2 voleybol	ekim	iktisat
2 İtalya	2 yaprak	ekonomi	İnternet
2 İzmir	ad	eldiven	iş adamı
2 kar topu	aktivite	Endonezyalı	işsiz
2 kardan adam	Allah	eşarp	kalma
2 kardeş	ara	eşya	kalmak
2 kıyafet	Arnavutluk	etkinlik	kalp
2 kültür	Avrupa	fotoğraf	Kapadokya
2 manto	avukatlık	fotoğraf çekmek	Karadağ
2 manzara	Bakuriani	Gana	kasım
2 mont	balık	Gazi Tömer	kayak yapmak
2 mucize	balık tutmak	gece	kayık
2 müzik	beş	gerek	kelebek
2 Narın	bir	giriş	Kırgızistan
2 oyun	bisiklet	gitme	Kırışmas
2 özellik	bugün	gökkuşağı	kitapçı
2 palto	c vitamini	gömlek	Kolombiya
2 para	cennet	görmek	Kosova
2 parti	çeşit	güney	koşul
2 piknik	çevre	Güney Sudan	kulaklık
2 piknik yapmak	çiftçi	Gürcistan	kuzen
2 rüzgâr	dayımlar	hafta sonu	lokanta

mayıs	sanatçı	uçma	9 yağmurlu
meslek	seçme	Uganda	8 iki
meyve suyu	seyahat yapmak	yağış	8 o
Mısır	seyahate çıkmak	yalnızlık	7 eğlenceli
mutluluk	seyretme	yapmak	6 başka
nefes almak	sıcak	yazar	6 yeni
olay	sınıf	yeşil	5 mutlu
orman	sinema	yirmi	5 uzun
oruç tutmak	sis	yurt	4 bazı
otel	sorun	yürümek	4 taze
otuz beş	spor yapmak	Sıfat	4 temiz
oyuncu	süre	43 güzel	4 uygun
ödev	sürpriz	35 bu	4 üç
öğle	şair	28 çok	3 altı
öğrenci	şarkıcı	26 soğuk	3 birkaç
öğrenmek	şekil	25 bir	3 eksi
pencere	şiir	23 sıcak	3 faydalı
plan	tanımak	21 güneşli	3 kalın
plan yapmak	tebrik	20 her	3 kolay
Ramazan	televizyon	13 farklı	3 kötü
Bayramı	tırmanmak	12 açık	3 nasıl
renk	toprak	11 bütün	3 rahat
resim	trafik	11 iyi	3 yeşil
restoran	turizm	11 önemli	2 az
roman	tür	11 sevdiğim	2 beyaz
ruh	Türk	10 dört	2 birinci

2 boş	ekonomik	sessiz	13 kışın
2 büyük	emin	sevdiğiniz	10 sadece
2 gelecek	enteresan	sevdikleri	9 genellikle
2 hangi	geçen	sıkıcı	9 orada
2 heyecanlı	gerçek	şanslı	8 ayrıca
2 ılık	gümüş	şu	8 bu yüzden
2 ilginç	hafif	tedirgin	7 her zaman
2 ilk	ikinci	tehlikeli	6 birlikte
2 mümkün	ilgili	tüm	6 bu sebeple
2 normal	kapalı	üçüncü	6 hiç
2 serin	keyifli	yaklaşık	6 önce
2 sevgili	kırmızı	yapay	6 sonra
2 ucuz	kısa	yoğun	6 şimdi
2 ünlü	kıymetli	yorgun	4 beraber
2 yakın	kiralık	yorucu	4 biraz
altın	kuru	zararlı	4 bu sayede
artı	küçük	zevkli	3 gerçekten
ayırdığım	mucize	zor	3 güzel
aynı	on beş	zarf	2 akşamları
baktığım	önümüzdeki	117 çok	2 ara sıra
bulutlu	özel	44 en	2 aynı zamanda
buzlu	pahalı	33 yazın	2 bol bol
çeşit çeşit	pek çok	21 bazen	2 böylece
çeşitli	rahatsız	16 daha	2 böylelikle
çoğu	rengârenk	13 bence	2 bu nedenle
doğal	rüzgârlı	13 bunun için	2 buna rağmen

2 bundan sonra	gidip	şehir şehir	hepimiz
2 çocukken	giyip	şimdiden	çoğu
2 erken	görünce	tanıtıp	bizimkiler
2 gece	hakkında	tekrar tekrar	birkaçı
2 hâlâ	henüz	umutlu	birbiri
2 hızlı	hep	yalnız	fil
2 keyifli	her gün	yan yana	63 sev-
2 o zaman	iyi	yavaş yavaş	37 git-
2 oraya	montsuz	yeni	17 ol-
2 özellikle	mutlu	zamir	16 yağ-
2 rahat	ne kadar	101 ben	13 oyna-
2 sabahları	neden	11 hepsi	12 piknik yap-
2 sık sık	nedeniyle	8 onlar	10 hoşlan-
2 şu an	niçin	8 biz	10 yüz-
acaba	normalde	6 herkes	8 gez-
aslında	o hâlde	4 kendi	7 aç-
boyunca	o kadar	4 bazıları	7 iste-
buluşup	ondan dolayı	3 o	6 eğlen-
bundan dolayı	öğleleri	2 pek çoğu	5 balık tut-
burada	öyleyse	2 bunlar	5 gör-
daima	pek çok	2 bu	5 sabırsızlan-
devam edip	rahatça	2 bana	5 yap-
dinlenip	sakin	öbürleri	4 çık-
epeyce	sevip	kimisi	4 fotoğraf çek-
gelince	sıkça	için	4 gel-
gezerek	sonunda	hiç kimse	4 hasta ol-

4 mutlu ol-	2 gir-	bin-	kalk-
4 sohbet et-	2 giy-	biriktirebil-	karşıla-
4 yemek ye-	2 gönder-	bit-	keyif sür-
4 yürü-	2 göster-	büyü-	kok-
3 al-	2 izle-	çıkabil-	konuş-
3 alışveriş yap-	2 merak et-	çiçek aç-	kork-
3 bil-	2 oku-	dal-	koş-
3 çalış-	2 öğren-	ders çalış-	kutla-
3 dışarı çık-	2 özle-	doğ-	meyve ver-
3 dinlen-	2 seç-	dolaş-	mutlu et-
3 dön-	2 spor yap-	dökül-	oynaş-
3 düş-	2 sür-	düşün-	plan yap-
3 görebil-	2 şarkı söyle-	eri-	rahatlat-
3 hisset-	2 tırman-	geçir-	rahatsız ol-
3 otur-	2 uyan-	giyebil-	resim çiz-
3 yapabil-	2 uyu-	görün-	sevin-
3 ye-	2 üşü-	gülümse-	seyahat yap-
3 yeşer-	2 yaşa-	harca-	seyahate çık-
2 başla-	aktivite yap-	hastalan-	şaka yap-
2 bayıl-	alış-	hazırla-	tanı-
2 beğen-	anlat-	heyecanlan-	tanış ol-
2 bekle-	ara-	ısın-	tanıtabil-
2 buluş-	art-	ızgara yap-	tercih et-
2 es-	âşık ol-	izleyebil-	terle-
2 geç-	bak-	kal-	teşekkür et-
2 gidebil-	benze-	kalabil-	uç-

vakit geçir-	14 ama
ver-	7 ne...ne
veril-	6 ya da
yararlan-	4 veya
yaz-	3 hem...hem de
yazabil-	2 fakat
yemek yap-	ancak
yetiştirebil-	hem...hem
yolculuğa çık-	ile
edat	ki
41 ile	mademki
36 için	yani
9 mesela	ünlem
5 kadar	inşallah
4 sonra	ya
3 gibi	
3 göre	
başka	
beri	
haricinde	
mI	
örneğin	
bağlaç	
144 ve	
71 çünkü	
19 dA	

EK 14. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması

isim	21 sinema	11 yıl	6 kadın
63 kitap	19 futbol	10 spor	6 kıyafet
57 insan	19 gitmek	10 tırmanmak	6 köy
53 var	18 spor	10 yok	6 manzara
52 şey	18 yemek	10 yüzme	6 piyano
49 aktivite	17 at	9 ad	5 ara
39 arkadaş	17 deniz	9 hafta	5 alet
33 hayat	17 stres	9 hafta sonu	5 araba
33 kurs	17 Türkçe	9 okuma	5 ayakkabı
33 seyahat etmek	16 yüzmek	9 para	5 Dila
28 alışveriş yapmak	15 aile	9 piknik yapmak	5 fotoğraf çekmek
28 dil	15 değil	9 saat	5 gitme
28 yer	15 müzik	9 seyahat	5 okul
26 dağ	14 film	8 kullanmak	5 oyun
26 İnternet	14 öğrenmek	8 Rıza	5 problem
25 dünya	14 şehir	8 seyahat etme	5 şelale
25 ülke	13 baba	8 spor yapma	5 tatil
24 okumak	13 kültür	7 bilgisayar	5 yaz
24 zaman	13 Türkiye	6 alışveriş merkezi	5 yol
23 gün	12 ev	6 anne	4 alan
23 spor yapmak	11 bilgi	6 binmek	4 Ankamall
	11 sağlık	6 hobi	4 Ankara
	11 yaşamak		

4 bilet	3 dondurma	3 restoran	2 dakika
4 çalma	3 elbise	3 sabah	2 demek
4 düşünce	3 eşya	3 sahil	2 ders
4 fitnes	3 etkinlik	3 sene	2 doğa
4 gezmek	3 Facebook	3 tanımak	2 doktora
4 haber	3 fotoğraf çekme	3 televizyon	2 dokuz
4 otobüs	3 gerek	3 yapma	2 eğlence
4 oynamak	3 görmek	2 aktivite	2 enstrüman
4 program	3 hava	yapmak	2 esas
4 sınav	3 havuz	2 akvaryum	2 fırsat
4 site	3 İstanbul	2 alışveriş	2 fikir almak
4 tan	3 iş	2 alma	2 fiyat
4 Tömer	3 kâğıt	2 ana dili	2 fotoğraf
4 yapmak	3 kalp	2 Avrupa	2 gelenek
4 yöntem	3 Kırgız	2 bakış	2 gitar
4 yurt	3 konu	2 balık tutmak	2 güneş
3 adam	3 konuşmak	2 banka	2 Gürcü
3 alışveriş	3 kriket	2 başarı	2 hasta olmak
yapma	3 mana	2 bırakma	2 hatıra
3 alt	3 öğrenci	2 cevap	2 iç
3 ay	3 örnek	2 cüzdan	2 içecek
3 beyin	3 park	2 çalışma	2 insanoğlu
3 çalmak	3 piknik	2 çalışmak	2 kalem
3 çocuk	3 piknik yapma	2 çanta	2 Kapadokya
3 Dila Hanım	3 piramit	2 çıkma	2 kenar
3 dinlenmek	3 resim yapmak	2 çocukluk	2 kiralık katil

2 kumıs	2 Topkapı	aktivite yapma	Barru
2 lokanta	2 topluluk	âlem	basketbol
2 maç	2 toplum	alışma	baş
2 mağaza	2 turist	Allah	başa çıkmak
2 manas	2 turnuva	Almanca	başarılı olmak
2 Mısır	2 uçak	alt kat	beden
2 mola	2 uğraş	amaç	belediye
2 mücadele etmek	2 uğraşma	an	Beşiktaş
2 müze	2 uluslararası ilişkiler	anıt	bilme
2 olay	2 ünlü olmak	Antalya	bin sekiz yüz altmış sekiz
2 olma	2 üst kat	araştırma	bina
2 olmak	2 voleybol	arka	bir
2 oynama	2 vücut	Arnavut	Bosna
2 oyuncu	2 yağmur	Arnavutluk	bot
2 öğretmen	2 yalan	art	buluşma
2 özellik	2 yurt dışı	aşk	burası
2 Pakistan	2 zorunda	Ayasofya	Calo of Duyt
2 pencere	abla	az	Counter Strike
2 risk	abur cubur	azaltma	cuma
2 savaş	açı	bağlama	cümle
2 soru	Afrika	bakma	çevre
2 şarkıcı	Afrikalı	balık	çıkma
2 takım	ağaç	balon	çiftçi
2 tecrübe	akıl	Bangladeş	çizme
2 teknoloji	akşam	Bantaeng	çok
		barış	

davranış	gelecek	hazırlamak	Kanada
defa	gelişme	hırsızlık	kanal
devlet	gelişmek	Hindistan	kapı
dışarı	geliştirme	Hygo	karakter
dinlemek	gemi	ırmak	kardeş
doktor	gezi	Issık Köl	kardiak krizi
Drogba	gezme	İbrahim Rıza	karşılaşmak
durum	gıda	iki bin dokuz	kaslı
duygu	gidip gelmek	iki bin on	kazanma
edinme	giymek	iletişim	keman
egemen olmak	giz	ilgi	Kırgızistan
ekleme	göçebe	ilgilenmek	kış
el	göl	imkân	kıta
elektronik	Gölbaşı	indirim	kız
Endonezya	Gölbaşı Spor	İngilizce	kira
enerji	Tesis	İngiltere	kişilik
eş	görenek	İnternet sitesi	kolaylık
eşarp	görme	intikam almak	koltuk
faaliyet	grup	işe	konservatuar
fifa+1997+2002	halk	izleme	kontrol
+2006	halk müziği	izlemek	kontrol altına
Frans Fanon	harcamak	jimnastik	almak
Fransızca	hareket	kafa	konuşma
futbolcu	hareket yapmak	kalite	koşma
Galatasaray	hastalık	kalmak	koşmak
gece	hayvan	kan	köşe

kulüp	neden	sahip	şarkı söyleme
kumbara	nehir	sahip olmak	şehir merkezi
kupa	nesne	saklamak	şezlong
kurt	netice	sanat	şnorkel
kurtarmak	olimpiyat	saray	tabiat
kurucu	on	sebep	takım elbise
küsme	on sekiz	seçenek	takipçi
macera	ortam	sekiz	Taksim Meydanı
market	ödül	semt	tanıtmak
masa tenisi	öğle	ses	taraf
medeniyet	öğrenim	seviye	tartışma
memleket	öldürmek	sevmek	Tayvan
mesaj	ömür	seyahate çıkma	Tirana
meşhur olmak	öykü	seyretme	trafik
metot	Pamukkale	sheekh	tur
mevsim	pantolon	sıkıntı	Türk
meydan	parça	sınıf	Twitch
mezarlık	pasta	sıradağ	Tyan Şyan
millî takım	pastane	Skype	Dağları
Mustafa	plaj	sohbet etmek	uğraşmak
Mustafa Kemal	pratik yapma	sonuç	üniversite
Atatürk	refakatçi	spor salonu	ürün
mutlu olma	resim	Srilanka	üst
mutlu olmak	Rıza Bey	su	vakit
Nam Tok Tedo	roman	sunma	vakit geçirme
Nata Vega	Rusça	süre	Vedat Ademi

video	17 başka	4 tehlikeli	2 hangi
wifi	17 iyi	4 uzak	2 hiçbir
yan	13 ilginç	4 yorucu	2 ilgilendiğim
yaratıcılık	12 boş	3 akademik	2 kapalı
yasak	11 bütün	3 az	2 kolay
yaşama	11 o	3 beş	2 küçük
yazar	11 sağlıklı	3 böyle	2 meşgul
yelken	9 büyük	3 değerli	2 mümkün
yemek pişiriş	8 bazı	3 dünyadaki	2 ne
yemek pişirmek	8 diğer	3 gelecek	2 negatif
yetenek	8 üç	3 harika	2 normal
Youtube	7 iki	3 ilgili	2 on beş
yön	6 uzun	3 kalabalık	2 özel
yürümek	6 ünlü	3 kötü	2 pozitif
ziraat	5 çeşitli	3 lezzetli	2 rahat
ziyaretçi	5 faydalı	3 psikolojik	2 sever
sıfat	5 lazım	3 sakın	2 sıcak
141 bir	5 son	3 tüm	2 sıkıcı
49 güzel	5 Türkçe	3 üç	2 soğuk
41 bu	5 yabancı	3 yorgun	2 şişman
39 önemli	5 zor	2 aktif	2 tarih
31 çok	4 aynı	2 aşağıdaki	2 yeşil
27 yeni	4 geçen	2 birkaç	acil
26 farklı	4 gözde	2 geleneksel	açık
25 eğlenceli	4 keyifli	2 gerek	Ankara'daki
25 her	4 nasıl	2 günlük	anlamsız

antik	genel	kimi	takip edecek
Arapça	gerekli	kiralık	tanıdık
bankadaki	gitmediğimiz	kişisel	tarihli
basit	güçlü	kültürel	ucuz
belli	gürültülü	memnun	uygun
beyaz	hayatımdaki	meşhur	üç dört
bilgin	herhangi bir	millî	yakın
bilmeyen	heyecanlı	muhteşem	yaralanan
biraz	hoş	mutlu	yaratıcı
birçok	iki bin	ne kadar	yaşadıkları
birinci	iki buçuk	neşeli	yaşandık
bulunan	ikinci	oradaki	yukarıdaki
canlı	ilgi çekici	orijinal	zorlu
çalan	ilgilendiği	öğretici	zarf
dinlendiği	ilginç ilginç	pahalı	207 çok
doğal	ilgisini çeken	pek çok	34 en
döndüğü	ilk	rahatlatıcı	26 sonra
dört	inanılmaz	romans	22 bence
ekonomik	İngilizce	romantik	22 orada
emin	istediğim	sanal	18 bazen
eski	istediğin	sevdiğim	16 daha
eşsiz	kaliteli	seven	15 bunun için
etli	katlı	sevilen	15 her zaman
farklı farklı	kırk	sinirli	15 hiç
geldiğimiz	kısa	sonraki	15 sadece
gelen	kıymetli	sosyal	12 bu yüzden

12 önce	3 bu nedenle	2 hızlı	ders çalışırken
12 şimdi	3 burada	2 nasılsa	devamlı
11 nasıl	3 günümüzde	2 nedeniyle	diye
10 ayrıca	3 ilk önce	2 o kadar	dolaşırken
10 biraz	3 küçükken	2 okurken	duyarken
10 bu sebeple	3 maalesef	2 sağlıklı	eğlenceli
8 her gün	3 ne kadar	2 yalnız	elbette
8 oraya	3 neden	2 yiyip	erken
7 iyi	3 nerede	2 yüzerken	gayet
7 ne zaman	3 niçin	acaba	gelecekte
6 bugün	3 o zaman	adına	geliştirince
6 şu an	3 olarak	ağız tadıyla	gezip
5 aslında	3 seyahat	aynı zamanda	giderken
5 az	ederken	balık tutup	gidince
5 belki	3 tarafından	bilhassa	gitmeden
5 böylece	3 tekrar	binip	gün geçtikçe
5 güzel	2 alışveriş	bol bol	hep
5 hâlâ	yaparken	boyunca	itibaren
5 hemen	2 artık	böyle	itibarıyla
5 özellikle	2 çocukken	böylelikle	karşı
5 yavaş yavaş	2 çok çok	bu sayede	kesinlikle
4 birlikte	2 fazla	bundan sonra	kolay
4 genellikle	2 gece	bunun sayesinde	kolayca
4 hakkında	2 gelmeden	çocukken	kötü
4 özellikle	2 gerçekten	daima	kullanarak
3 beraber	2 gidip	değerli	mutlaka

mutlu	tırmanırken	2 kim	9 beğen-
neredeyse	üstelik	çoğu	9 hisset-
nereye	vazgeçip	hangileri	9 kullan-
o hâlde	yarın	hepsi	8 gör-
okuyunca	yaşayıp	kimse	8 piknik yap-
oldukça	yazın	ona	8 tanı-
olup	yüz yüze	sana	7 çalış-
oturarak	yüzüp	şu	7 gel-
otururken	zamanla	şunlar	7 otur-
oynarken	zamir	fiil	6 bin-
öğrenirken	155 ben	64 sev-	6 de-
öncelikle	22 biz	61 git-	6 seç-
rahat	21 o	40 iste-	6 ye-
rahatlıkla	20 onlar	22 ol-	5 çık-
sabah	15 bana	22 öğren-	5 gez-
sakin	15 bu	17 oku-	5 gidebil-
seyahat edince	12 herkes	17 yap-	5 hoşlan-
sık sık	11 bunlar	16 al-	5 kal-
sıradan	8 kendi	15 ilgisini çek-	5 konuş-
son	8 ne	14 oyna-	5 mutlu ol-
sonuç olarak	7 sen	13 ilgilen-	5 tırman-
sonunda	5 biri	12 bil-	5 yüz-
stressiz	3 bazıları	12 fotoğraf çek-	5 ziyaret et-
tabii ki	2 başkaları	10 spor yap-	4 bit-
tam	2 hepimiz	10 yaşa-	4 izle-
tatildeyken	2 ile	9 başla-	4 seyahat yap-

4 sohbet et-	2 alışveriş yap-	2 yaralan-	binebil-
4 söyle-	2 alışveriş	2 yer al-	biriktir-
4 tercih et-	yapabil-	2 yiyebil-	birleştir-
4 vakit geçir-	2 anlayabil-	2 yola çık-	bitir-
4 ver-	2 bayıl-	2 yüzebil-	boş kal-
3 aç-	2 bulabil-	2 zevk al-	buluş-
3 anlat-	2 dikkatli ol-	açıl-	cevap ver-
3 bul-	2 dinlen-	ad koy-	çek-
3 çal-	2 düşün-	aktivite yap-	dans et-
3 eğlen-	2 etkile-	aktivite yapabil-	dans yap-
3 geliş-	2 fikir al-	ara-	değiş-
3 giy-	2 geçir-	arayabil-	değiştir-
3 merak et-	2 gir-	art-	dene-
3 okuyabil-	2 gönderebil-	artır-	ders çalış-
3 olabil-	2 hatırla-	at-	ders ver-
3 öğrenebil-	2 iş yap-	ayrıl-	dışarı çık-
3 öldürül-	2 izin ver-	azalt-	dikkat çek-
3 seyahat et-	2 kapı aç-	bak-	dinlendir-
3 şarkı söyle-	2 kork-	balık tut-	dinleyebil-
3 tanış-	2 meşgul ol-	balık tutabil-	dön-
3 unut-	2 saldır-	başvur-	duy-
3 yapabil-	2 seveme-	beslen-	düşüneme-
3 yemek ye-	2 sür-	bırak-	eğlenebil-
2 um-	2 tanışabil-	bilgilendir-	fayda gör-
2 alabil-	2 üzül-	bilin-	faydalı olabil-
2 alış-	2 vakit geçirebil-	bilinebil-	fırsat ver-

fitnes yap-	kaybet-	rahat et-	yara-
fotoğraf çekebil-	kaybol-	rahat ol-	yararlı olabil-
geç-	kazan-	rahat ver-	yardım et-
geliştir-	keşfedilebil-	rahatlık ver-	yardımcı olabil-
gerek-	keşfet-	resim çiz-	yaşayabil-
gol at-	keyfini sür-	sahip ol-	yatabil-
gönder-	keyif al-	saygı göster-	yaz-
göster-	kırabil-	sıkıl-	yemek yap-
gözlerine	konusabil-	sıralanabil-	yet-
inanama-	koru-	sohbet edebil-	yol aç-
harca-	koşabil-	sorabil-	yolculuk
hasta ol-	koy-	söz ver-	yapabil-
hatırlayabil-	mangal yap-	şnorkel yap-	yor-
hoşuna git-	mezun ol-	tavsiye edebil-	yürü-
huzur ver-	mutluluk ver-	tavsiye et-	zarar verebil-
iç-	öğret-	tedavi et-	zevk alabil-
içebil-	ölebil-	tent yap-	edat
ifade et-	ön plana çıkart-	tırmanabil-	114 için
imza et-	özle-	uğraş-	78 ile
inan-	özür dile-	umut ver-	18 sonra
inanama-	pahalı gel-	uyu-	17 mesela
işi gücü bırak-	para çek-	uzaklaş-	11 göre
izleyebil-	paylaşabil-	üşü-	6 gibi
kalk-	paylaşıl-	vazgeç-	5 önce
karar ver-	pişirebil-	veril-	3 beri
katıl-	plan yap-	yağ-	3 mI

2 kadar **ünlem**

başka keşke

hayır

işte

örneğin

rağmen

bağlaç

188 ve

72 çünkü

61 ama

33 dA

20 ya da

14 yani

12 hem...hem de

9 veya

6 eğer

5 fakat

4 ki

3 hatta

2 bile

ancak

dahi

hem

hem...hem

ise

yoksa

EK 15. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması

İsim	8 davranış	5 amaç	4 kötülük
393 insan	8 doğru	5 gün	4 olay
81 şey	8 fikir	5 güzellik	4 peygamber
70 hayat	8 iş	5 kavga etmek	4 saygı
69 olmak	8 kız	5 öğretmen	4 sevgi
47 dünya	8 yanlış	5 örnek	4 sevmek
46 değil	7 din	5 söyleme	4 söylemek
35 var	7 okul	5 taraf	4 yaşama
18 yok	7 şekil	5 toplum	4 yer
17 para	7 yapma	5 yardım etmek	3 adam
16 kişi	7 yol	4 baba	3 Âdem
16 olma	6 demek	4 bakış	3 akraba
13 zaman	6 duygu	4 canlı	3 bulmak
12 arkadaş	6 Hacı Abul	4 doğruluk	3 cevap
12 yaşamak	Kalam	4 durum	3 davranma
11 anne	6 karakter	4 dürüstlük	3 düşünmek
11 problem	6 konu	4 düşünme	3 eşya
10 Allah	6 kural	4 eğitim	3 faydalanmak
9 düşünce	6 öğrenci	4 hakikat	3 hikâye
9 hata	6 soru	4 huzur	3 insanoğlu
9 yardım	6 söz	4 ihtiyaç	3 iyilik
8 aile	6 ülke	4 kalp	3 komşu
8 çocuk	6 yapmak	4 kıyafet	

3 kötülük	2 cennet	2 talimat	ayak uydurma
yapmak	2 çalışmak	2 telefon	ayranım ekşi
3 kusur	2 çevre	2 televizyon	azaltma
3 mekân	2 davranmak	2 topluluk	bacak
3 Mevlana	2 değer	2 ünlü olmak	bakış açısı
3 mutluluk	2 değiştirmek	2 yaşam	bakma
3 özellik	2 devlet	2 yeryüzü	Banglaca
3 robot	2 eser	2 yoksul	Bangladeş
3 sahip	2 eş	abla	barış
3 şans	2 fakir	Abul Kalam	barışık olma
3 üniversite	2 gerek	acil	başarılı olmak
3 yalan	2 hükmetme	afiş	başlama
söylemek	2 iç	ağız	beceri
3 yan	2 iyilik eden	ahlak	biçim
3 yardım etme	iyilik bulur	aktivite yapmak	bir dediğini iki
3 yemek	2 kafa	alışveriş	etmeme
3 Yunus Emre	2 konuşma	almak	bugün
3 yüzde	2 Kuran	ameliyat	büyük
3 zorluk	2 maaş	Amerika	cesaret
3 zorunda	2 mutlu olmak	anlama	cevap vermek
2 ad	2 ortam	anlatım	coşku
2 beyin	2 Peygamber	anlatmak	çalışma
2 bilgi	Efendimiz	Anuarite	çeşit
2 bilinç	2 sahip olmak	Arapça	çıkart
2 bilme	2 seçim	Armand Tungulu	çok şükür
2 bilmek	2 seksen	Atatürk	çözme

çözüm	geçmiş	hesap yapmak	kazanma
dakika	gelecek	hırsız	kelime
dede	gelişmek	Hindistanca	kendi
dedikodu	geliştirme	hukuk	kibar
değiştirme	genç	Humumba	kitap
derece	gerçekleşme	hükmetmek	kol
destek	Ghandi	Hz. Muhammed	korunma
devam	gitmek	ifade	koşul
dışarı	gökyüzü	ikiyüzlülük	kral
dikkatli olma	gönül	iletişim kurmak	kritik yapma
dil	görmek	ilgi	kullanma
doğa	görünüm	ilim	Kur'an-ı Kerim
dost olmak	göz	incitmek	kurtarmak
dürüst	güler yüz	insanlar	lakap
düzeltilme	günahına girmek	insanlık	memleket
düzenlemek	güvenme	istisna	merhamet
eksik	haddini bilmek	iyi	meslek
eleştiri	hâl	iyileşmek	meziyet
elma	hâle gelme	iyilik yapma	model
enerji	hata yapma	iyilik yapmak	muamma
engel	hata yapmak	kabul etmek	mürşit
engelli	hatırlanmak	kâğıt	Müslüman
esas	Havva (eve)	kalabalık	Mzee Kabila
ev	hayal	kapsam	namaz kılmak
evren	hayvan	kardeş	namusluluk
Gabriel Mokia	helal	kavram	nefes

Nelson Mandela	siyasetçi	video	23 çok
nokta	son	vurmak	23 önemli
okumak	sonuç	vücut	18 bütün
on	sorun	yakın	18 dürüst
otokontrol	sözünü tutma	yalan söyleme	17 başka
oturma	su	yalnız kalmak	17 her
öğrenmek	sual	yaratıcı	16 zor
öğretme	şart	yaratılış	13 bazı
ölü	takip etme	yardımcı olmak	13 kolay
önem	tane	yaş	11 güzel
özen gösterme	tanım	yaşayabilmek	10 diğer
Pakistanca	tanımak	yatak	8 böyle
Pie Tshibanda	tarz	yıl	7 aynı
pratik	tavsiye	yirmi beş	7 az
prensip	tavsiye etmek	yüksek lisans	7 bencil
rüya	tebessüm	yüz	7 farklı
saadet	tebessüm yapma	zarar	7 o
saç	tiyatro	zarar vermek	6 normal
sahip olma	Tömer	zengin olmak	6 olumlu
samimiyet	ulaştırmak	sıfat	6 yeni
savaş	uyma	237 iyi	5 fakir
sayı	uyum	219 bir	5 son
sepet	uzak durmak	149 doğru	5 yanlış
sevinç	vakit	48 bu	4 birkaç
seviye	varlık	38 kötü	4 büyük
sevme	vermek	32 lazım	4 mutlu

4 rahat	2 ilgili	adlı	eğlenceli
4 temiz kalpli	2 imkânsız	ağlayan	elimden gelen
4 tüm	2 istediğim	ahlaklı	emin
3 aşağıdaki	2 kişisel	akıllı	emrettiği
3 fazla	2 küçük	aklıma geldiği	eski
3 hesap	2 mükemmel	alakalı	eşsiz
yapmayan	2 nadir	alçak gönüllü	evli
3 hiçbir	2 namuslu	asil	farklı farklı
3 nasıl	2 o kadar	batıl	gelecek
3 olan	2 olduğu	beğenmediğim	genel
3 pozitif	2 özel	bildiği	göreceli
3 türlü	2 saf	bildiğimiz	güçlü
3 yaşayan	2 sinirli	bilge	günümüzdeki
2 basit	2 tanımadığım	birinci	hakiki
2 bilen	2 tür	boş	hangi
2 cömert	2 ünlü	bugünkü	hasta
2 dolu	2 yaptığım	cimri	hazır
2 engelli	2 yardımsever	çeşitli	her bir
2 etkili	2 yazdığım	çevredeki	herhangi
2 garip	2 yeter	çıkarcı	hesap yapan
2 gerek	2 yeterli	dışarıdaki	hoşlanmadığı
2 gerekli	2 yirmi dört	dinî	ihtiyacı olan
2 gülen	2 yukarıdaki	durduğu	ikiyüzlü
2 hayatımızdaki	2 zengin	duygusuz	ilginç
2 iki	açık gönüllü	edepli	ilk
2 ikinci	adil	egoist	inatçı

İnternet'teki	olmayan	veren	18 bazen
iri kıyım	öksüz	vücudumdaki	16 nasıl
iyilik eden	pahalı	yabancı	15 ayrıca
iyimser	problem	yakın	15 doğru
kaç	rahatsızlık veren	yalan	13 böyle
karşılıksız	ruhsuz	yalan söyleyen	10 bu yüzden
kazandığın	sabırlı	yalancı	9 hep
kısa	sağlıksız	yapan	9 olarak
kibar	saygılı	yaptığımız	8 genellikle
kibirli	sevdiğimiz	yaptığın	8 hakkında
kötü niyetli	sevdikleri	yaratan	8 şimdi
kötülük yapan	sıkıntı	yaratılan	7 bunun için
kötümser	yaşadığımız	yaşadığı	7 hiç
kusursuz	sır saklayan	yaşadığımız	7 kötü
maddi	söyledik	yirmi	7 o zaman
meşhur	söyleyen	yoksul	6 biraz
mutluluk veren	söz verdiğimiz	yoldan çıkan	6 ne zaman
mümkün	susuz	zeki	6 sonra
Müslüman	şanslı	zarf	5 bazı
Narsist	tam	78 çok	5 boyunca
Nazik	tanıdığım	42 her zaman	5 günümüzde
ne	tanımaz	37 bence	5 her gün
ne kadar	tembel	32 iyi	5 mutlaka
nefret ettiğimiz	uygun	27 en	5 rahat
negatif	uzun	22 daha	4 artık
olduğum	verdiğim	21 sadece	4 böylece

4 günden güne	2 görünce	çocukken	insandan insana
4 hâlâ	2 güzel	çoğu zaman	izin vererek
4 sürekli	2 ilk olarak	çokça	karşı
3 belki	2 karşılıksız	dahası	kendi kendileri
3 hakikaten	2 niçin	dayanarak	kendi kendime
3 hemen	2 o yüzden	devamlı	kendi kendine
3 iyice	2 orada	dövüşmeyerek	kısa
3 neden	2 önce	duyunca	kısaca
3 nerede	2 şimdiye kadar	düşünerek	kibirli
3 olumlu	2 yalnız	düzenli	kişiden kişiye
3 öyle	2 zor	etkilemeden	kolay
3 tekrar	acaba	farklı	konusurken
3 yanlış	alıp	garip	koşulsuz
2 aslında	ara sıra	gelince	küçükken
2 az	arkadaş	gerçekten	lütfen
2 beraber	edinmeden	gerektiğinde	maalesef
2 bilhassa	bakarak	geri	mutlu
2 birlikte	bakıp	giderken	müdahalede
2 bu sebeple	bırakıp	gittikçe	bulunmadan
2 buna rağmen	bilerek	görüp	ne kadar
2 bundan sonra	bilince	her geçen gün	ne olursa olsun
2 daima	bitmeden	hesap yapmadan	ne yazık ki
2 davranınca	bu nedenle	hırsızlık	nedeniyle
2 diye	bugünlerde	yapmayarak	nihayet
2 fazla	büyüdükçe	hürmet edip	olup
2 gelecekte	büyüyünce	ilk önce	onun için

oradan	zaten	44 onlar	8 yapabil-
oturup	zamir	pek çoğumuz	7 hisset-
ölürken	31 bana	3 sana	6 gel-
ötürü	20 başkaları	9 sen	6 git-
paylaşarak	6 bazıları	5 siz	6 sahip ol-
pek	102 ben	2 şu	5 gerek-
sahip olurken	5 birbiri	Fil	5 konuş-
sanki	7 biri	49 yap-	5 sor-
saygı göstererek	birisi	45 düşün-	4 odakla-
sebepsiz	20 biz	45 iste-	4 yalan söyle-
seçerken	bize	36 ol-	3 başla-
sık sık	16 bu	30 yaşa-	3 bekle-
sizce	4 bunlar	24 çalış-	3 bitir-
son olarak	çoğu	23 yardım et-	3 bul-
sonuç olarak	diğerleri	21 bil-	3 bulabil-
sonunda	4 hepimiz	21 söyle-	3 değış-
tabii ki	8 hepsi	20 sev-	3 ilgilen-
tamamen	28 herkes	18 gör-	3 inan-
tek başına	9 hiç kimse	12 hata yap-	3 karşılaş-
tıpkı	63 kendi	12 ver-	3 kur-
uyarak	12 kim	10 bak-	3 nefret et-
yalan	7 kimse	10 de-	3 öğren-
söylemeyerek	30 ne	10 olabil-	3 paylaş-
yalnızca	2 neler	9 davran-	3 tavsiye al-
yapmadan	63 o	8 anla-	3 uğraş-
zamanında	11 ona	8 tanı-	3 uzak dur-

2 al-	2 yer al-	çal-	etkili ol-
2 buluş-	2 yürü-	çalışır-	fark et-
2 cevap verebil-	acı çek-	çıkır-	fark etme-
2 çık-	açıl-	çöz-	faydalan-
2 değiştir-	affet-	çözebil-	faydalı ol-
2 et-	akıllarına gel-	dedikodu yap-	geliş-
2 geç-	alış-	değerlen-	görebil-
2 geliştir-	anlamına gel-	değerlendirilebil-	göreme-
2 giy-	anlat-	değerlendirme	görün-
2 göster-	ara-	yapabil-	gül-
2 hırsızlık yap-	arkadaş edin-	değişebil-	güven-
2 iyileş-	arkadaş ol-	den-	güveneabil-
2 kabul et-	ayrıl-	dene-	güveneme-
2 karar ver-	azalt-	ders ver-	haddini bil-
2 kaybet-	barışık ol-	dikkatli ol-	hareket et-
2 kötülük yap-	başvuru yap-	dile-	hastalan-
2 oku-	benze-	diyebil-	hatırla-
2 öl-	bırak-	doğ-	hatırlan-
2 pişman ol-	bit-	dönüştür-	hayat sür-
2 söyleyebil-	bitirebil-	dua et-	hayat ver-
2 takip et-	bozul-	düşüneme-	hoşlan-
2 tercih et-	buluşabil-	edineme-	hükmet-
2 uygula-	büyü-	eğitim gör-	icat et-
2 uzaklaş-	cevap ver-	eleştir-	ihtiyacı ol-
2 yapama-	çaba göster-	emir ver-	kaç-
2 yaşayabil-	çabala-	endişelen-	kal-

kalbi kırıl-	rızasını kazan-	unut-	2 rağmen
kalbini aç-	riyakârlık yap-	uy-	evet
karşılaşabil-	rol oyna-	üzül-	hayır
karşılaştır-	sabret-	verebil-	işte
kavga et-	san-	yakınlaş-	örneğin
kork-	saygı et-	yakınlaşabil-	peki
koru-	saygı göster-	yararlı ol-	bağlaç
kötüleş-	sayıl-	yaratıl-	268 ve
kullan-	selam söyle-	yardım edebil-	71 ama
kullanabil-	sertleş-	yardımcı olabil-	71 çünkü
kuşku duy-	sohbet et-	yaz-	20 dA
mutlu edebil-	suçla-	ye-	15 eğer
mutlu olabil-	sus-	yol aç-	14 ki
mutlu olama-	sür-	yol göster-	13 yani
mutlu yapabil-	şaşır-	zannet-	11 fakat
mücadele et-	şikâyet et-	edat	10 ya da
namaz kıl-	tanış-	101 için	6 ancak
okuyama-	tasarruf edebil-	34 ile	6 hatta
otur-	taşıyabil-	30 göre	6 hem...hem de
örnek ol-	tavsiye ver-	17 mesela	6 veya
öz	tecrübe kazan-	17 mI	3 bile
değerlendirme	telaşlan-	16 gibi	ne...ne
yap-	terbiye al-	3 kadar	şayet
özür dile-	terbiye alama-	3 önce	ya...ya da
problem ol-	ulaşabil-	3 sonra	ya...ya...ya da
razı ol-	um-	2 beri	

ünlem

2 inşallah

EK 16. C1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Türlerine Göre Sıralaması

isim	10 fikir	5 ders çalışmak	4 mühendislik
97 insan	10 üniversite	5 gerçekleşme	4 olma
79 şey	10 yok	5 konu	4 plan
73 hayat	10 zorunda	5 kural	4 polis
64 başarılı olmak	8 anne	5 ulaşmak	4 ulaşma
54 hayal	8 başarı	5 vakit	4 vazgeçmek
44 var	8 çalışma	5 yapmak	3 akraba
38 yol	8 çalışmak	5 yer	3 anlama
29 iş	8 gemi	4 alan	3 başkent
25 başarılı olma	8 öğretmen	4 baba	3 bilgi
25 değil	8 şair	4 başbakan	3 bilim adamı
25 zaman	8 Yahya Kemal	4 bilgisayar	3 bugün
23 arkadaş	8 yaşamak	4 bulmak	3 cesaret
22 dünya	7 hayal kurmak	4 çözüm	3 cevap
17 problem	7 İnternet	4 durum	3 demek
16 para	6 çözmek	4 düşünce	3 disiplin
14 amaç	6 gün	4 geçmiş	3 enerji
14 okul	6 hayal gücü	4 gelecek	3 fark
13 eğitim	6 öğrenci	4 hedef	3 gayret etmek
12 yıl	6 tecrübe	4 iç	3 hayal kurma
11 aile	6 yapma	4 kazanmak	3 ifade
11 olmak	6 yetenek	4 memleket	3 ihtiyaç
11 ülke	5 çocuk	4 metot	3 John Lennon

3 kişi	2 alışkanlık	2 korkma	2 Thomas A.
3 kurtarma	2 evre	2 kural koyma	Edison
3 ma	2 çizgi	2 makale	2 Türk
3 meslek	2 defa	2 milletvekili	2 uyma
3 motivasyon	2 ders	2 motivasyon	2 mit
3 müdür	2 diplomat	olmak	2 üstün olma
3 neden	2 duygu	2 nokta	2 vazgeçme
3 nefes	2 düşünme	2 okumak	2 yaklaşmak
3 olay	2 el	2 pilot	2 yarışma
3 resim	2 etki	2 ruh	2 yaşama
3 sebep	2 gayret etme	2 saat	2 yoğunlaşma
3 soru	2 gelişme	2 sene	2 yöntem
3 şekil	2 gerçek	2 sınıf	2 yurt dışı
3 tane	2gerekleştirmek	2 sonuç	adam
3 toplum	2 gerek	2 sorun	Afrika
3 Türkiye	2 gitmek	2 söylemek	Ainstein
3 nl olmak	2 görüş	2 söz	akıl
3 yoğunlaşmak	2 g	2 suçlu	aktivite
2 ara	2 güven	2 şans	altın
2 abla	2 hırs	2 şarkıcı	amca
2 almak	2 ilkokul	2 şirket	araba
2 başarılı	2 insanlar	2 taraf	araç
2 başarmak	2 insanoğlu	2 teknoloji	araştırmak
2 belkemiği	2 kendi	2 tembellik	arka
2 bilim	2 kez	2 Thomas	arkadaş olmak
2 aba gösterme	2 kitap		arkadaşlık

atma	dikdörtgen	geliştirme	kabiliyet
basın	doğa	geliştirmek	kafa
başarılı olabilme	doktor	gerçekleşmek	kalmak
başarısız olma	doktora	gerçekleştirme	karanlık
başarısızlık	dolandırıcı	gezme	karar verme
başlamak	dönem	girişimcilik	kararsızlık
başlangıç	düşünmek	gitme	kat
başlık	edinmek	gökyüzü	kavga
biçim	eğitim almak	grup	kaybetmek
bilmek	emel	gurur	kayıp
bitirmek	eşitlik	günümüz	kazanma
bitme	etkinlik	haber	kompozisyon
boşluk	ev	hareket	konsentre
bulma	ev hanımı	hasret	yapmak
çaba göstermek	fakir	hayatta kalma	kopya çekme
çabalama	Fatıma	hayatta kalmak	koyma
çaldırıcı	fırsat	hikâye	koymak
çiftçi	fikir verme	hoca	kullanmak
çocukluk	fotoğraf	ileri	kurmak
çok	fuar	iletişim kurma	kurs
çözme	futbol	ilgilenme	kurtarmak
dans	gayret	imaj	laboratuvar
davranış	gayret göstermek	imkân	lambda
davranma	Gazi	iste	lisan
değiştirmek	Üniversitesi	istek	mana
ders çalışma	geçmek	iz bırakmak	Maslow

matematik	rutin	tip	yanlış
metin	sabır göstermek	tutku	yüksek lisans
mezun olmak	sabırlı olma	Türkçe	yüz
millet	sağ	uçak	yüzyıl
mutlu olmak	sahip	uluslararası	zorluk
mutluluk	sahip olmak	ilişkiler	doğru
mücadele	sanatçı	umut	sıfat
mücadele etme	savaş	uzak	122 bir
müzik	sevgi	uzak durma	42 her
nere	sevme	üst	42 lazım
Newton	sinema	üstün olabilme	40 önemli
oyun	sokak	üstün olmak	39 bu
öğrenmek	sol	vakit kaybetmek	24 iyi
ön	son	vatandaşlık	21 çok
önem	şahıs	video	21 güzel
örnek	şart	yaklaşım	19 başarılı
övgü	şoför	yalnız kalmak	19 kolay
paragraf	şöhret	yan	17 bazı
parça	tahammül	yardımcı olmak	12 başka
piknik	edebilme	yarışma yapmak	12 zor
polis memuru	talimat	yaş	11 o
politikacı	tavsiye	yaşam	10 farklı
profesör	tebessüm	yazı	10 hiçbir
psikolog	televizyon	yemek	9 bütün
puan almak	temizlikçi	yolculuk	9 büyük
rektör	teori	Youtube	8 kötü

7 ünlü	2 belli	2 yüksek	düşünen
7 yeni	2 boş	alçak gönüllü	engelli
6 birinci	2 doğru	anlamsız	eski
6 gelecek	2 dördüncü	arkasında	fazla
6 gerçek	2 düzenli	bıraktığı	geçmiş
5 aynı	2 ekonomik	asıl	geldiği
5 böyle	2 gerek	basit	geldiğim
5 çalışan	2 iki	başarılı olan	geleceğiniz
5 hangi	2 ilgili	başarısız	geniş
5 uygun	2 istediğimiz	bazıları	hatırladığımız
4 herhangi bir	2 iyimser	beş	hayal ettikleri
4 olan	2 kaç	bilimsel	hayal kırıklığına
3 az	2 kısa	bin	uğrayan
3 diğer	2 kıymetli	bir sürü	hayali kurulacak
3 disiplinli	2 mecbur	biraz	hayalsiz
3 fakir	2 mutlu	birkaç	hayattaki
3 güçlü	2 nasıl	canlı	herkes
3 herhangi	2 ne	çevredeki	heyecanlı
3 ikinci	2 o kadar	dair	huzurlu
3 pek çok	2 pahalı	dar	ilk
3 son	2 politik	doğduğum	inkâr edilemez
3 tembel	2 şanslı	doğru dürüst	insandaki
3 uzun	2 tanıdığın	döneceğim	istediği
3 üçüncü	2 tanımayan	dümdüz	işsiz
3 yaşadığı	2 üç	dünyamızdaki	kalmayan
2 aşağıdaki	2 yaptığımız	düşünebilen	karşıladığımız

kazanan	önceki	yaptığın	9 ayrıca
kibirli	profesyonel	yardımsever	9 böyle
konuştuğum	rutin	yaşadığımız	9 nasıl
korktuğu	saçma	yaşatabilen	9 sonuç olarak
korkunç	sahip olan	yaşayan	8 bunun için
kötü niyetli	sevdiği	yedi	6 beraber
kullanan	söyledikleri	yetmiş	6 biraz
kullandığım	tartışılabilen	yirmi	6 tabii ki
kurduğu	taş koyan	yirmi bir	5 böylece
meşgul	tecrübesiz	yirmi dört	5 hiç
monoton	tek	yukarıdaki	5 neden
mutluluk	temiz	zengin	5 olup
verecek	terbiyesiz	zıt	4 bu sebeple
mükemmel	tutukladığı	zarf	4 çocukken
mümkün	ulaştığı	110 çok	4 gelecekte
münasip	uluslararası	24 en	4 hayalsiz
nefes aldığı	umutlu	23 daha	4 ne zaman
nefes verici	uyduğu	22 her zaman	4 tekrar
okuldaki	uyguladığı	21 sadece	4 yalnız
okuyacağınız	uzak	19 bence	3 acaba
olağanüstü	vardığımız	18 iyi	3 belki
olumlu	yaklaşık	6 önce 6	3 bitirince
on	yalnız	12 şimdi	3 bu kadar
on beş	yapacağımız	11 bazen	3 bunun
ölecek	yapamadığın	11 sonra	sayesinde
ölen	yapan	10 bu yüzden	3 büyüyünce

3 çok çok	2 günümüzde	değiştirerek	hayal kırıklığına
3 gerçekten	2 hakkında	deli gibi	uğrayıp
3 hayal ederek	2 hayal kurarak	devamlı	hayal kurunca
3 hemen	2 içinde	dışında	hayal kurup
3 hep	2 ilk olarak	dikkatlice	hedefsiz
3 her gün	2 ne yazık ki	doğal olarak	her geçen gün
3 mutlaka	2 o kadar	dolandırıp	hızlı
3 ne kadar	2 orada	dolayı	ikinci olarak
3 niçin	2 sanki	dolayısıyla	ispat ederek
3 öncelikle	2 son olarak	dua yaparken	karşı
3 sonunda	2 şu an	durmadan	kazanmadan
3 sürekli	2 yeniden	düşünerek	kendi kendimize
2 aslında	2 yine	eskiden	kesinlikle
2 aynı zamanda	2 zaten	galiba	kişiden kişiye
2 bir	açık olarak	gayet	kuvvetli
2 bol bol	aniden	gece gündüz	küçükken
2 bu nedenle	az	gençken	maalesef
2 bugün	bıkıp	genellikle	mezun olup
2 bundan dolayı	bir de	gerçekleşmeden	mutlak
2 büyüdükçe	boyunca	geri bırakmadan	mutlu
2 diye	bu bakımdan	gezerken	ne olursa olsun
2 doğru	bunlara rağmen	girip	nedeniyle
2 farklı	çalışarak	gündüz	nerede
2 fazla	çalışırken	güzel	nereye
2 gerçekte	çekip	hâlâ	o yüzden
2 görünce	daima	hayal etmeden	o zaman

okuldayken	uygun	3 hiç kimse	10 yapabil-
olarak	uyuyarak	hiçbiri	9 söyle-
oldukça	uzun	39 kendi	8 gör-
olmayarak	üstelik	kim	7 güven-
ondan ötürü	yaparken	5 kimse	7 hayal kur-
ondan sonra	yapıp	16 ne	7 katıl-
oraya	yapmadan	4 neler	7 olabil-
ölmeden	yavaş yavaş	25 o	6 bak-
önceden	yıllarca	2 ona	6 unut-
özellikle	yüzünden	17 onlar	5 hayal et-
özet olarak	zamir	6 sen	5 inan-
peşinde koşarak	15 bana	11 siz	5 kaybet-
sabrederek	5 başkaları	şu	5 mutlu ol-
sanırım	başkası	fiil	5 seç-
sayemde	8 bazıları	63 iste-	5 yaşayabil-
sıkıntısız	59 ben	54 ol-	4 başarılı olabil-
sizce	2 birbiri	29 çalış-	4 bulabil-
son	7 biri	27 yaşa-	4 de-
sonuçta	31 biz	24 yap-	4 değiştir-
şarkı söylerken	21 bu	23 düşün-	4 devam et-
şimdiye kadar	5 bunlar	19 başarılı ol-	4 hisset-
tabii	4 diğerleri	13 hayal kurabil-	4 kal-
tam	2 hepimiz	12 bil-	4 öl-
tarafından	hepsi	12 gerek-	4 sev-
tutarak	her	12 git-	4 vazgeç-
uyarak	36 herkes	11 başla-	4 yardım et-

3 anla-	2 göz at-	alış-	davran-
3 anlat-	2 hareket et-	araştırma yap-	değerlendir-
3 ders çalış-	2 hedef ver-	ayağa kalk-	değiştirebil-
3 geç-	2 kabul et-	bağla-	delir-
3 gel-	2 karar ver-	başarılı olama-	deneyim yap-
3 kur-	2 kazan-	başarılı	destek et-
3 mezun ol-	2 kazanabil-	olmayabil-	doğ-
3 oku-	2 kork-	başarısız ol-	doktora yap-
3 öğrenebil-	2 kullan-	başlayabil-	dua yap-
3 sor-	2 mutsuz ol-	bat-	dua yapıl-
3 tanı-	2 mücadele et-	bekle-	dur-
3 ver-	2 sağla-	belirle-	duy-
2 adlandır-	2 sür-	belli ol-	dünyaya gel-
2 azalt-	2 şarkı söyle-	bırak-	elde edebil-
2 başar-	2 şaşır-	bilin-	elinden geleni
2 bul-	2 tercih et-	bit-	yap-
2 çaba göster-	2 ulaşabil-	bulama-	emek harca-
2 çık-	2 umudunu	büyü-	faydalı ol-
2 dön-	kaybet-	can kulağıyla	fırsat ver-
2 düşünebil-	2 ünlü olabil-	dinle-	fikir al-
2 eğitim al-	2 yaşayama-	cevap ver-	gayret edebil-
2 etkilen-	2 yürü-	ceza ver-	gir-
2 evlen-	açıkla-	çabala-	görebil-
2 gayret göster-	ağla-	çıkabil-	göster-
2 gerçekleş-	akıllı ol-	çöz-	gösteril-
2 gerçekleştir-	al-	davet et-	gözünden düş-

gölümse-	kulak as-	taş çıkart-	yol aç-
hâle gel-	kullanabil-	tavsiye et-	yüklen-
hata yap-	kurabil-	tecrübe kazan-	yüksek lisans
hatırlayabil-	maceraya atıl-	tutukla-	yap-
hayal edebil-	morali bozul-	ulaşama-	zarar gör-
hayal edil-	motive et-	um-	zevk al-
hayal gör-	mukayese et-	umut ver-	edat
hayalleri suya	oluştur-	uy-	77 için
düş-	oyna-	uzak dur-	30 ile
hazırla-	ödev yap-	ümit ver-	22 göre
hırsızlık yap-	öğren-	ünlü ol-	17 mesela
hissedebil-	ölç-	üzül-	15 kadar
ışık tut-	ölçeme-	vakit geçir-	13 mI
icat et-	örnek ver-	vurgula-	10 gibi
iletişim kurul-	peşinden koş-	yaklaşabil-	10 sonra
ilgilen-	plan yap-	yapıl-	5 önce
İnternet'e gir-	problem olabil-	yapmayabil-	4 evet
ismini ver-	renk kat-	yarat-	3 örneğin
izin al-	sahip ol-	yardım al-	2 hayır
izin ver-	sahip olabil-	yardım edeme-	başka
kapı aç-	satın al-	yarışma yap-	peki
katkıda bulun-	savaş yap-	yaş-	peşinde
kesinleştir-	sevil-	yayıl-	rağmen
kırıl-	sonuç çıkarama-	yazabil-	yok
konaklan-	sun-	yeterli	bağlaç
koş-	takip et-	olmayabil-	112 ve
			65 çünkü

46 ama

35 dA

21 eğer

11 yani

10 ki

10 ya da

9 fakat

5 veya

3 demek ki

3 hem...hem de

ancak

bile

hatta

hem de

ise

ünlem

inşallah



GAZİ GELECEKTİR..