

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ VE SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ
ANA BİLİM DALI

**GERİ BİLDİRİM OLARAK ÇOKLU
DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE
ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BOZ

GAZİANTEP

ARALIK 2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİVE SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜANA BİLİM DALI

**GERİ BİLDİRİM OLARAK ÇOKLU
DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE
ÖĞRENEREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BOZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

GAZİANTEP

ARALIK 2018

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Seda BOZ**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program:** Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Enstitü Ana Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi**Tezin Savunma Tarihi :** 21/12/2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:
İmzası

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Ahmet BALCI

Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

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.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Seda BOZ
Öğrenci Numarası: 201442240
Tezin Savunma Tarihi: 21.12.2018

ÖZET

ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

BOZ, Seda

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Enstitü Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Aralık, 2018, 94 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Çalışmanın evrenini, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin tümü oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden (TÖMER) kontrol ve deney grubu olarak seçilen C1 düzeyi yirmi yedi öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak kompozisyon konuları, kişisel bilgi formu ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde kullanmak üzere belirlenen istatistiksel yöntem olarak t-testi, ANCOVA ve KOVARYANS analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Tüm çalışma genel olarak değerlendirildiğinde çoklu değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yapılan uygulamaların Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu yapılan incelemeler sonucunda anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Çoklu Değerlendirme Yaklaşımı

ABSTRACT

THE EFFECTS OF MULTIPLE ASSESSMENT APPROACH ON THE WRITING SKILL OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

BOZ, Seda

Master Thesis, Social Studies and Turkish Language Teaching Department

Supervisor: Assoc. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

December, 2018, 94pages

The main purpose of this study is to determine the effects of multiple evaluation approach on the writing skills of Turkish language learners. The population of the study is composed of all learners of Turkish as a foreign language. The sample is composed of 27 students who were selected as control and experimental group at the Gaziantep University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) in 2017-2018 academic year.

In the research, composition subjects, personal information form and written expression grade scoring key were used. t-test, ANCOVA and covariance analysis were used as the statistical methods for the analysis of the data obtained at the end of the data collection process. As a result of the analysis, statistically significant differences were observed between the two groups in favor of the experimental group. When the whole study was evaluated in general, it became clear that the applications made within the framework of multiple evaluation approach had positive effects on the writing skills of foreign students who were learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Writing Skills, multiple assessment approach

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma altı bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ilgili yayın ve araştırmalar ve performans değerlendirme süreci başlıklarıyla kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, katılımcıları, veri toplama süreci, ve işlem basamakları sunulmuştur.

Dördüncü bölümde, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak daha önceki benzer çalışmalarla karşılaştırması yapılmıştır.

Son bölümde ise araştırmanın ve sonuçları verilmiş, birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Tanıştığım günden beri ve yüksek lisans öğrenimim boyunca her koşulda yanımda olan, desteğini bir an olsun esirgemeyen, çalışmanın her evresinde bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkiz'e, çalışmaya katkılarından dolayı kıymetli hocalarım Doç. Dr. Ahmet Balcı'ya, Dr. Öğr. Üyesi Arif Çerçi'ye ve Doç. Dr. Ergün Hamzadayı'ya sonsuz minnettarım. Ayrıca beni inancı ve güveniyle onurlandıran saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ayhan Doğan'a ve bütün hocalarıma, çalışmaya desteklerinden dolayı sevgili mesai arkadaşlarım Esra Öztürk'e ve Fatma Kızdırıcı'ya, çalışmayı yürütürken her daim beni yalnız bırakmayan eşime, çocuklarıma, anneme, babama ve kardeşlerime de teşekkürü bir borç bilirim.

SEDA BOZ

Aralık, 2018

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	5
1.3.Araştırmanın Amacı	5
1.4.Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye Türkçesinin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	8
2.1.1. Türkiye Türkçesinin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Önemi	8
2.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi	10
2.1.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.....	11
2.1.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin İlkeleri	144

2.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme.....	17
2.2. Performans Değerlendirme	21
2.2.1. Performans Kavramı.....	21
2.2.2. Performans Değerlendirme ve Ölçme Kavramı	22
2.2.3. Performans Değerlendirmenin Tarihi Gelişimi	23
2.2.4. Performansın Ölçümü ve Değerlendirmesinin Amaçları	25
2.2.5. Performans Değerlendirme Süreci.....	27
2.2.6. Performans Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	28
2.2.7. Performans Değerlendirme Yöntemleri.....	29
2.2.7.1. Geleneksel değerlendirme yöntemleri	30
2.2.7.2. Modern performans değerlendirme yöntemleri	32
2.2.8. Eğitim ve Öğretim Alanında Performans Değerlendirme	33
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	35
2.3.1. Yazma Becerisinde Yapılan Hataların Tespiti ve Yaşanan Zorluklara Yönelik Yapılan Araştırmalar	36
2.3.2. Yazma Becerisi Üzerine Çeşitli Strateji, Yöntem ve Teknik Denemelerine İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	42

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	46
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Katılımcılar	48
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.5. Veri Toplama Süreci	54
3.5.1.Ön Test	54
3.5.2.Uygulamalar	54
3.5.3.Son Test.....	56
3.6. Araştırma Verilerinin Çözümlemesi	56

BÖLÜM VI**BULGULAR**

4.1. Grupların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Normallik Düzeyleri.....	57
4.2. Grupların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	58

BÖLÜM V**TARTIŞMA**

5.1. Sonuçların İlgili Literatür ile Karşılaştırılması	65
--	----

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuç.....	68
6.2. Öneriler	69

KAYNAKÇA	72
-----------------------	-----------

EKLER.....	80
-------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ.....	94
----------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1 Deney ve kontrol grubunun geçirdiği süreçler.....	47
Tablo 2 Katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler.....	48
Tablo 3 Katılımcıların geldikleri ülkelere ait betimsel bilgiler.....	49
Tablo 4. Katılımcıların anadillerine ait betimsel bilgiler.....	49
Tablo 5. Katılımcıların yaşlarına ait betimsel bilgiler.....	50
Tablo 6. Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşüne sunulmadan önceki sıralamaları.....	51
Tablo 7. Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşü alındıktan sonraki sıralamaları.....	53
Tablo 8. Deney Grubu Denel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi.....	55
Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının dağılımlarının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....	57
Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının dağılımlarının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....	58
Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	59
Tablo 12. Deney ve kontrol grubu son test ortalamaları.....	60
Tablo 13. Deney ve kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamalar.....	63
Tablo 14. Deney ve kontrol grubunun son test ortalamalarını karşılaştıran ANCOVA test sonuçları.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğretmenlerin çoklu değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi.....	21
Şekil 2. Performans değerlendirme süreci	27
Şekil 3.Uzmanların yazma konularına verdikleri puanlar	52
Şekil 4.Kontrol Grubu'nun ön test ve son test ortalamaları	60



EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2.Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

EK 3. Kompozisyon Konuları İçin Uzman Görüşü

EK 4. Gaziantep Üniversitesi TÖMER’den alınan izin

Ek 5. Kompozisyon Kâğıtlarından Örnekler

Ek 6. Süreç Planı

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

CEFRL: Common European Framework of Reference for Languages

(Ortak Avrupa Dil Çerçevesi Referansı)

ELP: The European Language Portfolio

(Avrupa Dil Portföyü)

OADÇ: Ortak Avrupa Dil Çerçevesi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğrenimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri

YDT: Yabancı Dil Olarak Türkçe

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Küreselleşen dünya şartlarına hızla uyum sağlamaya çalışan ülkemizin özellikle siyasal, sosyal, sağlık, ekonomi ve eğitim alanında son yıllarda göstermiş olduğu gayretleri ve başarıları Türkçe ve Türkiye'ye karşı dünya genelinde bir ilgi artışı oluşturmıştır. Bu süreçte hem yurtiçinde hem de yurt dışında hizmet veren kurslar, internet siteleri, kitaplar, ortak kültürel faaliyetler, iş ortaklıkları, eğitim alanında yapılan anlaşmalar Türkçenin yaygınlaştırılmasını sağlamıştır.1990'lı yıllardan itibaren özellikle Orta Asyalı Türk Cumhuriyetlerinden çok sayıda öğrenci üniversite eğitimi için ülkemize gelmiştir (Ergin, 2010, s.35). Daha sonraki yıllarda siyasi ve ekonomik olarak gelişen ülkemizin stratejik hamleleri özellikle Afrika ülkeleri, Bosna, Makedonya, Mısır, Pakistan, Afganistan, Filistin, İran, Yugoslavya, Irak, İran, Pakistan gibi birçok ülkede üniversitelerin, elçiliklerin veya özel kurumların Türkiye Türkçesini anadili ya da ikinci dil olarak Türkçeyi öğretmelerine sebep olmuştur(Açık, 2008, s.8). Ayrıca, Balkanlar, Kafkaslar, Orta Asya ve Ortadoğu coğrafyasında açılan "Türkiye Türkçesi öğretim merkezleri" Türkçenin yaygınlaştırılmasına aracılık eden en önemli girişimlerden biri haline gelmiştir(Ergin, 2010, s.35).

Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların hangi tarihlere kadar uzandığı önemli bir tartışma konusudur. Kâşgarlı Mahmûd (1072-1074) tarafından hazırlanan Divânü Lugati't-Türk sözlüğü Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan ilk

eserdir. Bu sözlük, Türklerin o dönemdeki kültürel özellikleri hakkında da bilgi vererek yabancılara Türkçenin öğretiminde dilin kültür boyutunun önemini anlatmıştır (Çakmak, 2014, s.171). 14. yüzyılda yazılmış olan Hilyet'ül Lisan ve Heybet'ül Lisan Arapça-Türkçe-Moğolca bir sözlük olmasından dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde yerini almıştır (Barın, Güzel, 2013, s.25) El-Kavânî'nü'l Külliye li-Zatî'l- Lügati't Türkiyye 15. Yüzyılda Arap dilinde yazılmış bir Türkçe grameridir. Yabancılara Türkçe öğretimi tarihinde yer alan eserlerden biri de Lugat-i Çağatay ve Türkî Osmanî'dir ve 1882 yılında yazılmıştır (Barın, Güzel, 2013, s.26). Türkçe gibi diğer yabancı dillerin öğrenimi ve öğretimi profesyonel ve bilimsel yaklaşımlarla ele alınmalı ve gelişen şartlara, kültüre, dil kökenlerine göre yeni metotlar geliştirilmelidir.

Dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirilmesine yönelik standartlar 1990'ların sonlarından itibaren AB ülkelerinde uygulanmaya başlanmış, 2000 yılında alınan kararlarla yabancı dil öğretim ilkeleri, dil becerileri ve yeterliklerinin Avrupa standartlarına göre betimlenmesi ve pedagojik uygulamalarının tanıtılması benimsenerek Avrupa Dil Portfolyosu (The European Language Portfolio, ELP) tüm Avrupa ülkelerinde ortak referans olarak kabul görmüştür (Council of Europe, 2011). Avrupa dillerinin öğretiminde ortak ölçüt ve uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla geliştirilen "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni" (Common European Framework of Reference for Languages-CEFRL) yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini tanımlamıştır. CEFRL, yabancı bir dili öğrenmeye yeni başlayanlar için A1 ve A2, bağımsız kullanıcılar için B1 ve B2, yetkin kullanıcılar için de C1 ve C2 dil yeterlik ölçütlerini belirlemiştir. Dil becerileri ise dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü üretim ve yazma olarak gruplara ayrılmıştır.

Yabancı dil öğreniminde A1 ve A2 seviyesi temel dil kullanımı, B1 ve B2 yabancı dil seviyesi kişinin bağımsız dil kullanım yeteneğini kazanması, C1 ve C2 yabancı dil seviyesi ise yetkin dil kullanımı becerilerinin kazanıldığı eğitimlerdir.

A1-A2 seviyedeki kişiler basit kelimeler kullanarak yazılı anlatım becerilerini geliştirirler. Bu becerilerini genellikle anket doldurma ve öz-geçmiş yazarak gösterirler. A1 ve A2 seviyesindeki kişiler günlük yaşamlarında temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde Türkçe öğrenmiş olurlar (Kara, 2011, s.165). B1 ve B2 dil eğitiminde öğrenci bildiği veya ilgilendiği konularla bağlantılı bir metin

yazabilme, deneyim ve izlenimlerini betimleme, bakış açılarına göre lehte ya da aleyhte fikirlerini yazabilme yeteneği kazanır(Özdemir, 2012, s.21). C1 ve C2 seviyesinde dil eğitimi alan kişiler görüşlerini ayrıntılı olarak iyi bir şekilde yapılandırır, önemli gördüğü konuları yazdığı metinde ön plana çıkarabilir, görüşlerini hedef okuyucu kitlesine göre yazabilir. Eğitim sonunda öğrenciler mantıksal bir yapılandırma ile karmaşık mektuplar, raporlar veya makaleler yazabilmeli, özetler çıkarabilmeli ve eleştirel yazılar yazabilmelidir (Akan, 2007, s.25).Fakat bu öngörüler her zaman beklenen düzeyde olmamakta ve yazma becerisinin gelişiminde belli sıkıntılar meydana gelebilmektedir.

Türkçe yabancı dil eğitiminde daha çok yazınsal becerilerin edinilmesinde sorunların ortaya çıkması eğitim programlarında yazma becerisine önem verilmesine neden olmaktadır (Mirici, 2015, s.44). Bu durum, Türk dili eğitimi bağlamında yapılacak çalışmaların Türkçe yazma yetisine ayrı bir önem vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğrenen birey; yeni bir sözdizimi, biçim, ses düzeni kazanırken anadilinden farklı anlatım biçimleri ve anlam evreniyle karşılaşır. Daha sonra birey öğrendiği dilde dilbilgisi yapılarına önem verir ve bu aşamada farklı sorunlarla karşı karşıya kalır (Candaş Karababa, 2009, s. 272). Yabancı dil öğretiminin yapıldığı kurumlarda öğretmenler alan bilgisiyle birlikte dil öğretimini geliştirme adına öğrencinin motivasyonlarını artırma, cesaretlendirme, hedeflerini şekillendirme, uygulayacağı sınıf yönetim modelleri sayesinde öğrenciye daha rahat ve olumlu öğrenme ortamı oluşturma gibi sınıfta yeni bir rol üstlenmesi gerekir. Anadili Türkçe olmayan insanlara Türkçe yazma eğitimi verilirken ya da bu konuyla ilgili araştırmalar yaparken de bu noktanın öneminin vurgulanması gerekmektedir.

Günümüzde ister özel sektör ister kamu olsun denetçi, danışmanlar, meslektaşlar, yöneticiler, iç ve dış müşteriler gibi değerlendirilenler örgüt ya da iş görenlerin performanslarını öğrenmek, ne ölçüde başarılı olduğunu ortaya çıkarmak ya da ekibindeki kişilerin yeteneklerinin ekip başarısına ne kadar katkı sağladığını ve gerçek kapasitesini ortaya ne kadar koyabildiğini öğrenmek isterler. Bu değerlendirme aşamasında ise gerçek verilere ulaşabilmek amacıyla gerek görülürse ekipteki kişilere belli ödüllendirmeler (ücret, maaş, takdir, terfi vs.) verilerek motive edilir. Bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklar geri bildirim süreciyle telafi edilmeye çalışılır(Tunçer, 2013, s.92). Geribildirim, yabancılara

Türkçe yazma eğitimi verilirken de ciddi anlamda dikkate alınması gereken noktalardan biri olduğu ortadadır.

Eğitim öğretim kurumlarında öğretim yöntemleriyle ilgili performansı belirleyici birtakım davranışların yerine getirilip getirilmediğini yöneticiler, veliler ve öğrenciler devamlı gözlemleyip değerlendirmelerde bulunurlar. Demir ve Genç, (2013) öğretmenin eğitim sırasında performansını arttırması için;

...öğrencilerin ön bilgileri etkinleştirme; kendi kendine öğrenmeye teşvik; grup çalışmalarına yer verme; tartışma ve fikir alışverişine yönlendirme; öğrenciye yeterli süre tanıma; görsel ve teknolojik materyal kullanımı; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma; derste özgün metin kullanımı; dilbilgisi kurallarını dolaylı olarak, tümevarım ve buldurma yöntemiyle verme; yeni sözcükleri metin ya da cümle içinde verme; yeni sözcük açıklarken vücut dilinden yararlanma; öğrenci hatalarını yine öğrencilerle birlikte düzeltme; ‘Sonuç’ değil ‘süreç’ değerlendirme; öğrenciye öz değerlendirme becerisi kazandırma ve çoklu değerlendirme (Proje-sunum-portfolyo-grup çalışmaları vb.)”(s.85) yapması gerektiğini ifade etmiştir.

Bireysel ve örgütsel gelişimi sağlama adına yapılan birçok ölçme ve değerlendirme modeli bulunmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşme ile değerlendirme sistemlerinde de bir takım değişikliklere gidilmiştir. Geleneksel değerlendirmelerde çoğunlukla ya yöneticinin ya da bir üst personelin bazı kriterlere göre çalışanı değerlendirdiği ve objektiflikten uzak olduğu görülür. Modern yaklaşımlardan özellikle 360 derecelik çoklu değerlendirme modelinde ise iş görenin iletişimde olduğu herkesin değerlendirmesiyle performans ölçümünün daha objektif olacağı düşüncesi birçok örgüt tarafından benimsenmektedir. Eğitim ve öğretimin doğası gereği oldukça karmaşık, etkileşimli, zaman dilimlerine bağlı olarak gerçekleşmesi çoklu değerlendirme yaklaşımına göre ölçüm yapılması gerektiğini düşündürmüştür. Bu yöntemde denetçinin yanı sıra okul yöneticileri, meslektaşları, öğrenciler, veliler ve yardımcı personel ile okul-aile birliği ve okul çevresindeki bireylerin değerlendirmeleri dikkate alındığından eğitimcilere, liderlikleri ve öğretme davranışları diğer öğretmenlerle karşılaştırılarak da sunulmuş olacaktır (Ağaoğlu vd.,2001, s.15). Son derece olumlu sonuçlar doğurması olası olan bu uygulamanın Türkçe yazma eğitimlerine entegre edilebilir olması, bu alanda yapılacak olan çalışmalara yol gösterici niteliğindedir.

Çoklu değerlendirmede “yönetici mi?”, yoksa “yönetilen mi?” değerlendirildiği konusunda tartışmalar devam etmektedir. Çünkü ekipte bulunan kişinin ortaya koyduğu performans onun yaptığı işe ekip lideri tarafından ne kadar motive edildiğini de göstermektedir. Bu yüzden son yıllarda yapılan bu tartışmalar

artık geleneksel performans değerlendirmelerin alternatifi olarak görülen çoklu performans değerlendirmeye odaklanılmasına neden olmuştur. Günümüzde az zamanda çok verimliliğinin alınması gerekli olduğu düşünülürse de çoklu performans değerlendirme her ne kadar cazip olup güzel sonuçlar verse de kurumların geribildirim almada zorlandığı bir gerçektir. Bunun sebebi ise üstün astlar tarafınca değerlendirilmesinin uygun olmayacağı fikridir. Ancak oklu performans değerlendirme sonucunda alınan geribildirim ile kurumun gelişmesi ve verimliliğin artacağı da bir gerçektir.

Bugüne kadar ortaya konan yaklaşımlara koşut olarak, çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerilerine ilişkin sorunların çözümünde ve bireylerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmada çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın ana problemini çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi cümlesi oluşturmaktadır.

1.3. ARAşTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etki durumunu belirlemektir.

1.4. SAYILTILAR

- Araştırma süresince kontrol altına alınamayan etkenler, deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.
- Araştırmada; bağımlı değişkeni etkileyen, ancak çalışmada etkisi araştırılmayan diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri kontrol altına alınmıştır.
- Deney grubuna yaptırılan akran etkileşimine dayalı yazma çalışmaları için ayrılan süre yeterlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyi kontrol grubu için on üç öğrenci ve deney grubu için on dört öğrenci olarak belirlenen toplam yirmi yedi öğrenciyle yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından belirlenen yazma konuları, yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçlar ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve aynı zamanda bu çalışmada ölçek olarak da kullanılmış olan kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Dil: Literatürde dil üzerine birçok tanımlama yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı şu şekildedir:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 2013, s. 3).

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 2009, s. 55).

“Dil; toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan v bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimler bulunan bir işaretler dizgesidir.” (Eker, 2011, s. 3).

“Dil bir kavram ya da içerikle (gösterilen), bir sessel imgeden oluşan (gösteren) gösterge dediğimiz saymaca ve uzlaşım sal nesnelerin kullanıldığı bir dizgedir.” (Günay, 2013, s. 17).

Yabancı Dil: “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil” yabancı dil olarak tanımlanır (Yağmur, 2013, s. 183).

Yazma Becerisi:Bireyin düşünce ve duygularını belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasına yazma denir (Gömleksiz vd., 2010, s.1137) Yazma becerisi ise “öğrencilerin gözlem, hayal ve mantığa uygun düşünme gücünü; bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme ve ana dilini kullanma becerisini gösterir” (Belet, 2008).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. TÜRKİYE TÜRKÇESİNİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

2.1.1. Türkiye Türkçesinin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Önemi

Gerek son dönemlerde dünyada yaşanan ve Türkiye’yi ön plana çıkaran bir takım gelişmeler gerekse Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nden Orta Asya’ya değin geniş bir coğrafyada Türkiye Türkçesinin konuşulması Türkçenin öğrenilmesi gereken diller arasına girmesini sağlamıştır. Buna ek olarak Türkiye’nin dünyada turizm ve ticaret gibi alanlarda adından söz ettirmesi, stratejik konumu, tarihi ve Türkçenin Avrupa Diller Yılı etkinlikleri arasında yer alması gün geçtikçe Türkçeye olan ilgiyi artırmıştır. Yurt dışında ve yurt içinde bulunan vakıfların ve derneklerin Türkçe eğitimi adına geliştirdikleri stratejilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önünü açtığı görülmektedir.

1991 yılından itibaren Türk Dünyası Öğrenci Projesi çerçevesinde, gençlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm düzeylerde eğitim almaları için ülkemize getirilmesiyle başlayan yabancı öğrenci kabulü, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından günümüzde de devam ettirilmektedir. Buna ek olarak günümüzde üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ile yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri, Türkoloji bölümleri, çeşitli sivil toplum kuruluşları bünyesinde açılan kurslar ile konsolosluklar ve elçiliklerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Açık, 2008, s. 2).

Benhür (2002, ss.15-16),“Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenleri üç başlıkta ele almıştır. Bunlar; meslekî amaçlarla Türkçe öğrenenler, üniversite eğitimi

için Türkçe öğrenmek isteyenler (yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde okumak isteyenler ile yurtiçinde Türk Dili Bölümleri) ve diğerleri (eşleri Türk olanlar, turistler) olarak sıralanmıştır.

Ülkemizin ekonomik, siyasi ve sosyal yapısında meydana gelen gelişmeler, yurtdışında açılan Türkçe dil eğitimi merkezleri, MEB'in yabancı öğrenci alımı konusunda geliştirdiği politikalar ve gelişen ülke imajı gibi faktörler yabancı öğrencilerin eğitim amacıyla Türkiye'deki üniversiteleri tercih etmesine neden olmuştur. Bu sebeple birçok üniversite kendi bünyelerinde yabancı öğrenci kabul yönergesi hazırlayarak yabancı öğrencilerin B2 düzeyinde Türkçe bilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Bu öğrencilerin üniversite eğitimine başlayabilmeleri için yapılan yaklaşık bir yıllık eğitim sonunda C1 seviyesi sertifikasına sahip olmaları istenmiştir. Yabancı öğrencilerin desteklenmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti tarafından verilen "Türkiye Bursları"nda da bu kural esas alınmıştır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ise bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Türkiye Bursları kapsamında ülkemizde yükseköğrenime hak kazanan öğrencilerden Türkçe bilmeyenlere 1 yıl boyunca ücretsiz Türkçe hazırlık eğitimi verilmektedir. Türkçe hazırlık eğitimi, yalnızca Türkçe eğitim veren bölüm ve programlar için değil, İngilizce ve diğer yabancı dillerle eğitim verilen bölüm ve programlara yerleşen ve Türkçe bilmeyen bütün öğrenciler için zorunludur. Türkçe hazırlık eğitimi, öğrencilerin üniversite eğitimini görecekları illerde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) verilmektedir. 8 ay süren ve Haziran ayında sona eren Türkçe hazırlık eğitimi sonrasında öğrencilerin C1 düzeyinde Türkçe Yeterlik Belgesi alması beklenmektedir. (YTB, 2017).

Tok (2013, ss.1-4), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı" adlı araştırmasında diğer dil becerileri içerisinde yabancı öğrencilerin daha çok yazma becerisinde zorlandıkları ve kendileri için önemli bir problem olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'de gerek eğitim görmek, gerekse diğer amaçlarla Türkçe öğrenmek için kurslara giden yabancı kişilerin özellikle yazma becerisinde zorlandıkları yapılan araştırmalardan da anlaşılmaktadır. Bu sebeple Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulması gerekir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan gene dil becerilerini zorluk sırasıyla dikkate aldığımızda, yazma becerisinin geliştirilmesi en zor dil becerisi olacağı ortadadır. Bu zorluk, bu beceriye ilişkin yapılacak olan bilimsel çalışmalarda da kendisini gösterecektir. Kaldı ki, genelde yazma becerisi, özelde ise kendi içinde tutarlı kompozisyonlar oluşturabilme becerisi, insanların kendi anadillerinde bile kolay edinebilecekleri

beceriler değildir. Bu durumu bir de anadili Türkçe olmayan dil öğrencilere Türkçe kompozisyon yazdırma bağlamında düşündüğümüz de ise, sorunun daha da karmaşıklaşacağı ortadadır.

2.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi

İnsanoğlunun konuşmadan sonra en fazla kullandığı anlatma becerisi olan yazmayı, Özbay (2002, s.173);“İnsanlar, duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar” şeklinde ifade etmiştir. Yazma insanın kendini dışa vurmasına aracılık eden davranışıdır. Kişinin duygu, düşünce ve hayallerini sözle ifade etmenin yanı sıra yazıyla ifade etmesi olay veya konunun sürekli canlılığını sağlayan bir eylemdir.

Eğitim öğretim sürecinde yazma becerisinin kazandırılması öğrenciye önemli katkılar sunmaktadır. Yazma sayesinde; öğrenme sürecinde öğrenci üretkenleşir, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirir, günlük ve resmi dilin ne anlama geldiği öğrenilmiş olur, dilin kullanım alanlarının öğrenilmesini sağlar, dil öğrenirken o dilin ne oranda öğrenildiğinin görülmesini sağlar (Byrne, 1988, s.8).

A. Raimes (1983) ise çalışmasında yazma ile okuma arasındaki farkı; bir dili öğrenmenin yalnızca o dili konuşabilmek anlamına gelmediğini konuşmanın tıpkı anadilimizde olduğu gibi eğitim dışında öğrenebilirken yazmanın ise tıpkı belli bir yaş sonrası okula gidip öğrenmek zorunda kaldığımız gibi sonradan öğrenilmesi gereken bir durum olarak benzetim ile açıklamıştır (Raimes, 1983, akt., Selvikavak 2006, s.15). Hedge (1988) ise yazma ile konuşma birbirine benzese de arada ince farklılıkların olduğu yazmanın yazıda karmaşık dil bilgisel araçların ve düzenlemenin üst düzeyde kullanıldığını ve dil bilgisel kalıpların, sözcüklerin ve tümce yapılarının seçiminde özenli olunması gerektiğini ileri sürer (Hedge, 1988, akt., Selvikavak, 2006, s.15). Yazma ve konuşma arasındaki bu gibi temel farklar, verilecek olan dil eğitimini ve bu süreç boyunca kullanılacak olan yöntem ve metotları doğrudan etkileyecek ve bunların dikkate alınmadığı eğitim ortamları çoğunlukla başarısız sonuçlar doğuracaktır.

Akpınar (2007) ise yaptığı çalışmada yazmanın öğrencilerin eksik yönlerinin ortaya çıkarılması açısından önemli olduğunu ileri sürüp genel olarak ise etkili bir yazma dersi ya da herhangi bir yazma etkinliğinin birçok sonuçlarının olduğunu ileri sürmüştür. Yazma Akpınar'a göre aşağıdaki hedeflerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır:

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

Tiryaki (2013, s.38-44) ise dilin somutlaşmasını sağlayan yazma becerisinin öğretiminin belirli basamaklardan ve aşamalardan oluştuğunu ifade eder. Bu aşamalar yazma öğretimi aşamaları olup bunlar; kelime, alfabe, paragraf, cümle ve metin öğretimi şeklinde sıralanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sürecini ise örnek metin inceleme, motivasyon ve ön bilgilendirme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamakları oluşturmaktadır.

2.1.3.Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Dil öğreniminde yazma becerisinin kazanılması temel beceriler içerisinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içerisinde barındıran bir süreçtir. Bu nedenle öğrenilen dilin yapısı, kültürel farklılığı ve öğrenen kişinin kabiliyetlerine göre bireyleri zorlayan oldukça karmaşık bir alan olduğu bildirilmiştir (Evans, 2001, s.1).

Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerilerinin geliştirilmesi organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dilbilgisi, mekanikler gibi birçok farklı üretim aşamalarından oluşur. Bu süreçte yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her birini yerine getirmek gerekir. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesinde herhangi bir etkenin atlanması yazının niteliğini etkileyecektir (Kılıç, 2017, s.13).

Türkçe dil öğreniminde yazılı anlatım becerisi öğrencilerin basit kelimelerle kısa metinler yazması, internet, cep telefonu, posta gibi günlük yaşamdaki iletişim

araçları vasıtasıyla yazılı iletişim kurması, çeşitli anket formlarını doldurma, öz geçmiş yazma, ödev ve alıştıırma yapma, not alma gibi etkinliklerle geliştirilebilen bir beceridir. Yazma becerisinin kazanılmasında cümle kalıplarının öğrenilmesi, sözcük dağarcığının genişletilmesi, dilin gramer yapısının kavranması amaçlanır (Kara, 2011, s.165).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biridir. Bir öğrencinin yazma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak için görüp yaşadıkları yerlerde hissettikleri duygu, düşünce ve isteklerini yazıya dökmelerine olanak tanınmalıdır (Sever vd., 2011, s. 25). Bu aşamada yazılı anlatım çalışmaları sırasında; öğretmenlerin yazılanların gözden geçirmesi ve öğrencilerde plan ve düzen düşüncesini geliştirmesi önemlidir (Kavcar vd., 2004, ss.69-70).

Yabancı dil öğretiminde yazma, dinleme ve okuma becerilerine göre daha sistemli bir çalışma gerektiren bir beceridir. Bu yeteneğe sahip olmak için öncelikle bilginin anlaşılması daha sonra da anlamlı bir şekilde yazıya dökülmesi gerekir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde yazma becerisi ancak diğer becerilerin gelişmesinden sonra kazanılabilecek bir yetenektir (Olshtain, 2001, s.207). Yabancı dil eğitiminde yazma becerisi ile iletişim kurmak için öğrencinin belli bir düzeyde dil bilgisi ve kelime dağarcığına sahip olması gerekir. Yazma eylemi ile öğrenci diğer dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra duygu, düşünce ve bilgilerini tasarlamayı da öğrenecektir (Kara, 2011, s.165).

Yabancı dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için semboller, anlamlar ve bir dizi kurallar bütünü yerinde kullanmak gerekir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunlukla örnek alfabeyi bilen ama ortak sesi olmayan gruplardan da oluştuğu için Türkçe yazmaları için öncelikle yeni bir alfabe öğrenmelerini zorunlu hale getirir. Örneğin Afrika kökenli öğrenciler çoğunlukla “ı” “o” “u” harflerini “i” “ö” “ü” harfleriyle karıştırmaları ve cümle kurarken bu harflerin yanlış yazılmasına yol açmaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı ülke vatandaşlarının aynı sınıfta eğitim görmeleri yazma becerilerini olumsuz etkileyecektir(Takıl, 2016, s.302).

Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde dördüncü temel dil becerisi olarak adlandırılır. Yabancı dil öğrenen bireylerin karşısındaki kişiye göre bir üslupla,eleştirel ya da destekleyici fikirlerini akıcı bir şekilde yazabilmesi için

öncelikle dinleme, konuşma ve okuma yeteneğini geliştirmiş olması gerekir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde planlanmış etkinlikler, öğrencilerin yaş, dil seviyesi ve ilgilerine uygun araç-gereçlerin kullanımı yazmaya karşı tutumlarını değiştiren faktörlerdir. Etkin bir yabancı dil öğretmenin yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında kullandığı materyallerin öğrencisinin ilgi seviyesini artırması bu becerinin kalıcı olmasını sağlayabilir (Genç İlter, 2014, s.36). Bu nedenle yabancı dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde döngüsel yazma etkinliğinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerekir.

Döngüsel yazma etkinliğinde öğrencinin yazdığı metinler öğretime incelendikten sonra sınıf ortamında öğrenciler tarafından düzeltilir ve tekrar öğretmenin kontrolünden geçer. Takıl (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “döngüsel yazma etkinliği”ni ders sürecinde veya ev ödevlerinde geçen yazım, noktalama ve anlam yanlışlıklarını düzeltilmesi açısından dört basamakta incelemiştir:

1. Basamak: Öğretmen tarafından toplanan ödevlerde ve ders sürecindeki yazma etkinliklerinde geçen yazım yanlışlarının tespit edilmesi.
2. Basamak: Öğretmen öğrencilerin ödevlerinde geçen ve ders sürecinde deftere yazılan etkinliklerde ya da kompozisyonlarda tespit ettiği yanlışlıkları bir kâğıda toplar.
3. Basamak: Öğretmen, tespit ettiği yanlışlıkları tahtaya yazarak öğrencilerin tahtadaki yazım yanlışlarını düzeltmesini ister. Burada gönüllülük esası önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrencileri zorla tahtaya kaldırmamalı, “Bu cümleyi kim düzeltmek ister?” diye sınıfa soru yönelterek öğrencilerin gönüllü katılımını sağlamalıdır.
4. Basamak: Öğrenciler yanlışlıkları bulmada zorluk çekerse öğretmen ipuçları ile öğrencinin doğruyu bulması için yol göstermelidir. Öğrenciler hataları bulup düzelttikten sonra öğretmen cümleyi tekrar kontrol eder ve gerekli hatırlatmaları yapar. (Eş görevli kelimelerin arasına virgül koyuyoruz, cümle bitince nokta koyuyoruz, Türkçede kelimeler “ğ” ile başlamaz gibi.) (Takıl, 2016, ss.302-303).

Yazma becerisinin eleştirel düşünmeyi ve soyutlamayı canlandırdığı, kişinin bilişsel gelişimine ve bireylerle etkileşimleri artırma söz konusu olduğundan yazma becerisine büyük önem verilmelidir (Ünsal, 2008, s. 60). Bu alışkanlıkların sağlanması içinse bireyin kitap okuma alışkanlığı kazanıp bilgi birikimine sahip olması gerekir (Arıcı ve Ungan, 2013, ss. 39-41). Yazma süreci aşamasında kişiler yazılarını her türlü baskıdan ve stresten uzak bir şekilde ele almalıdırlar (Kaya, 2013, s. 91).

Bireyler yazılı ürünlerinde değerlendirme, planlama, paylaşma ve tekrar gözden geçirme gibi yazma stratejilerinden yararlanabilir ve yazılı anlatımlarını geliştirebilir (Westwood, 2008, ss.81-85). Birey bu değerlendirme ve çalışmaları

sonucunda yazma becerisinde bir yol kat edecektir. Yazma becerisinde tüm bireyin ulaşabileceği en üst seviye ise edebi ve estetik değeri olan anlatma yeteneğinin kazanılmasıdır. Yazarlık ise ancak anlatma yeteneğinin üzerine çıkıp yazarlık yeteneğinin de olması ile sağlanabilir. Bu yüzden kişiler birer yazar olmasa da tam ve doğru yazmayı öğrenebilirler (Karadağ ve Maden, 2013, ss.271-272).

Yazma becerisinin geliştirilmesini Raimes (1983) kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma şeklinde üç temel etkinliklerle gerçekleştirilebileceğini bildirmiştir. Kontrollü yazma öğretiminde dil öğreniminde başlangıç seviyesindeki öğrencilere örnek bir metin verilerek küçük değişiklikler yaparak metni yeniden yazmaları sağlanabilir. Ayrıca, soru – yanıt etkinliği düzenlenerek metin oluşturulabilir ya da karışık olarak verilen tümceler anlamlı bir biçimde sıraya konması istenerek metin tamamlama teknikleri kullanılabilir. Güdümlü yazma etkinliğinde öğrenilen dilbilgisi yapıları ve sözcüklerin kullanılarak anlamlı cümlelerden oluşan bir metin hazırlanır. Serbest yazma etkinliği ise yazma etkinlikleri arasında en zor olanıdır. Bu tür yazmada sözcükler ve tümcelerin birbirleriyle tutarlı olması ve birbirlerini tamamlaması istenir (Genç İlter, 2014, s.39).

Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde dinleme, konuşma ve okuma becerilerini etkin bir şekilde kullandıktan sonra yazma becerisinin geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Yazma yeteneğini geliştirmek için öğrenciye günlük yaşam aktiviteleri ile ilgili basit cümleler kurması, özgeçmiş oluşturması, form doldurması, mektup yazması gibi etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu aşamadan başlayarak öğretmen öğrencinin yazdıklarındaki yanlışlıkları tespit etmeli, öğrenci düzelttikten sonra tekrar öğretmene göstererek doğruluğunu kontrol ettirmesi sağlanmalıdır. Yazma becerisinin süreklilik kazanması için de yukarıda bahsedildiği gibi kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma etkinlikleri sık sık gerçekleştirilmeli ve öğretici tarafından bu etkinlikler değerlendirilerek doğrusu yapılarına kadar yazma işlemine devam edilmesi gerekir.

2.1.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin İlkeleri

Küçük yaşlarda öğrenilmeye başlanan yazma eğitimi başlangıcında yapılacak yanlış bir uygulamada çocukların yazmaya olan tavırlarında değişiklikler

oluşturabilir. Bu sebeple yazmaya yeni başlayan bireyin yazma becerisini zoraki değil de severek kazanmalıdır. Bu sebeple yazmayı bazı ilkeler ve şartlara bağlamak gereklilik arz eder. Bu şartlar; okumaya ve düşünmeye önem vermek, gözlem yapmak, özgün duygu ve hayaller geliştirilmek ve iyi bir dinleyici olmaktır (Arıcı ve Ungan, 2013, s. 23).

Gündüz ve Şimşek (2012, ss. 31-35), yazmanın temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır: Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak, yazmaya motive olmak, dikkatli ve duyarlı bir gözlemci olmak, bireysellik/üslup ya da dili kendileştirmek, öğrendiklerimiz üzerinde düşünmek, okumayı zorunlu ve zevkli bir alışkanlık haline getirmek, bilgiyi özümsemek.

Göçer (2010)yazma becerisinin kazanılmasında ilk aşama olan yazma eğitimi esnasında yol gösterici olan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkeleri belirli kaynaklara dayandırarak şu şekilde ifade etmiştir:

- Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır.
- Yazmak, yazarak öğrenildiğinden öğrencilere bol bol uygulama yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmeli, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrenci daima merkeze alınmalıdır.
- Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli; günlük tutma, anı yazma, rapor oluşturma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın zevkli yanları gösterilmelidir.
- Dil bilgisi kuralları, yazma etkinlikleri içinde -yüzmeyi, bisiklete binmeyi öğrenen çocuklara verilen bilgiler gibi- teorik ve uygulamanın bir arada uygulandığı bütünlük bir yapıda verilmeli.
- Yazma çalışmalarıyla konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalıdır.
- Öğretmenler de öğrencileriyle yazmalıdır.
- Yazılan yazılar sınıf ortamında yapıcı bir yaklaşımla eleştirilmelidir.
- İyi yazabilmesi için öğrencide kendine karşı güven uyandırılmalıdır.
- Öğrenci yazısını kendisinin de kabul etmiş ve benimsemiş olacağı bir amaç için yazmalıdır.
- Öğrenci yazmadan önce yazının konusuna karşı muhakkak ilgi duymalıdır.
- Öğrenci yazısına karşı bir sorumluluk duygusuna erişmelidir.
- Öğretmen öğrencilerini tanıyıp ona göre yöntemler belirlemeli ve yazma çalışmalarını program dâhilinde yapmalıdır.
- Öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, etkinliklerle üretilen ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin, yazma çalışmalarını sadece not vermek için değil, öğrencilerin yazma çalışmalarındaki eksiklikleri tespit ederek onların yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olma amacıyla hareket etmeleri gerekir.
- Sonuç olarak, sınıfta yazmaya istek havası oluşturulmalı; bu hava, yazarları isteklendirerek, çekingenleri yüreklendirerek, yazdıklarını birbirlerine okutarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, sınıf ve okul gazetesine yazılar yazdırılarak, gazete ya da dergi çıkartarak yaratılabilir.

Dil öğreniminde A1 ve A2 seviyesinde yazılı anlatımın amacı yazma kurallarını uygulamak, söz varlığını zenginleştirmek, basit ve anlaşılır cümleler kurmak ve yazmak, kartpostal yazmak, kişisel bilgilere yer veren formları

doldurmak, sözlük yardımıyla kısa kişisel mektuplar yazmak, kısa basit notlar ve iletiler almak, temel olay ve etkinlikleri betimlemek, teşekkür ve özür bildiren çok basit kişisel mektuplar yazmak, beğendiği ve/veya eleştirdiği bir şey hakkında yazı yazmak, ailesini, yaşam şartlarını, yaşadığı yeri, eğitimi betimleyerek basit cümlelerle yazmaktır (Kara, 2011, s.188).

Yabancı dil öğreniminde Başlangıç düzeyi A1 (Breakthrough) ve Temel kullanıcı A2 (Waystage) düzeyi anadilinin dışında yabancı bir dili ilk kez öğrenmeye çalışan kişilere verilen eğitimidir (Council of Europe, 2001, s.34).A1 seviyesindeki kişi kısa ve basit cümlelerle kartpostal yazabilir, kişisel bilgi formunda isim, uyruk ve adres yazma gibi beceriler elde edebilir. A2 seviyesinde ise öğrenciler basit notlar alabilir, ileti ve çok kısa teşekkür mektubu yazabilir (Akan, 2007, s.25). A1-A2 dil seviyesinde sözlü anlatım ve sözlü iletişime öncelik verilmektedir. Bu seviyedeki kişilerin basit kelimeler kullanarak cep telefonu, internet, mektup gibi araçlar aracılığıyla yazılı anlatım becerisi geliştirilir. Ayrıca, anket formu doldurma, kendisi veya hayali kişi ve varlıklarla ilgili tanıtıcı cümleler yazar ve verilen metinleri inceleyerek yazma becerilerini gerçekleştirmesi istenir(Kara, 2011, s.165).

Orta düzey B1 (Threshold) ve Bağımsız Kullanıcı B2 (Vantage) yabancı dil seviyesi kişinin günlük yaşam için gerekli temel seviyeni daha da geliştirerek orta düzeyde ve bağımsız bir şekilde dil kullanım yeteneğini kazanmasıdır (Council of Europe, 2001, s.34). B1 seviyesindeki öğrenci bildiği veya ilgilendiği konularla bağlantılı bir metin yazabilmeli, deneyim ve izlenimlerini betimleyerek mektup yazabilmelidir. B2 seviyesinde ise öğrenci ilgi alanına giren çeşitli konularda anlaşılabilir ve ayrıntılı metinler yazar, belirli bir bakış açısını destekleyen veya eleştiren bilgilerle kompozisyon veya rapor yazabilme yeteneği kazanır (Akan, 2007, s.25). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrenciler yazma becerileriyle kendi deneyimleri ve izlenimlerini ifade etme becerilerini elde edebilirler. Bu süreçte metin oluşturmak için olayların çizgisel bir ardışıklıkta sıralamak, izlenimlerini ifade etmek için de görüş bildiren ya da eleştirilerini ifade eden kalıpları kullanılması gerekir. Bu nedenle B1 seviyesindeki öğrencilere yazma alıştırmaları sırasında olayları sıralama, fikir sunma ve eleştiride bulunma üzerine çalışmalar yaptırılması gerekir. Bu amaç doğrultusunda “toplam yazma üretimi”, “yaratıcı yazma”, “raporlar ve denemeler”, “not almak (ders, seminer, vb.)”, “metni işleme” gibi faaliyetlerin yerine getirilmesi Türk dilinin yazımında bir başarı sağlayacaktır (Özdemir, 2012, s.21). Bu durumun

dil eğitimi üzerine katkısı, genel eğitim teorilerinde de teyit edildiği gibi, dil öğrenme ve bu öğrenme sürecinin başarısının değerlendirilmesi konularında çoklu giriş kanallarının ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemini ortaya çıkarmış olması olarak değerlendirilebilir.

İleri düzey C1 (Proficiency) ve Yetkin Kullanıcı C2 (Mastery) yabancı dil seviyesi yabancı dili konuşabilen, anlatılanı anlayabilen ve akıcı bir şekilde yazabilme yeteneğini ifade eden bir tanımlamadır (Council of Europe, 2001, s.34). C1 seviyesindeki kişiler görüşlerini ayrıntılı olarak iyi yapılandığı metinlerle ifade edebilir. Bu kişiler mektup, kompozisyon veya raporu yazabilir, önemli gördüğü konuları metinde daha ön plana çıkarabilir, görüşlerini yazı ile ifade ederken hedef belirlediği okuyucu kitlesine uygun bir üslup kullanabilmektedir. C2 seviyesindeki öğrencilerden görüşlerini uygun üslup kullanarak açık ve akıcı bir şekilde yazması beklenir. Bu öğrenciler, okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmada karmaşık mektuplar, raporlar veya makaleler yazabilmelidir. C2 seviyesinde mesleki veya edebî yapıtların özetleri çıkarılabilmeli ve eleştiril bir üslup kullanarak düşünceler ifade edilebilmelidir (Akan, 2007, s.25). Bu seviye ayrımlarından da anlaşılacağı gibi, yabancı dil eğitiminde her seviye için farklı uygulama ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun özellikle edinilmesi en zor dil becerisi olan yazma bağlamında geçerli olduğu ortadadır.

2.1.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Dil eğitiminde temel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört beceri vardır. Bu becerilerden dinleme ve okuma tanıma, konuşma ve yazma üretme ile ilgili becerilerdir. Bu becerilerin zorluk seviyeleri de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak aynı sırayı takip eder, yani yazma becerisi kazanılması en zor dil becerisidir. Sağlık sıkıntısı olmayan her insanın kendi anadilinde rahatlıkla dinleyip konuşabilmesi fakat her insanın kendi anadilinde okuyup yazamaması, bu becerilerin ancak dışarıdan sağlanan formal ya da informal eğitim süreçlerinin sonunda kazanabiliyor olması bu durumun en net göstergesidir. Bu durum, yazma becerisinin değerlendirilmesi açısından da geçerlidir ve yazma becerisinin geçerli ve güvenilir bir

şekilde değerlendirilebilmesi de aynı öğrenme sürecinde olduğu gibi ciddi zorluklar içermektedir.

Weigle (2007), öğrencilerin yazma becerilerine yönelik performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve araçlara karar verilmeden önce, birçok anahtar sorunun göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Bunlar;

- Ölçmek için uğraştığımız şey nedir? Ölçmeye çalıştığımız şeyin yazma becerisi ile olan ilişkisini nasıl tanımlayabiliriz?
- Yazma becerisini niçin ölçmek istiyoruz? Ölçümden elde edeceğimiz bilgiyi hangi amaçlar için kullanacağız?
- Kimleri ölçeceğiz? Onların en iyi becerilerini sergilemelerini sağlamak için neyi bilmeye ihtiyacımız var?
- Öğrenci ürünlerini kim puanlandıracak ve bu puanlamada hangi ölçütler kullanılacak?
- Puanlayıcıların başvurdukları puanlama ölçütlerini kendi içinde nasıl tutarlı ölçütlere kavuşturabiliriz?
- Yapılan ölçümden elde edilen bilgiyi kim kullanacak? Bu ölçüm faydalı bilgiler verecek mi?
- Ölçülecek kişinin yazma becerisi hakkında toplayacağımız bilginin zaman, materyal, para ve iş açısından miktarı ve türü hakkındaki sınırlamalar nelerdir?
- Ölçümümüzün geçerli ve güvenilir olması için ölçme hakkında neyi bilmeye ihtiyacımız var? (Şengül, 2011, ss. 61-62),

Şengül (2011,s.62)ise “İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında şu ifadelerle yer vermiştir: “Yazılı anlatım becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının hem yazılı anlatım ürününün içeriğini hem de yazma sürecinin işleyişini çeşitli boyutlarda tek tek ele alan ve öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı anlatım ürünlerinin her bir boyutunun ayrı ayrı değerlendirilmesine olanak tanıyan araçlarla yapılması kritik bir önem taşımaktadır.”

Yalnız yazma etkinliği yaptırılarak yazma becerisi kazandırılması mümkün değildir. Bu tarz bir uygulamada hatalar görmezlikten gelinecek ve yanlış bilgilerin kalıplaşmasına neden olunacaktır. Bu yüzden bireyin bir yazıyı ortaya koyması sonrasında o yazı denetlenip yanlış ve eksikliklerinin belirtilmeli ve bunları giderme yollarının bireye gösterilmesi gerekir. Yazma becerisinin kazanılması için eğitimindeki en önemli aşama ortaya konulan yazının düzeltme aşamasıdır. Bu sebeple yazma eğitimi veren kişilerin ortaya konulan çalışmalarını mutlaka düzeltmeli ve dönütlerini öğrenen kişi ile paylaşmalıdır (Göğüş, 1978, s. 324).

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme aşaması okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin farklı testler ya da ölçme araçları kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s.451). Demirel (1992)'e göre, bu değerlendirmelerde mekanik olarak alınan bilginin çoktan seçmeli sorularla eşleştirilmesi; anlamlı bir şekilde cümle kurabilmek için değiştirme tamamlama ve cloze test(**çıkartmalı test**) uygulamalarını gerçekleştirme; iletişim yoluyla dili kullanmayı belirlemek için soru- cevap, diyalog tamamlama ve mektup yazımı yaptırma; verilen bir cümlenin analizinin yazılmasını isteme; özet yazdırma ya da hikâye yazdırarak sentezleme yeteneğini belirleme; konu hakkında eleştiri yazdırarak değerlendirme yeteneğini ne kadar geliştirdiğini belirleme işlemleri yapılabilir (Akt; Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s.451).

Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı dünyamızda bireysel ve örgütsel gelişimi sağlamak için bir kaynak yerine çoklu değerlendirme (360 Derecelik Dönüt) modeli ile iş görenlerin nesnel olarak etkileşimde bulunduğu tüm bireylerce değerlendirilmesi popüler hale gelmiştir (Ağaoğlu vd., 2001, s.11). Çoklu değerlendirme sürecinde iş görenin tüm gereksinimleri karşılanarak örgütün değişim gereksinimlerine hizmet etmesi beklenir. Örgütlerin çoklu değerlendirmedeki amacı sıra-dizin kademelerinin azaltılması takım çalışmasının, sürekli öğrenmenin, bireysel gelişmenin, sorumluluk almanın ve iş görenleri güçlendirmenin öncelikli hale getirilmesidir (Edwards ve Ewen, 1996, s.5).

Eğitim ve öğretim işi oldukça karmaşık, etkileşimli, zaman dilimlerine bağlı olarak gerçekleştirilebilen, uzmanlarca yapılandırılan ve katılımcılarının başarı ölçümüyle sonuçlanabilen bir süreçtir. Bu sürecin değerlendirilmesi sürecinde de son yıllarda çoklu değerlendirme yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. Bu yöntem sayesinde eğitimcilere, liderlikleri ve öğretme davranışları hakkındaki tam bir bilgi ve edimlerinin diğer öğretmenlerle karşılaştırılması fırsatı doğmaktadır. Klasik denetimde sadece denetçinin raporu söz konusu iken, çoklu değerlendirme modelinde denetçinin yanı sıra okul yöneticileri, meslektaşları, öğrenciler, veliler ve yardımcı personel ile okul-aile birliği ve okul çevresindeki bireylerin değerlendirmeleri dikkate alınmaktadır (Ağaoğlu vd., 2001, s.15).

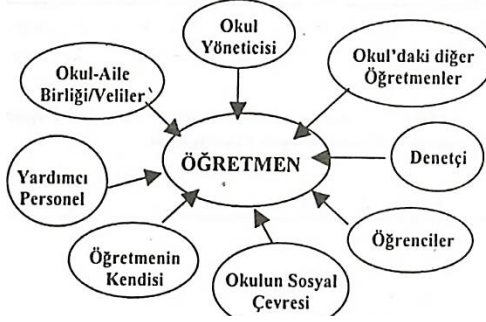
Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini/performanslarını ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek yöntem, teknik ve araçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Performans ödevi,
- Proje ödevi,
- Öğrenci ürün dosyaları,
- Açık uçlu sorular,
- Öz değerlendirme (formu),
- Akran değerlendirme (formu),
- Grup değerlendirme (formu),
- Grup öz değerlendirme (formu),
- Proje değerlendirme (formu),
- Gözlem (formu),
- Yazılı anlatımı değerlendirme formu / analitik dereceli puanlama anahtarı,
- Bütüncül dereceli puanlama anahtarı,
- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testi,
- Kontrol listeleri,
- Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu (Şengül, 2011, s. 120).

Aydın (t.y., s.24), öğretmen performansının çoklu değerlendirme kaynaklarını“Ankara Üniversitesi Çağdaş Denetim Yaklaşımları Doktora Dersi Açık Ders Malzemeleri” ders notlarında şu şekilde sıralamıştır;

- Müfettiş değerlendirmesi
- Yönetici değerlendirmesi
- Öğrenci değerlendirmesi
- Veli değerlendirmesi
- Meslektaş değerlendirmesi
- Öz değerlendirme
- Dosya üzerinden değerlendirme

Bu sıralamalarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin performansını değerlendirirken 360 derece performans değerlendirme yöntemindeki gibi eğitim ve öğretim üzerinde etkili olan her bir faktörün tek tek görüş ve bilgisinin alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu faktörleri Ağaoğlu vd. (2001, s.16) de Şekil 1’deki gibi gruplandırmıştır.



Şekil 1.Öğretmenlerin çoklu değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi(Ağaoğlu vd., 2001, s.16.)

Yabancılar Türkçe eğitimi sürecinde yazma becerisinin öğretilme ve değerlendirme sürecinin de farklı değişkenler içerdiği ortadadır. Genel olarak dil becerisi, başlı başına karışık ve analitik süreçler içermektedir. Aynı şekilde, bir yabancı dilde yazma eğitimi süreci de çok farklı değişkenler içermektedir. Bu farklı değişkenlerle başa çıkabilmek için ise bu sürecin, yukarıda bahsedilen çerçevede, yani tek boyutlu olarak değil de farklı açılardan ve kanallardan değerlendirilmesi gerektiği ortadadır.

2.2. PERFORMANS DEĞERLENDİRME

2.2.1.Performans Kavramı

Performans kavramı, Fransızca kökenli bir kelime olup TDK'ya göre; yapılan işlerden elde edilen “verim” ve “başarım” olarak ifade edilmiştir. Helvacı (2002) ise performansın belirli bir kuruluşun belirlemiş olduğu belirli saatler içinde üretmiş olduğu mal veya hizmet miktarı olduğunu bildirmiştir. (s. 106).

Elammac (2003)'e göre performans;bir dizi girdilerin belirli bir organizasyon ve en düşük maliyetle çıktılara dönüştürülme yeteneği iken İbiş (2010)'a göre ise performans, personel tarafından tüm işlemlerin belirli bir organizasyon kapsamında koordineli bir şekilde yürütülmesi, düşüncelerin girdi bu girdilerin de daha sonra işlenebilir çıktıya dönüşmesiyle elde edilen sonucudur (Akt., Almachi, 2015, s.36).

Bu tanımlamalardan yol çıkacak olursak performansı; yenilik, verimlilik, kalite, karlılık, müşteri memnuniyeti, maliyet ve çalışanların memnuniyetinden

oluşan bir bütün olarak tanımlayabiliriz. Bu yüzden her bir kriterdeki başarı oranı performans değerini etkileyen bir boyut olarak değerlendirilmelidir.

2.2.2. Performans Değerlendirme ve Ölçme Kavramı

Performans değerlendirme terminolojik olarak “liyakatin takdir edilmesi”, “başarının değerlendirilmesi” ve “iş gören boylandırma” olarak ifade edilir. Personelin görev ve başarısı ile örgütün başarısı ve hedeflerine ulaşılması için gerekli olan süreçlerin tamamı performans değerlendirmenin kapsamına girmektedir. (Şimşek ve Öge, 2007, s. 283).

Çalışanların ya da her hangi bir iş ile uğraşanların görev ve sorumluluklarında gösterdikleri başarı ve gelişimlerine yönelik istatistiki değerlendirmelerin tamamı performans değerlendirme olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme sürecinin eksiksiz devam edebilmesi için bireysel değerlendirme ve analizlerin esas alınması, çalışanların mevcut durumlarının ortaya konulması, çalışanların kariyerlerinin belirlenmesi gerekir. Değerlendirme sonucunda kişinin hangi işi daha iyi yaptığının farkına varması, nerede eksiklikleri olduğunu bilmesi ve kendi potansiyellerini fark etmesi önemli bir kazanımdır (Erşangur, 2003, s.35).

Jordan, (2009)’a göre performans değerlendirme, çalışanların görev sırasındaki performanslarına değer biçilmesi ve desteklenmesi için kullanılan bir süreçten ibarettir. “Çalışanların hedeflerine oranla ne kadar iyi performans sergilediklerini görmek ve erken müdahaleler için fırsat sağlamaya yönelik yapılan periyodik denetimlere performans değerlendirme denir” (Akt.Uysal, 2015, s.33).

Budak (2008, s.76)’a göre de performans değerlendirme; örgütte çalışanların eğitim ve kabiliyetlerinin bilinmesinin, amaca uygun kullanılmasının ve değerlendirilmesinin sağlanmasıdır. Diğer yandan çalışanların örgütün belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirebilmek için hedefleri ve elde edilen bilgilerin finansal olarak kullanılabilmesini içeren sistem de performans değerlendirme olarak tanımlanabilir.

Performans değerlendirme ile ilişkili olan performans ölçümü ise çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini tanımaya çalışan ve performanslarını değerlendiren bir yöntemdir. Çalışanların özelliklerini, fikirlerini, yeteneklerini,

duygusallığını, beceri ve niteliklerini, zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirmeye olarak performansları hakkında bir sonuca varılmaktadır (Almachi, 2015, s.41).

Örgütlerde performans yönetim sürecini doğru yürütebilmenin performansın doğru kararlarla ve belirteçlerle ölçülmesi gerekir. Performans ölçümü, tek bir davranışa veya karara odaklanarak yapılan bir işlem değil birbirini takip eden olayların meydana getirdiği bir süreçtir. Bu yüzden, performans ölçümü; kurumsal hedeflerin izlenmesini, hedeflerinin amaçlar doğrultusunda belirlenmesini, beklenen hedefin gerçekleşme oranını, gerçekleşmeyen hedefleri, tüm bu değerlendirmeler sonucunda ulaşılması gereken hedef için yapılması gerekenleri belirleyen bir süreçtir. (Coşkun, 2006, s.1).

Bir kurumun veya örgütün performansının ölçülmesi yönetim faaliyetlerinin geliştirilmesine, hizmet kalitesinin artırılmasına, örgüt bütçe planlarının yapılabilmesine ve kaynakların nerede ve nasıl kullanıldığının tespit edilmesine hizmet etmektedir (Bittitçi vd., 2012, s.19). Performans değerlendirme, bir hedefe ulaşabilmek için önceden belirlenen ölçütlere göre faaliyet sonuçlarının, sayısal olarak ve kalite açısından betimlenmesi, değerlendirmeye tabi tutulan kişinin işteki başarı derecesinin yargılanmasıdır (Canman, 1993, Akt. Soydan, 2012, s.3).

Eğitim ve öğretim performansı ise eğitim seviyesini belirlemek, hedeflere ulaşılabilirlik düzeyini ölçmek ve başarı hakkında karar verebilmektir. Ayrıca, eğitim ve öğretim eksikliklerini belirlemek, belirlenen sorunlara çözüm üretmek, eğitim ortamını yeniden organize etmek için yapılması gereken organize işlemler de eğitim performansı olarak tarif edilebilir (Elcenebi, 2009, Akt. Almachi, 2015, s.49).

2.2.3. Performans Değerlendirmenin Tarihi Gelişimi

Performans değerlendirmenin ilk başlangıcının M.S. III. yüzyıl başlarına dayandığı, 1491-1556 yıllarında Cizvit tarikatının sorumluluklarının değerlendirilmesi için bir performans yönetim sistemi kurulduğu bildirilmektedir. Diğer yandan bu yıllarda Osmanlı İmparatorluğu'nda da işlerin ne durumda olduğunun bir raporu olan "telhis" önemli yönetim belgeleri olarak tarihe geçmiştir. Bu dönemde devlet işleyişi mevzuatlara göre denetlenmiş, bütün terfi ve ödüller, liyakat başarı ve hizmette kıdeme göre dağıtılmıştır. Performans değerlendirmenin

sistematik ve biçimsel olarak ilk uygulamaları 1900'lü yılların başlangıcında ABD kamu kurumlarında görülmüştür (Uysal, 2015, ss.35-36).

Uyargil (2013) ve Öztürk (2010)'e göre performans değerlendirme tarihi gelişimi özetlenecek olursa;

İlk yapısal performans değerlendirme sistemi, Taylor ve yardımcıları tarafından 1.Dünya Savaşından önce kuruldu. 1920 yılında ABD ordusu büro çalışanları değerlendirilmesinde ilk uygulama yapıldı, izleyen yıllarda İngiltere'de bazı fabrikalarda uygulandı. 1950-1960 yıllarında basit yapıda performans değerlendirme, önce ABD sonra İngiltere'de uygulandı. 1960-1970 yıllarında hedeflere göre yönetim ve eş zamanlı olarak kritik olay tekniği ve davranış değerlendirme ölçümlerine başlandı. 1970'li yıllarda sonuç odaklı performans değerlendirme sistemi ortaya çıkmış olup bu sistem günümüzde de uygulanmaktadır. Performans yönetimi kavramı ise ilk kez 1970 yılında kullanıldı ve 1980 yılından itibaren de bu sistem uygulanmaktadır (Akt., Uysal, 2015, s.36).

1980'lere kadar devam eden geleneksel performans ölçüm yöntemi sadece muhasebe kayıtlarının göz önüne alındığı ve mali performansın takip edildiği ölçümlerdir (Yeniyurt, 2003, ss.134-142). Modern performans ölçüm yöntemleri ise 1980'li yıllardan sonra gelişen teknikler olmuştur. Bu dönem de hem maliyet hem de başarı, memnuniyet gibi mali olmayan performans kriterleri dikkate alınmıştır (Işıl, 2008, s.61).

1980-1990 yılları arasında farklı sistemler geliştirilerek ekonomik birimin çevreyle bütünleşik bir sistem olduğu kanaatine varılmıştır. Bu süreçte iç ve dış performans ölçümüne odaklanılmıştır. 1989 yılında Keegan vd. performans ölçüm matrisini, 1991 yılında Lynch ve Cross performans piramidini 1992'de Balanced Scorecard, Kaplan ve Norton finansal ve finansal olmayan performans ölçümlerini karma bir şekilde bir araya getirerek geliştirmiştir. Ülkemizde performans değerlendirmesi ilk kez 1948 yılında, Karabük Demir Çelik Fabrikalarında yapılmış, daha sonraki yıllarda ise Sümerbank, Makine ve Kimya Endüstrisi, Devlet Demir Yolları gibi kamu kurumlarında uygulanmıştır. 1960'lı yıllarda ise özel sektörde performans ölçümleri başlamıştır. 2003 yılında yürürlüğe giren 4857 sayılı İş Yasası gereğince çalışanların işlerine son verme de performans değerlendirme sonuçlarının hukuki bir belge olarak görülmesi performans değerlendirmeyi önemli hale getirmiştir (Uysal, 2015, s.37).

Kamu yönetimi anlayışında meydana gelen değişimler “katı”, “hiyerarşik” ve bürokratik örgütlenmeye yönelik geleneksel kamu yönetiminin yerini “esnek” ve “müşteri odaklı” kamu işletmeciliğine geçmeye zorlamıştır. Bu yapıldığı müddetçe

kamu hizmetlerinde etkin ve verimli bir yapının oluşacağı düşünülmüştür (Herman, 2006, ss.37-38).

2.2.4. Performansın Ölçümü ve Değerlendirmesinin Amaçları

Performans ölçme ve değerlendirme denetim amaçlı yapılabildiği gibi mevcut durumu geliştirmek için de uygulanabilmektedir. Performans değerlendirme sistemi örgütteki bütün çalışanlara görevlerini daha iyi yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlayan bir sistemdir (Tunçer, 2013, s.92).

Performans değerlendirme sonucunda personelin ya da kişinin kıdem yükseltilmesi, eğitim ihtiyacının tespiti ve eğitilmesi, başarı derecesinin ortaya koyulması, ücretinin artırılması, ödüllendirilmesi, personelin görev yerinin değiştirilmesi, yeni görev verilmesi ya da emekliye sevk edilmesi gibi birçok amaç yerine getirilebilir (Canman, 1993, Akt. Soydan, 2012, s.3).

Performans ölçme ve değerlendirme sisteminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Tunçer, 2013, s.92; Almachi, 2015, ss.41-42).

- Performansın iyileştirilmesini sağlamak,
- Çalışanların motivasyonunu artırmak,
- Çalışanların eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek,
- Çalışanın durumuna göre ücret ayarlanmasına dayanak teşkil etmek,
- Kariyer planlaması ve geliştirmesine rehberlik etmek,
- Kadrolama sürecindeki eksiklik ve yetersizlikleri gidermek,
- İnsan kaynaklarıyla ilgili kararlarda hata yapılmasını önlemek, doğru ve güvenilir bilgi sağlamak,
- İş tasarımındaki yanlışlıkları tespit etmek,
- Terfi, nakil, ödüllendirme ve işten çıkarma kararlarında objektifliği sağlamak, yasal zemin oluşturmak,
- Çalışanların özel sorunlarını değerlemeye dahil ederek, bu konuda insan kaynakları bölümüne yardımcı olmak,
- Çalışanlarla iletişim ortamının kurulmasını sağlamak,
- Örgütün performansı ile ilgili geribildirimde bulunmak,
- Örgüt hedeflerini elde etmek için işçileri ödüllendirmek,

Sabuncuoğlu (2000)'na göre performans değerlendirmenin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- İnsan gücü planlaması için personel envanteri hazırlamak,
- İş görenin eğitim gereksinmesini saptamak,
- Yeterliliği baz alan ücret artışları konusunda yönetici kararlarına yardımcı olmak,
- Çalışan-yönetici ilişkilerini geliştirmek,
- Bireylerin yetersiz yönlerini kendilerine ileterek gelişmelerine ve motivasyonlarına olanak sağlamak,
- İşte başarısızlığı kesinleşen iş göreni işten uzaklaştırmak (Akt., Soydan, 2012, ss.4-5).

Performans değerlendirme ile elde edilen veriler sonucunda yapılacak eğitimler, kalifiye elemanların seçilmesi, stratejik planlamalar, maaş artışları, terfiler, iş genişletme ve zenginleştirmeler gibi amaçlar gerçekleştirilebilir (Erdil, vd 2004, s.114). Tüm bu değerlendirmeler göz önüne alındığında performans ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını yönetsel, gelişmeye yönelik ve eğitici amaçlar şeklinde üç gruba ayırabiliriz (Çimen, 2009, s.32):

Yönetsel amaçlar: Kurum ya da kuruluşların başarılı olabilmeleri için yöneticilerin doğru ve yerinde kararlar vermesi gerekir. Bu sebeple terfi, görev dağılımı, işten çıkarma, sosyal yardımlar ve çalışanların sorumluluklarının belirlenmesi performans değerlendirmenin yönetsel amaçları olarak sayılabilir

Gelişmeye yönelik amaçlar: Çalışanların mutlu ve verimli bir şekilde çalışmalarına yönelik amaçlardır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışanların zayıf ve güçlü yönleri belirlenir, iş doyumları artırılır ve potansiyelleri geliştirilir.

Eğitici amaçlar: örgütsel hizmet ve ürünlerinin olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerine göre çalışanların kendilerini geliştirme ve eğitilmesine yönelik hedefler belirlenir.

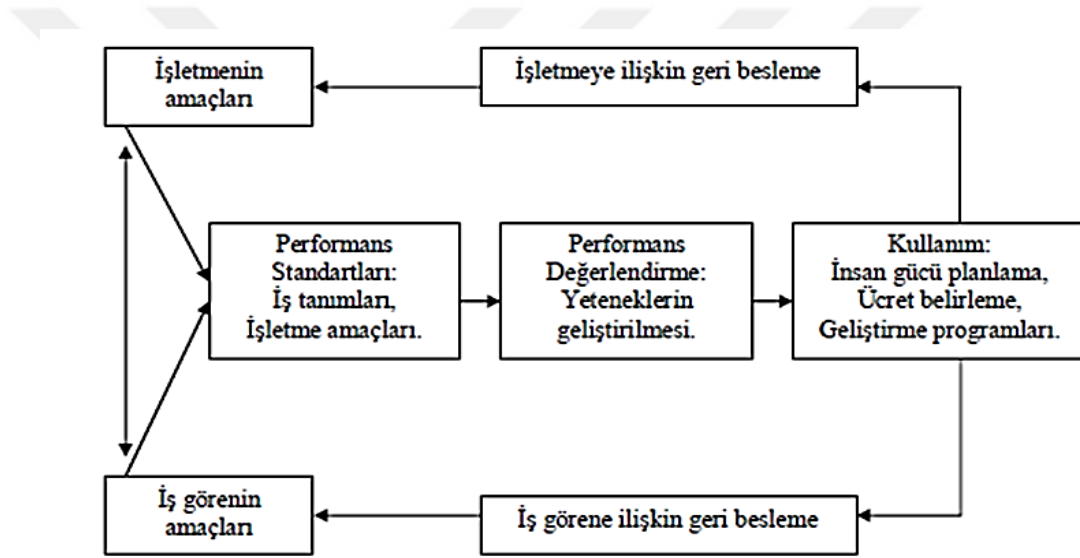
Performans ölçümü ve denetimi bir organizasyonda şu sorulara cevaplar vermelidir (Ediz, 2004, s.18).

- İşlerin iyi yapılma derecesi nedir?
- Beklenen sonuçlara ulaşılma yüzdesi nedir?
- Yapılan işler amaçlar ile uyumlumu dur?
- Yapılan işlerin performansa etkisi nedir?
- Hedefler ve stratejiler ekseninde çalışılmış mıdır?
- Temel ilkelere sadık kalınmış mıdır?

2.2.5. Performans Değerlendirme Süreci

Performans değerlendirme süreci, performans değerlendirme amaçların belirlenmesi ile başlayan bir süreçtir. Bu nedenle yukarıda belirtilen amaçların belirlenmesi, ölçülebilir, ulaşılabilir olması göz önüne alınmalıdır (Dilek, 2009, s.7). Bu süreçte önemli noktalardan biri de değerlendirmeyi yapacak kişinin belirlenmesidir. Bu kişinin değerlendirme yapacak niteliklere sahip olması, değerlendirme yapılacak kişiler hakkında yeterli bilgiye ulaşabilecek özelliklere sahip olması gerekir (Özyörük, 2009, s.59).

Performans değerlendirme süreci Şekil 2.2’de özetlenmiştir.



Şekil 2

Performans değerlendirme süreci (Sarsenova, 2010, s.57)

Performans değerlendirme süreci iki aşamada gerçekleştirilebilir. Birinci aşama iş analizleri, tanımları ve işe ait gerekliliklerin belirlenmesi aşamasıdır. İkinci aşamada ise temel amaçlar tespit edilir, değerlendirme yapacak kişiler belirlenir, çalışanlara değerlendirmenin kapsamı hakkında bilgi verilir, performans değerlendirme ölçütü ve yöntemleri belirlenir, değerlendirme planı hazırlanır ve planla ilgili yönetici görüşlerine göre süreç başlatılmış olur.

Performans değerlendirme çalışanın işine olan bağlılığı, ürünün ortaya çıkması, ürün sonucunun geribildirimleri ve gelişim planının saptanması gibi süreçlerden ibarettir. Performans ölçümü ise denetim ile yönetimi geliştirerek örgütü

değişen koşullara uyarlamaktan ibarettir. Bu açıdan ölçümler her kurumun kendi yapısına uygun şartların belirlenmesi, kendilerine has yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir.

2.2.6. Performans Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Performans ölçüm yöntemlerini geleneksel ve modern yöntemler olarak ikiye ayırmak mümkündür. 1980'lere kadar devam eden geleneksel performans ölçüm yöntemi sadece muhasebe kayıtlarının göz önüne alındığı ve mali performansın takip edildiği ölçümlerdir (Yeniyurt, 2003, s.134-142). Geleneksel performans ölçütleri sadece işletme içi ile ilgilenen, finansal temelli, sürekli geriden gelen yöntemlerdir (Byrne, vd., 2003, s.56).

Modern performans ölçüm yöntemleri de ilk başlarda geleneksel performans ölçümleri gibi mali performansı ölçerken sonraki yıllarda başarı, memnuniyet gibi mali olmayan performans kriterlerine de odaklanmıştır. Modern performans ölçüm yöntemleri arasında en bilinenleri ekonomik katma değer modeli ve faaliyet temelli maliyetlemedir. Örgütün faaliyetlerinin tanımlanması ve ürünün müşteriye ulaşarak tüketimi sunulmasına kadar geçen aşamaların ölçülmesi faaliyet temelli maliyetleme olarak adlandırılmaktadır. Ekonomik katma değer modeli ise örgütün belli bir süreçte elde ettiği kardan sermayenin fırsat maliyetinin çıkartılmasıdır (Işıl, 2008, s.61).

Geleneksel ve geleneksel olmayan performans ölçüm metotları karşılaştırılacak olursa geleneksel performans ölçütlerinde sistemin temeli muhasebenin finansal verilerine dayanır, orta ve üst düzey yöneticilere yönelik yapılırken, modern performans ölçümü bütün çalışanlara uygulanır ve işletmenin yönetim anlayışının ölçülmesi hedeflenmektedir.

Her örgütün ihtiyacı ve yaptığı iş birbirinden farklı olduğu için en uygun performans ölçütü de kuruma göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle etkili bir performans ölçme yönetim sistemi oluşturabilmek için strateji ile etkileşim, ölçümler arası hiyerarşi ve nedensellik, bütünleşiklik, genişlik ve derinlik, paydaş odaklılık, çok boyutluluk ve denge gibi ölçütlere dikkat edilmesi gerekir (Işıl, 2008, s.83).

Performans ölçümlerinde girdiler ve başarılar ölçülmeli akabinde girdilerin ölçümlerinin başarı ve sonuçları değerlendirilmelidir. Girdilerin ölçümünde tesis ve

ekipman masrafları, hizmet sözleşmeleri ve hizmetlerin diğer masrafları değerlendirilir. Başarıların değerlendirilmesinde ise idari performanslar kullanılan kaynaklar tarafından sağlanan performansları değerlendirir. Başarılar değerlendirilirken hem çıktılar hem de sonuçlar ölçülmelidir. Hizmet kalitesini ve miktarını değerlendirmek için çıktılar ölçülürken; kısmen yapılanlar ve hizmetsonuçların ölçümüyle elde edilir. Girdi bölümleri gerekli olan çıktıları sağlayabilmek için gereklidir. Bu nedenle çıktılar için girdilerin ölçülmesi gerekir (İbiş, 2010, Akt., Almachi, 2015, s.42).

2.2.7. Performans Değerlendirme Yöntemleri

Performans değerlendirme sisteminin örgütsel amaçlara ulaşabilmesi için o sistemin mantıklı ilkelere sahip olması gerekir. Bu ilkeler kullanılacak olan sisteme yön veren temel politikalardır. Örgütler arasında değişiklikler olsa da genel kabul gören performans değerlendirme ilkelerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Çimen, 2009, ss.10-11): Değerlendirmeler;

- Örgütsel amaçlara yönelik olmalı,
- Çalışanların özel yaşamdan ziyade çalışma hayatı değerlendirilmelidir,
- Amaç baskı oluşturmak değil faydayı artırmak olmalıdır,
- Çalışanın örgüte bağlılığını artırmalıdır,
- Hem alt kademe çalışanlara hem de üst kademe ve yöneticilere uygulanmalıdır,
- Örgüt içi ve dışı tüm faktörler dikkate alınmalıdır,
- Değerlendirmede kullanılan araçlar düzenli olarak geliştirilmelidir,
- Performans değerlendirme politikaları hakkında yeterli bilgi verilmelidir,
- Kişisel bilgilerin ilgili kişi dışında başka kimsenin eline geçmemesi sağlanmalıdır.

Örgütler tarafından kullanılan performans değerlendirme yöntemleri her örgütün kendi kültür ve gereksinimlerine göre değişik olabilir. Yöneticiler bu gereksinimleri dikkate alarak kullanılacak olan yöntemi seçtikten sonra yapılan değerlendirmeler sonucunda değerlendirilen kişi ya da örgütü olağan üstü performans, üstün performans, çok iyi performans, iyi performans, orta performans, kötü performans ve gergin performans olarak nitelendirebilir. Bu performans çeşitlerini Almachi (2015, s.39) aşağıdaki gibi açıklamıştır.

a) Olağanüstü Performans: Bu performans, kuruluşlar arasında yeni bir iş alma ve kendini kanıtlama mücadelesinden doğan rekabetleri ifade eder.

b) Üstün Performans: Kadrolardaki yüksek ve üst düzey yetenek ve ekonomik güce bağlı oluşur.

c) Çok İyi Performans: Bu performansın seviyesi, idari ve mali durumun yanı sıra personelin verimli çalışması, gelecekteki performansların miktar ve seviyesini belirleyecektir.

d) İyi Performans: Grubun zayıf ve güçlü yönleri arasındaki dengeyi sağlayan ve kadronun istikrarlı, verimli çalışmasını ifade eder.

e) Orta Performans: Burada performansın zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Verilen hizmet ve tüketici memnuniyetinden etkilenmektedir. İdaredeki beceriksizlik ve dengesizlik finansal dengeyi bozacaktır. Dolayısıyla bu alandaki kararlılık oranı bir nebze de olsa zayıflayacaktır.

f) Kötü Performans: Bu performansta güçlü yönler çok nadir kullanılır, daha çok zayıf yönler ağırlıktadır. Organizasyonda bazı stratejik değişiklikler yapmayı zorunlu kılar. Aynı zamanda stratejik hedeflerde değişiklik yapılmasına neden olur. Organizasyonlarda profesyonellik değil deneyimler konuşur.

g) Gergin Performans: Bu performansta bir kuruluşun stratejisini değiştirmek tamamen gereklidir. Çünkü değişmeyen stratejileri dış pazar kabul etmeyecektir.

Performans değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla geleneksel ve modern performans değerlendirme yöntemleri olarak ikiye ayrılabilir.

2.2.7.1. Geleneksel değerlendirme yöntemleri

Geleneksel değerlendirme yöntemleri McGregor tarafından ileri sürülen (X) kuramı temeline dayanır. Bu kurama göre çalışanların çoğu işlerini sevmeyen, tembeldirler, bencil ve değişime kapalıdırlar. Genellikle yöneticiler tarafından yapılabilen bu değerlendirme türünde değerlendirme subjektif olup yöneticilerin yetenekleri ve değer yargıları güvenilirliği etkilemektedir. Bu değerlendirme yöntemleri, tek başına değerlendirme ve karşılaştırmalı değerlendirme yöntemleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Çimen, 2009, ss.20-21).

Tek başına değerlendirme yöntemleri: Çalışanların tek başına hiçbir kimseyle kıyaslanmadan bağımsız iş tanımları içinde değerlendirildiği yöntemlerden oluşur. Bu yöntemleri; “grafik cetveller yöntemi”, “kompozisyon yöntemi”, “zorunlu seçim yöntemi”, “kritik olay yöntemi” olarak dört farklı gruba ayırmak mümkündür.

“*Grafik cetveller yöntemi*”nde çalışanların performansları değerlendirilirken değişik kriterlerden oluşan bir skala kullanılır. Bu skalada çalışanların kişilikleri işe ait davranışlarıyla birlikte yapılan işin sonucunu ölçebilecek unsurlar bulunur (Kızılboga, 2006, s.22). Belirli bir işin başarıyla yürütülmesi için gerekli niteliklerin en iyiden en kötüye ya da tam tersi bir şekilde derecelendirilmesiyle yapılır (Bingöl, 2006, s.338).

“*Zorunlu seçim yöntemi*”nde, değerlendirme yapan kişilerin objektif davranması için ifadelerin hangisinin yüksek puan olduğu belirlenemeyecek kriterler kullanılır. Bu yöntemde değerlendirme yapan personele içerisinde hangisinin daha yüksek puan olduğu bilinemeyecek bir form vererek içlerinden birini seçmesi istendiği için zorunlu seçim yöntemi adı verilmiştir (Budak, 2008,s.430).

“*Kompozisyon yöntemi*”nde değerlendirmeci yönetici çalışanın niteliklerine, yeteneklerine, üstünlüklerine ve zayıf yönlerine yönelik bir kompozisyon hazırlar. Bu yöntemin başarısı değerlendiren yöneticini gözlem ve ifade yeteneğine bağlı olarak değişir (Kanık, 2008, s.64).

“*Kritik olay yöntemi*”nde, değerlendirme yapacak kişinin değerlendirilecek astın başarısı veya başarısızlığı gibi durumları değerlendirme dönemi içerisinde not almasıyla belirlenir(Çetin, 2006, s.55).

Karşılaştırmalı değerlendirme yöntemleri:Bu yöntemde çalışan bireylerin birbirleriyle karşılaştırılması esastır. Karşılaştırmalı geleneksel değerlendirme sistemi “basit sıralama yöntemi”, “karşılaştırma yöntemi”, “zorunlu dağıtım yöntemi” olarak üç farklı şekilde yapılabilir.

“*Basit sıralama yöntemi*”nde çalışanlar en başarılıdan başarısız doğru sıralanır. Bu yöntemde değerlendirici belirlenmiş bazı kriterlere göre değerlendirme yapmaktan ziyade kendi değer yargılarına göre bir değerlendirme yapar. Objektif olmayan bir yöntemdir (Çimen, 2009, s.23). Bu yöntemde sıralama kriterinin olmaması, sadece değerlendiricinin temel aldığı bir kritere göre karşılaştırma

yapıldığı, başarı farklılıkları derecesinin bilinmemesi nedeniyle objektif olmayan bir sistemdir (Helvacı, 2002, s.162).

Karşılaştırma yöntemi”nde basit veya doğrudan sıralama, alternatif sıralama, puan verme ve ikili karşılaştırma gibi yöntemler denenebilir (Tunçer, 2013, s.97). Çalışanlar yukardan aşağı ve soldan sağa doğru bir matris tablosuna atanarak her çalışan diğer çalışanla kıyaslanabilmektedir. Bu yöntemde diğer çalışana göre daha başarılı görülen çalışana + işareti konularak en fazla + sayısı olan çalışan başarılı olarak görülür (Sarsenova, 2010, s.67).

*“Zorunlu dağıtım yöntemi”*nde değerlendirme yapan kişi çalışanların performanslarını karşılaştırarak daha önceden belirlemiş olduğu yüzde oranlara göre farklı performans seviyelerine dağıtır. Bu yüzdelik ölçekte performans düzeyleri “en yüksek”, “yüksek”, “orta”, “düşük”, “çok düşük” olarak belirlenmiştir. Değerlendirilecek gruptaki 100 kişiden yaklaşık olarak 40 kişiyi orta, 20 kişiyi düşük, 20 kişiyi yüksek, 10 kişi en yüksek ve diğer 10 kişiyi de en düşük performans derecesi ile derecelendirir (Kızılboğa, 2006, ss.21-22).

2.2.7.2. Modern performans değerlendirme yöntemleri

Çağdaş performans değerlendirme yöntemleri de McGregor’un(Y) kuramına göre ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre çalışanlar X kurmanın aksine başarılı ve çalışkan kişilerdir, bununla birlikte çalışanların bu özellikleri ancak yöneticinin çalışanı harekete geçirmesiyle sağlanabilir. Modern performansın esası, çalışan performansının yöneticilerin sorumluluğuyla gerçekleştirilebileceğidir. (Çimen, 2009, s.25). Bu değerlendirme yöntemleri kendi arasında “amaçlara göre değerlendirme yöntemi”, “davranışa dayalı değerlendirme yöntemi”, “alan incelemesi yöntemi”, “360 derece değerlendirme yöntemi” olarak uygulanabilmektedir.

*“Amaçlara göre değerlendirme yöntemi”*nde yöneticiler ve çalışanların birlikte belirledikleri amaçlar çalışanların performansında ölçüt olarak değerlendirilir. Bu yöntemde temel amaç hedeflere ulaşılmasıdır. Bu nedenle çalışanların kişilikleri, değerleri, tutumları ve diğer özellikleri değerlendirme dışında tutulur. Yönetimin asıl sorumluluğu, örgütün yaşamını, büyümesini ve karlılığını

direkt olarak etkileyen istek ve hedefler arasında bir dengenin sağlanmasıdır (Kanık, 2007, ss.67-68).

“*Davranışa dayalı değerlendirme yöntemi*”nde çalışanlar başarıyı tespit eden belirlenmiş davranışlara göre analiz edilir. Bu yöntemin esasında çalışanın görevine göre iş ilişkileri tanımlanarak kendisinden beklenen davranış kalıpları belirlenerek çalışan değerlendirilir (Bayraktaroğlu, 2008, s.121). Bu yöntem zorunlu seçim yöntemi ve kritik olay yöntemi karışımı olup çalışanın durumuna göre ölçekteki tek seçeneğin işaretlenmesiyle gerçekleştirilir (Eraslan ve Algün, 2005, s.97).

“*Alan incelemesi yöntemi*” form kullanılmadan gerçekleştirilebilen biçimsel herhangi bir uygulaması olmayan, ölçütü veya puanlaması bulunmayan bir yöntemdir. Bu yöntemde, insan kaynakları uzman personeli ile çalışanın birinci amiri tarafından çalışanla görüşmeler yapılır. Görüşmelerde çalışan hakkında olumlu veya olumsuz davranışlar belirlenir ve olumsuz davranışların giderilmesi için yapılması gerekenler araştırılır (Bingöl, 2006, s.345).

“*360 Derece değerlendirme yöntemi*”nde çalışanın performansı ilgili yöneticiler, astlar, iş arkadaşları veya iç ve dış müşterilerin değerlendirmelerine göre yapılır(Appelbaum vd., 2009, Akt., Almachi, 2015, s.44). Çalışan performansının değerlendirmesinde çalışan yeteri kadar değerlendirilemeyeceği, değerlendirme yapanların objektif olamayacağı, çalışanın performans değerlendirme alanına daha fazla gayret etmesi gibi sebepler hem iş yerini hem de çalışanın amacına ulaşmasını engelleyebilir. Bu sebeplerle 360 derece değerlendirme yöntemi daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem sayesinde çalışan hakkında ilgili her faktörden bir verinin elde edilmesi değerlendirmenin daha objektif olma ihtimalini yükseltir (Kara, 2010, s.90).

2.2.8. Eğitim ve Öğretim Alanında Performans Değerlendirme

Eğitim ve öğretim alanında performans değerlendirmede öncelikle hedeflerin belirlenmesi ve değerlendirme sisteminin örgüt yapısına uygun olması gerekir. Airasian (2001)’e göre eğitim öğretim konularında belirlenecek olan hedefler; “öğrenme hedefleri”, “eğitimsel hedefler”, “öğretimsel hedefler”, “davranışsal hedefler” ve “müfredat hedefleri” olarak adlandırılabilir (Öntaş, 2012,

s.5).Hedefler doğru belirlendiği sürece içeriğin oluşturulması, öğretim sürecinin yapılandırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin istenilen biçimde ve sistematik bir şekilde işlemesi de sağlanabilecektir. Hedeflerin belirlenmesi için özel bir sınıflama yaklaşımı olan taksonomiler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olarak üç alanda hazırlanır. Bu sınıflandırma öğretim çıktılarının belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında yönlendirici etkiye sahiptir(Öntaş, 2012, s.5).

Eğitim ve Öğretim kurumlarında performans değerlendirme sistemi standart test sonuçları nedeniyle sonuç odaklı ölçme yaklaşımına dayanır. Rekabet gücünün artmasına neden olan bilgi ve becerinin çeşitli tekniklerle karşılaştırılması ve ölçülmesi, hesap verebilirlik sürecini de başlatmıştır. Öğretmenlerin performansları öğrenenlerin bilgi düzeyinin farklı şekillerde ölçülmesiyle belirlenir. Ulusal veya yerel ölçekte karşılaştırmalı yapılan sınavlarla hem okulun hem de öğretmenin performansları saptanabilmektedir (Buyruk, 2014, s.30).

Eğitim sisteminde performans belirleme birbirinden farklı uygulamalarla yapılabilmektedir. ABD eğitim sisteminde okulun tercih edilmesi devletten alınan desteğin de artmasına neden olduğu için önemli bir rekabet ortamı oluşturmuş, diğer yandan performansı düşük okulları da kapanma aşamasına getirmiştir. İngiltere’de ise okul ve öğretmenlerin performanslarını ölçmede standart sınavlarla birlikte okul bileşenleri de devreye sokulmaktadır. Okul performansının değerlendirilmesi için “Kendini Değerlendirme Formu” velilere, öğrencilere ve diğer okul bileşenlerine uygulanarak alınan geri bildirimlere göre performans arttırıcı faktörler belirlenmektedir (Meşeci, 2007, s.79-105).

Eğitim kurumlarında performans yönetimi ve değerlendirme sürecinde uygulanan yöntemlerden biri de performansa göre ödeme sisteminin oluşturulmasıdır. Bu modelde öğretmenler ücretlerini yükseltebilmek için belirlenen standartların yakalanması ve tanımlanan alanlarda performans düzeyinin geçilmesi beklenmektedir. Bu yöntem hedeflere ulaşma sorumluluğu tamamen çalışanlara bırakılarak performans düzeyinde düşüklük görülen çalışanın cezalandırılması veya ödülünden mahrum bırakılması sağlanır. Mahony ve Hextall, (2000)’ a göre bu sistem çalışanların birbirlerinden uzaklaşmasına, birlikte iş yapma duygusunun dağılmasına yol açmaktadır. Bu yaklaşım okulların birbiriyle yarışmasını artırsa da öğretmenlerin

duygusal baskı ve strese girmeleri sosyal ilişkilerinin azalmasına neden olacaktır (Buyruk, 2014, s.30).

Çoklu değerlendirme kavramı ilk olarak 1985 yılında T. D. Cook tarafından “multiplism” kavramıyla ortaya atılmıştır. İlk olarak sosyoloji bağlamında incelenen bu kavram, daha sonraları Shohamy (1998) tarafından yabancı dil eğitimi bağlamına aktarılmıştır. Shohamy’ye göre çoklu değerlendirme; dil yetilerinin değerlendirme sürecine, çoklu amaçların, dil bilgisinin çoklu tanımlarının, bu bilgiyi ölçmek için birden fazla prosedürlerin, iyi bir dilin ne olduğunu belirlemek için birden fazla ölçütlerinin ve değerlendirme sonuçlarının yorumlanmasının birden çok yöntemler içermesidir. Çoklu değerlendirme, öğrenci performansının yapılandırılmamış gözlemleri gibi formal olmayan araçları içerdiği gibi öz ve akran değerlendirme prosedürlerini de içerir (Shohamy, E., & Inbar, 2006).

Doğası gereği çoklu değerlendirme hem şekillendirici (*formative*) hem de özetleyici (*summative*) değerlendirme içerir. Şekillendirici değerlendirme, öğrenim süreci üzerinde dururken, özetleyici değerlendirme hedef davranışlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Her ikisinin de kendisine göre avantajlarının olduğu düşünülse de denilebilir ki, çağdaş eğitim normları açısından artık, şekillendirici değerlendirmenin özetleyici değerlendirmeden çok daha avantajlı olduğu konusunda ortak bir fikir oluşmuştur. Bu açıdan bakıldığında her iki yöntemin avantajlarını içermesi açısından çoklu değerlendirme, yabancılara Türkçe yazma eğitimi bağlamında son derece değerli ve üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, yabancıların Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte yaşanan zorlukların belirlenmesi ile ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalar “Hataların Tespiti ve Yaşanan Zorluklar”, “Strateji, Yöntem ve Teknik Denemeleri” şeklinde gruplandırılarak verilmiştir.

2.3.1. Yazma Becerisinde Yapılan Hataların Tespiti ve Yaşanan Zorluklara Yönelik Yapılan Araştırmalar

Özkan (1992)'ın “Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarda isim hâl ekleri konusunda yaptıkları yanlışlar tespit edilip yanlış yapılma tür ve oranları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkçede A1-C1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin isim hâl eklerini yanlış yerde kullanma, kullanmama, ünlü ve ünsüz uyumlarına göre yanlış kullanma, gereksiz kullanma ve yanlış öznede kullanma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin en fazla %48,3 ile belirtme hâl ekinde sorunlar yaşadığını, bunu yönelme (%19,8), tamlayan (%14,9) ve bulunma (%13,4) hal ekleri izlediğini en az ise %3,6 ile çıkma hâl ekinde yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Akdoğan (1993)'ın “Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri” adlı çalışmasında ise farklı ülkeden gelen 108 öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiştir. Bu öğrencilerin sırasıyla en çok belirtme, tamlama, yönelme, kalma ve çıkma durum eklerinde hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin belirli bir kişiye ait çekimin başka bir kişiye göre çekimlenmesi, eylemin çekimli biçiminin yanlış yazımı, çatı yanlışlıkları ve sözcüklerin bilinmemesi gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir.

Kara,(2010) “Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler” adlı çalışmasında çeşitli ülkelerden gelen toplam 1324 öğrencinin okuma, yazma, anlama ve konuşma gibi becerilerde ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Avrupa ve Afrika coğrafyasından gelenlerin diğer bölgelerden gelenlere nazaran konuşmada güçlük çektiklerini, Arap ve Orta Doğu kökenli öğrencilerin ise özellikle anlama ve yazma becerilerinde alfabe farklılığından dolayı sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir.

Subaşı (2010)'nın “TÖMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi” adlı çalışmasında Ankara TÖMER'de farklı düzeylerde Türkçe öğrenimi gören 20 Arap kökenli öğrencinin kompozisyon sınav kâğıtları incelenmiştir. Araştırma elde edilen bulgular dil içi hatalar, gelişimsel hatalar ve diller arası hatalar şeklinde gruplandırılmıştır.

Çalışmada bu hataların sebepleri üzerinde tartışılmış ve öğrencilerin en çok diller arası hatalar grubunda yanlışlar yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Bölükbaş (2011)'in “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, yanlış çözümlemesi yaklaşımı çerçevesinde 20 Arap kökenli öğrenciye yazdıkları yazılar değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin sırasıyla en çok yazım (%54,58), dil bilgisi (%16,39), sözcük seçimi (%15,59) ve söz dizimi yanlışları (%13,17) yaptıkları tespit edilmiştir. Yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre tespit edilen yanlışlar sınıflandırıldığında yazım yanlışlarının %62,2'sinin olumsuz aktarım, %37,8'i gelişimsel; dil bilgisi yanlışlarının %47,5'inin olumsuz aktarım, %52,5'inin ise gelişimsel; sözcük seçimi yanlışlarının %60,3'ünün olumsuz aktarım, %39,7'sinin gelişimsel; söz dizimi yanlışlarının %55,1'inin olumsuz aktarım, %44,9'unun gelişimsel yanlışlar olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Büyükkiz (2011)'in“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında Türkçe öğrenen yabancıların öz yeterlilik algılarının yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek maksatlı 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL'de Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki öğrenciler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Alshirah (2013)'in “Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasına Türkiye’de TÖMER şubesi ile Ürdün’de Yermuk ve Al-Beit Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap kökenli toplam 208 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda Arap öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları yanlışlıklar ve yaşadıkları genel sorunlar ortaya konmuştur. Çalışmasında hal eklerinde yaşanan zorluk seviyelerinde 95 (%45,7)’i bu soruya kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Aynı bir soruda ise öğrencilerin kip ve zaman kullanımlarında yaşadıkları problem sorulmuş ve bu soruya 70 (%33,7)’i ise yine kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013)'nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi” çalışmasında Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan B seviyesindeki 42 öğrenciye kompozisyonlar yazdırılmış ve bunun sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların, %44,46’sının yazım ve noktalama, %31’inin dil bilgisi, %14,4’ünün sözcük seçimi ve %9,9’unun söz dizimi alanında olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2013)’in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları” adlı çalışmasında B2 seviyesindeki toplam 23 öğrenciye herhangi bir konu hakkına kompozisyon yazdırılmış ve yanlış çözümlemesi yaklaşımı çerçevesinde ek yanlışları bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle elde edilen bulgular yapım eki ve çekim eki başlıklarına göre tasnif edilmiş; yapılan hataların nedenlerine değinilmiştir. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin en fazla zaman ekleriyle ilgili yanlışlıklar yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Tunçel (2013)’in “Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları” adlı çalışmasında Belaruslu 8 lisans öğrencisine ait yazılı anlatım ürünleri incelenmiş; öğrencilerin kelimelerin yazımında 22, eklerin yazımında 65 ve harflerin yazımı ve noktalamasında ise 115hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Baçoğul ve Can (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler” adlı çalışmasında Balkanlı öğrencilerin yazım ve dil bilgisi konusunda yaptıkları hataların incelemek için 200 öğrenciye düzeylerine göre farklı konular verilerek bu konular hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra bu tarama modeli ve yazılar yazılı anlatım ölçeğiyle değerlendirilmiş, bulunan hatalar ülkelere göre yazım hataları ve dil bilgisel yapıların kullanımı şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Dil bilgisi alanında en sık yapılan hataların isim ve sıfat tamlamalarının kullanımı konusunda yapılan hatalar ile ad durum eklerinden kaynaklanan hatalar olurken yazım alanında en sık karşılaşılan hatanın ise ses temelli yazım hatası olduğu sonucuna varılmıştır.

Boylu (2014)’nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri” adlı çalışmasında 2013 yılında temel

seviyede Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen toplam 120 İranlı öğrenci üzerinde yazma üzerine hatalarını incelemiştir. Araştırma sonunda İranlı öğrencilerin hatalarının kaynağı; sınıfların homojen olmamasına, Türkçe ve Farsçanın farklılığına, dil öğrenenlerin ana dilinden hedef dile olumsuz aktarımlarına, kullanılan ders kitabının yurt dışında Türkçe öğretime uygun olmamasına ve yurt dışında Türkçe öğrenenlerin pratik yapma fırsatlarının az olmasına dayandırılmıştır.

Çerçi (2013) “Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi” adlı çalışmasında Türkçenin temel becerileri olarak karşımıza çıkan okuma, dinleme (anlama) ve konuşma, yazma (anlatım) becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarını şekillendirdiğinden bahsetmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinin temel hedefinin, öğrencilere bu becerileri kazandırmak olduğunun üzerinde durmuştur. Dili doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmek için dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin şart olduğunu belirtmiştir.

Emiroğlu (2014)“Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi ve Yazım Özellikleriyle İlgili Karşılaştığı Zorluklar” adlı araştırmasında 13 ülkeden gelen 51 yabancı öğrencinin yazılı anlatımları üzerine yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin “sözcük türleri ve sözcük grupları” bakımından fiilimsi, edat, bağlaç, deyim, yansıma ve ikilemelerde; “sözcükte anlam ve anlam ilişkileri” bakımından en çok eşseslilikte; “ses bilgisi” bakımından ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi ve ünsüz türemesinde; “ekler” bakımından şahıs, durum, iyelik ve zaman ekleri ile ek fiilde; “yazım özellikleri” bakımından ise büyük harflerin kullanımı, birleşik kelimelerin yazımı, düzeltme işaretinin kullanımı, satır sonunda kelimeleri bölme ve “de” ile “ki” bağlaçlarının yazımı konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

İnan (2014)’ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinin 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda İranlı öğrencilerin biçim ve söz dizimi hataları içerisinde en çok sözdiziminde; noktalama, yazım ve ses bilimsel hatalar içinde en çok büyük ünlü uyumunda; süreç temelli hatalar bağlamında ise unutmadan

kaynaklı yanlışlarda; sözcük-anlamsal hatalar bakımından Türkçe ve Farsça ortak kelimelerde hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.

Kılıçarslan ve Yavuz (2014) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımında Yaptıkları Yazma Hataları” adlı çalışmalarında 2012-2013 akademik yılında Fatih Üniversitesi TÖMER’de B1-C1 seviyesinde öğrenim görmüş yabancı uyruklu toplam 29 öğrencinin “Facebook”, “WhatsUp”, “Viber” gibi sosyal medya araçlarındaki yazışmalarda yaptıkları çekim eki hataları tespit edilmek istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin isim çekim eklerinden yönelme ve belirtme hâl ekleri ile iyelik eklerinde daha fazla hata yaptıkları, fiil çekim eklerine göre isim çekim eklerinde daha fazla yanlış yaptıkları belirlenmiştir.

Şengül (2014) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu” adlı çalışmasında 13 farklı ülkeden gelen toplam 45 öğrencinin alfabeye ilgili ne tür problemlerle karşılaştıkları belirlenmiş ve bu sorunlar ülkelere göre gruplanmıştır. Araştırma sonucunda tüm öğrencilerin Türk alfabesindeki a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, s, y seslerinde genellikle güçlük çektikleri tespiti yapılmıştır.

Arslan ve Kılıc (2015) ise “Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği” adlı çalışmasında Bosna Hersek’te Türkçe öğrenen B2 seviyesinde 15 öğrenciye güdümlü, kontrollü ve serbest yazma çerçevesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bu 15 öğrencinin genel olarak serbest yazma çalışmalarında yetersiz oldukları görülürken kontrollü ve güdümlü yazma çalışmalarında başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca bu etkinliklerde öğrencilerin “ğ, ı, o, ü” seslerinin ve bitişik ve ayrı kelimelerin ve yazımında hatalar yaptıkları, gereksiz özne-yüklem uyumu, çokluk eki kullanımı ve dinlediğini özetleme becerisinde güçlük çektikleri tespit edilmiştir.

Aytan ve Güney (2015, ss. 277-288) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Sorunlar (Yıldız TÖMER Örnekleme)” adlı çalışmasında A1 düzeyindeki 16 öğrencinin yanlış çözümlemesi yaklaşımı çerçevesinde yazım yanlışları incelenmiştir. Alınan uzman görüşleriyle bu yanlışlar “yazımsal, sesbilimsel, sözcüksel-anlamsal, sözdizimsel ve biçimsel hatalar” şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Buna göre ana dili Hausa, Malayca ve Shona

olan öğrencilerin biçimbilimsel yanlışlıklarının; ana dili Farsça, Arapça, Lala ve Boşnakça olan öğrencilerin ise yazım yanlışlıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Deniz ve Daşöz (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Becerilerinde Gerekçelendirme” isimli yaptıkları çalışmada, B1 ve B2 seviyesinde olan 131 öğrencinin yazdıkları metinlerde “gerekçeli metin oluşturma ve gerekçelendirme yapılarının kullanım düzeyleri” incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden 17’sinin konuya uygun gerekçeler sunamadıkları, 67’sinin yazılarının gerekçelendirme içerdiği, 47’sinin ise konuya uygun gerekçelendirme cümleleri ve bağlama uymayan cümleleri bir arada kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bağlaç kullanımlarında ise sırasıyla en çok “ekleme (105), sebep bildirme (95), zıtlık (38), açıklama (22), örneklendirme (19), zaman ve sıralama bildiren (16), koşul bildiren (8) ve ayırt edici (6) bağlaçları” kullandıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz(2015), “Tokat GOÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenenlerin Yazım Alanındaki Hatalar” adlı çalışmasında TÖMER’de B1 düzeyinde Türkçe öğrenen Türkmenistan, Afganistan, Tacikistan ve Azerbaycan’dan gelen 27 yabancı öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kelime bağdaşıklığı konusunda 52, yazım kuralları ve noktalama konusunda 54, eklerin yazımı konusunda 71, harflerin yazımı konusunda 98 kelime hata tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Bircan (2015)’ın “Türkçe Öğretim Merkezi’nde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının ‘Yanlış Çözümleme Yöntemi’ne Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören 22 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda A2 seviyesindeki öğrencilerin en çok yazım ve noktalama (%64,9) hataları yaptığı bunu ise “dil bilgisel (%22,09), söz dizimi (%7,1) ve kelime seçimi kaynaklı (%5,7) yanlışlıklar” takip ettiğini tespit etmişlerdir.

Hamzadayı (2015)’nın “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler” isimli çalışmasında Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 32 öğrencinin birbirlerinin yazılı anlatımlarına ilişkin verdikleri geribildirimlerin doğruluk-yanlışlık ve geribildirim türleri bakımından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ise öğrenciler

tarafından “metinlere toplam 404 geribildirim verildiğini, bu geribildirimlerin %5.69’unun (23 geribildirim) metinlerdeki doğru yazımlara yönelik olduğunu ortaya koydukları, metinlerdeki toplam yanlış sayısının 381 olduğunu ve öğrencilerin bu 381 yanlışın %78.48’ine (299 geribildirim) geribildirim sağlayabildikleri, metinlerdeki yanlışlara %88.96 oranında doğrudan düzeltici, % 11.04 oranında dolaylı düzeltici geribildirim sağladıkları” sonucuna varılmıştır.

Yılmaz, O. (2015a) tarafından yapılan “Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi’nde okuyan 180 Kazak öğrenciye Türkçe öğrenirken beceri kazanımında yaşadıkları zorluklar yazılı olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %3’ünün ise noktalı ve noktasız harfleri ayırt edememekten, %6,5’inin duygu ve düşüncelerini ifade edememekten, %7’sinin yazma becerisinde pratik yapamamaktan, %9,5’inin yazmayla ilgili bir sorun yaşamadıkları, %14’ünün dil bilgisi kurallarını bilmediklerinden, %23,1’inin kelime hazinesinin zayıflığından şikâyet ettikleri tespit edilmiştir.

2.3.2. Yazma Becerisi ÜzerineÇeşitli Strateji, Yöntem ve Teknik Denemelerine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Selvikavak (2006)’ın “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama” isimli çalışmasında yazma etkinlikleri bakımından beş farklı yabancı dilin çalışma ve ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada araştırmacı deney grubuna Türkçeye çevrilen “Let’s Write”adlı kitabının paragraf yazımı bölümünü yedi hafta boyunca uygulamıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan deney grubunun eğitim öncesi ve sonrası paragrafları arasında dilbilgisi, boyut ve içerik-düzenleme bölümlerinde önemli gelişmeler yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Güvercin (2012) tarafından yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde TÖMER Modeli Yazma Eğitimi ve Süreç Temelli Yazma Modelinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında TÖMER İstanbul şubesinde 2011 yılında eğitim gören 24 öğrenci üzerinde süreç temelli yaklaşımın akademik başarı düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; “planlı yazma modeline göre eğitim alan

öğrencilerin, TÖMER modeli yazma yöntemine göre eğitim alan öğrencilerden daha başarılı”tespiti yapılmıştır.

Güngör (2013) ’ün “Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı, Nisan – Haziran 2013 kur döneminde Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 43 öğrenci üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırmada deney grubuna 8 hafta boyunca özetleme becerisinin öğretimine yönelik eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda “deney grubunun özetleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.”

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014)“Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında “sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları, ünsüz ses yanlışları ve bu sözcüklere gelen çekim eklerinin yazımındaki yanlışlar üzerinde düzeltici ve azaltıcı etkisi olup olmadığı” tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan A2 düzeyindeki 11 öğrenci ele alınmıştır. Araştırma sonucunda “öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları açısından %60’lık, ünsüz ses yanlışları açısından %65’lik ve bu sözcüklere gelen eklerin yazımındaki yanlışlar açısından %65’lik bir düzelmenin gerçekleştiği” sonucuna varılmıştır.

Kalfa (2014)’nın “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli çalışmada sunulan etkinlik örnekleriyle yazmanın nasıl geliştirileceği konusu ele alınmış ve eğitici oyunlarla temel seviyedeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Araştırmada oyunların hazırlanma ve seçilmesi üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Şeref ve Yılmaz (2015)’in “Yemenli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatür Kullanımına Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmasında men Sana’a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve

Tercüme Bölümünde öğrenim gören B1 seviyesindeki 10 gönüllü öğrenciyedört haftalık bir etkinlik uygulanarak çeşitli karikatürlerle konuşma ve yazma becerisinin gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda karikatürün Yemenli öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz O. (2015b) tarafından, “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmelerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama” isimli çalışmada Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi birinci sınıfında okuyan 32 öğrenci 16 deney 16 kontrol grubu olarak ayrılmış daha sonra bu gruplara 12 saatlik yaratıcı yazma çalışmaları eğitimi verilmiştir. Bu eğitim sonucunda “kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının %46.25, deney grubundaki öğrencilerin ise %66.56” olduğu tespit edilmiştir.

Tiryaki (2013)’nin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi” isimli çalışmasında, Türkçe öğretiminde yazma eğitimi konusunda yazma becerisi aşamaları ve süreci ele alınmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Büyükikiz (2012), “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” isimli çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de ileri seviyede (C1) Türkçe öğrenenlerin 156 öğrenci üzerinde inceleme yapılarak yazma becerisine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin ölçülmesinde kullanılması için C1 seviyesi yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir.

Tüm (2015) tarafından kaleme alınan “Yabancılar Türkçe Öğretimine Yeni Başlayanlar İçin Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmada yeni başlayanlar için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisinin türleri ve geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Genç İlter (2014) yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceğine dair yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirdikten sonra yazma becerisi kazanabileceğini vurgulamıştır. Bu becerinin yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında iyi planlanmış etkinliklere, öğrencilerin yaş, dil seviyesi ve ilgilerine uygun araç-gereçlerin kullanımına bağlı olarak değişebileceği, öğretmen - öğrenci işbirliği ile başarının elde edilebileceği bildirilmiştir.

Takıl (2016) yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde döngüsel yazma etkinliğinin önemini araştırmıştır. Çalışmasında B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesinde kullanılan “döngüsel yazma” etkinliğinin öğrencilerde üst bilişsel, bilişsel ve duyuşsal etkileri ortaya çıkarttığı ifade edilmiştir. Bu etkinlikte öğrencinin yazım hataları ve anlam bozukluklarını kendilerinin tespit edip düzelterek doğru ve kalıcı davranış değişikliğinde bulunulması amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde bu güne kadar Türkçe öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarda çoklu değerlendirme yaklaşımının eğitim alanında kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu yaklaşım eğitime katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu araştırmada kullanılmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışmadır. Gerçek ya da tam deneysel çalışmalar, çalışma evreninin tamamından rastsal olarak seçildikten sonra oluşan gruplar üzerinde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmanın evreni Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerden oluştuğu için belki de milyonlarla ifade edilebilecek bu evrenden rastsal seçimlerin yapılamayacağı ortadadır. Bu çalışmaya katılan Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen seçiminde, aşağıda da detaylandırıldığı gibi, rastsal değil uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar arasındaki temel farkı oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Bilimsel araştırma yöntemleri bağlamında değerlendirildiğinde, yapılan çalışmalarda çoğunlukla salt ortalama karşılaştırmaları ya da ilgileşim (korelasyon) gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Fakat bilindiği gibi bu tür istatistik hesaplamalar, sebep-sonuç ilişkileri ortaya koymaz. Bilimsel açıdan sebep-sonuç çıkarımlarının yapılabilmesi için deneysel uygulamalar şarttır. Bu çalışmada, bilim felsefesi açısından insan davranışlarında doğrudan ölçülebilen nedenselliklerin olduğu varsayımı temel alınmıştır. Diğer bir deyişle, insan davranışlarının sistematik ve kontrollü olarak manipüle edilebileceği, bu tür müdahalelerin pedagojik anlamda uygulanabilir ve değerli sonuçlarının olacağı bu çalışmanın bilim felsefesi boyutunu özetlemektedir.

Bununla beraber, araştırmacı şunun farkındadır: Bilimsel anlamda, sebep-sonuç ilişkileri (diğer adıyla nedensellik) ile ilgili, özellikle sosyal bilimler alanında, tartışmalar devam etmektedir ve bu konuda tam olarak netleşmemiş boyutlar vardır.

Bir olayın başka bir olayın arkasından gelmiş olması her zaman nedensellik ima etmez ve olgular dünyasında doğrudan nedenselliğe atfedilmeyecek ilişkiler de vardır. Konuyla ilgili detaylı tartışmalar için Yıldırım (2014) incelenebilir.

Bu çalışmaya ait araştırma deseninin temel mantığını daha anlaşılır hale getirmek için aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tabloda, deney ve kontrol grubunun tabi tutulduğu uygulamalar ana hatlarıyla verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve kontrol grubunun geçirdiği süreçler

Grup	Uygulama öncesi		Uygulamalar	Uygulama sonrası	
	Ön test			Son test	
Deney	Yazılı anlatım çalışması		Çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı yazılı anlatım metni	Yazılı anlatım çalışması	
Kontrol	Yazılı anlatım çalışması		Klasik yöntemle dayalı beş farklı yazılı anlatım metni	Yazılı anlatım çalışması	

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi deney ve kontrol gruplarına bir ön test verilmiş, ardından deney grubuna çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı metin yazdırılmış, kontrol grubuna ise, herhangi farklı bir uygulamaya tabi tutulmadan, kullanılarak beş farklı kompozisyon yazdırılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evrenini, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin tümü oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelmiş ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde Türkçe eğitimi almakta olan yabancı uyruklu öğrenciler alınmıştır. Rastsal seçimin mümkün olmamasından dolayı, örnekleme yöntemi olarak kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme yöntemlerinde zaman, ekonomi ve işgücü açısından çalışma ortamında bulunan sınırlılıklarla baş edebilmek amacıyla hazırda bulunan grupların ya da kümelerin seçim yolu tercih edilebilir. Bu çalışmada da aynı sınırlılıklarla başa çıkabilmek için kurum tarafından eğitim-öğretim yılı başlangıcında, seviye tespit sınavı ve diğer uygulamalar sonucunda doğal olarak ayrılmış olan iki grup, biri kontrol diğeri de deney grubu olarak rastsal bir şekilde seçilmiştir.

3.3. KATILIMCILAR

Bu çalışmanın katılımcıları, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı sosyo-ekonomik şartlardan gelmektedir ve cinsiyet, yaş, anadil gibi farklılıklara sahiptir. Bu farklılıkların tespiti için çalışmanın en başında, katılımcılardan EK 1'de verilen Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Bu bilgi formundan elde edilen demografik bilgiler aşağıda tablolastırılmıştır.

Kişisel bilgilerden ilk olarak katılımcıların cinsiyetleri karşılaştırılmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2
Katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler

Grup		<i>F</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Erkek	10	71,4	71,4	71,4
	Kadın	4	28,6	28,6	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	Erkek	8	61,5	61,5	61,5
	Kadın	5	38,5	38,5	100
	Toplam	13	100	100	

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler sunulmuştur. *f* sütunu katılımcı sayısını, % sütunu ilgili sayısal değerin yüzdesini, *Geçerli %* sütunu eksik verilerin kontrolünden sonra oluşan yüzdeleri ve *Birikimli %* sütunu ise oranların birbirine eklenerek oluşturulan yüzde değerlerini içermektedir. Tablodan anlaşılabileceği gibi her iki grupta da erkek katılımcı daha fazladır. Deney grubunun %71,4'ü (10 katılımcı) erkeklerden oluşmaktayken, kontrol grubundaki erkekler grubun %61,5'ini (8 katılımcı) oluşturmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılardan toplanan değişkenlerden biri de katılımcıların Türkiye'ye geldikleri ülkelerdir. İlgili değişkene ait verileri, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların geldikleri ülkelere ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Afganistan	1	7,1	7,1	7,1
	Arakan	1	7,1	7,1	14,3
	Bangladeş	2	14,3	14,3	28,6
	Çad	1	7,1	7,1	35,7
	Demokratik Kongo	1	7,1	7,1	42,9
	Etiyopya	1	7,1	7,1	50,0
	Gine	1	7,1	7,1	57,1
	Güney Kore	1	7,1	7,1	64,3
	Mısır	1	7,1	7,1	71,4
	Pakistan	2	14,3	14,3	85,7
	Yemen	2	14,3	14,3	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	Rusya	1	7,7	7,7	7,7
	Suriye	12	92,3	92,3	100
	Toplam	13	100	100	

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi deney grubunun katılımcıları Afganistan, Arakan, Bangladeş, Çad, Demokratik Kongo, Etiyopya, Gine, Güney Kore, Mısır, Pakistan, Yemen gibi farklı ülkelere gelmektedirler. Kontrol grubu öğrencileri ise Rusya ve Suriye kökenlidir. Katılımcı öğrencilerin anadilleri ise geldikleri ülkelerde konuşulan Arapça, Rusça ve Korece gibi dillerdir. Katılımcıların anadillerine ait betimsel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4
Katılımcıların anadillerine ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Anadil</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Arakanca	1	7,1	7,1	7,1
	Arapça	8	57,1	57,1	64,3
	Bangalca	2	14,3	14,3	78,6
	Fransızca	1	7,1	7,1	85,7
	Korece	1	7,1	7,1	92,9
	Portekizce	1	7,1	7,1	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	Arapça	12	92,3	92,3	92,3
	Rusça	1	7,7	7,7	100
	Toplam	13	100	100	

Katılımcıların anadillerinin sunulduğu yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi hem deney hem de kontrol grubunda baskın olan ana dil Arapçadır. Katılımcılarla ilgili toplanan diğer bir değişken ise katılımcıların yaşlarıdır. Aşağıdaki tabloda ilgili betimsel bilgiler detaylandırılmıştır.

Tablo 5

Katılımcıların yaşlarına ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Yaş</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	18,00	3	21,4	21,4	21,4
	19,00	2	14,3	14,3	35,7
	20,00	5	35,7	35,7	71,4
	21,00	3	21,4	21,4	92,9
	33,00	1	7,1	7,1	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	18,00	1	7,7	7,7	7,7
	20,00	1	7,7	7,7	15,4
	21,00	2	15,4	15,4	30,8
	23,00	1	7,7	7,7	38,5
	24,00	2	15,4	15,4	53,8
	25,00	2	15,4	15,4	69,2
	27,00	1	7,7	7,7	76,9
	30,00	2	15,4	15,4	92,3
	35,00	1	7,7	7,7	100
	Toplam	13	100	100	

Tablo 5’te katılımcılara ait yaş değişkeniyle ilgili detaylar sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, çoğu katılımcının 20li yaşlarda olduğu, yaşça en küçük katılımcının 18, en büyüğünün ise 35 yaşında olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı çoklu değerlendirme yönteminin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı üretimleri üzerine etkilerini tespit edebilmektir. Bu amaçla, deney ve kontrol olarak

iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna çoklu değerlendirme tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanabilmesi için öğrencilerin yazılı metin üretmeleri sağlanmış ve bu üretimler analiz edilmiştir. Yazılı üretim aşamasında veri toplama aracı olarak öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır.

Öğrencilere kompozisyon yazdırma aşamasına geçmeden önce yazdırılacak olan kompozisyon konuları belirlenmiştir. Bu aşamada, sıradan ve araştırmacının kendi ürettiği kompozisyon konu başlıklarını (*promptları*) kullanmaktansa, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi'nde (OADÇ) belirtilen ve bu deneysel çalışmaya katılmış olan dil öğrencilerinin seviyeleri olan C1 seviyesine uygun öğrenim kazanımları dikkate alınmıştır.

Bu aşamada, öncelikle, OADÇ'de geçen C1 seviyesi yazma becerisi kazanımları listelenmiştir. Bu listeler, beş farklı Türkçe eğitimi uzmanına sunulmuştur. Bu uzmanlardan, belirtilmiş olan bu yazma konularını çalışmaya katılan öğrencilere uygunluklarına göre puanlamaları istenmiştir. Aşağıdaki tabloda, ilgili konu başlıkları uzman görüşünden geçmeden önceki sıralamaya göre verilmiştir.

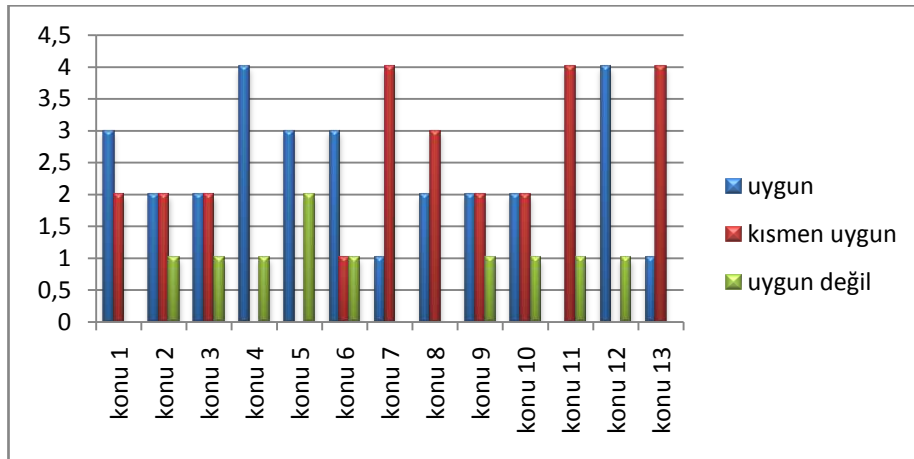
Tablo 6

Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşüne sunulmadan önceki sıralamaları

Sıra No	KONU BAŞLIKLARI
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye'yi anlatan bir mektup yazınız.
3	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.
4	Okuduğunuz bir kitabı, ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.
5	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız.

- 6 “Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
- 7 Ülkenizin (tarihi- coğrafi-kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
- 8 Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
- 9 Çocukluğunuza ait unutamadığınız bir anınızı anlatan bir yazı yazınız.
- 10 “Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
- 11 Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.
- 12 Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
- 13 Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Daha sonra, bu konular en fazla puan alan konudan en az puan alan konuya göre sıralanmıştır. Aşağıdaki grafikte, uzmanların bu yazma konularına verdikleri puanlar gösterilmektedir.



Şekil 3
Uzmanların yazma konularına verdikleri puanlar

Şekil 3’deki tabloda ise uzmanlardan alınan görüşlere göre kompozisyon konularının en çok puan alandan en az puan alana göre sıralanmış hali verilmiştir.

Tablo 7

Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşü alındıktan sonraki sıralamaları

Sıra No	Konu başlıkları
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.
3	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
4	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
5	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
6	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir kompozisyon yazınız.
7	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.
8	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız
9	Ülkenizin (tarihi – coğrafi – kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
10	Çocukluğunuza ait unutamadığınız bir anınızı anlatan bir yazı yazınız.
11	“Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
12	Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
13	Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Bu uygulama sonucu uzmanlar tarafından belirlenmiş olan yazma konuları çalışmanın her aşamasında öğrencilere bir farklı uygulama için yazma konusu olarak verilmiştir. Öğrencilerden toplanan yazılı üretimlerin yanı sıra, öğrencilerden ayrıca

kişisel veriler de toplanmıştır. Bu veriler genelde demografik olup, katılımcılara ait cinsiyet, uyruk, Türkiye’de bulundukları süre gibi değişkenler içermektedir. Örnek form ekte verilmiştir (EK 1).

3.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu çalışmada analiz edilmiş olan yazılı üretimlerin toplanma süreci toplamda yedi haftaya yayılmıştır ve bu süreç kademeli olarak ilerlemiştir. Ayrıca, bu aşağıda bahsedilen süreçler için, çalışmanın yapıldığı Türkçe Öğretim Merkezi dahil gerekli tüm resmi izinler alınmış, çalışmanın her aşamasından ve uygulamalardan, yönetim haberdar edilmiştir. Uygulama, Mayıs ve Haziran 2017 tarihleri arasında toplamda yedi hafta sürmüştür.

3.5.1. Ön test

İlk uygulama, öğrencilere ön-test olarak verilmiş olan bir kompozisyon çalışmasıdır. Yukarıda anlatıldığı şekilde belirlenmiş konulardan ilki hem deney hem de kontrol grubuna verilmiş ve öğrencilerden bu konuyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu ilk uygulamadan sonra ortaya çıkan yazılı üretimler araştırmacı tarafından en yüksek puan 100 olacak şekilde not olarak değerlendirilmiştir.

3.5.2. Uygulamalar

Aradan bir hafta geçtikten sonra, ikinci uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada, daha önce belirlenmiş olan kompozisyon konularından ikincisi her iki gruba yazma görevi olarak verilmiştir. Bu uygulamadan sonra, kontrol grubuna herhangi bir başka uygulama yapılmazken, deney grubuna ilk olarak öz değerlendirme (self-assessment) uygulaması yaptırılmıştır. Öz değerlendirme aşamasında öğrencilerden kendi yazılı üretimlerini değerlendirmeleri istenmiş, bu süreçte yardım isteyen öğrencilere araştırmacı tarafından yeterli yardım sağlanmıştır.

Bu öz değerlendirme sürecinden sonra öğrenciler kendi yazılı üretimlerini sınıftaki arkadaşlarına verip bu sefer yazdıkları kompozisyonları onların değerlendirmelerini istemişlerdir. Bu uygulama ilgili yazında, daha önce Literatür

Taraması bölümünde de belirtildiği gibi, akran değerlendirmesi (peer-assessment) olarak adlandırılmaktadır.

Deney grubuna yapılan uygulamanın son bölümünde ise öğrencilerin kompozisyonları araştırmacı tarafından toplanmış ders dışı saatlerde değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler EK 2’de sunulan ve Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan rubriğe göre yapılmıştır. İlgili literatür ve Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüş ve düşünceleri alınarak oluşturulmuş olan bu rubrikte dereceli puanlama anahtarı kullanılmış ve rubrik beş bölüm ve on yedi özellikten oluşturulmuştur. Öğrencilerden yazılı anlatımlarında sergilemeleri gereken kazanımlar Sayfa Düzeni, Başlık, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama olmak üzere beş boyuta ayrılmış ve bu beş boyutun her birinin altına o boyutta olması düşünülen özellikler alt boyut olarak yerleştirilmiştir. Daha sonra her bir boyutun altında bulunan alt boyut özellikleri için dört ayrı performans (En iyi için 4, iyi için 3, orta için 2 ve en kötü için 1) tanımları verilmiştir.

İlgili rubriğe göre yapılmış olan bu değerlendirmeler, çalışmanın bir sonraki aşamasının başlangıcında öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden kendi hatalarını incelemeleri ve gerekli duydukları noktalarla ilgili sorular sormaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen sorular sınıf geneline açıklanmış ve bu şekilde yarı-deneysel bu çalışmanın ilk aşama sonuçlanmıştır.

Toplam uygulama sayısı beş olan bu çalışmanın diğer uygulamaları birer hafta arayla yapılmış ve uygulamalardaki adımlar yukarıda belirtilen ilk aşamadaki adımlarla birebir aynıdır. Yazma konuları olarak ise her uygulama için yukarıda belirtilen ve uzmanlar tarafından seçilmiş konular kullanılmıştır. Uygulama tarihleri ve ilgili haftada öğrencilere verilen kompozisyon konuları aşağıda tablolastırılmıştır.

Tablo 8

Deney Grubu Denel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi

Tarih	Kompozisyon Konusu
08.05.2018	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
15.05.2018	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.
22.05.2018	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
29.05.2018	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
05.06.2018	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları

12.06.2018 karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız. Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye'yi anlatan bir kompozisyon yazınız.

3.5.3. Son test

Bu çalışmanın son aşaması son-test uygulamasıdır. Bu aşamada, hem deney hem de kontrol grubuna daha önceden belirlenmiş olan kompozisyon konularından sonuncusu verilmiş ve öğrencilerin yazılı üretimleri araştırmacı tarafından, tıpkı daha önce yapılmış uygulamalardaki gibi, rubrik kullanılarak değerlendirmeye tabii tutulmuştur. En son aşamada yapılan çoklu ve puan tabanlı bu değerlendirmeler sonucunda her iki grup için ortaya çıkan bu puanlar t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

3.6. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Yukarıda belirtilen şekilde toplanmış olan veriler IBM SPSS 24 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır ve anlamlılık düzeyi olarak 0,05 belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014).

İlişkili gruplar için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014:67). İlişkisiz örneklem için t-testi ise, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014:39). Genel uygulama şu şekildedir: İki farklı grubun ortalamaları karşılaştırılırken, ilişkisiz örneklem t-testi kullanılır. Eğer aynı grubun performansı iki farklı zamanda ölçülüyor ve bu ortalamalar karşılaştırılıyorsa, ilişkili örneklem t-testi kullanılır. Bu çalışmada, iki farklı grubun ön test ve son testte elde ettiği ortalamalar kendi içlerinde karşılaştırılacağı için, ilişkili gruplar t-testi tekniği tercih edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, çoklu değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından üretilen yazılı anlatımlar üzerine olan etkisini belirlemek üzere uygulanan ön test, ilgili uygulamalar ve son testten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine dayalı bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. GRUPLARIN ÖN TEST VE SON TEST PUAN ORTALAMALARININ NORMALLİK DÜZEYLERİ

İstatistiksel hesaplamalar yapılmadan önce, deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test sonuçlarının dağılımlarının parametrik testlere uygun olup olmadığı ölçülmüştür. Bu testin yapılmasındaki amaç gruplardan elde edilen ortalama puanlardan yola çıkarak genellemeler yapıp yapılamayacağına karar vermektir (Büyüköztürk, 2002: s. 139). Bu tür genellemelerin yapılabilmesi için karşılaştırılan grupların ortalamalarının normal dağılım göstermesi beklenir. Puanların dağılımlarının normal olup olmadığını kontrol etmek amacıyla genellikle Kolmogorov-Smirnov testi uygulanır (Field, 2007: s. 185-187). Bu çalışmadaki katılımcıların ön test puanları bu test aracılığıyla ölçülmüş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının dağılımlarının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Değerler	Ön test
N	27
Normal Parametreler	
$\bar{X}$	69,935
SS	12,33
Kolmogorov-Smirnov Z	,125
P	,200

Yukarıdaki tabloda, grup puan ortalamalarının dağılımlarının normal olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında toplamda 27 katılımcı vardır ve ön test ortalamaları 100 puan üzerinden 69,935 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucu ise, 125 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki grupların ortalamaları normal dağılım göstermektedir ($z=,125$; $p>,05$). Bundan dolayı bu ortalamalar kullanılarak parametrik testler yapıp yorumlanabilir.

Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı, Kolmogorov-Smirnov testi, grupların son test sonuçları için de uygulanmış ve ilgili test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının dağılımlarının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Değerler	Son test
N	27
Normal Parametreler	$\bar{x}$ 76,548
	ss 11,721
Kolmogorov-Smirnov Z	,127
P	,200

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi, deney ve kontrol grubunun son test ortalamaları 100 puan üzerinden 76,548 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucu ise, 127 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki grupların ortalamaları normal dağılım göstermektedir ($z=,127$; $p>,05$). Ön test sonuçlarında olduğu gibi, aynı şekilde grupların son test ortalamaları kullanılarak parametrik testler yapıp yorumlanabilir.

4.2. GRUPLARIN ÖN TEST VE SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu çalışma yarı-deneyssel bir çalışma olduğundan deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının dikkatli bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi ise, eğer deney ve kontrol gruplarının başarı seviyeleri uygulamaların başında farklılık gösteriyorsa, yani bir grup diğer gruptan henüz uygulamalar başlamadan zaten daha başarılıysa, bu durumun son test sonuçlarında meydana gelecek olan olası farklılıkların asıl sebebinin uygulamaların kendisinden mi yoksa gruplardan birinin diğer gruptan zaten daha başarılı olmasından mı kaynaklandığının tespit edilmesinin imkânsız olmasıdır. Bu problemi ortadan kaldırmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarında istatistiksel olarak herhangi bir farkın olup olmadığını ve bu farkın (varsa) istatistiksel anlamda ne derece önemli olduğu tespit edebilmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t -testi		
						t	Sd	p
Ön test	Deney	14	72,375	20,958	5,601	,844	25	,407
	Kontrol	13	67,307	5,513	1,529			

Yukarıdaki tabloda, deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalamasının $\bar{x} = 72,375$, kontrol grubunun ön test ortalamasının ise $\bar{x} = 67,307$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, deney grubunun ön test ortalaması kontrol grubunun ön test ortalamasından fazladır. Fakat t-testi sonuçlarına göre ise deney ve kontrol grupları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = ,844$; $p > ,05$).

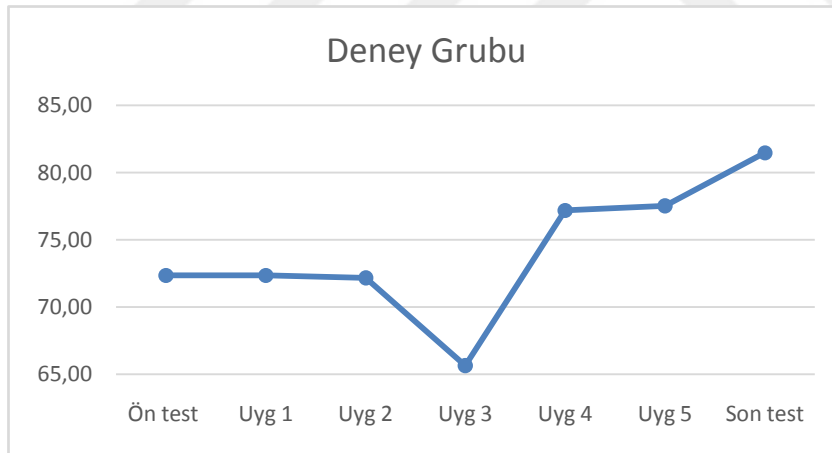
Deney ve kontrol grubu arasında, ön test ölçümlerinden elde edilen puanlar açısından farklılıklar olduğu Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu noktada, iki grup arasında son test puanları açısından farklılıkların olup olmadığı test edilmiştir. Öncelikle iki grubun son test puan ortalamaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12
Deney ve kontrol grubu son test ortalamaları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$
Deney	14	81,478	12,639	3,378
Kontrol	13	71,230	8,094	2,245
Toplam	27	75,548	11,721	2,255

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir. Verilerden de anlaşılacağı gibi, deney grubu 81,478 ortalamayla, ortalaması 71,230 olan kontrol grubu ortalama puanının üzerine olduğu görülmektedir. Deney grubunun standart sapma puanı 12,639 iken, kontrol grubunda bu değer 8,094 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarını sayısal olarak ortaya koyduktan sonra, iki grup arasındaki bu farklılıkların daha iyi anlaşılabilmesi için, gözlemlenen bu farklar görsel olarak betimlenmiş ve aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur. Öncelikle, deney grubunda meydana gelen ortalama farklılıkları Şekil 4’te verilmiştir.



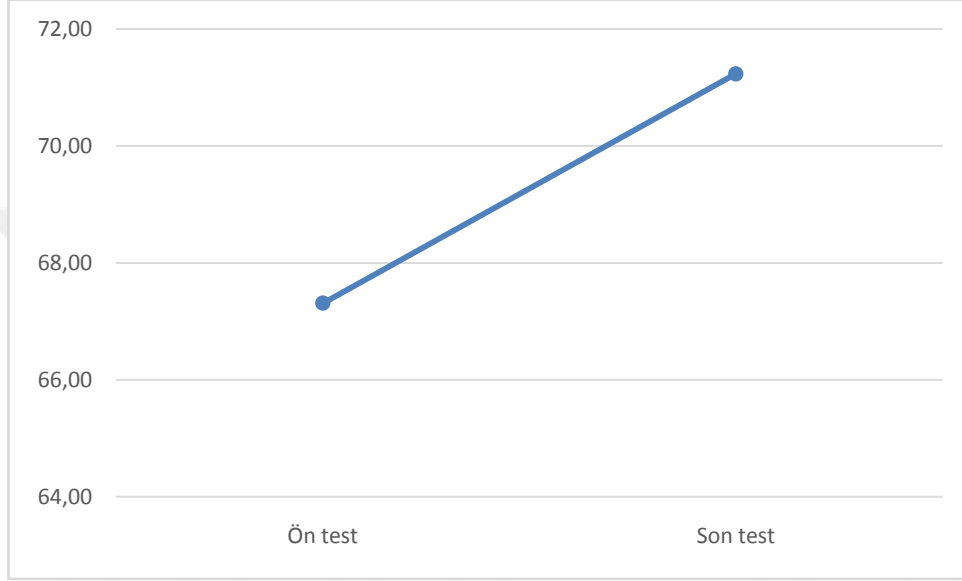
Şekil 4

Kontrol Grubu’nun ön test ve son test ortalamaları

Yukarıdaki grafikte, deney grubunun ön test, uygulama ve son test ortalamaları betimlenmektedir. Kontrol grubunun ön test ortalaması, Tablo 12’de de gösterildiği gibi 72,375’dir. Uygulama 1’in ortalaması 72,374, Uygulama 2’nin ortalaması 72,164, Uygulama 3’ün ortalaması 65,651, Uygulama 4’ün ortalaması 77,206, Uygulama 5 ortalaması 77,521 ve son test ortalaması ise 81,487 olarak

hesaplanmıştır. Grafikten net olarak anlaşılacağı gibi, deney grubunun ortalama puanları, iniş ve çıkışlar göstermesine rağmen, genel anlamda sabit bir oranda artış göstermektedir.

Aynı şekilde, kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları da görsel olarak incelenebilmesi için grafiğe dönüştürülmüş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 5
Kontrol Grubu'nun ön test ve son test ortalamaları

Kontrol grubuna ait ön test ve son test uygulama ortalamaları yukarıdaki şekilde verilmiştir. Daha önce Tablo 12'de verilmiş olduğu üzere, kontrol grubunun ön test ortalaması 67,307 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test ortalaması ise 71,230'dur. Net olarak anlaşılacağı gibi, kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları birbirinden farklıdır ve yukarıda verilen sonuçlara göre grup ortalamasında sabit bir artış gözlemlenmektedir. Fakat bu artışın deney grubunda gözlemlenen artıştan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını sadece bu grafiklere bakarak karar vermek teknik olarak mümkün değildir. Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının istatistiksel olarak karşılaştırılması gerekmektedir.

Genel anlamda, istatistiksel olarak bilimsel bir çalışmaya dâhil edilmiş grupların ortalama puanlarının karşılaştırılması t-test ya da ANOVA gibi son derece

net yöntemlerle yapılmaktadır. Eğer çalışmaya iki grup katıldıysa ve grupların ortalama puanları normal dağılım gösteriyorsa t-testi gibi bir istatistiksel yöntem grupların ortalama puanlarını karşılaştırmak için uygundur. Grup sayısı ikiden fazlaysa, bu durumda ANOVA uygun olan yöntemdir (Büyüköztürk, 2002: s. 44-45).

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışma olduğundan grup ortalamalarını karşılaştırmak yukarıda bahsedildiği kadar basit ve çizgisel değildir. Öncelikle, deneysel çalışmaların temel prensibi, gruplar arasındaki tüm şartları mümkün olduğunca eşitleyip daha sonra manipüle edilmesi gereken değişken üzerine yoğunlaşmaktır. Sosyal bilimlerde, çalışmaların odak noktası insanlar olduğu için, dışarıdan müdahalelerle gruplar arasındaki farklılıkların eşitlenmesi her zaman mümkün değildir. Bu sebeple, deneysel/yarı-deneysel çalışmalarda, eşitlenmesi ya da ortadan kaldırılması mümkün olmayan değişkenlerin ortaya çıkması durumunda, istatistik yöntem olarak ANCOVA yani kovaryans (covariance) analizi tercih edilir. Büyüköztürk (2005) kovaryans analizini aşağıdaki şekilde açıklar:

Kovaryans analizinin (ANCOVA) amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda ANCOVA'nın basit temel ANOVA'ya göre iki temel avantajı bulunduğu söylenebilir. Bunlar ; (a) hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması ve (b) bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlışlıkta bir azalma sağlamasıdır (s. 111)

Başka bir ifadeyle örneğin, deneysel bir çalışmada araştırmacı, deney ve kontrol gruplarından elde ettiği ön test sonuçlarını kovaryant (covariant) olarak hesaplamalara katarak, bu değişkenin, iki grubun son test ortalamalarına olan olası etkisini en aza indirerek sonuçların daha tutarlı olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2002: ss. 105-106).

Bu çalışmada da, deney ve kontrol gruplarından elde edilmiş olan ön test sonuçları kovaryant olarak istatistik işlem sürecine dâhil edilmiş ve böylelikle deney grubunun ön test ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olmasının son test sonuçlarını etkileyebileceği varsayımının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ANCOVA (kovaryans) analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 13
Deney ve kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamalar

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş ortalama	Kısmi ETA
Deney	14	81,487	80,301	,281
Kontrol	13	71,230	72,508	

Tablo 13'te deney ve kontrol grubuna ait normal ve düzeltilmiş ortalamalar sunulmuştur. Grupların son test ortalamaları deney grubu için 81,487; kontrol grubu içinse 71,230 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test sonuçları kovaryant olarak alındığında ise ortalamalar düzeltilmiş ve deney grubunun son test ortalaması 80,301; kontrol grubunun ortalaması ise 72,508 olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait düzeltilmiş olan son test ortalamaları ANCOVA analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14
Deney ve kontrol grubunun son test ortalamalarını karşılaştıran ANCOVA test sonuçları

Kaynak	Karelerin toplamı	sd	Ortalama kare	f	p
Ön test	1434,851	1	1434,851	24,110	,000
Grup	398,066	1	1434,851	6,689	,016
Hata	1428,331	24	398,066		
Toplam	161785,036	27			

Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için grupların ön test sonuçları kovaryant olarak alındıktan sonra uygulanan ANCOVA testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir [gruplar arası faktör: son test (deney, kontrol); kovaryant: ön test]. Tablo analiz edildiğinde gruplar arasında son test ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılabacaktır. $F(1,24)=6,689$, $p=.016$.

Özet olarak, çalışmaya katılmış olan deney ve kontrol grubu ön test ve son teste tabi tutulmuşlardır. Ön test sonuçlarında deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel anlamlılığı t-testi yöntemiyle sınanmış ve iki grup arasındaki bu farklılığın istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık sergilemediği ortaya çıkarılmıştır. Buna rağmen araştırmacı ön test sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın, az da olsa, son test sonuçlarını deney grubu lehine etkileyeceğini öngörmüş ve iki grup arasındaki ön test sonuçlarını kovaryant kabul ederek ANCOVA yöntemiyle iki grubun son test ortalamalarını karşılaştırmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki deney grubuna uygulanmış olan çoklu değerlendirme yöntemi bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarıları üzerine anlamlı ve olumlu bir fark meydana getirmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Yapılan araştırma, daha önce eğitim bilimleri alanında oldukça az kullanılmış olan “Çoklu Değerlendirme Yaklaşımı” ile birlikte yürütülmüştür. Bu yaklaşım literatürde genellikle “Performans Değerlendirme” adıyla karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın eğitim bilimleri alanında daha önce az kullanılmış olması literatür taraması yapılırken bazı sıkıntılarla karşılaşılmasına neden olmuştur. Bu sebeple sosyal bilimlerin literatüründen, Mimarlık fakültelerinin kaynaklarından ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinin kaynaklarından da faydalanılmıştır.

Açık (2008) makalesinde yabancılara Türkçe öğretimindeki sorunlara değinmiş ve çözüm önerilerinde bulunmuştur. Yapmış olduğu anket çalışmasında da % 40 ile en çok sorunun yaşandığı dil becerisinin yazma olduğunu ortaya koyulmuştur. Temel dil becerilerine ilişkin karşılaşılan sorunlar içerisinde öğrencilerin görüşleri doğrultusunda en fazla problemin yazma konusunda olduğu görülmüştür. Dil becerilerinde yaşanan soruna ilişkin ortaya koyulan bu sonuç öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrencilerin en çok zorlandığı becerinin yazma olması gerekçesiyle çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bölükbaş'ın (2011) Arap öğrenciler üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda sözcük seçimi konusundaki yanlışlarının % 60,3'ünün anadillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlardan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin sözcüklerle ilgili birtakım sorunlar yaşadıkları ve bunda ana dillerinden yapılan aktarmaların da etkisinin olduğunu görülmüştür. Sözcüklerle ilgili yaşanan problemler hakkında elde edilen veriler birbiriyle uyumluluk göstermektedir.

Karatay (2013), yazmanın aktif kullanılan bir beceri hâline gelebilmesi için süreç temelli yazma etkinliklerinin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrenci süreç içerisinde yazılı üretimdeki gelişimini gözlemleyebilir, her bir aşamada gösterdiği performansa yönelik farkındalık kazanabilir ve yazma öz yeterliği bakımından kendini başarılı olarak değerlendirebilir. Avrupa Dil Portfolyosu da dil öğretiminde özellikle dil öğrenenlerin yazılı üretimlerinde süreç temelli bir yaklaşımın benimsenmesini istemektedir. Planlama (prova yapma; kaynakları tespit etme; izleyiciyi göz önünde bulundurma; görev ayarlaması; ileti ayarlaması), Uygulama/yerine getirme (ödünleme; önceki bilgiler üzerine kurma; denemek), Değerlendirme/başarıyı denetleme (onarım kişisel doğrulama) olmak üzere üç aşamayı kapsayan süreç temelli yazma (CEF, 2001:63), öğrencilerin hedef dilin her düzeyinde yazılı olarak ifadelerinde kendilerine algı ve inançlarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Çoklu değerlendirme yaklaşımının da süreç temelli yazma eğitimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Baçoğlu ve Can (2014), Balkanlı öğrencilerle yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin yazım hatalarının ses ve sözcük temelli olduğunu belirlemişlerdir. Türkçe ana dili olan öğrencilerde görülen sözcük temelli yazım hataları (yanlış, her şey, bayağı vb. gibi sözcüklerde) yaptıkları belirlenmiştir. Sözcükleri telaffuz ettikleri ya da duydukları gibi yazma eğiliminde olan öğrencilere de rastlanmıştır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan yazım hatalarına dikkat edilerek öğretim sürecinde düzenlemelere gidilmeli ve yazılı anlatım ile öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir.

Boylu (2014) İranlı öğrencilerle yaptığı nitel araştırmada, yazılı anlatımda yapılan yanlışları; biçim bilgisi, ses bilgisi, söz dizimi ve yazım olarak gruplamıştır. seslerin öğretimi ve dikte çalışmalarının arttırılması, Türkçede olan anadilde olmayan seslerin (i, ö, ü) öğretimi ve ses uyumunun temel seviyeden başlanması gerektiği, gramer yapılarındaki farklılığa dikkat edilerek olumsuz aktarım yapılmasının önlenmesi, ortak kelimelerin yazımına ve seslendirilmesine dikkat edilmeli, yazma becerisinin gelişmesi için ek çalışmalar yapılması gerektiğini önermiştir.

Hamzadayı ve Dölek (2016) akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin

öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öğretim etkinliği olarak etkili ve verimli olduğu belirlenmiştir. Bireysel yazma etkinliklerinin ise yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye olumlu katkısının olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada da görüldüğü gibi yazma becerisinin artırılmasında akran etkileşimi oldukça önem arz etmektedir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretiminde söz konusu çalışmada kullanılan çoklu değerlendirme yaklaşımının da öğrencilerin yazma becerisine etkisini göz önünde bulundurmak gerekir.

Literatürde ulaşılan araştırma sonuçları karşılaştırıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatımda karşılaşılan hataların azaltılması için akran etkileşiminin önemi, yapılan hataların ve doğrusunun gösterilmesinin yapılan hataları azalttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesi sonucunda deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların literatür ile uyumlu olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezinde (TÖMER) farklı kültürel altyapılardan gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş yarı-deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna on dört öğrenci katılırken kontrol grubuna on üç öğrenci katılmıştır. Bu durumda çalışmaya toplamda yirmi yedi öğrenci dahil olmuştur. Bu öğrencilerden on sekizi erkeklerden dokuzu ise kadınlardan oluşmaktadır.

Çalışmada araştırmacı ilk olarak Avrupa Dil Portfolyosuna (The European Language Portfolio, ELP) göre C1 seviyesindeki öğrenciler için on üç tane kompozisyon konusu belirlemiştir. Daha sonra bu kompozisyon konularını alanında uzman beş kişiye sorarak en çok puan alandan en az puan alana göre sıralamıştır. Yapılan çalışmada ön test ve son test dahil olmak üzere toplam yedi kompozisyon konusu kullanılmıştır.

Çalışma toplamda yedi hafta sürmüştür. İlk hafta hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilere öncelikle birer kişisel bilgi formu verilmiştir. Bu formda toplam sekiz adet soru yer almaktadır ve formun analizi yöntem kısmında yapılmış olup tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak sıralanmış olan kompozisyon konularının ilkinden başlayarak bir ön test uygulaması yapılmıştır. Ön testte öğrencilere ilk kompozisyon yazdırılmıştır ve hem deney grubunun hem de kontrol

grubunu kompozisyonları Büyükikiz'in (2011) geliştirmiş olduğu rubrikle değerlendirilmiştir.

Bir sonraki adımda deney grubuyla uygulamaya geçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere her hafta bir kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrenciler kompozisyonlarını bir ders saati içinde yazdıktan sonra çoklu değerlendirme yaklaşımının ilk basamağı olan öz değerlendirme yaparak yazdıkları kompozisyonu kendileri tekrar incelemişlerdir. Bu inceleme bittikten sonra çoklu değerlendirme yaklaşımının ikinci basamağı olan akran değerlendirmeye geçilerek öğrenciler yazdıkları kompozisyonlarını sınıftaki bir arkadaşlarına göstererek arkadaşlarından dönüt almışlardır. Son olarak da çoklu değerlendirme yaklaşımının üçüncü basamağı olan uzman görüşü için araştırmacı kompozisyon kâğıtlarını toplayıp Büyükikiz(2011) tarafından geliştirilmiş olan rubriğe dayanarak tek tek incelemiştir. Bu kompozisyon kâğıtları bir gün sonra öğrencilere rubrikle birlikte tekrar dağıtılmıştır. Öğrenciler bu rubrikle birlikte araştırmacının da dönütünü aldıktan sonra birinci uygulama tamamlanmıştır. Diğer dört uygulama her hafta aynı basamaklar izlenerek tekrarlanmıştır. Bu sırada kontrol grubu kendi ders programlarına devamlılıklarını sürdürmüşlerdir.

Beş uygulamanın da tamamlanmasıyla birlikte son hafta olan yedinci haftada öğrenciler son teste tabi tutulmuştur. Son testte de aynı şekilde yine bir kompozisyon yazdırılmış ve rubrikle birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular kısmında da ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi, yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve bu başarı farkının da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Çalışmanın sonunda elde edilmiş olan verilere göre çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre çoklu değerlendirme yaklaşımıyla öğrencilerin yazma becerilerinin ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bu ilerleme sonuçlar kısmında

istatistiksel verilerle birlikte detaylandırılarak anlatılmıştır. Ayrıca benzer çalışmalarla da karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma elde edilen veriler doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde bazı sorunların olduğu görülmektedir. Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirtilen kazanımlara göre yazma becerisinin geliştirilebilmesi açısından birkaç öneride bulunulmuştur.

C1 düzeyi yazılı anlatım yeterliliğine sahip bir birey 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. Bu becerinin kalıcı olması ve geliştirilebilmesi için öğrencilere uygun sıklıklarda gerekli ana fikir ve konu bağlamında uygun metinler yazdırılabilir.

C1 düzeyindeki bir birey yaratıcı yazma yeterliliğindeyse 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. Bu kazanımı desteklemek için betimleyici ve düşündürücü konular içeren kompozisyon etkinlikleri yapılabilir.

Rapor ve makale yazımı söz konusu olduğunda C1 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. Bu konuda öğrencilerin gelişebilmesi açısından öğrencilere uzman öğretici tarafından örnek makale ve rapor göstererek kendilerinin de yazması sağlanabilir.

C1 düzeyindeki bir birey yazılı etkileşim gerektiğinde kendini anlaşılır ve kesin bir şekilde ifade edebilir; yazdığı kişiye uygun bir tarzda esnek ve etkin olarak hitap edebilir. Bu kazanımın daha da gelişmesi için öğrencilere uygun sıklıklarda mektup (iş mektubu, özel mektup vb.) yazdırılabilir hatta e-posta üzerinden elektronik posta göndermeleri sağlanarak bu gönderimler uzman öğretici tarafından değerlendirilebilir.

C1 düzeyindeki bir bireyin yazım yeterliliğine bakıldığında tasarım, bölümlendirme ve noktalama tutarlı ve yararlıdır. Seyrek yapılan hatalar dışında yazım

doğrudur. Bu yeterliliğinin tespiti öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin uzman öğretici tarafından kontrolü ile mümkün olabilir.

Yukarıda Avrupa Dil Portfolyosu'ndaki C1 düzeyinde belirtilen yazma becerisi kazanımları ışığında birkaç öneride bulunulmuştur. Bu öneriler ve kazanımların daha yararlı olacağı düşünüldüğünden bütün bu öneriler çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma bu fikri olumlu yönde desteklemektedir. Ayrıca Yabancılar Türkçe Öğretimi açısından da aşağıda birkaç öneride daha bulunulmuştur.

En çok sorun yaşadıkları beceri olmasından dolayı yazma becerisine yönelik performans ödevleri ve proje ödevleri verilebilir. İlgi ve becerilerine yönelik farklı türlerde yazma çalışmaları yapılabilir. (Şiir ve öykü gibi.)

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf)
- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., Ceylan, M. (2001). Çoklu değerlendirme modeli ve eğitim denetimine uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 11-18.
- Akan, S.B.I. (2007). *Avrupa dil gelişim dosyasında tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyinde ‘konuşma’ becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlençe önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, F. (2007). *The effect of process-oriented writing instruction on writer’s block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance*. Unpublished PhD thesis. Istanbul Technical University College of Foreign Languages.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. 5. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Almachi, S. (2015). Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmesinde motivasyonun rolü/Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmesinde motivasyonun rolü . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*. 5(3), 728-749.
- Arıcı, A.F. ve Ugan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M., & Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182
- Aydın, İ. (t.y). Öğretmen performansının çoklu değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi EYT 6010 Çağdaş Denetim Yaklaşımları Doktora Dersi Açık Ders Malzemeleri*. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=35747>
- 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.
- Başıoğlu, D.A. ve Can, F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(10), 100-119.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan kaynakları yönetimi*. 3. Baskı, Adapazarı: Sakarya Yayınları.
- Belet, D. (2008). *Türkçe öğretimi* (Editör: Hülya Pilancı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. 6. Baskı, İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Bittitçi, Ü., Garengo, P., Dörfler, V., Nudurapati, S. (2012). Performance Measurment: Challenges for Tomorrow. *International Journal of Management Review*, 14(3), 305-327.
- Bourne, M., Andy, N., John, M. ve Ken, P. (2003). Implementing performance measurement systems: a literature review. *Int. J. Business Performance Management*, 5(1), 34-56.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki iranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükikiz, K.K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005), Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, (5.baskı), PegemYayıncılık, Ankara.

- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. New York: Longman.
- Candaş Karababa, Z.C. (2009), Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Coşkun, A. (2006). *Stratejik performans yönetimi ve karnesi*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment, Cambridge University Press, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Council of Europe (2011). *European language portfolio*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp>, Erişim tarihi:18.03.2018
- Çerçi, A. (2013). Konuşma Eğitiminin Vurgu Telaffuz ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çakmak, C. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çetin, D. (2006). *Performans yönetim sistemi ve performans değerlendirme sonuçlarının çeşitli insan kaynakları yönetimi işlevlerinde karar almaya yetkileri ve bir uygulama örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Çimen, F. (2009). *Performans yönetimi ve hizmet sektöründe bir alan çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilek, B.İ. (2009). *Performans değerlendirme ve bankacılık sektörüne yönelik bir uygulama*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, K. ve Daşöz, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES*, 1515-1526.
- Demir, A., Genç, A. (2013). Anadolu Lisesi Almanca öğretmenlerinin sosyal ve öğretim yöntemlerine ilişkin davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 84-93.
- Dölek, O., Hamzadayı E., (2016). Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Turkish Studies*. 11(3), 965-980.
- Ediz, P. (2004). *Türkiye'de kamu kuruluşlarında performans yönetimi ve bütçede uygulama projesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edwards, M. R. ve Ewen, A.J. (1996). *360 degree feedback: The powerful new model for employee assesment & performance improvment*. Amacom.

- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. 7. Basım. Ankara: Grafiker Yayınları
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 99-119.
- Eraslan, E. ve Onur, A. (2005). İdeal performans değerlendirme formu tasarımı analitik hiyerarşi yöntemi yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20, 197.
- Erdil, O., Alpan, L.H., Biber, L. (2004). İnsan kaynakları uygulamalarıyla örgütsel performans arasındaki ilişkileri araştırmaya yönelik bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 112-116.
- Ergin, G. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(1), 35-41.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak yayınları
- Erşangur, C. (2003). *İşletmede çalışanların performanslarını artırma ve performanslarını değerlendirmede katılımlı yönetimin önemi ve Niğde sanayi işletmelerinde uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evans, J. (2001). *Introduction: Learning and teaching the complexities of writing*. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications
- Genç İlter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, 163, 36-45.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Radioğlu Matbaacılık.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Gömlüksiz, M.N., Elaldı Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatım teknikleri 2:Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. 2. Baskı, Ankara: Grafik Yayınları.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. 1. Basım, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 287-298.
- Helvacı, M.A. (2002). Performans yönetimsürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Herman, C. (2006). *Prophets and profits: Managerialism and the restructuring of Jewish Schools in South Africa*. Cape Town: HRSC Press
- Işıl, H.Ö. (2008). *Türk bankacılık sektöründe performans ölçümü ve yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619-649.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *HÜTAD, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Kanık, L. (2008). *Türk üniversitelerinde kütüphane çalışanlarının performans değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, D. (2010). Performans değerlendirme yöntemi olarak 360 derece geribildirim sürecinin orta kademe yöneticilerin iş başarısına olan etkisi: 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 87-97.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kara, M. (2011). “Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda türkçe öğrenen yabancılar A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği, *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 3(3), 157-195.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 265-306.
- Karatay, H. (2013). “Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.” Ed: Özbay, M. *Yazma Eğitimi*. 3. Baskı, Ankara: Apegem Akademi. 21-48.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kılıçarslan, R. ve Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Electronic Turkish Studies*, 9(3),863-877
- Kızılböğ, R. (2006). *Belediyelerde performans yönetimi sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meşeci, F. (2007). İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi*, 5(14), 79-105
- Mirici, İ.H. (2015). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede avrupa politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42-51.
- Olshtain, E. (2001). *Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond in teaching English as a second or foreign language*. Ed. Celce- Murcia, M. Heinle&Heinle Thomson Learning.
- Öntaş, T. (2012). Eğitimde ölçme - değerlendirme ve taksonomi, Özel Ankara Maya İlk ve Orta okulu.https://www.academia.edu/2239768/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_DE_%C3%96L%C3%87ME_-DE%C4%9EERLEND%C4%B0RME_VE_TAKSONOM%C4%B0
- Özbay, M. (2002). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi*. Sadık Tural Armağanı. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-26
- Özkan A. (1992). *Yabancıların Türkçe’yi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hal ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyörük, M (2009). Hizmet sektöründe performans değerlendirme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press, 200 Madison Ave.
- Sarsenova, K. (2010). *Sağlık sektöründe performans yönetimi: kamu özel hastanelerinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. 2. Baskı, İzmir: Tudem
- Shohamy, E. (1998). Evaluation of learning outcomes in sec-ond language acquisition: A multiplism perspective. In Byrnes, Heidi (Ed.) *Learning Foreign and Second Lan-guages*. NY: The Modern Language Association of America.

- Shohamy, E., & Inbar, O. (2006). The language assessment process: A 'multiplism' perspective, (CALPER Professional development Document 0603). University Park, PA: The Pennsylvania State University, CALPER.
- Soydan T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi* 13(1), 1-25
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim(TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şeref, I. ve Yılmaz, İ. (2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama". *Turkish Studies*, 10(7), 835-860.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H.S. (2007). *Stratejik ve uluslararası boyutları ile insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Takıl, N.B. (2016). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- TDK (ty). *Güncel türkçe sözlük*. Kültür, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5aad1c8f982059.84479054
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 731.
- Tunçer, P.(2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Tüm, G. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimine yeni başlayanlar için yazma becerileri üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES, 5, 1111-1124.
- Uysal, Ş. (2015). Performans yönetimi sisteminin tanımı, tarihçesi, amaç ve temel unsurlarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5(2), 32-39.

- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 48.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1597/17249.pdf>, (1.11.2017).
- Weigle, S. C. (2007). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Reading and writing difficulties*, Australia: ACER Press, Australian Council for Educational Research Ltd
- Yağmur, K. (2013). *Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları*. İçinde: A. Okur ve M. Durmuş (Editörler), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (Sayfa: 181-200), Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yeniyurt, S.(2003). A literature review and integrative performance measurement framework for multinational companies. *Marketing Intelligence and Planning*, 21(3),134-142.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER’de türkçe öğrenenlerin yazım alanındaki hatalar. *Route Educational & Social Science Journal*, 2(1), 130-147.
- Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi’nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının yanlış çözümleme yöntemi’ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.
- Yılmaz, O. (2015a). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 37, 257-275.
- Yılmaz, O. (2015b). Yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin türkiye türkçesi öğrenmelerine katkısı üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*, 62(62), 629-640.
- YTB. (2017). *Türk Dili Eğitimi*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/turk-dili-egitimi/>, (30.10.2017).

EK 1.**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler;

Bu form “Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde kullanmak için hazırlanmıştır. Bu çalışmada C1 seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile çoklu değerlendirme yaklaşımı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu form sizin kendinizi tanıtmanız için hazırlanmıştır. Sorulara doğru cevaplar vermeniz araştırmanın daha sağlıklı sonuçlar vermesi açısından önemlidir. Katılımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Seda BOZ

1. Ülkeniz:
2. Cinsiyetiniz:
 - a) ☐ Kız
 - b) ☐ Erkek
3. Yaşınız:
4. Ana diliniz:
5. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?
 - a) ☐ Lisans
 - b) ☐ Yüksek Lisans (Master)
 - c) ☐ Doktora
 - d) ☐ İş
 - e) ☐ Diğer:.....(Belirtiniz)
6. Türkiye’ye gelmeden önce veya TÖMER’den önce Türkçe eğitimi aldınız mı?
 - a) ☐ Evet
 - b) ☐ Hayır
7. Yazma dersleri dışında Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikaye vb. yazıyor musunuz?
 - a) ☐ Evet
 - b) ☐ Hayır
8. Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?
 - a) ☐ 0-6 Ay
 - b) ☐ 6 Ay- 1 Yıl
 - c) ☐ 1-3 Yıl
 - d) ☐ 3 Yıl ve Üzeri

EK 2.**Uzman Görüşü İçin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı**

Sayın uzman;

Size vermiş olduğum dereceli puanlama anahtarında yazılı olan cümleler öğrencilerinizin yazma becerisindeki değerlendirmelerini yapabilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla sadece sizin öğrencilerinizi yazma becerisinde değerlendirmenizi ve bu değerlendirmenin de öğrenciniz için verebileceği sonuçları görmek istiyoruz. Lütfen formda yer alan cümleleri dikkatle okuyunuz. Cümlelerin altında yer alan boşluklara uygun gördüğünüz seçenek için bir paraf atmanız yeterli olacaktır.

Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Seda BOZ

	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	İYİ	ÇOK İYİ
SAYFA DÜZENİ	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Kağıdın bazı kenarlarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kağıdın kenarlarında standart ölçülerde uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir.	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.

PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş, gelişme sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	*Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	*Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.
	*Konuya uygun örneklere yer verilmemiştir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örneklere yer verilmiştir.
	*Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmıştır.
	*Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.

	*Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.
	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

EK 3.**KOMPOZİSYON KONULARI İÇİN UZMAN GÖRÜŞÜ**

Sayın Uzman;

Ekte sunulan kompozisyon konuları “Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere belirlenmiştir. Elde edilen veriler C1 kurunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini çoklu değerlendirme yaklaşımına göre değerlendirmek amacıyla kullanılacaktır. Konular C1 seviyesine uygun olacak şekilde belirlenmiştir.

Konuların araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her konunun uygunluk düzeyini belirlemek için “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen konuların ait oldukları kura göre özelliklerini yansıtır yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz.

Konularla ilgili belirtmek istediğiniz hususları konuların altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Seda BOZ

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

**UZMANLARDAN ALINAN GÖRÜŞLERE KOMPOZİSYON KONULARININ EN ÇOK
PUAN ALANDAN EN AZ PUAN ALANA GÖRE SIRALANMIŞ HALİ**

NO	KONU BAŞLIKLARI
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.
3	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
4	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
5	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
6	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir kompozisyon yazınız.

7	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.
8	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız
9	Ülkenizin (tarihi – coğrafi – kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
10	Çocukluğunuza ait unutamadığınız bir anınızı anlatan bir yazı yazınız.
11	“Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
12	Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
13	Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

EK 4.

Gaziantep Üniversitesi TÖMER'den alınan izin

27.04.2018

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TÖMER MÜDÜRLÜĞÜNE;

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkiz'in danışmanlığını yürüttüğü "Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" adlı tez çalışmam için 5 hafta süresince haftada dört ders saati olmak üzere uygulama yapmak için izninizi talep etmekteyim. Durumu bilgilerinize arz ederim.

Telefon: 0533 741 57 78

Seda BOZ


30.04.2018
Uygundur

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
TÖMER Müdürü

Ek 5.

Kompozisyon Kâğıtlarından Örnekler

Örnek Kompozisyon 1

Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.

Sesiz bir yer.

Geçen Ayda yayın olduğu "^{Sessiz} Sesiz bir yer" adındaki ^{İngilizce} İngilizce Bir Film, Dünyanın dikkatine şikti. Filmde Bir aile var onlar Bir ormanda yaşıyorlar. ormanda 3 canavar var. Bu ^{Canavar} Canavarların Özelliği Bu du eğer Normal Bir ses gelirse oraya gelecekler ve orada ne varsa onı ^{yeniliyorlar} yeniliyorlar. Bu yüzden Metindeki Aile ^{birbirleriyle} Birbirine hiç konuşmuyor ve sadece işaret ^{ile} haberleşiyorlar. Ama Bir ^{defa} defa onların en küçük çocuğu Bir oyun ^{oyunarken} oynarken ses çıkarıyor ve ^{canavar} canavar gelip çocuğu alıp öldürüyor. Bundan sonra Ailedeki Baba ^{canavarlara} canavarlara öldürmek için Tuzak yapıyor. Aynı zamanda oradaki Anne hamileydi ve yeni bir ^{çocuk} çocuğa doğuyor ve küçük çocuğun ses duyduğu halde canavarlar geliyor. Baba onlar kurtulmak için çalışırken kendini can kaybediyor. sonunda Anne ve Bir çocuk canavarlara nasıl öldürülebileceğini anlıyorlar ve öldürüyorlar. Bu Filimin en büyük özelliği ^{hiçbir} hiç bir zaman hiç kimse konuşmuyor, ^{film} Film bitene kadar sessiz oluyor.

Örnek Kompozisyon 2

Teknoloji

Bugün dünya teknolojisiz geameycek. Bugün teknoloji her yerde evlerimizde, arabalarımızda hatta cebimizde. Yani bir insanın hayatı yarımdan fazla teknolojiyle geiyor.

Tabii ki her şeyin olumlu ve olumsuz ^{tarafı} vardır. Çok şükür teknolojinin olumlular olumsuzlardan daha fazla yoksa çok problemler olacaktı. Şimdi bazı olumlular yazacağım ama bunlar kısıden kisiye değisebilir.

Birinci olarak teknoloji insanların hayatı kolaylaştırıyor. Günümüzde şöyle durumlar var ki insan teknolojisiz ^{bitiremez.} bitiremez.

İkinci olarak teknoloji insanın hayatı ^{bu işleri} geliştiriyor mesela

10 yıl önce arabalarda benzin kullanıyorduk ama günümüzde ^{elektrik} çoğu arabalarda elektrikli kullanıyoruz elektrikliğin olumlu ^{elektrikliğin} yanı sıra

şudur ucuz hem de çevre dostu.

teknolojinin olumsuz ^{ları}ları o kadar çok değil belki bazı teknolojiler biraz ^{pahalı} pahalı ya da hatta nadir olabilir.

Umarım hayatımız teknolojiyle güzel rahat olacak.

Örnek Kompozisyon 3

"Çevre Kirliliği" hakkındaki düşüncelerinizi
anlıtan bir yazı yazınız.

YTB - 14

Plastik, Olsun Olmasın?

Bir araştırmaya göre Kore'deki bir insan bir yılda 300'e yakın plastik çantayı kullanmaktadır. O zaman çantadan başka ürünleri ile ne kadar fazla plastik şeyi yaşamda kullanıyormuş. Diğer ülkenin durumu da çok farklı değil; Avrupa ülkeleri daha az kullanır. Örneğin, özellikle Kuzey Avrupa ülkeleri 170-180 gibi. Fakat hâlâ biz pek çok plastik ürünleri kullanıyoruz. Çevre kirliliğinin büyük bir sebep plastik olduğuna bilerek böyle yapıyoruz. Sanki dünyada limitsiz bir çöp ^{kutusu} var.

Maalesef bizim ^{sürekli} ~~stresli~~ yaptığımız çöpler ^{toprak} toprak ve denize gider; orada kalırsa süper olur ama çürüdükten sonra mikro-plastik olup kolayca ^{görebilmekten} ~~göreyebilmekten~~ zor olduğumuz şeye değişir. ^{Toprak} Toprak ve deniz ~~X~~ bize ne demek? Evimiz, ^{hayatımız} hayatımız ve ya kedimiz. Doğal dan ^{yemeyeceğimiz} yemeyeceğimiz, ^{igmeceğimiz} igmeceğimiz ve yan yana olduğu her şeyi ^{alırız} ~~attığımız~~ ^{göçü} attığımız şeyi ^{akşam} ~~göçü~~ ile uzun bir ^{yolculuk} ~~yolculuk~~ gidiyor diye düşünüyoruz ama bir yemek masası üstünde merhaba demek zorunda kalırsın. Plastik yeden domates, yumurta, iğnek ve balık yoksa Türk bir yemeği ^{olabilir} ~~olabilir~~ mi?

Plastik ürünler hiç kullanmamak kadar tavsiye etmiyorum. Günlükte küçük bir emeği ^{yaparsak} ~~yaparsak~~ harika bir sonuç ^{alabiliriz} ~~alabiliriz~~ alabileceğimizi.

Örnek Kompozisyon 4

Karşılaştırmalı Çocukluğum

Benim çocukluk zamanında bu devirdeki çocukluktan çok farklı idi. Bizim zamanımızda teknoloji bu kadar gelişmemişti.

Teknolojinin icadı ile insanlar arasında bir soğukluk olmuş maalesef. Eskilerde bizler birbirimizle beraber kaynaşarak büyüyorduk. Hayat daha neşeliydi. Ama bu devirde çocuklar bir evde dört duvar arasında, anne ve babalarına hestetle büyüyorlar. Biz dışarıya çıkıp yaşitlarımızla topla toprakla oynarken simdiki çocuklar ise evlere kapatılmış teknolojik aletlerle oynuyorlar. Anne ve babaları hayatta olmasına rağmen kısıtlı saatler arasında çocukları onlarla zaman geçirebiliyorlar. Ama biz her anımızda anne ve babamızın sevgisi ve sefkatini ile büyüdük. Onlardan sevmeyi sevilmeyi öğrendik. Teknolojik aletlerle büyümedik. Daha doğal bir aile ortamıyla, kardeşlerimizle yan yana olmayı birbirimizi koruyup kollamayı öğrendik.

Keske aileler bu devirde ^{yaşadığı} ~~de~~ çocuklarına biraz daha fazla zaman ayırsalar. Çocuklar çocukluğunu yaşayıp ~~da~~ büyüse...

Örnek Kompozisyon 5

YTB-9

Sevili arkadaşım

Umarım ki Allah'ın izniyle siz iyisiniz. Ben de iyiyim. Türkiye'ye geldikten sonra ~~siz~~ çok özleyorum. Burada geldiğimde ilk zaman çok zorla geçti, ama şimdi herşey^{sey} iyileşti. Yeni arkadaş, yeni yer, yeni kültür, yeni insanlarla tanışıyorum. Benim şehir Gaziantep. Üniversite isim şehrin ismiyle adlandırdı. Türklerin düşüncesi çok iyi. Onların kültürü bizden farklı. Yemek, kıyafet, mesela ülkemdeki ^{bazı} meyve ve ^{sebzeleri} sebzeler, yok balık yok, buradaki yemeğin tadı biraz ekşi, baharat yok, acı yok, tuz az. Kıyafette onlar eski ya da kültürle ilgili kıyafetleri giymiyor. Türkiye'de iki tarafta deniz var içinde nehir çok az. Ama her yerde dağ var. Kışında bazı yerde kar yağıyor. Yaz da yağmur yağıyor, kışında~~da~~ yağıyor. Yaz da herkes çok sıcak ^{olması} olduğu nedeniyle tatile çıkıyor. Bugün bu kadar, tekrar yazacağım mektupta Türkiye'yi daha anlatacağım. Kendinize iyi bakın ve bana dua et. Arkadaşınız Sayedul Hasan.

Örnek Kompozisyon 6

YTB

Kitap okumanın yararları nelerdir?

Bana göre kitap okumak çok yarar var çünkü kitaplar hem kafamızı etkiliyor hem de düşüncelerimizi artırıyor o yüzden kitap okumak insanlığı için çok önemli. Bildiğimiz gibi insanlar yaşlandıkça zihinsel potansiyel azalıyor ama eğer kitap sürekli okursak artırıyor çünkü çalışıyor.

Günümüzde insanlar adeta kitap okunuyor, o yüzden dünyamız o şekilde çünkü gençleri veya daha iyi insanlar hep internette çalışıyorlar. Eskiden dedemler zaman daha çalışıyorlar, kütüphaneye sürekli gidiyorlar o yüzden onların kafası daha geniş bir şekilde çalışıyorlar. Şimdiki insanlar sadece ne zaman ki sinar var veya doktora gitmesi var kütüphaneye gidiyor ama şöyle iyi değil.

Bence çocuk, yaşlı, genç, kadın veya adam fark etmez herkesin kitap okuması gerekir çünkü hem dünya gelişmek için hem de kişi gelişmek için, bütün insanlığı kitap okuması tavsiye ederim.

okumasını

EK. 6

Çalışmaya ait süreç planı

SÜREÇ PLANI

ADP Yeterlik Tanımı: Çeşitli kaynaklardan ve medyadan aldığı bilgileri özetleyebilir. Önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara yer vererek bir fikri, kompozisyon veya rapor hâline getirebilir. Ayrıntılı ve kolay okunabilir bir şekilde olaylar, deneyimler, tasarılar ve hayallere ilişkin metinler oluşturabilir.

Kazanım: Bir konuyu önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara yer vererek yazılı bir metin haline getirir. Olaylar, deneyimler tasarılar ve hayallere ilişkin metin oluşturabilir.

Toplam Etkinlik Süresi: İki ders saati (toplam 80 dakika)

1. **Adım:** Bu süreçte öğrencilere yazdırılacak kompozisyon konusu ile ilgili fikirleri soruldu.
2. **Adım:** Konu üzerine yaklaşık on dakika konuşarak ön hazırlık yapıldı.
3. **Adım:** Öğrencilere kompozisyonlarını yazmak üzere kağıtları dağıtıldı.
4. **Adım:** Bir ders saati (yaklaşık 40 dakika) çalışmalarını tamamlamaları beklendi.
5. **Adım:** Öz değerlendirme yapmaları için ortalama 7-8 dakika süre verildi.
6. **Adım:** Akran değerlendirmesi yapabilmeleri için kompozisyon kağıtlarını değiştirmeleri istendi ve 15 dakika kadar da akran değerlendirmesi yapabilmeleri için süre verildi.
7. **Adım:** Kompozisyon kağıtları uzman tarafından toplanarak etkinlik tamamlandı.
8. **Adım:** Öğrencilerden toplanan kompozisyon kâğıtları “yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı” kullanılarak değerlendirilip öğrencilere tekrar dağıtılarak eksiklikleriyle birlikte aldıkları puanları görmeleri sağlandı.

ÖZGEÇMİŞ

Seda BOZ 1991 yılında Gaziantep’te doğdu. 2014 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nden mezun oldu. 2014 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi alanında tezsiz yüksek lisansa başladı. 2016’da tezli yüksek lisansa geçmeye hak kazandı. 2015 yılından beri Gaziantep Üniversitesi TÖMER’ de sözleşmeli öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

CURRICULUM VITAE

Seda BOZ was born in 1991 in Gaziantep. In 2014, she graduated from Eskişehir Anadolu University, Faculty of Distant Education, Department of Turkish Language and Literature. In 2014, she started her non-thesis master's degree in the field of Turkish Language Education at Gaziantep University Institute of Educational Sciences. In 2016, she was qualified to continue her masters with thesis. Since 2015 she has been working as a lecturer at Gaziantep University TÖMER. She is married and has two children.