

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM VE  
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ  
UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMANLAR  
Doç. Dr. Ercan ALKAYA  
Prof. Dr. Ahmet BURAN**

**HAZIRLAYAN  
Murat ŞENGÜL**

**ELAZIĞ – 2011**

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA  
BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM VE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME  
YAKLAŞIMLARININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANLAR  
Doç. Dr. Ercan ALKAYA  
Prof. Dr. Ahmet BURAN

HAZIRLAYAN  
Murat ŞENGÜL

Jürimiz, 03/11/2011 tarihinde yapılan tez savunması sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Ahmet BURAN (Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Şener DEMİREL

Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Doç. Dr. Ercan ALKAYA



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28/11/2011 tarih ve ..125... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

  
Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### Doktora Tezi

## İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Murat ŞENGÜL

Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Kasım - 2011, Sayfa: XX + 429

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminde, yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında işlevsel olarak kullanılabilen strateji, yöntem, teknik ve araçların kullanım sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine olan etkisini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın betimsel boyutunda, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım düzeylerinin ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla veri toplama araçları geliştirilmiş, MEB'in hizmet bölgeleri sınıflaması esas alınarak 1. hizmet bölgesinden Muğla ilinde, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilinde, 3. hizmet bölgesinden Kars ilinde toplam 426 öğretmene uygulanmış, var olan durum kendi koşulları içinde betimsel taramalar yoluyla saptanmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda ise çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin öğrencilerin deneysel süreç öncesindeki ve sonrasındaki performanslarında, başarı düzeylerinde ve yazma öz yeterliklerinde meydana gelen değişimin ortaya konması için Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulunda öğrenim gören 60 öğrenciye (30'u deney grubunda, 30'u kontrol

grubunda olan) araştırma kapsamında performans görevleri verilmiş, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Yazma Öz Yeterlikleri” ölçeği uygulanmış; ortaya çıkan durum performans görevlerinden, yazma becerisi başarı testinden ve ölçekten aldıkları puanlar kullanılarak saptanmıştır.

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin ortaya konmasını amaçlayan betimsel nitelikli saptamalar, “durumun nasıllığı”nı ortaya koyan bir işlev yürütmektedir. Bu durumdan hareketle, “öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği”yle ilgili olarak, gerek Türkçe Dersi Öğretim Programında gerekse ilgili alan yazınında ortaya konan yaklaşımlar çerçevesinde bir öğretim programının geliştirilmesi ve bu öğretim programının öğrencilerin süreç sonundaki yazma performanslarında / becerilerinde ve yazmaya dönük öz yeterlik algılarında nasıl bir değişime olanak sağladığını ortaya koymanın yararlı olabileceği düşünülmüştür. Böylelikle, Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen süreç temelli yazma öğretimi yaklaşımı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin süreç öncesi ve sonrasındaki yazma performanslarında, yazma becerilerinde ve yazma öz yeterliklerinde meydana gelen değişimin açıklayıcı-doğrulayıcı bir durum çalışması çerçevesinde ortaya konmasını amaçlayan, nicel ve nitel verilere dayalı öntest-sontest kontrol gruplu bir deneysel desen tasarlanmıştır.

Betimsel araştırmayla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin, yazmaya hazırlık ve planlama aşamasıyla ilgili stratejileri, yazma süreciyle ilgili stratejileri ve yazma çalışmalarını ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanmada genel olarak “yeterli” oldukları; öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları yeterli sıklıkta kullanmadıkları; öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin ise “çok az” olduğu saptanmıştır.

### III

Betimsel çalışmayla ilgili genel görüngü göz önünde bulundurularak yapılandırılan deneysel çalışmada, kontrol grubu öğrencilerine sadece süreç temelli bir yazma eğitimi programı uygulanmış, deney grubu öğrencilerine ise hem süreç temelli hem de çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi esas alan bir yazma eğitimi programı uygulanmıştır. Deneysel araştırmayla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin, öğrencilerin yazma performansları, yazma becerileri ve yazmaya dönük öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Gerçekleştirilen bu uygulama, yazma sürecinde etkili öğretim stratejileri kullanıldığında ve sürecin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynağına dayalı bir model uygulandığında öğrencilerin daha iyi bir yazma performansı ve başarısı göstereceklerini, bunun da yazmaya dönük öz yeterlik algılarına olumlu bir şekilde yansıtacağını ortaya koyması açısından önemlidir.

**Anahtar Sözcükler:** Yazma becerileri, öğretim, ölçme ve değerlendirme, performans değerlendirme, yazma öz yeterlikleri.

**ABSTRACT****Doctoral Dissertation****Evaluation of the Effectiveness in Practise of Instruction and Measurement-Assessment Approaches in Terms of Writing Skills in Middle School Turkish Instruction****Murat ŞENGÜL****Firat University  
Institute of Educational Sciences  
Department of Turkish Language Teaching  
November 2011, Pages: XX + 429**

This study aims to determine the teachers' views on the frequency of use of the strategies, methods, techniques and tools that can functionally be used in the teaching and measurement-assessment studies for writing skills in teaching of Turkish, and to identify the effect of the teaching of writing program that focuses on the performance assessment model based on the multiple data source on the students' writing performance, writing skills and writing self-efficacies.

In the descriptive dimension of this research study, some data collecting tools have been developed in order to determine whether there are meaningful differences among the Turkish language teachers' levels of knowledge about their self-efficacies for teaching and measurement-assessment of the students' writing skills, and their levels of use of tools, methods and techniques for the measurement and assessment of the students' writing skills, and their levels of knowledge about the alternative tools, methods and techniques for the measurement and assessment of the students' writing skills according to various variables. And, based on the classification of service areas by the Ministry of National Education (MEB), this has been applied to a total number of 426 teachers working in Muğla province from the first service area, and in Malatya province from the second service area, and in Kars province from the third service area; thus the existing situation in each has been determined within its own conditions by some descriptive analyses. And in the experimental dimension of the study, in order to identify the changes made by the performance assessment model based on the multiple data source on the students'

performances, levels of success and writing self-efficacies before and after the experimental process, performance tasks have been given to 60 students (30 students in the test-group, and 30 in the control-group) attending Elazığ Merkez 60. Yıl Primary School, and the “Writing Self-Efficacies Scale” developed by the researcher has been applied to these students; and the situation has been determined by use of the students’ grades of the performance tasks, test of achievement for writing skills, and the scale itself.

The descriptive determinations that aim to identify the Turkish language teachers’ competence for teaching and measurement-assessment of the students’ writing skills within the scope of this research perform a function which exhibits how the case is. From this on, in terms of “how the students can improve their writing skills”, it has been considered to be useful to develop a curriculum within the framework of the approaches set forth both in Turkish language curriculum and in the relevant literature, and to identify what kind of a change this developed curriculum provides in the students’ writing performance /skills and their self-efficacies awareness for writing at the end of the process. Thus, within the framework of the process-based teaching of writing and the performance assessment model based on the multiple data source proposed in the Turkish language curriculum, a pretest-posttest control group based experimental design based on the quantitative and qualitative data has been developed to determine the change in the students’ writing performance, writing skills and self-efficacies before and after the process.

As a result of the gathered data about the descriptive research, it has been identified that the Turkish language teachers are mostly “competent” in using the strategies for preparation to and planning writing, the strategies for the writing process and for the measurement-assessment of the writing tasks; and that they sufficiently use the tools existing in the Turkish language curriculum for evaluating the students’ writing skills; and that their level of knowledge about the alternative tools, methods and techniques for the measurement and assessment of the students’ writing skills is “very low”.

In the experimental study constructed by taking the general appearance of the descriptive study, only a process-based teaching of writing program has been applied to the

control-group students, and to the test-group students, both a process-based teaching of writing program and the one which is based on the multiple data source assessment have been applied. And as a result of the gathered data of the experimental research, it has been identified that the performance assessment model based on the multiple data source has a positive effect on the students' writing performance, skills and self-efficacies. This application is significant in terms of the fact that the students will show a better writing performance and success if the efficient teaching strategies are used in the writing process and if the a model based on the multiple data source is used in the assessment of the process; and that this will reflect positively on the students' awareness for their writing self-efficacies.

**Key Words:** Writing skills, teaching, measurement and assessment, performance assessment, writing self-efficacies.



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XVII
EKLER LİSTESİ.....	XVIII
ÖN SÖZ.....	XIX
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	11
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	15
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	19
1.4. SAYILTIAR.....	20
1.5. SINIRLILIKLAR.....	21
1.6. TANIMLAR.....	22
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	23
2.1.1. Yazma.....	23
2.1.1.1. Ana Dili Eğitimi Sürecinde Yazma Becerisi.....	25
2.1.1.2. Yazılı Anlatım Ürünü Olarak Metin ve Metin Yapısı.....	28
2.1.1.3. Yazma Eğitimi Yaklaşımları.....	35
2.1.1.4. Yazma Sürecinin Aşamaları.....	40
2.1.2. Yazma Başarısı ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler.....	52
2.1.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	56
2.1.3.1. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme.....	58
2.1.3.2. Öğrencilerin Yazma Performanslarının ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	61
2.1.3.3. Öğrencilerin Yazma Performanslarının / Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine Yönelik Yaklaşımlar.....	63
2.1.3.3.1. Ürün Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	63
2.1.3.3.2. Ürün ve Süreç Odaklı Durum Belirleme Yaklaşımı.....	65
2.1.3.3.2.1. Performansa Dayalı Ölçümler.....	68
2.1.3.3.2.2. Öğrencilerin Yazma Performanslarını / Yazma Becerilerini Değerlendirmede Kullanılabilecek Yöntemler ve Teknikler.....	73
2.1.3.3.2.3. Öğrencilerin Yazma Performanslarını / Yazma Becerilerini Değerlendirmede Kullanılabilecek Araçlar.....	77

2.1.3.3.2.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerini ve Yazma Performanslarını Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılabilecek Araçların Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması.....	103
2.1.4. Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Öğretmen Faktörü.....	105
2.1.5. Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Modeli ve Bu Modelin Yazma Öğrenme Alanında Kullanımı.....	123
2.1.6. Öz Yeterlik Algısı ve Yazma Öz Yeterlikleri.....	128
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	133
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	146
3.1. Araştırma Modeli.....	147
3.2. Evren ve Örneklem.....	153
3.2.1. Betimsel Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	153
3.2.2. Deneysel Araştırmadaki Çalışma Grubu.....	157
3.3. Veri Toplama Araçları.....	160
3.3.1. Betimsel Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	160
3.3.2. Deneysel Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	173
3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi.....	205
3.4.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Uygulamanın İçeriği ve Süreçleri.....	206
3.4.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Uygulamanın İçeriği ve Süreçleri.....	208
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	222
3.5.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Verilerin Çözümlemesi.....	222
3.5.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Verilerin Çözümlemesi.....	227
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	232
4.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	232
4.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	306
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	337
5.1.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Sonuçlar .....	338
5.1.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Sonuçlar .....	356
5.2.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Öneriler.....	363
5.2.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Öneriler.....	369
5.2.3. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	371
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>372</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>396</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>429</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1:</b> “Ürün Odaklı Yazma Eğitimi” ve “Süreç Odaklı Yazma Eğitimi” Yaklaşımlarının Çeşitli Yazma İlkelerine Göre Karşılaştırması	40
<b>Tablo 2:</b> Türkçe Okunabilirlik Aralıkları	94
<b>Tablo 3:</b> Çalışma Örneğinde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları	155
<b>Tablo 4:</b> Çalışma Evreninde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları	157
<b>Tablo 5:</b> Çalışma Grubuna Ait Kümeleme Analizi Verileri	158
<b>Tablo 6:</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	167
<b>Tablo 7:</b> $\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO’lar İçin En Düşük Değerler	179
<b>Tablo 8:</b> Analitik Dereceli Puanlama Anahtarında Yer Alan Boyutlara ve Maddelere İlişkin Olarak Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Geçerliği Verileri	181
<b>Tablo 9:</b> Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Her Bir Boyutunun ve Bütünüünün Kapsam Geçerliğine İlişkin Betimsel Veriler	182
<b>Tablo 10:</b> Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları İlk Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	187
<b>Tablo 11:</b> Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları İlk Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	188
<b>Tablo 12:</b> Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Son Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	189
<b>Tablo 13:</b> Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Son Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	190
<b>Tablo 14:</b> Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları İlk ve Son Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	192
<b>Tablo 15:</b> Yazma Becerisi Başarı Testi Belirtke Tablosu	194
<b>Tablo 16:</b> Yazma Becerisi Başarı Testine İlişkin Olarak Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Geçerliği Verileri	195

<b>Tablo 17:</b>	Denemelik Yazma Becerisi Başarı Testi Uygulamasına Dair Sayısal Bilgiler	196
<b>Tablo 18:</b>	Test Maddelerine İlişkin İstatistikler	197
<b>Tablo 19:</b>	Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okullara ve Öğrencilere Ait Veriler	200
<b>Tablo 20:</b>	Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	204
<b>Tablo 21:</b>	Betimsel Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu	208
<b>Tablo 22:</b>	Deneysel Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu	212
<b>Tablo 23:</b>	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetleri, Mesleki Kademeleri, Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalı, Eğitim Düzeyleri, Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Sınıflardaki Öğrenci Sayıları, Görev Yaptıkları Hizmet Bölgeleri Değişkenlerine İlişkin Betimsel Veriler	233
<b>Tablo 24:</b>	“Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	236
<b>Tablo 25:</b>	“Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	240
<b>Tablo 26:</b>	“Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	243
<b>Tablo 27:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Faktörler Arası Karşılaştırma Sonuçları	250
<b>Tablo 28:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	251
<b>Tablo 29:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları	252
<b>Tablo 30:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Kademelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	253
<b>Tablo 31:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	256

---

<b>Tablo 32:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	258
<b>Tablo 33:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	260
<b>Tablo 34:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	261
<b>Tablo 35:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	263
<b>Tablo 36:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	265
<b>Tablo 37:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin ve Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	266
<b>Tablo 38:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Betimsel Veriler	269
<b>Tablo 39:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	277
<b>Tablo 40:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	278
<b>Tablo 41:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans	280

---

Analizi Sonuçları		
<b>Tablo 42:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	282
<b>Tablo 43:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	283
<b>Tablo 44:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	284
<b>Tablo 45:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	286
<b>Tablo 46:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	287
<b>Tablo 47:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	289
<b>Tablo 48:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	295
<b>Tablo 49:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	296
<b>Tablo 50:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	298

---

<b>Tablo 51:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	299
<b>Tablo 52:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	301
<b>Tablo 53:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	302
<b>Tablo 54:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	303
<b>Tablo 55:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	305
<b>Tablo 56:</b>	Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	305
<b>Tablo 57:</b>	Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Öntestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	308
<b>Tablo 58:</b>	Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Öntestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	309
<b>Tablo 59:</b>	Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının “Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yazım Düzeni” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	311

---

<b>Tablo 60:</b>	Kontrol Grubunun Hazırladığı Yazma Çalışmalarının Öntest-Sontest Puanları Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	312
<b>Tablo 61:</b>	Deney Grubunun Hazırladığı Yazma Çalışmalarının Öntest-Sontest Puanları Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	314
<b>Tablo 62:</b>	Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Sontestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	316
<b>Tablo 63:</b>	Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Sontestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	317
<b>Tablo 64:</b>	Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının “Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yazım Düzeni” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	319
<b>Tablo 65:</b>	Yazma Becerisi Başarı Testine Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Öntest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	322
<b>Tablo 66:</b>	Yazma Becerisi Başarı Testinin “Yazma Kurallarını Uygulama, Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama, Planlı Yazma, Yazıyı Değerlendirme” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Öntest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	322
<b>Tablo 67:</b>	Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	324
<b>Tablo 68:</b>	Deney Grubunun Yazma Becerisi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	325
<b>Tablo 69:</b>	Yazma Becerisi Başarı Testine Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	326
<b>Tablo 70:</b>	Yazma Becerisi Başarı Testinin “Yazma Kurallarını Uygulama, Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama, Planlı Yazma, Yazıyı Değerlendirme” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi	327



---

	Sonuçları	
<b>Tablo 71:</b>	Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlikleri Öntest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	329
<b>Tablo 72:</b>	Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin “Yazma Becerisi Farkındalığı” Faktöründeki Öntest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	330
<b>Tablo 73:</b>	Kontrol Grubunun Yazma Öz Yeterlikleri Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	331
<b>Tablo 74:</b>	Deney Grubunun Yazma Öz Yeterlikleri Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	333
<b>Tablo 75:</b>	Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlikleri Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	334

---

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1:</b> Yazma Sürecinin Aşamaları ve Bu Aşamalar Arasındaki Etkileşimi Gösteren Akış Şeması	41
<b>Şekil 2:</b> Çevre Sorunları ile İlgili Örnek Kavram Ağı	45
<b>Şekil 3:</b> Öğrencilerin Yazma Başarısı ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler	56
<b>Şekil 4:</b> Türkçe Dersinde Uygulanan Değerlendirme Sistemi	61
<b>Şekil 5:</b> Araştırmaya / Sürece Dayalı Performans Değerlendirmenin Aşamaları	72
<b>Şekil 6:</b> Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine Göre Hizmet Bölgeleri Sınıflaması	154
<b>Şekil 7:</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Yığılma Grafiği	165
<b>Şekil 8:</b> Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Süreci	180
<b>Şekil 9:</b> Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Yığılma Grafiği	202

## GRAFİKLER LİSTESİ

---

	<b>Sayfa</b>
<b>Grafik 1:</b> Öğretmenlerin Ölçeğin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelerine Verdikleri Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı	239
<b>Grafik 2:</b> Öğretmenlerin Ölçeğin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelerine Verdikleri Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı	242
<b>Grafik 3:</b> Öğretmenlerin Ölçeğin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelerine Verdikleri Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı	246
<b>Grafik 4:</b> “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” Boyutunda Yer Alan Maddelerine Verilen Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Öğretmenlerin İlgili Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı	273
<b>Grafik 5:</b> “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” Boyutunda Yer Alan Maddelerine Verilen Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Öğretmenlerin İlgili Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı	292

---

**EKLER LİSTESİ**

---

	<b>Sayfa</b>
<b>EK 1:</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği	397
<b>EK 2:</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını ve Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme Anketi	399
<b>EK 3:</b> Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	400
<b>EK 4:</b> Yazma Görev(ler)i Kontrol Listesi	404
<b>EK 5:</b> Öz Değerlendirme Formu	405
<b>EK 6:</b> Akran Değerlendirme Formu	406
<b>EK 7:</b> Yazma Becerisi Başarı Testi	407
<b>EK 8:</b> Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği	418
<b>EK 9:</b> Çalışmaya İlişkin İzin Belgeleri	420
<b>EK 10:</b> Öğrenci Çalışmalarından Örnekler	423

---

**ÖN SÖZ**

Yazma, karanlıktaki düşüncelerin aydınlığa kavuşmasını sağlayan bir pencere; dilin zihindeki yapısının sembollerle açığa çıkmış şeklidir. Kişilerin dildeki yeterliklerinin en somut hâlini ürettikleri yazılarda görürüz. İyi bir yazma becerisine sahip olmanın en temel adımlarının atıldığı dönem ilköğretim ve ortaöğretim çağlarıdır. Bireylere bu dönemlerde verilecek eğitim, onların, kendilerini yazılı olarak iyi bir şekilde ifade etmelerinin ve gelecekte iyi birer yazar olmalarının ilk adımları olabilir. Bu yüzden, ilköğretimdeki yazma çalışmalarının mahiyetinin çözümlenmesi ve aksaklıkların giderilebilmesi için bazı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, Türkçe derslerinde, yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının nasıl yürütüldüğü ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili bir dizi uygulamanın sonuçlarının ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Öncelikle, bilim insanı olma yolunda attığım ilk adımlardan bugüne kadar geçen süreçte örnek kişilikleriyle ve bakış açılarıyla çok önemli kazanımlar elde etmemi sağlayan, aynı zamanda tez çalışmam boyunca akademik katkılarıyla beni destekleyen, tüm yoğunluklarına rağmen vakit ayıran tez danışmanı kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ahmet BURAN'a ve Doç. Dr. Ercan ALKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bölümdeki işleyişi her zaman lehimize kullanmamıza ve çalışmalarımızı iyi bir ortamda sürdürmemize katkı sağlayan bölüm başkanım Prof. Dr. Şener DEMİREL'e de burada şükranlarımı bildirmek istiyorum. Değerli yorumları ve önerileri ile bu çalışmaya yön verip son şeklini almasına katkı sağladığı ve akademik açıdan kendimi geliştirmemde pay sahibi olduğu için Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ'a da teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde sundukları görüşlerle ve kullanımına sundukları kaynaklarla gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN'a, Doç. Dr. Osman Nafiz KAYA'ya, Doç. Dr. Burhan

AKPINAR'a, Doç. Dr. Çetin SEMERCI'ye, Yrd. Doç. Dr. Ferhat ENSAR'a ve yedek jüri üyesi Doç. Dr. Osman MERT'e çok teşekkür ediyorum.

Tez çalışmasına başladığım ilk günden bugüne dek yapılan birçok işte bana sürekli yardımcı olan sevgili dostum, kardeşim Arş. Gör. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN'a, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin güvenilirlik analizlerinde sağladıkları katkılardan dolayı çalışma arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL'e, Arş. Gör. Ayşe Ülkü KAN'a, Arş. Gör. Veysel İ. KARACA'ya, Arş. Gör. Alper YETKİNER'e, Türkçe Öğretmeni Remzi KAPLAN'a, tezde yararlandığım bazı kaynakların Türkçeye çevrilmesine katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. İrfan EMRE'ye ve bazı kaynakların temininde yardımlarını esirgemeyen Dr. Tacibaht TÜREL'e de sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Deneysel araştırmayı büyük bir özveri ve sabırla yürüten Türkçe öğretmeni Betül ÇAKI'ya, araştırmaya katılan Elazığ 60. Yıl İÖ 7/A ve 7/B sınıflarındaki öğrencilere, araştırmanın yürütülmesinde yardımlarını esirgemeyen müdür yardımcısı Mehmet ŞEKER'e, betimsel araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine, MEB EARGED yetkililerine ve Elazığ MEM AR-GE birimi uzmanlarına, veri toplama araçlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlayan Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerine ve mezunlarına, özellikle M. Cengiz ÇAKMAK'a, Remzi ÇALIŞIR'a, Murat APAYDIN'a, Murat SÜT'e ve Ahmet KAYA'ya teşekkür ediyorum.

Hayatımın her adımında beni yalnız bırakmayan aileme de sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Tezin her aşamasında herkesten daha fazla yardımını gördüğüm, benden hiçbir zaman anlayışını esirgemeyen eşim Kübra ŞENGÜL'e ve varlığıyla benim için büyük bir enerji kaynağı olan sevgili oğlum İleriş'e de sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

## BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal açıklamalara, böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulma nedenlerine, araştırmanın temel problemine, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

### 1. GİRİŞ

İnsanoğluna varlık alanının en donanımlı canlısı olma kimliğini kazandıran, doğuştan sahip olduğu, sonradan da geliştirdiği düşünme ve iletişim kurma yetisidir. İnsanoğlu, kendi varlığına, sahip olduğu bu düşünme ve iletişim kurma yetisi ile anlam kazandırır. İletişim olgusu da çoğunlukla dil ile gerçekleştirilir. Bu yüzden, her toplum, ana dili eğitimini öncelikli ve temel gelişim alanı olarak görür ve bireylerinin ana dilini kullanım becerilerini, düşünme ve iletişim becerilerini en iyi şekilde geliştirmeyi amaç edinir.

İlköğretimdeki Türkçe derslerinin en önemli amacı, öğrencilerin belli alanlarda bilgi ve duyuş sahibi olmalarının yanı sıra onların temel dil becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler içerisinde en fazla öne çıkan beceriler anlama ve anlatım becerileridir. Anlama becerileri diğer becerilerin kazandırılması için temel oluşturmaktadır. Dinlediğini / izlediğini, okuduğunu anlayamayan insanlar aynı zamanda bunları etkili bir tarzda başkalarına iletmeyi de başaramazlar. Türkçe derslerinin bir diğer amacı da öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını, dinlediklerini / izlediklerini, duygularını doğru, etkili ve amaca uygun bir tarzda anlatabilmelerini sağlayabilmektir. Anlatım sözlü ve yazılı olmak üzere iki türde gerçekleşir.

İletişim sürecinde kullanılan anlatım becerileri içerisinde ağırlıklı olanı konuşma becerisidir. Konuşma becerisinden sonra en çok kullanılan anlatım becerisi ise yazmadır. “Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim biçimlerindedir. Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli yeni bir iletişim kanalı açmıştır. İnsanlar, yazı sayesinde medeniyete çok önemli katkılar

sağlamışlardır. Bu katkılardan en önemlisi yazı sayesinde bilgi ve kültür aktarımının çok daha kolay ve etkili bir hâle gelmiş olmasıdır” (Coşkun, 2007a: 50). Bu yüzden, yazılı iletişime olan yatkınlık, toplumların gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul görmektedir.

Yazma, çeşitli yollarla elde edilen bilginin yazılı iletişim kanallarıyla ifade edilmesi süreçlerinden oluşan bir beceridir (Carter, Bishop ve Kravits, 2002: 246). Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000: 146). Bu uğraşı, bireylerin isteyerek ve severek yapabilecekleri bir alışkanlığa dönüştürmenin yolu, ilköğretimde yazma becerisine yönelik olarak verilecek eğitime bağlıdır (Göçer, 2010: 179).

Öğrenme ve öğretme süreci, “öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ifade edebilmeleri” şeklindeki üst düzey bir hedef doğrultusunda biçimlendirilmekte ve sürdürülmektedir. Bu çalışmalarla öğrencilere yazma becerisini kazandırma hedeflenmekte ve öğrencilerden süreç sonunda belirlenen hedeflere ulaşıldığını gösteren gözlenebilir davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Göçer, 2010: 179). Ülkemizde bu konuda çabalar olmasına karşın henüz okullarımızda yetiştirdiğimiz bireylerin ana dillerini kullanarak doğru, açık ve etkili bir yazılı iletişim gerçekleştirdiklerini söylemek zordur. Yapılan araştırmalara, tartışmalara ve sunulan kurultay bildirilerine bakıldığı zaman bu saptamanın doğruluğu görülmektedir (Ülper, 2008: 5).

Yazma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, bu dil becerisindeki başarısızlığın tek bir nedeni olmadığını, pek çok nedenleri olduğunu ortaya koymaktadır. Tekin (1980), Ruhi (1994), Enginarlar (1994), Aksan ve Çakır (1997), Huber ve Uzun (2001), Çağınlar ve İflazoğlu (2002), Ekinci-Çelikpazu (2006), Ayaz (2007), Yılmaz (2008), Alyılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, yazılı anlatım ürünlerinde konuyu doğru şekilde algılayamadıkları, konu sınırlaması yapamadıkları, hedef kitleyi belirleyemedikleri, fikir üretmedikleri, örnekleme yapamadıkları, başlık yazmadıkları veya yazılarına uygun bir başlık kullanamadıkları, ağız



özelliklerini ve konuşma dilini yazı diline aktardıkları, paragraf yapma farkındalığına sahip olamadıkları, kompozisyonun üst yapı unsurlarını etkili kullanamadıkları, doğru ve güzel yorum yapamadıkları, metin içi bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkilerini kuramadıkları, düşündüklerini etkili ve güzel bir biçimde ifade edemedikleri, anlatımda bir bütüne ve sonuca ulaşamadıkları, yazılı anlatım ürünlerinde ana fikir, yardımcı fikirler, tartışma ve sonuç bölümlerini uygun ve özgün bir şekilde kurgulayamadıkları, dil bilgisi ve yazım kuralları açısından sorunlu metinler oluşturdukları saptanmıştır. Yukarıda bahsi geçen araştırmalarda; yazılı anlatım çalışmalarının düzenli yapılmaması, yazılı anlatım çalışmalarında planlı bir gelişimin izlenmemesi, etkin bir uygulama tekniğinin kullanılmaması, yazı yazmanın psikolojik sürecinin göz ardı edilmesi de tespit edilen diğer önemli bulgulardır. Bu sorunların temelinde genel anlamda Türkçe eğitimine, özel anlamda ise yazma eğitimine yönelik olarak bugüne kadar yürütülen öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının etkisinin olduğu açıktır.

Günümüz dünyasında toplumların kalkınması, bireylerin nitelikli yetiştirilmesiyle mümkündür. Nitelikli bireylerin yetişmesi ise nitelikli öğretim programlarına bağlıdır (Anılan, Genç, Çalışır ve Okkirman, 2009: 266). Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı; çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları başlamış (Epçaçan ve Erzen, 2008: 183-184); Millî Eğitim Bakanlığı, çağa uyum sağlamak ve daha nitelikli bireyler yetiştirebilmek iddiasıyla; bireyleri bir üst eğitim basamağına hazırlamanın yanı sıra, yaşama da hazırlama görevini üstlenen ilköğretim kurumlarının programlarını değiştirme yoluna gitmiştir. Yeni ilköğretim programları, birçok ülkenin (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Singapur vb.) benimsediği yaklaşımlar dikkate alınarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde

geliştirilmiş (Acat, Anılan ve Anagün, 2007) ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur (Anılan, Genç, Çalışır ve Okkırman, 2009: 266).

Yapılandırmacı felsefenin öğrenmeye getirdiği yeni bakış, davranışçı kuram etkisindeki eğitim programlarının değişikliğe uğramasına olanak sağlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, eğitim öğretim programının merkezinde öğrenen yer almaya, öğrenme hedefleri sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olmaya başlamıştır. Öğrenme içerikleri öğrencilerin ilgilerine göre ve gerçek yaşamla bağlantılı olarak yeniden düzenlenmiş, değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte sürdürülmesi planlanmıştır. Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe Dersi Öğretim Programında ele alınan öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde bu kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılması hedeflenmektedir (Koç, 2002: 9'dan aktaran: Epçaçan ve Erzen, 2008: 184).

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Dil, aynı zamanda öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler” (Güneş, 2007: 24). Dil, düşüncenin yapı taşı ve yönlendiricisi olmayı, soyut düşünceler oluşturmayı sağlaması ile gerçekleştirir. Dil ile düşünce arasındaki bu yakın ilişki bilginin yapılandırılmasında bireyin dilin sınırları içerisinde bağımlı kalmasını, dilden hareketle de bağımsız yeni bilgiler yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede ülkemizde uygulanan ana dili eğitimi çalışmalarında da bu yeni eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu çerçevede İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı etkinliklere dayalı, bireysel farklılıkları dikkate alan, sonuç kadar sürecin de önemli görüldüğü, sarmal bir öğretim anlayışını yansıtacak şekilde geliştirilmiştir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1322).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında yaklaşım olarak, “öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir” (MEB, 2006a: 3). Bu öğretim programı, öğrenci merkezli bir öğrenme

anlayışıyla hazırlanmış olduğundan, yapılan etkinliklerde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aktif olarak derse katılmalarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dahi derse katılımlarının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim Collins'in (2005: 224), yapmış olduğu bir araştırmada katılımcılar, Türkçe Dersi Öğretim Programının güçlü yanlarından birinin, farklı yetenek ve kapasitelerdeki öğrencilere derste aktif olma olanağı sağlaması olduğunu belirtmişlerdir (Epçaçan ve Erzen, 2008: 185).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğretmenleri geleneksel öğretimden farklı olarak, yeni roller ve görevlerle karşı karşıya getirmektedir. Öğretmenden, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrencileri için uyumlu hâle getirmesi beklenmektedir. Programın, geleneksel öğretim yöntemlerini esas alan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programından (1981) farklı biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin, genel anlamda öğrencilerin bütün dil becerilerini özel anlamda ise öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken öğrenme psikolojisi, öğrencilerin bireysel özellikleri, yapılandırmacı öğrenme kuramının genel yapısı, özellikleri ve öğretime uyarlanmış biçimi hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Epçaçan ve Erzen, 2008: 185).

Dil eğitiminde amaç belirleme, planlama ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken uygulama aşamalarının her biri ölçme-değerlendirme çalışmasıyla iç içe gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenin programda öngörülen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek, ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle izlenebilir. Öğretim hedef, içerik ve uygulamalarında alınması gereken değişiklik kararları ve değişikliklerin niteliği bir dizi ölçme-değerlendirme çalışmasıyla alınabilir (Yavuz-Kırık, 2008: 9).

Başarı, başarısızlık düzeyiyle ilgili ya da değişikliğe dair karar alma, amaç belirleme ve bu amaç doğrultusunda bilgi toplama işlemleri yöntem belirlemeyi gerekli kılar. Amacın doğası ne tür bilgiye gereksinim duyulduğunu ve bilgiyi edinme yöntemini de belirler. Örneğin belirli eğitim etkinliğini yeniden oluşturma ya da hiç değişikliğe uğratmadan yeniden kullanma kararını vermek bir dizi ölçme-değerlendirme etkinliğiyle

gerçekleştirilebilir. Yani değerlendirme nedenleri farklı olduğu gibi bu nedenler değerlendirme sürecini ve yöntemini de belirler (Yavuz-Kırık, 2008: 10).

Eğitim sistemi ve uygulamalarında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ve verilerin değerlendirilmesi, bir bütün olarak eğitim ihtiyaçlarını, öğrenme eksikliklerini, öğretimin niteliğini, eğitim ve öğretimin kalitesini, okul-öğretmen ve öğrencinin başarısını belirlemeye yardımcı olmaktadır (Gök ve Şahin, 2009: 130). Ölçme-değerlendirme, öğretim programının tüm bileşenleriyle ilgili dönüt alma sürecidir. Ancak değerlendirmenin sadece sonuca dayalı değil, süreci de içeren bir uygulama olması gerektiği (Terhart, 2003) yeni öğretim programının ölçme-değerlendirme çalışmaları için ortaya koyduğu en önemli değişikliklerden biridir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrenme-öğretme sürecinin birçok aşamasında olduğu gibi ölçme-değerlendirme sürecinde de önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir.

Öğretim sistemimizde kullanılan geleneksel değerlendirme yaklaşımları, çoğunlukla, öğrencilerin öğrenme süreçlerinden çok, ortaya koydukları ürünle ilgilenmektedir. Bu yöntem, teknik ve araçlar öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi için sürecin iyileştirilmesi boyutunda yeterli ve doğru geri bildirim sağlayamamaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaya başlanan öğretim yöntem, teknik ve araçlarına paralel olarak ortaya çıkan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları büyük önem taşımaktadır (Gök ve Şahin, 2009: 130).

Modern dil eğitimi yaklaşımlarının geldiği son noktada, öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler sunmalarına yeterli düzeyde olanak tanımayan çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, eşleştirmeli testler, tamamlamalı testler ve sınavlar, öznel ölçütlere dayalı olarak yapılan yazılı sınavlar terk edilerek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin hem süreç hem de ürün açısından değerlendirilmesi esas alınmakta, bu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının herkes tarafından kabul gören ölçütler ve özellikler içeren araçlarla yürütülmesi benimsenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecinin belli bir bölümünü değil, tümünü kapsayan, öğrenme-öğretme sürecinin tümüyle ilgili bilgi vermeyi amaçlayan, öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak art alan bilgileriyle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırmasına olanak sağlayan, süreç odaklı, öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden, öğrencinin gelişimini izleyen, değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören, öğrencilere çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını sağlayan yöntem, teknik ve araçların kullanımı benimsenmektedir. Bu yönüyle, yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006a), sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri olarak bilinen kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru / yanlış maddeleri ve açık uçlu sorulara dayalı sözlü ve / veya yazılı yoklamalarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin uygun olmayacağı belirtilerek performans görevleri, ürün dosyaları ve araştırma projeleri hazırlamaya dönük yöntem ve teknikler ile performansın / sürecin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte değerlendirilmesine olanak tanıyan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öz-akran-grup değerlendirme formları, gözlem formu gibi yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiği görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışı, yazma eğitiminde sonucun yanında süreci de gözlemlemeyi gerektiren yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik eski eğitim programındaki sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yerine, artık süreci de dikkate alan uygulamaların İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer bulmasına olanak sağlamıştır.

Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme “süreç değerlendirmesi” olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da yardımcı olmaktadır (MEB, 2006a: 214).

Süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılması, herhangi bir durum hakkında bütüncül bir bakış açısını ve çoklu değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise öğrencinin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacak, öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin geçmesine katkı sağlayacaktır (Kutlu ve Ahioğlu, 2005).

Çok değişik ölçme araçlarının birlikte kullanılmasının, öğrencilere öğrendiğini gösterme şansı vereceği düşünülmektedir. Geliştirilen yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında da bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerinin benimsenmiş olduğu vurgulanarak, ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme yapılması gerektirdiğini ifade edilmektedir (Gök ve Şahin, 2009: 129).

Yazma, hedef kitleyi göz önünde bulunduran bir anlayış içerisinde, belirli bir amacın yazı dizgesi kullanılarak gerçekleştirildiği dilsel bir beceridir (Hamp-Lyons ve Kroll, 1997: 8'den aktaran Weigle, 2007: 19; Uzun-Subaşı, 2004a: 63). Yazma süreci ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bütününden oluşan, bünyesinde sosyal, kültürel anlam öğeleri barındıran bir süreçtir ve bir hazır bulunuşluk düzeyi gerektirir. Bu hazır bulunuşluğun oluşması ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerine yansımaları, Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde çeşitli stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve ölçme-değerlendirme araçlarını işe vuruş bir yapı içerisinde kullanmalarıyla mümkündür.

“Yazmaya hazırlık” aşaması olarak bilinen aşamada, öğretmen tarafından, öğrenciler için yazma konusuyla ilgili yol gösterici yönergelerin hazırlanması, öğrencilerin yazma konusu hakkında bilgilendirilmeleri ve güdülenmelerinin sağlanması; öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlanması, beyin fırtınası yaptırılması, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirilmesi; öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarının, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarının, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarının, çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarının, edindikleri tepkileri ve

gözlemleri not etmelerinin, kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarının, edinilen bilgileri ve fikirleri yazmanın amacına, yazının türüne, hedef kitleye göre düzenlemelerinin sağlanması ve öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışmasının yaptırılması, yapılabilecek başlıca etkinliklerdir. Bu etkinlikler gerçekleştirildiğinde, metnin söylem tasarımı şekillenmeye başlar, metnin türü belirginleştirilir ve metnin bağlamsal özellikleri yavaş yavaş ortaya çıkar.

“Yazma süreci” aşamasında öğrencilerin, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık, kelime seçimi, anlatım, akıcılık, yazım ve noktalama, kâğıt düzeni, temizliği açısından uygun yapı ve içerikle yapılandırılmaları hususunda yönlendirilmeleri; yazıyı belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmeleri, yazının bu ölçütlere göre diğer öğrenciler tarafından incelenmesi ve yazının güçlü, zayıf yönlerinin belirlenerek yeniden düzenlenmesi sağlanabilir. “Yazma sürecinde metnin içeriğini kuracak ‘düşünceleri oluşturma’, ‘kavram ağını kurma’, ‘dilsel gösterenleri seçme’ ve ‘metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş’ evreleri, metnin içerik şemasının ve retorik kodlama şemasının düşünsel boyuttan uygulama boyutuna geçişini, somut bir nesne olarak değer kazanmasını sağlar” (Uzun-Subaşı, 2004b: 75).

Belirli bir içerik şemasına dayanmayan ve uygun retorik kodlama şeması taşımayan metinler, bağlam yönünden birçok tutarsızlıklar sergiler (Uzun-Subaşı, 2004b: 75). Dolayısıyla, yazılı anlatım ürünlerine son şekil verilmeden önce, metinlerin yeniden incelenmesinde yarar vardır. Bu aşama, yazının amaç, hedef kitle (okuyucu), tür, fikirler ve içerik, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akıcılığı, düzen, yazım, noktalama vb. yönlerden, oluşturulan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öz-akran-grup değerlendirme formları aracılığıyla öğretmen ve öğrenciler tarafından yeniden incelenerek gerekli düzeltmelerin yapılması, yayımlama ve paylaşımına hazır hâle getirilmesidir.

Yazma becerisi, dildeki yetkinliğin en somut göstergesi niteliğinde olan bir beceridir. Bu beceriye eşlik eden oluşumları, bu oluşumların yazma becerisine olan etkilerini kestirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapmak diğer dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmeye oranla daha güçtür. Bu yüzden, yazma 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.

Yazma çalışmalarının amaca uygun bir biçimde yürütülmesinde, öğrencilerin belirlenen kazanımları edinebilmelerinde ve öğrenme-öğretme sürecine işlevsellik kazandırılabilmesinde değerlendirme çalışmalarının önemi büyüktür. Bu yönüyle, yazma eğitimi sürecinin olmazsa olmaz bir parçası olan değerlendirme çalışmalarının işlevini yerine getirmesi de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, yöntemleri, teknikleri ve araçları hakkında sahip oldukları bilgiye ve bunları uygulama yeterliklerine bağlıdır.

Türkiye’de, dil ve edebiyat eğitiminde, genel anlamda öğrencilerin dil becerilerini, özelde ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, yazma performanslarını geliştirmeye, bu becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik nitelikli araçların geliştirilmesine ve kullanımına yeterli düzeyde önemin verilmediği görülmekte; yapılan birçok araştırma / çalışma [Çakan (2004), Coşkun (2005b), Zorbaz (2005), Adıyaman (2005), Bukova-Güzel ve Alkan (2005), MEB (2006b), MEB (2006c), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Erdemir (2007), Nalbantoğlu-Eyitmiş (2007), Epçaçan ve Erzen (2008), TED (2009), Metin ve Demiryürek (2009), Coşkun, Gelen ve Kan (2009)] öğretmen adaylarının ve Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretim ve ölçme-değerlendirme bilgi ve becerilerinin istenen ve olması gereken düzeyin altında olduğunu, sürece dayalı değerlendirme yaklaşımlarını, ürünle birlikte süreci de göz önünde bulunduran araç, yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını; YÖK programında, öğrencileri çok yönlü değerlendirmeye dönük araçlar olarak tanımlanan araçları kolaylıkla hazırlama, uygulama ve puanlamaya ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğunu, öğretmenlerin bu hususta bilgilenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum genelde Türkçe dersinde, özelde ise yazma öğrenme alanında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretim sürecine



nasıl adapte edildiği / edileceği ve yansıtıldığı / yansıtılacağı konusunda birçok şüpheyi beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerine dönük öğretim ve ölçme-değerlendirmenin nasıl ve hangi amaçlarla yapıldığı; yazma becerilerine dönük ölçme ve değerlendirme son dönem dil öğrenim ve öğretim uygulamalarındaki aşamaları göz önünde bulundurularak hangi amaçlarla kullanılması, nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiğine dair yanıt arayışları bu çalışmanın genel çerçevesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, yazma öncesi, sırası ve sonrası için öğretmenler tarafından kullanılacak her bir stratejinin ve her bir değerlendirme aracının kullanım sıklığının öğrencilerin yazma becerilerinin niteliğini ve yazma öğrenme alanına ilişkin öz yeterlik algılarını doğrudan etkilediği (Flower ve Hayes, 1981: 367, Benton ve Kiewra, 1986: 378-379; Bereiter ve Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Kuhlemeier ve Bergh, 1997: 205; Pajares ve Valiante, 2006; Soonpaa, 2007, Tompkins, 2008) düşüncesinden yola çıkılarak, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında işlevsel olarak uygulayabilecekleri strateji, yöntem, teknik ve araçları kullanım sıklıklarını belirlemenin, süreç modelini ve çoklu veri kaynağına dayalı bir öğretimi ve değerlendirme yaklaşımını esas alan uygulamaların öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma öz yeterliklerine olan etkisini ortaya koymanın yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1. PROBLEM DURUMU**

Değerlendirme öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yüzden öğretim, öğrenme ve değerlendirme arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Değerlendirmede, sadece öğrenci başarısını notlandırmak değil öğrenme sürecinin öğrencide meydana getirdiği değişimi ortaya koyabilmek de amaçlanır. Uygulanan değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırmacılığa dayalı, performans temelli, gerçek yaşamla ilişkili olması gereklidir. Bilginin yanında öğrencinin sahip olduğu beceri ve tutumu da ölçen çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yaklaşımları öğrencinin kazanımlarını geniş bir çerçevede gözlemlemeye olanak sağlar.

Öğrenci başarısını değerlendirmede en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını doğru ve kuralına uygun olarak, objektif ve güvenilir bir şekilde kullanabilmeleri için, ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenmektedir. Buna göre; öğrenmede ve değerlendirmede bireysel farklılıkların dikkate alınması, bireyin kendine özgü özelliklerinin ön plâna çıkarılması, herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2006e). Öğrencilerin bireysel özellikleri ve yaşantıları, akranları ve öğretmenleri onların eğitimsel değerlendirme bağlamındaki algılarını en az içerik ve ders konuları gibi faktörler kadar etkilemektedir (Maslovaty ve Kuzi, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yeni öğretim programı değişikliklerine paralel olarak öğretmenlerin kendilerini bazı beceriler açısından (öğrencilerin kişisel ilgilerini, ihtiyaçlarını ve becerilerini belirleme konusunda onlara yardımcı olmak ve aynı zamanda bu konularda rehberlik etmek) donatmaları gerekmektedir (Ogan-Bekiroğlu, 2009: 5). Bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenmenin her bireye özgü olabildiğini savunan bir eğitim anlayışında her bireyin aynı tip kâğıt kalem testleri ile değerlendirilmesi istenilen amaçları gerçekleştirmede yetersiz olacaktır. Yenilenen programda, öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Programda, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenerek öğrenciyi değerlendirmenin yanında, öğrenme sürecini de değerlendirme anlayışına ağırlık verilmektedir (MEB, 2006a).

Yapılandırıcı yaklaşımın Türk eğitim sistemine uyarlanmasıyla doğru orantılı olarak ölçme ve değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşımların ortaya çıkması, ulusal alan yazımında bugüne kadar bu konuya yönelik birçok araştırmanın yapılmasına ortam sağlamıştır. Bu araştırmaların bir kısmında öğretmenler üzerinde çalışılmış, öğretmenlerin çeşitli disiplinlere ilişkin öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çakan (2004), Coşkun (2005), Zorbaz (2005), Adıyaman (2005), Bukova-Güzel ve Alkan (2005), MEB (2006b), MEB (2006c), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Erdemir (2007), Nalbantoğlu-Eyitmiş (2007), Epçaçan ve Erzen (2008), TED (2009), Metin ve Demiryürek (2009), Coşkun, Gelen ve Kan (2009) tarafından yapılan araştırmalarda Türkçe öğretilerinin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin veriler elde edilmesine karşın, bu araştırmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin becerilerini / performanslarını ölçme ve değerlendirmeye dönük yeterlikleriyle ilgili ayrıntılı verilerin ortaya konmadığı saptanmıştır.

Yazılı anlatım becerisiyle yazma kaygısı, akademik başarı, tutum ve değerlendirilme biçimi arasında doğrusal bir ilişki olduğunun birçok araştırmayla / çalışmayla [Faigney, Daly ve Witte, (1981), Pajares ve Johnson, (1993), Özbay (2000), Sivyer (2005), Temur (2001), Bağcı (2007), Zorbaz (2010)] ortaya konması, “ilköğretim okullarındaki yazma öğretimi çalışmalarının nasıl yapıldığı”, “öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların nasıl yapıldığı” ve “bu çalışmaların nasıl yapılması gerektiği” sorularına göz ardı edilemeyecek bir mahiyet kazandırmaktadır.

Yazma becerisi, öğrencilerin akademik yaşamlarında sadece Türkçe dersi için değil yaşamın her alanı için önemsenmesi gereken bir beceridir. Bu yüzden, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalara önem verilmesi, etkin bir yazma eğitimi için öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili değerlendirmelerde nitelikli ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerekliliği yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada da Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarına yönelik olarak yürüttükleri öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak sahip oldukları yeterlikler büyük bir önem kazanmaktadır. Genel anlamda ilköğretim 2. kademedeki çok önemli bir yere sahip olan Türkçe dersi ve öğretmenleri ile ilgili ölçme ve değerlendirme araç ve uygulamalarını, özelde ise Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini ele alan çalışmaların sınırlı olması, var olan

durumun tespit edilmesi ve eksiklerin ilk elden görülerek gerekli çalışmaların yapılmasını zorunluluk hâline getirmektedir.

Öğretmenlerin yeni geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriğine uygun olarak yazma sürecinde hangi yönlendirme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları, öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının değerlendirilmesine dönük ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, tekniklerini ve araçlarını kullanma düzeyleri, programın başarısının önemli belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Gök ve Şahin, 2009: 130). Bu nedenle, Türkçe dersi öğretim programındaki (MEB, 2006a), yazma öğrenme alanına ilişkin kazanımlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesinde, öğretmenlerin geleneksel ölçme yöntem, teknik ve araçlarının (kısa cevaplı testler, uzun cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli testler) yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını (performans ödevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarları, öz-akran-grup değerlendirme formu vb.) kullanmaları önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerine dönük ölçme-değerlendirmenin farklı amaçlarla, aynı veya farklı zaman(lar)da ve farklı ölçme araçlarıyla çoklu veri kaynağına dayalı bir değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yapılmasının, öğretim süreci ve öğrenci başarısı hakkında daha bütüncül, gerçekçi değerlendirmelerde bulunmaya olanak sağlayacağı apaçıktır. Amacı öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı olarak ortaya çıkarılmasını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak olan bu türden bir değerlendirme öğretimle aynı ruhu taşır. Bu tarz öğrenme yaşantıları, öğrencilerin yazma becerileri açısından kendilerini daha iyi bir şekilde geliştirmelerine olanak sağladığı gibi yazma konusundaki yeterlik algılarının da değişmesine olanak sağlayabilir.

Çakır (2003), Maltepe (2006), Özkara (2007), Ülper (2008), Arı (2008), Cavkaytar (2009) ve Hamzadayı (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yazma performansları bir süreç çerçevesinde Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen yeni ölçme-değerlendirme araçlarıyla değerlendirildiği hâlde zikredilen bu çalışmalarda çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin sınırlı olarak uygulandığı, süreç öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin öz yeterliklerinde (tutumlarında,

kişisel ve genel ilerlemelerinde) meydana gelen değişimin ise ortaya konmadığı gözlemlenmiştir.

Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerilerine yönelik olarak ortaya konan öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılma düzeyinin ortaya konmasını, programda ortaya konan çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma performansları / becerileri ve yeterlik algılarında ne tür bir değişime olanak sağladığını gözlemlemeyi bir ihtiyaç hâline getirmektedir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın genel amacı; Türkçe öğretiminde, yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında işlevsel olarak uygulanabilecek strateji, yöntem ve tekniklerin kullanım sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan öğretim programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şunlardır:

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

**1.** Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**1.1.** Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerini ortaya koyan stratejileri kullanım sıklıklarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki

öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**1.2.** Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini ortaya koyan stratejileri kullanım sıklıklarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**1.3.** Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini ortaya koyan stratejileri uygulama sıklıkları öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**2.** Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım düzeyleri ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem, teknikler hakkındaki bilgi düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**3.** Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma performansı ve yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

**3.1.** Deney ve kontrol gruplarının yazma performansları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**3.2.** Deney ve kontrol gruplarının yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**4.** Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma konusundaki öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.2.2. Denenceler**

Araştırmanın 3. ve 4. alt amaçlarına ilişkin olarak aşağıda sıralanan denenceler sınanmıştır:

#### **Öğrencilerin Yazma Performanslarına İlişkin Denenceler**

1- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performansı öntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performansı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performansı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

4- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performansı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

### **Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Denenceler**

1- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne dayalı yazma başarısı öntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne dayalı yazma başarısı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne dayalı yazma başarısı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

4- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne dayalı yazma başarısı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

### **Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Denenceler**

1- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının



uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı öntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

4- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimcilere ve araştırmacılara göre öğrenme çıktısı olarak kabul edilen öğrencilerin nitelikli bireyler olarak toplumda yer edinmelerinde öğretmenler anahtar role sahiptirler. Bu yüzden, öğrenme ve öğretme sürecinde, bu sürecin verimliliğinin kanıtlarını ortaya koyacak öğretim ve ölçme-değerlendirme sürecinde hangi strateji, yöntem, teknik veya araç kullanılırsa kullanılsın öğretmenler hâlâ bu süreçlerin temel işleticisi konumundadırlar. Graham’a göre (2005: 619) öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirme bugünün eğitim dünyasının temel problemlerinden biridir. Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini ele alan çalışmaların sınırlı olması ve konunun derinlemesine incelenmemiş olması, araştırmanın betimsel boyutuyla ilgili olarak, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yazma öğrenme alanının öğretim ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından Türkçe öğretmenlerinin uygun öğretim stratejilerini, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını kullanma yeterliklerine; öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına; öğrencilerin yazma becerilerini

ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerinin alınması, eksiklikleri, ihtiyaçları tespit etme ve problemleri giderme, dolayısıyla yazma öğrenme alanına ilişkin eğitimin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması açısından önemli bir sorunun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın deneysel boyutunda, süreç temelli yazma eğitimi ve Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde şekillendirilen bir araştırma yapılmış, deneysel çalışmanın öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin süreç öncesi ve sonrasındaki performanslarında, başarı düzeylerinde ve yazma öz yeterliklerinde meydana gelen değişim gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmayı önemli kılan, yazma öğrenme alanına ilişkin betimsel ve deneysel çalışmaların aynı potada, bütüncül bir yapı çerçevesinde ortaya konması; süreç temelli yazma öğretimi yaklaşımı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde uygulanan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarında, yazma becerilerinde ve yazma öğrenme alanına ilişkin öz yeterlik algılarında meydana getirdiği değişimin nicel ve nitel verilerle örüntülü bir tarzda, açıklayıcı-doğrulayıcı bir durum çalışması çerçevesinde ele alınmış olmasıdır.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Bu araştırmanın betimsel boyutu ile ilgili sayılıtlar şunlardır:

- 1-** Hazırlanan ölçek ve anket Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim, ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yansıtacak özelliklere sahiptir.
- 2-** Öğretmenler, ölçek ve anket formlarındaki sorulara yanıt verirken gerçek durumlarını yansıtmışlardır.
- 3-** Örneklem, evreni temsil edecek niceliktedir.

Bu araştırmanın deneysel boyutu ile ilgili sayılıtlar şunlardır:

- 1- Araştırma sürecinde denetim altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.
- 2- Araştırmada görev alan uygulama öğretmeni deneysel işlemin gereklerine uygun davranmıştır.
- 3- Öğrencilerin yazma çalışmalarını analitik dereceli puanlama anahtarına göre değerlendiren uzmanlar, değerlendirme sürecinde gerekli özeni göstermişlerdir.
- 4- Öğrenciler, deney öncesi ve sonrasında uygulanan yazma becerisi başarı testinde gerçek bilgilerini ortaya koymuşlardır.
- 5- Öğrenciler, deney öncesi ve sonrasında uygulanan yazma öz yeterlikleri ölçeğinde yer alan ifadeleri yanıtlarken gerçek algılarını yansıtmışlardır.

### 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın betimsel boyutuna ait verileri,

- 1- Örneklem açısından, MEB'in hizmet bölgeleri sınıflamasına göre 1. hizmet bölgesinden Muğla ilinde, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilinde, 3. hizmet bölgesinden Kars ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
- 2- Veriler açısından, örnekleme yer alıp ilgili ölçeği ve anketi dolduran öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu araştırmanın deneysel boyutuna ait verileri,

- 1- Deneysel süreç açısından 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemiyle,
- 2- Katılımcılar açısından Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulu 7/A ve 7/B sınıfları ile,
- 3- Amaçlar açısından araştırmada belirtilen amaca ve alt amaçlara yanıt bulunması ile,
- 4- Yöntem açısından süreç modeline dayalı yazma öğretimi programının ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin uygulanmasıyla,
- 5- Dil becerileri açısından yazma becerisi ile,
- 6- Metin türü açısından, makale ve nutuk türünde yazılı metin üretmeyle,

- 7- Veri toplama araçları olarak; “Öğrencilerin Yazma Performanslarını Açığa Çıkaran Yazma Çalışmaları”, “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yazma Becerisi Başarı Testi” ve “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” ile,
- 8- Zaman açısından 10 hafta ve 25 ders saati ile sınırlandırılmıştır.

## 1.6. TANIMLAR

**Performans Değerlendirme:** Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilme sürecidir. Performans değerlendirme en genel anlamda, öğrencilerin istenen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, öğrencilerin o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları kullanarak tespit etmektir (Çepni, 2006: 437).

**Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric):** Her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham, 1997). Dereceli puanlama anahtarının en önemli özelliği, öğrencilerin aldıkları puanın tam olarak neye karşılık geldiğini ve ondan beklenenin ne kadarını yapabildiğini görmelerini sağlamasıdır.

**Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme:** Performans değerlendirmesiyle ilgili birçok paydaştan veya ölçme aracından veri toplanmasıdır.

**Öz Yeterlik:** Bireylerin belirli bir konuda sahip oldukları bilgi ve becerilerin tümünü kapsayan performanslarına ilişkin algılarıdır (Bandura, 1986: 391).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, yazma edimine, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecine, bu ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntemlere, tekniklere ve araçlara, bunların kullanım amaçlarına, kullanılacak araçlarla ilgili olarak niçin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapmaya ihtiyaç duyulduğuna ve bu geçerlik, güvenirlik çalışmalarının nasıl yapılması gerektiğine değinilmiş, bu bağlam temel alınarak oluşturulan kavramlaştırma betimlenmiştir.

##### 2.1.1. Yazma

Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Bireyler, işittikleri seslerin bazı anlamları olduğunu fark ederek dinleme eğitimine adım atarlar. Dinleme ile öğrenilen sesler taklit yoluyla tekrar edilerek konuşma becerisinin ilk ürünlerine dönüşür. Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği örgün bir eğitim alınmadan kazanılmış olmalarıdır. Örgün eğitim içinde, öğrencinin doğal ortamda edindiği dinleme ve konuşma becerilerinin birtakım yöntem, ilke ve kurallarla geliştirilmesi amaçlanır. Okuma ve yazma ise kişinin çoğunlukla örgün eğitim yoluyla kazandığı dil becerileridir. Okuma ve yazma becerileri ayrı ayrı düşünüldüğünde, okuma becerisinin yazma becerisinin içinde bulunması gerektiği ortaya çıkar. Çünkü okuma bilmeyen bir kimsenin yazmayı bilmesi de mümkün değildir. Bu bakımdan bir yazının önce okunması sonra yazılması öğretilir. Bu öncelik sonralık sırası, araya giren bir zaman dilimini değil, birbirini takip eden faaliyetler olarak harflerin, kelimelerin veya cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir. Bu ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz eder (Coşkun, 2007a: 49-50).

Yazmayı öğrenmenin okumayı öğrenmeye göre daha zor olduğu söylenebilir. Çünkü okuma işleminde göz, yazılı bir metni görür, bu yolla alınan uyarıcılar zihne gider ve burada anlam kazanarak sese çevrilir. Başka bir deyişle okumada zihinsel faaliyetlerin gerçekleşmesine olanak sağlayan bir obje olduğu halde, yazmanın objesi hafıza ve

çağrışımlarla zihin tarafından üretilir. Buna göre yazmanın okumada olduğu gibi bir görsel objesi yoktur. Yazılar daha önce kazanılmış bilgiler, tecrübeler yardımıyla yazılır. Ancak dikte ve kopya usulü çalışmalarda, görüleni aktarma söz konusudur (Alperen, 1994'ten aktaran: Coşkun, 2007a: 50).

En genel tanımıyla, yazma (yazılı anlatım / kompozisyon), herhangi bir konuda sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin, hayat tecrübelerinin, duyguların, hayallerin zihinsel işlemler sonucunda, dilin kurallarına uygun bir çerçevede ve belli bir düzen, bütünlük içinde yapılandırılarak yazıya aktarılmasıdır.

Yazılı anlatım etkinliğinin birçok tanımının yapıldığı görülmektedir: Özbay'a göre (2006: 121), günlük yaşantının hemen her alanında karşılaşılan yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denen sistemi, belli işaretlerle somut hâle dönüştüren ikinci bir sistemdir. Kavcar'a göre (1986), “yazma, diğer bir deyişle yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir” (Kavcar, 1986: 79'dan aktaran: Temizkan, 2007: 136). Ağca'ya göre (1999: 109), yazılı anlatım “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemi”dir. Bu tanımlardan yola çıkan Temizkan (2007: 136), yazılı anlatımı; “yazmak için bir konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama işlemlerinden sonra konu ile ilgili bilgi toplama, toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama aşamalarından oluşan; planı yazıya dönüştürmek için anlatmak istenilene uygun kelimeler seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarına uyma, kâğıdın şekil yapısı ile ilgili kuralları uygulama, duyguları, düşünceleri plan çerçevesinde yazıya aktarma ve ortaya çıkan ürünü düzeltip değerlendirme süreçlerini içeren bir etkinlik” olarak tanımlamakta ve ancak böyle geniş bir tanımdan yola çıkarak yazılı anlatımla ilgili çalışmaların bilinçli bir şekilde yürütülebileceğini ifade etmektedir.

“Yazı” birçok yönden “söz”den farklıdır. “Söz uçar yazı kalır” atasözü, yazının söze göre daha kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Yazılı anlatım, insanların her türlü duygu ve

düşüncelerini yakın ve uzak çevredeki, hatta gelecekteki insanlara etkili biçimde ulaştırmasını olanaklı kılar. Sözlü anlatımdaki bazı yanlışlıklar göz ardı edilebilir; ancak yazıdaki yanlışlıklar okuyucunun gözü önünde olduğu için dikkat çeker (Özby, 2000: 39-40).

Yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemlerdir. Okuma ve dinleme becerileri sayesinde yeni bilgiler edinerek zihnini zenginleştiren birey, yazma becerileri aracılığıyla, dinlediği, okuduğu ve hayat tecrübesi sonucu zihninde yapılandırdığı bilgileri ve duyguları, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenler (Güneş, 2009: 11). Bu etkileşim, bireyin zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar (Özby, 2000: 40). Güneş, (2009: 11), bu özelliklerinden dolayı, zihinsel gelişim açısından yazmanın okumadan ve dinlemeden daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Gerçekten de okuma ve dinleme süreçlerinin şekillenmesinde başka kişiler veya şeyler tarafından oluşturulan söylemin çözümlenmesi söz konusu iken yazma olayının merkezinde kişinin kendisi vardır ve söylemin yapılandırılmasında aktif olan yine kişinin kendisidir.

#### **2.1.1.1. Ana Dili Eğitimi Sürecinde Yazma Becerisi**

Ana dili eğitimi, hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, bilimsel olarak, dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması ve bireylerin bu dil becerilerinin geliştirilmesi süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu becerilerin her biri ana dilinin yetkin kullanımı açısından birbirleriyle ilintilidir. Birey, gerçek yaşamdaki iletişim sürecinde karşısındakini dinleyecek ve anlayacak; kendi görüşlerini dile getirecek; dinleyecek ve not tutacak yani yazacak; okuyacak ve anlayacak, ondan sonra özet çıkartacak; iyi bir okuyucu olacak, dünya bilgisini zenginleştirecek ki iyi bir yazar (duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak amacı doğrultusunda yetkin biçimde dile getirebilen kimse) olabilsin. Bu nedenle, ana dili eğitimi sürecinde Türkçe dersinin içeriği ve öğrenme-öğretme süreçleri, bu becerilerin birbirleriyle olan kaynaşıklığı göz önüne alınarak düzenlenmelidir (Çakır, 2003: 32).

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birisi “öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır” (MEB, 2006a: 7).

Yazmaya yeni başlayan öğrenciler cümle cümle yazma eğilimindedirler. Bundan dolayı oluşturdukları cümlelerin bir bütünü ifade etmesi gibi bir amaç yoktur. Tecrübesiz olan ve başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için yazma okumadan daha zordur. Bu öğrenciler bilgi aktarma şeklinde yazmaktadırlar. Yazılarında detaylı bir planlama ve amaç oluşturma eğilimi yoktur. Bu yüzden, öğrenciler olgunlaştıkça, eğitim aldıkça yazma konusundaki yeterliklerinin arttığı düşünülür (Akyol, 2008: 99).

Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi yazma alanında da öğretim sürecini iki ayrı aşamada ele almak gerekir: 1- Kazanım aşaması, 2- Geliştirme aşaması. Kazanım aşaması, yazmaya ilişkin temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasında gerçekleşir. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi ve uygulamaya dökülmesi ise gelişim aşamasıyla ilgili hususlardır (Akyol, 2008: 99).

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçları ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin sahip olmaları öngörülen kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu kazanımları öğrencilerde işevuruk bir yapıya dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu amaçları ve kazanımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Öğrencilerin,

- Yazma sürecini içselleştirmelerini, yazma isteği ve zevki kazanmalarını sağlamak,
- Düzenli ve okunaklı yazılar yazmalarını sağlamak,
- Yazılarında ölçünlü Türkçeyi kullanmalarını, yazım ve noktalama kurallarını öğrenip yazılarına uygulamalarını, doğru yazma farkındalığına erişmelerini sağlamak,
- Yazma konuları hakkında araştırma yapmalarını sağlamak,
- Yazacaklarını önce taslak metin olarak tasarlamalarını daha sonra da bu taslaklar üzerinde düzeltmeler yaparak asıl ürünü ortaya koymalarını sağlamak,



- Yazılarını bir ana fikir ve bu ana fikir etrafında ortaya konan yardımcı fikirlerle desteklemelerini sağlamak,
- Yazılı olarak üretilen metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini, düşünceyi geliştirme yollarını uygulayabilmelerini sağlamak,
- Yazılarını giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmelerini sağlamak,
- Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini öğrenmelerini ve bunu uygulamaya dökmelerini sağlamak,
- Yazarken olaylara, düşüncelere, gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmelerini sağlamak,
- Yazılarına uygun başlık koyabilmelerini sağlamak,
- Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönlerinden değerlendirmelerini sağlamak,
- Yazdıklarını başkalarıyla paylaşmalarını ve onların değerlendirmelerini dikkate almalarını sağlamak,
- Yazı türlerini tanımalarını, kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak.
- Duyuru, dilekçe, mektup vb. biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazılar yazabilmelerini sağlamak,
- Yaratıcılık gerektiren öykü, roman, oyun vb. türlerde yazılar yazarken bu yazıları iyi bir düzen ve etkili bir anlatımla yazmalarını sağlamak,
- Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmalarını sağlamak,
- Kendilerinin ya da başkalarının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,
- Yazılarını okuyanların yazı(lar)dan zevk almalarını sağlamak,
- Okul dışında da yazma çalışmaları yapmalarını sağlamak (MEB, 2006a: 30-40; Uzun-Subaşı, 2004b: 73-79; Göğüş, 1978: 236-239; Aktaş ve Gündüz, 2001: 57-58; Maltepe, 2006: 62-63; Coşkun, 2007a: 51-54).

Kendini günlük yaşamın gereklerine uygun olarak rahat ve açık bir şekilde ifade edebilen, bilgi kaynaklarındaki bilgiyi doğru şekilde alıp yazılı anlatım formlarına dönüştürebilen ve etkili bir yazılı iletişim kuran bireyler yetiştirmenin temelinde bu ilkelere uygun ve uygulamaya dayalı öğretim süreçlerinin etkisi yadsınamaz bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir (Evans, 2001: 1). Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dil bilimsel ve fiziksel işlemlerle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Yazılı anlatım becerileri, sadece öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003; Cavkaytar, 2010: 133).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin farklı metin türlerine ve metin yapılarına ilişkin bilgi sahibi olmaları, öğrencilere metin hakkında düşünmeyi ve yazmayı öğretmek için kullanılan önemli bir araçtır. Yazma etkinliği sırasında sınıf ortamındaki etkileşimler metnin yapısı üzerine oluşturulabilir. Etkileşimlerin metin yapısı üzerine kurulması, hem öğrencilerin metni anlama ve yorumlamalarına, hem metin hakkında fikir alışverişinde bulunabilmelerine hem de kendi yazıları için bir yapı oluşturmalarına olanak sağlar. Yapılan araştırmalar, başarılı bir yazma performansı için metin yapısı bilgisinin önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Cavkaytar, 2009: 51-52).

### **2.1.1.2. Yazılı Anlatım Ürünü Olarak Metin ve Metin Yapısı**

Yazılı anlatımda sesler kelimeleri, kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları ve paragraflar da metinleri oluşturmaktadır. Metin ise, okumaya konu olan, anlatım bütünlüğü bulunan kelime ve cümlelerden oluşan yapıdır (Karatay, 2010: 374). Türkçe Sözlük'te "metin", "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1382).

"Metin sözcüğünün Fransızcadaki 'texte' ya da İngilizcedeki 'text' karşılıklarının kökenine bakıldığında, bunların Latince "kumaş" anlamına gelen 'textus' sözcüğünden geldiği görülmektedir. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendisini oluşturan öğelerin birbirine aşama aşama eklenmesiyle, bir 'dokuma' süreci sonucunda ortaya çıkar" (Onursal, 2003: 121). Bir metni metin yapan ölçütler, her defasında metnin kendi içinde oluşur ve üretilen her metnin özelliğine, türüne (yazınsal, siyasi, hukuki...), işlevine (betimleyici, kanıtlayıcı, açıklayıcı...), kendisini üreten özneye, alıcısına ve üretildiği koşullara göre düzenlenir. Öncelikle tümceler birleşerek bölümleri oluşturur. Bunlar kendi içlerinde bir anlam birliği oluşturan tümce gruplarıdır (örneğin paragraflar). Bölümlerin belli bir mantık dizgesi çerçevesinde birbirlerine eklenmesiyle de metinler oluşur ve her metin belli bir izlek etrafında gelişir (Onursal, 2003: 124). Van Dijk'e göre, insanlar bir metin edincine sahiptirler ve bu edinci edime dönüştürerek, en azından ana dillerinde, doğru niteliklere sahip metinler üretebilmektedirler (Albert 1985: 78'den aktaran: Onursal, 2003: 121).

Her metin bir yapıya sahiptir. “Metin yapısı” kavramı, bir metinde mesaj taşıyıcı bir işleve sahip olan düşüncelerin nasıl organize edildiğini ifade etmektedir. Metin yapısı okuyuculara, metindeki düşünceler ile önemli ve önemsiz içeriği ayırt etme arasında bağlantı kurmaya yardım eder (Saenz ve Fuchs, 2002: 31-32).

Metin yapısı, cümlelerin metin içinde bulunma durumudur. Metinde cümleler duygu, düşünce, istek, durum anlatan birer önerme niteliğindedir. Metni anlamlandırma sürecinde okur, küçük ölçekli yapılarla büyük ölçekli yapıları ilişkilendirerek metinde işlenen ana düşünce ve bilgiye ulaşır (Karatay, 2007: 18). Dil bilimsel açıdan ve metin kuramları açısından metni çözümlemede küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı olmak üzere üç yapıdan söz edilebilir (Günay, 2003: 54-55):

Küçük yapı, metindeki cümleler arası ilişkileri ifade eder. Küçük ölçekli metin yapısını oluşturan cümleler de kelime ve kelime gruplarından oluşmaktadır. Büyük yapı, değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi metnin büyük yapısı ile ilgilidir. Metnin genelini göz önünde bulundurarak yapılabilecek çözümleme işi, metnin özetlenmesi de büyük yapıyı ilgilendirir. Üst yapı, her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Metin türleri, tonları ve tipleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler ve metin türünün genel özellikleri üst yapı incelemelerinde ortaya konur (Yılmaz, 2008: 37).

Metinde izlenecek yapının belirlenmesi metnin konusundan çok türü ile ilgilidir. Metnin türü okuyucuda metnin yapısına ilişkin birtakım beklentiler oluşturur. Bir konu farklı metin türlerinde çok farklı şekillerde yapılandırılabilir. Çünkü okuyucunun aynı konuyu ele alan bir haber metnini okurken oluşturduğu beklentiler ile bir hikâyeye metni okurken oluşturduğu beklentiler farklıdır (Coşkun, 2007b: 254).

Bakhtin’e göre (1986) tür, “performansın ve algılamanın belli koşulları” altında “konuşma sürecimizde bize yol göstericilik yapan” derleyici bir düzenleme prensibidir

(Bakhtin, 1986: 81'den aktaran: Bauman, 2008: 115). Aktaş ve Gündüz'e göre (2001: 200), günümüzde varlığını sürdüren edebî metinleri bazı türler çerçevesinde bir tanımlamaya, sınıflandırmaya tabi tutmak neticesiz bir uğraştır. Çünkü edebî türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Her yazarın ve hatta her metnin kendine has bir anlatım tarzı olduğu söylenebilir. Ancak farklı ölçütler belirlenip metinlerin farklı özellikleri dikkate alınarak, anlattıkları konulara ve anlatım tarzlarına göre metinler değişik şekillerde sınıflandırılabilir.

Kaynaklarda, metin türleri ile ilgili çok sayıda sınıflandırma yapılmıştır. Cemiloğlu'ya göre (1998: 19), bütün metinlerde anlatılan ya bir olay, ya bir fikir ya da bir duygudur. Bunun için, metinleri, işledikleri konunun türüne göre üçe (olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler, duyguya dayalı türler) ayırmak mümkündür. Aktaş ve Gündüz (2001: 121) yazı ve metin tarzlarını; "1- Form yazılar," "2- Öğretici (didaktik) metinler", "3- Edebî metinler" şeklinde sınıflandırırlar. Aktaş ve Gündüz'e göre (2001: 121-218), öz geçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan / duyuru, tutanak, tebliğ ve resmî yazılar form yazılardır. Makale, eleştiri, deneme, fıkra / köşe yazısı, sohbet, röportaj, gezi, anı/hatıra, günce, biyografi gibi temelde bilgi vermeyi amaçlayan metinler öğretici metinler olarak değerlendirilmektedir. Edebî metinler ise kendi içinde anlatma esasına bağlı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye / öykü ve roman), lirik metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) şeklinde sınıflandırılmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda ise (MEB, 2004: 168) "bilgilendirici metin", "öyküleyici metin" ve "şiir" şeklinde bir tasnif yapılmaktadır.

**Bilgilendirici Metin:** Bilgilendirici metinler, okuyucunun bildiği ya da bilmediği bir konuda ona doğru ve / ya da yeni bilgi sağlamayı amaçlar. Bu yönüyle, bilgilendirici metin, bir olgu, düşünce ya da durumun daha iyi anlaşılması, bir belirsizliğin ortadan kaldırılması, bir karışıklığa çözüm getirilmesi noktasında açıklayıcı ve aydınlatıcı bilgiler içeren bir metin tipidir (Günay, 2003: 308).

Ders kitapları, denemeler, magazin yazıları vb. bilgilendirici metinlere örnektir. Bu metinlerde a) herhangi bir konunun genelden özele doğru tanımlanması, sınıflandırılması,

b) herhangi bir konunun yapısal yönden ve sebep-sonuç ilişkileri açısından karşılaştırılması, örneklendirilmesi c) olay, olgu veya durumlara ilişkin yapı analizi, bazı şeylerin nasıl çalıştığını anlatmak için fonksiyonel analiz veya sebep-sonuç ilişkilerini açıklamak için nesneden göreve / parçaya nedensel analiz amaçlanır (Weaver III ve Kintsch 1991: 238-239).

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri kavrayabilmeleri ve bilgilendirici metinler yazabilmeleri için bu metinlerin anlamlandırılmasına veya yazdırılmasına yönelik stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bunun için ise öğrencilerin bilgilendirici metinlerin yapısal özelliklerini bilmeleri gerekmektedir.

**Öyküleyici Metin:** Yaşanmış veya tasarlanmış bir olayın belli bir noktadan alınıp geliştirildiği ve sonuca ulaştırıldığı bir içeriği bünyesinde bulunduran metinler öyküleyici metin olarak değerlendirilmektedir. Öyküleyici metinlerin tanımı üzerine yaygın bir uzlaşma olmamasına ve öykülerin özellikleri üzerine bazı tartışmalar olmasına rağmen; öyküleyici metinler olayları, hareketleri, duyguları veya kültürel deneyim içerisindeki insanın durumlarını dile getirirler. Öyküler, okuyucuları heyecanlandırmak, bilgilendirmek ve eğlendirmek için ve gerçek veya imgesel (gerçek olmayan) deneyimleri anlatmak için yazılırlar. Öyküleyici metin türlerinin neler olduğuyla ilgili net sınırlar olmamasına karşın öyküleyici metinler efsaneleri, destanları, fablları, kısa hikâyeleri, romanları, trajedileri ve komedileri kapsar (Graesser, Golding ve Long, 1991: 174).

Öyküleyici metinler genel olarak; (a) amaç ve güdeleri ile karakter olarak canlandırılan varlıkları, (b) genellikle öykünün başında sunulan zamansal ve uzamsal (mekânsal) yerleşimleri, (c) temel amacı temsil eden ana karakterin karşı karşıya kaldığı amaç veya problemleri, (d) öykünün sonunda karmaşıklığı çözülen plan veya olaylar dizisini, (e) temaları (örneğin; adalet, dürüstlük, sadakat), (f) ahlak kuralları veya konularını içerir (Dickson, Simmons ve Kameenui, 2006). Öğrencilerin öyküleyici metinleri kavrayabilmeleri ve öyküleyici metinler yazabilmeleri için bu metinlerin yapısal özelliklerinin (zaman, mekân, karakterler, olay örgüsü, problem, amaç, ana fikir, sonuç), bu metinleri oluşturan unsurların öğrenciler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir.

**Şiir:** “Şiir, gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye ve duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünü” (Aksan, 1990: 8’den aktaran: Özbay, 2009: 23) olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin şiirler yazabilmeleri ve şiir metinlerini kavrayabilmeleri için bu metinlerin yapısal özelliklerinin (dil kullanımı, duygu, imgelem, ritim, ölçü, kafiye vb.) öğrenciler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir.

Ofsted (1999), çocukların yazılarını kısa ve parça parça, çoğu kez eksik (tamamlanmamış) ve amacı iyi belirlenmemiş olarak nitelemektedir. Öğrencilerin yazılarındaki bu yetersizliklerin giderilmesi her şeyden önce onların farklı metinlerden (kurgusal ve kurgusal olmayan, hikâye edici, bilgi verici) ve bu metinlerin yapılandırılma biçimlerinden haberdar olmalarına bağlıdır (Ofsted, 1999’dan aktaran: Akyol, 2008: 99).

Dilin anlatım boyutuna yansıyan sözcelerin ve söylemin metin olarak değer kazanabilmesi için bazı metinsellik ölçütlerine sahip olması gerekmektedir. De Beaugrande ve Dressler (1981) metinselliğin 7 ölçütünün olduğunu belirtmektedirler. Bunlar;

- 1- Bağdaşıklık (Cohesion)
- 2- Tutarlılık (Coherence)
- 3- Amaçlılık (Intentionality)
- 4- Kabul Edilebilirlik (Acceptability)
- 5- Bilgilendiricilik (Informativity)
- 6- Duruma Uygunluk (Situationality)
- 7- Metinlerarasılık (Intertextuality)

Bu metinsellik ölçütlerinden “bağdaşıklık” ve “tutarlılık” metin yapısıyla ilgili özelliklerdir. Diğer özellikler ise okur merkezli özelliklerdir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bağdaşıklık, “önergelerin birbirlerine bağlanması ve metnin çizgisel biçimde düzenlenmesi sonucunda ortaya çıkar” (Maingueneau 1996: 16’dan aktaran: Onursal, 2003: 125). Başka bir deyişle, bir metnin uyumlu olabilmesi için, kendisini oluşturan çeşitli bölümlerin bir dilsel bütünlük sağlayacak şekilde birbirlerine bağlanmaları gerekmektedir

(Onursal, 2003: 125). Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel ögeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dil bilgisel, söz dizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına olanak sağlarlar. Bağdaşıklığı oluşturan dilsel ögeler metnin bir anlam bütünlüğü olarak algılanmasına, yani metin içinde bir yerindeliğin oluşturulmasına olanak sağlar. Eylemlerin zaman uyumları, göstergenin dizilişleri, artgönderimler, öngönderimler ve bağlantı ögeleri bağdaşıklığı sağlayan bu dilsel ögeler arasında sayılabilir (Onursal, 2003: 125).

Tutarlılık kavramı, metnin, kavramların ve düşüncelerin yapılanması ve birbiriyle ilintisi yoluyla okurlarında bütünlük duygusu uyandırması olarak tanımlanabilir (Hyland, 2002: 229'dan aktaran: Ülper, 2008: 27). Bu yönüyle, bağdaşıklık kavramı, metnin yüzey yapısıyla ilgili olan sözcüksel ve dil bilgisel ögeleri işaret etmekteyken; tutarlılık kavramı, yalnızca metni değil aynı zamanda okuru da temel alır. Bu bakımdan tutarlılık kavramı, metin ve o metnin okuru arasındaki iletişimin bir sonucudur (Tanskanen, 2006: 7'den ve Connor, 1987: 679'dan aktaran: Ülper, 2008: 27-28). Okur ve metin arasında gerçekleşen etkileşim sırasında okur art alan bilgisini bu anlamlandırma sürecine dâhil eder ve sahip olduğu art alan bilgisi ile metinde yer alan ileti(ler) arasında benzerlik arar (Brown ve Yule, 1983'ten aktaran: Grabe ve Kaplan, 1996: 68).

Ülper ve Uzun'a göre (2009: 654), "yazma amaç güdümlü bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yazarlar metni oluşturabilmek için yazma amaçlarını saptarlar ve metni bu amaçlara göre üretirler". Buna göre, bir metinsellik ölçütü olan amaçlılık, metnin, yazar tarafından okurda oluşturulmak istenen anlama, izleğe, öz iletiye uygun şekilde yapılandırılması olarak tanımlanabilir. Kabul edilebilirlik, metnin, hedef kitle tarafından evrensel, mantıksal ve duyumsal çerçeveler içerisinde nitelikli bir içeriğe sahip olduğunu benimsemesiyle ilgili bir ölçüttür. Bilgilendiricilik, bir metinde yer alan bilgilerin okuyucu tarafından önceden bilinip bilinmemesi ve okuyucu açısından metnin yeni bir bilgi değeri taşımasıyla ilgilidir. Bir metinde bilinenler söyleniyor veya aynı bilgi sürekli tekrarlanıyorsa o metnin bilgi vericilik değeri yoktur (Karatay, 2007: 24). Duruma uygunluk, metin ve o metnin kullanıldığı ortam arasındaki uyum olarak düşünülebilir. Metnin konusu, amacı, izleği, hedef kitlesi, türü, işlevi vb. o metnin duruma uygun

olmasını sağlayacak ögeler olarak sıralanabilir. Metinlerarasılık ise, bir metin oluşturma veya okunan bir metni anlamlandırma sırasında, yazarın veya okuyucunun, metnin içeriğini, ilişkili olduğu düşünülen diğer metinlere gönderimde bulunması olarak tanımlanabilir. Bakhtin (1986), “bir metnin ancak bir başka metinle temas ettiği sürece yaşadığını” ileri sürer (Bakhtin (1986: 162’den aktaran: Bauman, 2008: 115).

Okullardaki yazma çalışmaları, yalnızca herhangi bir konu hakkındaki duyguların ve düşüncelerin yazılı simgeler aracılığıyla dile getirildiği bir süreç olarak görülmemeli, metinsellik ölçütlerinin yazarı ve yazma çalışmasını ilgilendiren boyutları da bu süreçte dikkate alınmalıdır. Gerek yazma eğitiminde gerekse metin incelemelerinde metinselliği ortaya çıkaran ölçütlerle ilgili verilerden yararlanılmalıdır. Örneğin, bağdaşıklık ögelerinin nasıl kullanılacağı, metinlerin tutarlılık sergilemeleri için nelere dikkat edilmesi gerektiği, amacın metne hangi türde, hangi işleve göre yansıtılacağı, okuyucunun zihninde amaçlanan izleği oluşturmak için hangi anlatım yollarına başvurulacağı, art alan bilgisinin metne nasıl yansıtılacağı, duruma uygun olma şartlarının neler olduğu, metinlerarası ilişkilerin nasıl kurulacağı, öğrencilere süreç içerisinde, öğretmen rehberliğinde uygulamalı olarak öğretilmelidir (Çeçen, 2011: 139).

Yazma kendi içinde oldukça karmaşık bir eylemdir. Raimes’e göre (1983: 6) yazılı anlatım ürünlerinde yer alacak içeriğin açık, akıcı ve etkili olabilmesi için metin üretim sürecinin şu bileşenlere göre şekillendirilmesi gerekmektedir:

- 1- Söz Dizim (tümce yapısı, tümcelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler, vb.),
- 2- İçerik (tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.),
- 3- Dil Bilgisi (özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar),
- 4- Metin Düzeni (paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık),
- 5- Sözcük Seçimi (sözcükler, deyimler),
- 6- Amaç (yazma amacı),
- 7- Hedef Kitle (okuyucular),
- 8- Yazarın Yazma Süreci (yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslakları oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak vb.).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük olarak gerçekleştirilecek öğretim süreçlerinde yukarıda belirtilen bileşenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.



### 2.1.1.3. Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Alan yazınında ortaya konan bilgiler, yazma eğitiminin iki temel yaklaşım çerçevesinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunlar; “Ürün Odaklı Yazma Eğitimi Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Eğitimi Yaklaşımı”dır.

**1- Ürün Odaklı Yazma Eğitimi Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda beliren temel amaç, kişinin daha önceden edinmiş olduğu bilgileri neden-sonuç ilişkisi, bir savı kanıtlama, kıyaslamalar yapma yoluyla bir düşünce etrafında yazıya aktarmasıdır. Ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımı, yazmayı dilin yapısı hakkında öğrencinin sahip olduğu yerleşik bilgiyle eşdeğer görür; yazmayı geliştirmeyi de öğretmenin belirlediği metin biçimi içinde üretilen ürün olarak yani öğretmenin istediği modelin bir kopyasını oluşturmak olarak görür (Badger, White, 2000’den aktaran: Ülper, 2008: 38).

Ürün odaklı yaklaşım, belirli araştırmalar sonucu ortaya konan bir yazma öğretimi yaklaşımı değildir. Aksine, bu yaklaşım klasik sözbilimden (retorik) türemiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın savunucularına göre yetkin yazarlar, yazmaya başlamadan önce ne söyleyeceklerini bilirler ve bu nedenle de metni oluşturmada düşüncelerin üretilmesi değil düzenlenmesi ve uygun metin biçiminin bulunması en önemli görevdir. Bu bağlamda düzeltmeyi (editing) öğretmenin, yazmayı öğretmekle eşdeğer olduğu düşünülür (Hairston, 1982: 78).

1960’lı yıllardan önce yaygın olarak kullanılan ürün merkezli yaklaşımda, yazma öğretimi, geleneksel yöntemler ve yaptırımsal yollarla (prosedür) yapılan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Buna karşın bu yöntem ve etkinlikler, yazma sürecinde bireyin gerçekte karşılaştığı süreçlere benzememektedir. Ürün merkezli yaklaşım hem bu bakımdan hem de yukarıda sözü edilen diğer özellikleri bakımından eleştirilmektedir (Brand, 1989: 20; Ülper, 2008: 39). Ürün merkezli yaklaşımın eleştirilme nedenleri kısaca şöyle özetlenebilir:

Bu yaklaşım, tüm öğrencileri aynı ulama (kategori) koyarak hepsinin aynı özelliklere sahip olduğunu varsaymakta ve öğrencinin gereksinimlerini dikkate almamaktadır. Dolayısıyla öğrenci yazarların farklılığını yadsıdığı ve onların yazma

becerilerini geliştirmeleri amacıyla hiçbir Şey yapmadığı için eleştirilmektedir. Bu yaklaşım ğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve öğretmenin belirlediğı ölçütlerle sınırlıdır. Bu yaklaşımda yazma önceden belirlenmiş kurallara dayalı olarak gerçekleştirilir ve biçimsel özelliklere çok önem verilir. Ayrıca zaman sınırlaması söz konusudur. Dolayısıyla tüm bunlara bağlı olarak da bu yaklaşım, öğrencilerin keşfetme süreçlerini ortadan kaldırmaktadır. O nedenle de bu yaklaşıma yöneltilen en sert eleştirilerden biri, öğrencilerin keşfetme becerilerini görmezden gelmesiyle ilgilidir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin birçoğu yüzeysel doğruluğa ve biçime önem verirler ve yazmayı, öğrenme etkinliği yerine notlandırma etkinliği olarak görürler. Tüm bu özellikler alan yazınında *yazar engelleycileri* (writers block) olarak adlandırılmaktadır (Ülper, 2008: 39-40).

Ülkemizde de, Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde, genellikle, öğrencilere kısıtlı bir süre içinde (oğu zaman bir ders saatinde) yazmaları için bir kompozisyon konusu (oğu zaman bir özdeyiş, atasözü) verilmekte ve konu hakkında bir yazı yazmaları istenmektedir. Böylesi bir yaklaşım, hem ğretmen hem de ğrenci için yazma sürecinin değil, oluşturulan ürünün ön plana çıkmasına neden olmaktadır (akır, 2003: 33). Ortaya çıkan ürün ise, yazma sürecinin tam ve sağlıklı bir seyir içerisinde işletilmemesinden dolayı aksak bir görüntü çizer. rn odaklı yazma eğitimi yaklaşımı, yazmayı yalnızca ortaya çıkan ürün çerçevesinde değerlendirmekte; “yazan”ın yazma eylemini ya da okurun anlamlandırma işlemini göz ardı etmektedir (Ergenç, 2009: 70).

rn odaklı yazma eğitimi etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda, yazma edimiyle ilgili olarak öğrencilerde oluşan kanılar kısaca Şöyle zetlenebilir (Ergenç, 2009: 70):

- Yazma edimi, öğretmenlerin yazılan metni incelemeleri için gerçekleştirilir ve biçim anlamdan daha önemlidir.
- Yazma edimi, kurallara ve birtakım formüllere bağlı olarak gerçekleştirilir; yazma ediminde alıcının yani okurun önemi azdır.
- Yazma edimi, öğretmenlerin sonrasında değerlendirmek için verdikleri ev ödevlerinin zorunlu bir gereği olarak gerçekleştirilir.
- Yazma ediminin gerçekleştiği bu tür ğretim ortamları öğrencilerde kaygı oluşturur.

rn odaklı yazma ğretimi yaklaşımı, yukarıda sıralanan olumsuz sonuçları nedeniyle zamanla araştırmacılar tarafından eleştirilmeye başlamıştır. Hem “rn Odaklı Yazma Eğitimi Yaklaşımı”nın eleştirilmesi hem de yazma edimi üzerine yapılan

çalışmalardan elde edilen bulgular yeni bir yaklaşımın ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Bu yaklaşım “Süreç Odaklı Yazma Eğitimi Yaklaşımı”dır.

**2- Süreç Odaklı Yazma Eğitimi Yaklaşımı:** 1970’lerde ortaya konan öğrencilerin gösterdikleri performansa göre değerlendirilmesi anlayışı, yazılı anlatım becerileri için de uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemden itibaren, hazırlık aşaması yapılmadan tek hamlede oluşturulan, öğretmenin sadece biçim ile ilgilendiği, öğrenci seviyeleri ve kaygılarının dikkate alınmadığı, konuyu ve türü amaç olarak gören, not vermenin amaçlandığı ürün odaklı yazma eğitimi anlayışından; hazırlık aşamasına önem veren, öğrenciye süre tanıyan, öğrencinin metin yazabilmesi için gerekli olan alt becerilere odaklanan, yazmanın her aşamasında öğrenciyi takip eden, onun kaygılarını gidermeye çalışan, konuyu ve türü araç olarak gören, not vermeden ziyade öğrencinin yanlışlarının düzeltmesi için ona dönüt veren, yazmayı zevkli hâle getirmeye çalışan süreç odaklı yazma yaklaşımı ön plâna çıkmıştır (Smith 2000; Oral 2003; Maltepe 2006; Coşkun 2007).

Bu yaklaşım “ne yazıldı?” sorusunun yanıtı olan ürün yerine “nasıl yazıldı?” sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgular ve “üretici yazarken dilsel-düşünsel olarak hangi aşamaları geçiriyor?” sorusuna yanıt arar (Ergenç, 2009: 70). Bu yaklaşımı savunanlara göre, yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle birlikte, “bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler nasıl daha iyi bir hâle getirilebilir?” sorusunun da yanıtlanabileceği, diğer bir deyişle yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle ve bireysel farklılıkların, stratejilerin, öğrenme biçimlerinin ve öğretim programlarının sürece alınmasıyla daha iyi yazılı metinlerin elde edilebileceği ileri sürülür (Ülper, 2008: 41).

Ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımının öğretimsellikten uzak bir çizgide olduğunu savunan araştırmacılar, bir yandan yazma sürecinin nasıl bir özellik taşıdığını bulgulamayı amaçlarken diğer yandan da kişilerin zihinlerinde yazma sürecinde hangi oluşumların gerçekleştiğini bulgulamayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda bir yandan yazma sürecinin üç evreden oluştuğu ve bu evrelerin çizgisel olarak yapılandığı ileri sürülmüştür. Diğer yandan da çizgisel yapılanmanın zihnin işleyişini göstermediği; oysa yazma sürecinde zihinsel birtakım alt süreçlerin yinelemeli olarak işlediği ileri sürülmüştür.

Bu nedenle süreç yaklaşımı, “çizgisel süreç yaklaşımı” ve “bilişsel süreç yaklaşımı” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ülper, 2008: 42).

Çizgisel süreç yaklaşımında yazma, somut evrelere ayrılır. Örneğin, Rohman (1965), kompozisyon sürecini, ön-yazma, yazma ve son-yazma evrelerinin ardıl biçimde ilerlemesi olarak görür; Britton (1978), yazma sürecini çizgisel olarak ilerleyen bir süreç olarak görür ve şu evrelere ayırır: *Düşünmeye başlama* (conception), *olgunlaştırma* (incubation) ve *yazma* (production). Hiemstra ve Brier (1994) ise, yazma sürecini dört evre olarak ele almışlardır: Birinci evre *önyazma*, ikinci evre *metni geliştirme*, üçüncü evre *gözden geçirme* (revision) ve son evre *düzeltilme* (editing) (Rohman, 1965’ten; Britton, 1978: 23’ten; Hiemstra ve Brier, 1994: 31-40’tan aktaran: Ülper, 2008: 42-43).

Bir metnin geliştirilme sürecini açıklayan çizgisel evre modelinde belirtilen evrelerin hep ileri doğru işlemesi, geriye dönüşlerin olmaması söz konusudur ve bu nedenle söz konusu model eleştirilmiştir. Araştırmalar, yazarların yazarken sürekli planlama yaptıklarını, birçok yazma taslağı oluşturduklarını, bu taslakları düzelterek gözden geçirdiklerini; yani bunu yazma edimi için her bir aşamada nelerin yapılacağını kesin olarak belirlediği belirli evreler içerisinde yapmadıklarını göstermektedir (Sommers, 1978: 209-211’den aktaran: Ülper, 2008: 45).

Brand (1989), çizgisel evre modellerinin yazma edimiyle ilgili yararlı bilgiler sunduğunu ve yazma edimini ürün odaklı yaklaşıma göre daha doğru açıkladığını belirterek bu modellerin ürün odaklı yaklaşımdan bilişsel süreç yaklaşımına geçişi sağlayan bir köprü olduğunu söyler. Brand’a göre çizgisel evre modelleri her bir evreyi kısır ve doğal olmayan bir ardışıklık içine sıkıştırmıştır ve bu bakımdan yazma sürecinin aşamalarını tam olarak açıklayamamaktadırlar (Brand, 1989: 20-21; Ülper, 2008: 46).

Çizgisel evre modellerinin eleştirilmeye başlanmasıyla birlikte yazma sürecini daha iyi bir şekilde açıklamayı amaçlayan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalarda, bilişsel psikolojinin verilerinden yararlanılarak yazma ediminde bireyin

zihninde nasıl bir bilişsel sürecin gerçekleştiği ortaya konmaya çalışılmıştır (Ülper, 2008: 47).

Flower ve Hayes (1981), hem bilişsel psikolojinin verilerinden yararlanarak yazma süreçlerini açıklamaya çalışan araştırmacıların (Emig, 1964,1971; Perl, 1988) çalışmalarından elde edilen verileri hem de kendilerinin benzer nitelikte yapmış oldukları çalışmalardan elde ettikleri verileri kullanarak yazma edimini açıklayan bilişsel bir model ortaya koymuşlardır. Flower ve Hayes'in geliştirdikleri bilişsel süreç modeline göre yazarlar, kompozisyon oluştururken birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını düzenleyerek yazma edimini gerçekleştirirler (Ülper, 2008: 50-51). Yazma sürecinin karmaşık yapıyı açıklamak için daha sonraları Bereiter ve Scardamalia (1987), Kellogg (1996) ve Hayes (1996) tarafından çeşitli bilişsel modeller önerilmiştir. Bu modeller kavramsallaştırma ve ayrıntılandırma açısından bazı farklılıklar göstermektedir; fakat yazmanın karmaşık, iletişimsel süreçleri içeren çok boyutlu bilişsel bir yapıda olduğu konusunda fikir birliği vardır. Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen model, yazma sürecini daha kapsamlı bir biçimde açıklamak için Hayes (1996) tarafından gözden geçirilerek daha da geliştirilmiştir. Bu model, yazmayı bilişsel süreç çerçevesinde açıklayan modeller içerisinde en çok kabul görenidir.

Tablo 1'de "Ürün Odaklı Yazma Eğitimi" ve "Süreç Odaklı Yazma Eğitimi" yaklaşımlarının çeşitli yazma ilkelerine göre karşılaştırması yer almaktadır:

**Tablo 1: “Ürün Odaklı Yazma Eğitimi” ve “Süreç Odaklı Yazma Eğitimi” Yaklaşımlarının Çeşitli Yazma İlkelerine Göre Karşılaştırması**

Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur; öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir; öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır; öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre “doğru” ya da “yanlış” olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışlarının düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Öğrencinin yazma zevk ve alışkanlığı kazanması için sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazma çalışmaları yapmasını sağlamak amaçlanır.

**Kaynak:** Coşkun, Eyyup (2007a). Yazma Becerisi, *İçinde:* Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (Sayfa: 49-91), Ankara: Pegem A Yayıncılık, (Sayfa: 55-56).

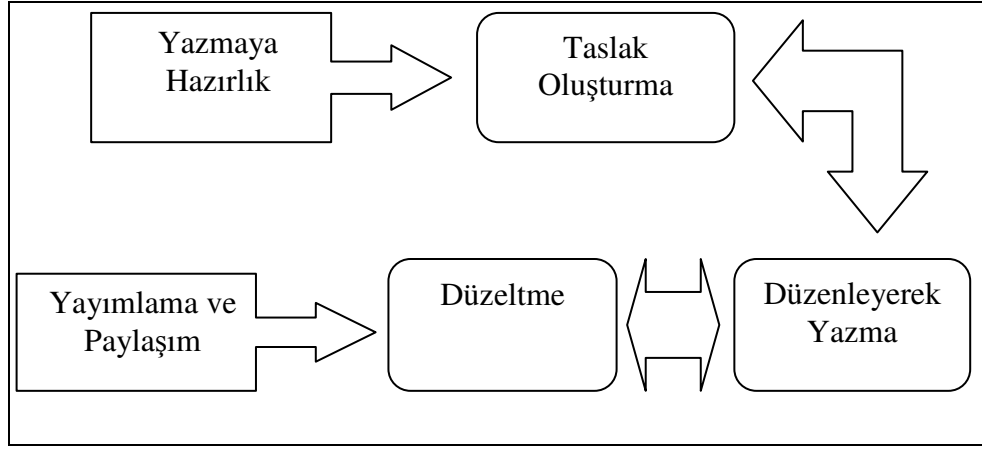
#### 2.1.1.4. Yazma Sürecinin Aşamaları

Yazmayı bilişsel ve sosyal bir etkileşim süreci olarak gören araştırmacılara göre (Tompkins, 2008: 6-21; Akyol, 2008: 101-106) yazma süreci; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşur. Bu aşamalar her zaman kronolojik bir sıralama şeklinde olmayabilir. Zaman zaman geriye dönüşler ve önceki aşamalarda değişiklikler yapılabilir. Bu aşamalarda neler yapmaları gerektiğini önceleri öğretmen rehberliğinde öğrenen öğrenciler zamanla yazmanın bu aşamalarında

neler yapmaları gerektiğini kanıksayacak ve öğretmenden bağımsız bir şekilde yazma çalışmaları yapabileceklerdir. “Bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrenci sorumluluğunun da giderek artması beklenir” (Cavkaytar, 2010: 133).

Şekil 1’de yazma sürecinin aşamaları ve bu aşamalar arası etkileşim ortaya konmaktadır:

**Şekil 1: Yazma Sürecinin Aşamaları ve Bu Aşamalar Arasındaki Etkileşimi Gösteren Akış Şeması**



Uzun-Subaşı’ya göre (2004b: 92), yazma öğretimindeki aşamaların düzenli bir şekilde işletilmesi öğrencilerin, hem düşünsel planlama yapma konusunda bilişsel olarak uyarılmalarını, hem de metindeki dilsel bağları nedenleyerek açıklamalarını sağlayacaktır.

**1- Yazmaya Hazırlık Aşaması:** Hazırlık aşaması, yazma eğitiminin en önemli ama en çok ihmal edilen aşamasıdır. Hiçbir öğrenci yazmaya her yönüyle hazırlıklı olmayabilir. Yazma işi bir süreç gerektirir ve gösterilecek uzun çabalarla istenilen ürüne ulaşılır (Akyol, 2008: 101). Murray’e göre yazmaya ayrılan zamanın % 70’inin bu aşamaya ayrılması gerekir (Murray 1982’den aktaran: Akyol, 2008: 101). Çünkü hazırlık aşaması sağlam yürütülen bir yazının başarılı olma şansı yükselir (Coşkun, 2007a: 57). Bu aşamada, öğretmenlerin öğrencileri yazma çalışmasına güdülemeleri gerekmektedir. Öğrencinin ise yazma konusunu, yazma amacını, yazıyı kimin için yazacağını ve hangi metin yapısını kullanacağını, hangi temel düşüncelere ve yardımcı düşüncelere yer vereceğini belirlemesi beklenir.

**Yazmaya Güdüleme:** ğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve korkularını yenmek için her yazma çalışması öncesinde onları yazmaya güdüleyici bazı çalışmalar yapılmalıdır. Örneğın, o gün yapılacak yazma çalışmasının türü ve konusuna uygun örnek bir metin okunarak öğrencilerle birlikte analiz edilebilir (Coşkun, 2007a: 57).

**Konu Seçimi:** Yazma eğitiminde konu sadece bir araçtır. nemli olan konunun ne olduğu değil nasıl anlatıldığıdır (Coşkun, 2007a: 57). Yazmaya başlamak için öncelikle yazılacak konunun seçilmesi gerekir. Seçilecek yazma konusunun öğrencilerde istek uyandırması, öğrencilerin yaşam deneyimlerine uygun olması ve gerçek hayatta karşılaşılabilecek olguları içermesi konuya daha iyi motive olmalarına olanak sağlayacaktır. Öğrencilerin tek bir konuyla sınırlandırılması, yaratıcılıklarına ket vurabilir. Bu yüzden mümkünse konu seçimini öğrencilere bırakmakta fayda vardır; ancak belirli amaçlar ve temalar çerçevesinde, belli konularda yazılar yazdırılması zorunluluk olarak görülüyorsa en azından birkaç konuyu alternatif olarak sunmak, öğrencilerin bu konulardan birini seçmesini istemek ve yazma öncesinde konuyu belirginleştirmek açıklamalar yapmak öğrencilerin işlerini kolaylaştıracaktır.

**Metin Türünü Belirleme:** Yazmaya başlamadan önce yapılacak çalışmalardan biri de metnin türünü belirlemektir. Öğrencilere farklı metin türlerinde yazılar yazdırmak o metinlerin üst yapısını tanımalarına yardımcı olur. Belirlenen tür, edebî türlerden biri (şiiir, deneme, hikâye, anı, biyografi vb.) olabileceği gibi, günlük yaşamın farklı alanlarında karşımıza çıkan metin türlerinden biri de (davetiye metni, kutlama metni, reklam metni, yemek tarifi, kayıp ilanı, broşür vb.) olabilir. Öğrenciye yeni metin türleri öğretilirken sınıfa o türün özelliklerini en iyi şekilde yansıtan örnek metinler getirilmeli ve o metin türünün temel nitelikleri örnekler üzerinde gösterilmelidir (Coşkun, 2007a: 60).

**Amaç Belirleme:** Metin üretiminin genel evreleri açısından bakıldığında, yazma sürecindeki ilk aşama, amacı saptamadır. Amacın saptanması ile birlikte, bu amaca uygun söylem tasarımı da yapılır. Bu yolla, metnin türü belirginleştirilir ve metnin durum bağlamına uygunluğu sağlanır (Uzun-Subaşı, 2004b: 75).



**Hedef Kitleyi Belirleme:** Yazılacak metne uygun bir söylem tasarımı gerçekleştirebilmek için metnin kime hitap edeceğinin baştan belirlenmiş olması gerekmektedir. Çocuk yaştaki kişilere yönelik olarak yazılacak metinlerin içeriğiyle yetişkinlere yönelik olarak yazılacak metinlerin içeriği farklı olmalıdır. Aynı şekilde, farklı sosyokültürel özelliklere sahip insanlara yönelik olarak yazılacak metinlerin içeriği herkeste aynı etkiyi oluşturmayabilir.

**Yazma Çalışmasındaki Süreç Aşamaları ile İlgili Bir Plan Hazırla(t)ma:** Bir çalışmaya başlanmadan önce hazırlanan iyi bir plan, çalışanların neyi, ne zaman, ne kadar ve nasıl yapacaklarına rehberlik eder (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 135). Plan, adeta pusula işlevi görür. Öğretmen, yazma çalışmasının hangi aşamasında neler yapmalarının uygun olacağını açıklayan bir plan hazırlayıp öğrencilerin bu plana uymalarını sağlayabilir veya yazma planını öğrencilere hazırlatarak çalışmalarını hazırladıkları bu plan çerçevesinde yürütmelerini sağlayabilir.

**Konuyla İlgili Temel Düşünceleri Belirleme ve Organize Etme:** Yazmaya hazırlık çalışmalarında konu belirlendikten sonra öğrencilerin çoğunun zihninde “Bu konuyla ilgili ne yazabilirim ki?” sorusu oluşabilir. Bu noktada öğretmen devreye girmeli ve çeşitli etkinliklerle öğrencilere konuyla ilgili aslında yazabilecekleri ne kadar çok şey olduğunu göstermelidir (Coşkun, 2007a: 60).

Bu aşamada temel amaç konuyla ilgili her türlü düşünceyi açığa çıkarmaktır. Bunun için şu çalışmalar yapılabilir:

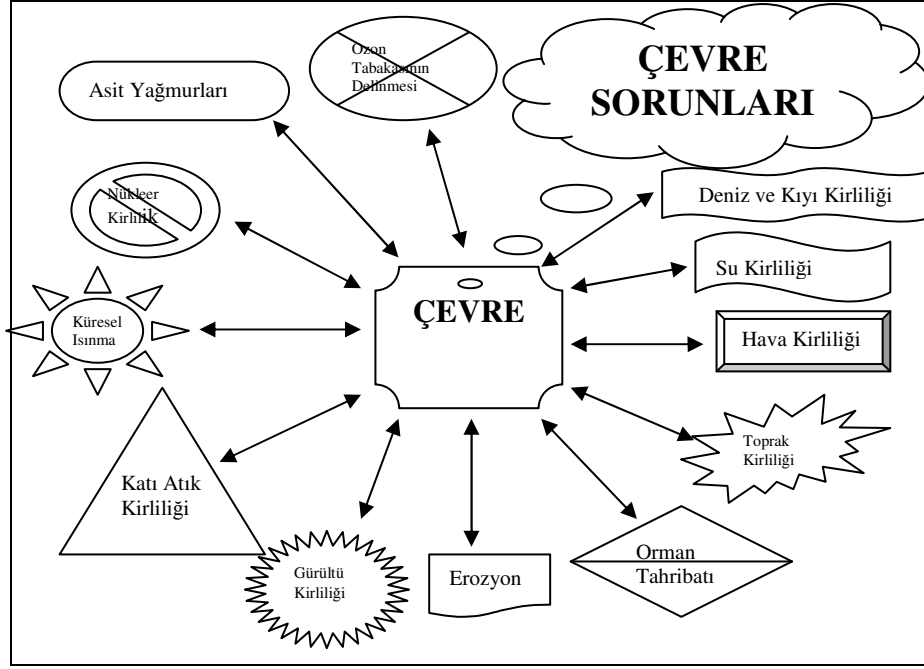
**Beyin Fırtınası Tekniği:** Beyin fırtınası, öğrencilerin belli bir konu, olay veya olgu hakkında mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmaksızın düşünmeleri, çok sayıda fikir üretmeleri ve düşüncelerini ifade etmeleri esasına dayanır. Beyin fırtınasındaki temel amaç, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir (Coşkun, 2007a: 61). Beyin fırtınası tekniğini başarıyla uygulayabilmek için şu ilkelere özen göstermekte fayda vardır:

- 1- Öğrencilerin fikirlerini çekinmeden söyleyebilecekleri, rahat bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- 2- Etkinliği yönlendirecek ve verimliliği artıracak nitelikte bir başkan gereklidir.
- 3- Öğrenciler sınırsız düşünmeye özendirilmelidir.
- 4- Tek konuya odaklanılmalıdır.
- 5- En fazla 15 dakika süre ayrılmalıdır.
- 6- İleri sürülen fikirler herkes tarafından duyulmalıdır.
- 7- Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler asla eleştirilmemelidir.
- 8- İleri sürülen fikirler mutlaka kaydedilmelidir.
- 9- Kaydedilen fikirler beyin fırtınasının amacına göre değerlendirilerek sıralanmalı veya gruplandırılmalıdır (MEB, 2004: 404).

**Çizimler Yapma (Resimleme):** Çocuklar belirli bir konu hakkında resim çizdiklerinde veya kendilerine sunulan görsellerden hareket ederek yazmada daha başarılı olmaktadır. Graves ve Sowers (1979) yaptıkları çalışmada birinci sınıf öğrencisinin önce olayın bir bölümüyle ilgili birtakım çizimler yaptığını, daha sonra bu çizimler üzerinde konuştuğunu, en sonunda düşündüklerini çizimden de hareketle yazıya aktardığını ve diğer bölümler için de aynı yolu izlediğini gözlemlemiştir (Graves ve Sowers, 1979'dan aktaran: Akyol, 2008: 102). Resimlere dayalı olarak yazılan hikâyeler zihinden yazılan hikâyelerden daha düzenlidir ve aşamaları daha belirgin durumdadır. Resimler olay aşamalarının zihinde tutulmasına katkı sağlamaktadır. Güncel bir olay üzerinde konuşup, ardından her bir öğrencinin bu olayı resimleştirmesi istenebilir; arkasından da yazma çalışmaları yaptırılabilir (Akyol, 2008: 102).

**Kavram Ağı Oluşturma:** Bu yöntemle yazmaya başlamadan önce beynin farklı bölgeleri harekete geçirilmekte ve konuyla ilgili zihinde var olan bilgilerin kısa bir sürede dışa vurumu sağlanmaktadır (Coşkun, 2007a: 62). Beynin algılama süreci ve yazma arasında anlamlı bir ilgi olduğunu ortaya koyan Durukafa'ya (1992), Ergenç'e (1994), Yalçın'a (1997), Rico'ya (1990, 2000) ve İnal'a göre (2008) beynin her iki yarım küresinin yazma sürecindeki işlevlerinin göz önünde bulundurulmasında, bu işleyişe yönelik kavram ağlarının oluşturulmasında ve bu kavram ağlarının yazma öğretiminde kullanılmasında büyük yarar vardır.

Şekil 2: Çevre Sorunları ile İlgili Örnek Kavram Ağı



**Konuyla İlgili Araştırma Yapma:** Yazmaya hazırlık çalışmalarında yazılacak konuyla ilgili bilgi eksikliği varsa bu durum çeşitli yollarla giderilmelidir. Aksi hâlde dile getirilen düşünceler eksik ve yanlış olabilir. Unutulmamalıdır ki bilgi sahibi olunmadan fikir sahibi olmak önemli sorunlara yol açar. Yazılacak konuyla ilgili bilgi ve bakış açısı kazanma amacıyla konuyla ilgili kitaplar not alınarak okunabilir (Coşkun, 2007a: 62). İnternet vb. bilgi kaynaklarından faydalanılabilir, konu hakkında bilgi sahibi olan kişilerle görüşmeler yapılabilir.

**Konuyu Sınıfta Tartışma:** Yazmaya hazırlık çalışmalarından bir diğeri de konu üzerinde sınıf içinde bir tartışma ortamı oluşturmak, öğrencilerin görüş alış verişinde bulunmalarını sağlamak ve onları konuşturmadır (Akyol, 2008: 103). Çoğu öğretmen, yazmaya hazırlık çalışmalarında, sınıf içinde tartışma ortamı oluşturmanın değerini bilmez. Öğrencilerin konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunması, sorulara cevap vermesi veya sorular sorması konunun farklı yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Ayrıca konu üzerinde konuşulurken öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerinin bir metin oluşturmak için yeterli düzeyde olup olmadığı görülür. Bu yolla bir bakıma konunun öğrenci seviyesine uygun olup

olmadığı da test edilmiş olur. Öğrencilerin üzerinde konuşmakta zorlandıkları konu yazma konusu olarak da uygun değildir (Tompkins, 1998: 116’ dan aktaran: Coşkun, 2007a: 62).

**Görsel Araçlardan Yararlanma:** Öğrencileri yazmaya hazırlamak için başvurulabilecek bir başka yöntem ise sınıfa konuyla ilgili görsel araçlar getirmektir. Çocuk hakları ile ilgili bir yazı yazmaları istendiğinde, öğrencilere, küçük yaşlarda çalıştırılan çocuklara ait resimler gösterilebilir veya konuyla ilgili kısa filmler izlettirilebilir.

**Örnek Metin Okuma:** Öğretmen, yazılacak metin türünü en iyi şekilde örneklendiren metinleri sınıfa getirerek yazma öncesinde öğrencilerin istifadesine sunabilir. Böyle bir etkinlikte, özellikle metin türünün temel özellikleri ve yapısı üzerinde durulmalıdır.

**2- Taslak Oluşturma:** Hazırlık aşamasında konuyla ilgili düşüncelerin ortaya çıkarılmasından sonra bu düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulması gerekir. Bu işlemler taslak oluşturma aşamasında gerçekleştirilir. Bu aşamada, öğrencilere, hazırlık aşamasında ortaya çıkan her düşünceye metinde yer verilmesinin gerekli olmadığı veya sonradan akla gelen düşünceleri ekleyebilme bilincini kazandırmakta fayda vardır (Coşkun, 2007a: 63).

Hazırlık çalışmalarında, tümevarımcı bir yaklaşımla konuyla ilgili bütün bilgi ve düşüncelerin bir araya getirilerek bir ana düşünceye ulaşma çabası vardır. Taslak oluşturma aşamasında ise tümdengelimci bir yaklaşımla, belirlenen ana düşünceden hareketle metindeki temel boyutlar ve yardımcı fikirlere dönük bir ayrıntılandırma söz konusudur (Coşkun, 2007a: 63). Konu seçildikten sonra duygu ve düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması için yazma planı yapmaya ihtiyaç vardır. Yazma planı, konu ile ilgili zihinde oluşan fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı bir düzenle yazıda yer almasını, yazılacaklarla ilgili gereksiz ayrıntıların elenmesini ve yazının her bölümünün birbirine bağlanmasını sağlar (Temizkan, 2007: 137). Geleneksel deyişle “yazı planı hazırlama” metnin içerik şemasının ve retorik kodlama şemasının düşünsel olarak belirginleştirilmesinden başka bir şey değildir (Uzun-Subaşı, 2004b: 75).

**Konunun Temel Boyutlarının Belirlenmesi:** Bu aşamada, ortaya çıkan düşünceler birbiriyle ilişkilendirilerek gruplandırılır. Gruplandırma sırasında aynı düzlemde yer alan fikirlerin bir başlık altında toplanmasına dikkat edilir. Ortaya çıkan boyutların nasıl bir sıra ile sunulabileceği tasarlanır (Coşkun, 2007a: 63).

**Konunun Hangi Boyutunda Nelerden Bahsedileceğinin (Yardımcı Düşüncelerin) Belirlenmesi:** Konunun alt boyutları tespit edildikten sonra bu alt boyutlarda bahsedilecek yardımcı düşüncelerin neler olacağı ve bunların hangi sırayla sunulacağı belirlenir. (Coşkun, 2007a: 63). Örneğin, çevre sorunlarını ele alan bilgilendirici bir metin için şöyle bir yazı taslağı oluşturulabilir:

### **Bir Yazı Taslağı Oluşturma Örneği**

#### **Hazırlık Aşaması**

1. Güdüleme: Öğrencilerle kurulan iletişime göre çeşitli şekillerde yapılabilir.
  2. Konu: Çevre Sorunları
  3. Metin Türü: Tanımlayıcı-Betimleyici Metin
  4. Amaç: Çevre sorunlarının yaşam alanında meydana getirdiği sorunları ortadan kaldırmaya yönelik kamuoyu oluşturmak
  5. Hedef Kitle: Tüm ülkelerin çevre bakanları
  6. Temel Düşünceler
- Beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, konuyla ilgili araştırma yapma, konuyu sınıfta tartışma, görsel araçlardan yararlanma, resim yapma, örnek metin okuma gibi yollardan biri veya birkaçını kullanarak çevre sorunları konusunda aşağıdaki düşüncelerin ortaya çıktığını varsayalım.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toprak, su, hava ve gürültü kirliliği</li> <li>- Suların kirlenmesi ve temiz su kaynaklarının azalması</li> <li>- Toprak erozyonu ve çölleşme</li> <li>- Tarım alanlarının kullanılamaz hâle gelmesi</li> <li>- Tarım ürünlerindeki verim ve kalitenin düşmesi</li> <li>- Toprak veriminin azalması</li> <li>- Doğal bitki örtüsünün yok olması</li> <li>- Besin maddelerinin yok olması</li> <li>- Suların kirlenmesi</li> <li>- Sanayileşme, kentleşme ve nüfus artışı</li> <li>- Çevre kirliliği</li> <li>- Endüstriyel atıklar</li> <li>- Petrol ve petrol ürünlerinin kullanımıyla açığa çıkan atıklar</li> <li>- Asit yağmurları</li> <li>- Ozon tabakasının incelmeye başlaması ve delinmesi</li> <li>- Karbondioksit</li> <li>- Motorlu taşıtlardan çıkan egzoz gazları</li> <li>- Kloro-florokarbonlar, sprey deodorantlar, yangın söndürücüler vb.)</li> <li>- İklim değişiklikleri</li> <li>- Doğa olayları</li> <li>- Ekolojik dengede meydana gelen bozukluklar</li> <li>- Buzulların hızlı bir şekilde erimeye başlaması</li> <li>- Deniz suyu seviyesinde meydana gelen yükselme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denize kıyısı olan birçok yaşam alanının sular altında kalacağı düşüncesi</li> <li>- Yer altı sularının kirlenmesi</li> <li>- Gelecekte su savaşlarının olacağı tahmini</li> <li>- Birçok hayvan soyunun yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalması</li> <li>- Orman yangınları</li> <li>- Radyasyon</li> <li>- Tv ve Bilgisayar</li> <li>- Röntgen</li> <li>- Tomografi</li> <li>- Tıbbi cihazlar</li> <li>- Ülkelerin çevreyi koruma politikalarındaki sorumsuzlukları</li> <li>- Çevreyi koruma bilincinin eksikliği</li> <li>- Kyoto protokolü</li> <li>- Koruma çalışmaları</li> <li>- Eğitim</li> <li>- Çevre bilinci</li> <li>- Ülke yönetimlerindeki insanların üzerine düşenler</li> <li>- Sosyal sorumluluk projeleri</li> <li>- Tüm insanların sorumlulukları</li> <li>- Sorumlulukları yerine getirmede istek ve çaba</li> <li>- "Ölen insan mıdır, ondan kalacak şey: Eseri; Bir eşek göçtü mü, ondan da nihayet semeri."</li> </ul>
---	--

### **Taslak Oluşturma Aşaması**

#### *1- Konunun temel boyutlarının belirlenmesi*

“Her geçen gün dünyamızı ve dolayısıyla hayatımızı daha çok etkileyen çevre sorunlarına karşı bilinçli, duyarlı olmalı; kendimizi ve dünyamızı bu olumsuzluklardan korumalıyız.”

Hazırlık aşamasında ortaya konulan düşünceler bu ana düşünceye bağlı olarak tasnif edildiğinde yazının üç temel boyut üzerinde yapılandırılması gerektiği görülmektedir:

- A- Dünyada meydana gelen çevre sorunları,
- B- Çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının doğada meydana getirdiği olumsuz etkiler,
- C- Çevre sorunlarının doğada meydana getirdiği olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için yapılanlar ve yapılması gerekenler.

#### *2. Konunun hangi boyutunda nelerden bahsedileceğinin (yardımcı düşüncelerin) belirlenmesi*

Hazırlık aşamasında ortaya konan düşünceler belirlenen üç temel boyut altında gruplandırılır.

- Dünyada meydana gelen çevre sorunları

Toprak, su, hava ve gürültü kirliliği

Sanayileşme, kentleşme ve nüfus artışı

Çevre kirliliği

Endüstriyel atıklar

Petrol ve petrol ürünlerinin kullanımıyla açığa çıkan atıklar

Asit yağmurları

Buzulların hızlı bir şekilde erimeye başlaması

Orman yangınları

Radyasyon

- Çevre sorunlarının sebepleri ve çevre sorunlarının doğada meydana getirdiği olumsuz etkiler

Ozon tabakasının incilmesi ve delinmesi

Suların kirlenmesi ve temiz su kaynaklarının azalması

Toprak erozyonu ve çölleşme

Tarım alanlarının kullanılamaz hâle gelmesi

Tarım ürünlerindeki verim ve kalitenin düşmesi

Toprak veriminin azalması

Doğal bitki örtüsünün yok olması

Besin maddelerinin yok olması

Ekolojik dengede meydana gelen bozukluklar

Deniz suyu seviyesinde meydana gelen yükselme

Birçok hayvan soyunun yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalması

- Çevre sorunlarının doğada meydana getirdiği olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için yapılanlar ve yapılması gerekenler

Kyoto protokolü

Koruma çalışmaları

Eğitim

Çevre bilinci

Ülke yönetimlerindeki insanların üzerine düşenler

Sosyal sorumluluk projeleri

Tüm insanların sorumlulukları

Sorumlulukları yerine getirmede istek ve çaba

Taslak oluşturma aşamasında yazar, yazının amacını, hedef kitlesini, türünü yeniden gözden geçirebilir, gerekirse değişiklikler yapabilir. Yazma sürecinde sadece bir kez değil birkaç kez taslak oluşturulabilir. Bu aşamada biçimsel özellikler (yazım, noktalama,

okunaklılık, kâğıt düzeni vb.) yerine, içeriğin oluşturulmasına ve düzenlenişine ağırlık verilmelidir. Metin birimleri arasındaki ilişkileri düzenlemede bazı görsel öğelerden de yararlanılabilir. Örneğin oklar, çizgiler veya resimler kullanılabilir (Akyol, 2008: 104).

**3- Düzenleyerek Yazma:** Bu aşamada hazırlanan taslak en iyi biçimde metin hâline getirilmeye çalışılmalıdır. Bunun için yazar hazırladığı taslağı birkaç kez gözden geçirip yazıya nasıl başlayacağını belirlemelidir. Yazıya nasıl başlayacağını bilmek çoğu kişi için aşılması güç bir engeldir. Öğretmenlerin, bu durumda olan öğrencilere metne nasıl başlayabilecekleri konusunda yardımcı olmaları gerekir (Coşkun, 2007a: 67).

Yazma sırasında düşüncelerin arka arkaya sıralanması yeterli değildir. Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Bunu sağlamak için öğrenci yazdığı metni tekrar tekrar okumalıdır. Hatta bir “öz değerlendirme formu” doğrultusunda incelemelidir. Ayrıca metin üzerinde birkaç arkadaşı veya öğretmeniyle tartışması da yararlı olacaktır. Her okumada yazıdaki sorunlar ve yazının daha iyi olması için yapılması gerekenler belirlenmelidir. Alınan dönütler doğrultusunda yazıda desteklenmesi, daraltılması, çıkarılması, yer değiştirmesi veya değiştirilmesi gereken yerler belirlenmelidir (Akyol, 2006: 99).

Bu aşamada, öğrencilerden, metni değerlendirmede kullanılacak ölçütler çerçevesinde, yazılarında; yazma görevi ile fikirler ve içerik arasındaki bağlantı kurmaları, konu bilgisine uygun fikirler ve içerik oluşturmaları, konuya uygun bir ana fikir oluşturmaları, konunun içeriğini ayrıntılandırmaları, konuyla ilgili özgün fikirler sunmaları; yazıya uygun bir giriş yapmaları, paragraflar arasında bağlantı kurmaları, paragraflar ve fikirler arasında uygun geçişler yapmaları, konu bütünlüğü için mantıksal bir sıralama yapmaları, yazıyı etkili bir sonuçla bağlamaları, yazıya uygun etkili bir başlık koymaları; yazıya anlatım açısından duygu katmaları, konuya dönük fikirlerini ifade ederken bazı riskler almaları, konuyla ilgili net bir bakış açısı oluşturmaları, anlatım açısından okuyucuyu / hedef kitleyi ve yazının amacını göz önünde bulundurmaları, yazı için kendilerinden istenen türe uygun bir anlatım biçimi oluşturmaları; imgelem oluşturmada, bağlam ilişkileri kurmada, dili doğal bir şekilde kullanmaları, içeriğe uygun ve farklı

sözcükler kullanmaları; cümleler arasında bağlantı, anlam ve yargı bütünlüğü oluşturmaları, cümle çeşitliliği sağlamaları, etkili cümle başlangıçları yapmaları, cümleler arasında ritim ve akış sağlamaları; yazıma, noktalamaya, büyük harf kullanımına, dil bilgisi unsurlarının kullanımına, el yazısına, kâğıt temizliğine ve sayfa düzenine özen göstermeleri beklenir.

Bu dilsel kodlama biçimleri, metin parçaları arasındaki bağları kurar, konu gelişimini belirginleştirir ve metin türüne özgü dilsel göstericileri oluşturur. Düzenleyerek yazma aşamasında, metin somut bir nesne olarak ortaya konur; içerik şemasının ve retorik kodlama şemasının dilsel olarak kodlanmasıyla somut bir nesne değerini kazanır (Subaşı, 2004b: 75).

**4- Düzeltme:** Yazmanın bu aşaması son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Belirli bir içerik şemasına dayanmayan ve uygun retorik kodlama şeması taşımayan metinler, bağlam yönünden birçok tutarsızlıklar sergiler (Uzun-Subaşı, 2004b: 75). Bu yüzden, yazılı anlatım ürünlerine son şekil verilmeden önce, bu metinlerin yeniden incelenmesinde yarar vardır. Bu aşama, yazının amaç, hedef kitle (okuyucu), tür, fikirler ve içerik, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akıcılığı, düzen, yazım, noktalama vb. yönlerden, oluşturulan değerlendirme formları aracılığıyla öğrenciler ve öğretmen tarafından daha dikkatli bir şekilde incelenmesini gerektirir.

Bu aşamada üst üste okumalar yapılsa da yazıdaki yanlışları ve eksikleri görmek mümkün olmayabilir. Bu yüzden yazma işlemi tamamlandıktan sonra düzeltme için bir süre beklenmesinde yarar vardır. Düzeltmeye dönük okumalarının yavaş ve dikkatli yapılması gerekir. Çünkü hızlı okumalarda zihin yanlışları doğru gibi algılayabilir. Düzeltme aşamasıyla ilgili olarak üzerinde durulması gereken bir diğer husus “Yazım Kılavuzu” kullanımudur. Öğrencilere, yazım kılavuzunun hangi amaçla ve nasıl kullanılacağına öğretilmesi ve gerektiği hâllerde yazım kılavuzuna başvurmanın alışkanlık hâline getirilmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin, yazımında çok sık yanlışları kelimelerin doğru yazımları üzerinde özel olarak durulmalıdır (Coşkun, 2007a: 69).



Düzeltilme aşamasında, öğrencinin, oluşturduğu metin üzerinde yaptığı incelemelerin ardından bu metnin birkaç arkadaşı ve / veya öğretmeni tarafından incelenmesi, metnin niteliğinin başkalarının fikirlerine göre belirginleştirilmesini sağlayacaktır. Bu işlemin, oluşturulan akran değerlendirme formu ve kontrol listesi çerçevesinde yapılması, dönütlerin somutlaştırılması ve düzeltmelerin bu somut göstergeler doğrultusunda yapılması açısından önem taşımaktadır. Öğretmen veya öğrenciler tarafından incelenen metinler içerisinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen bazı metinlerin tepegözle yansıtılarak (veya daha başka yollarla) hatalar üzerinde değerlendirmelerde bulunulması da son düzeltmelerin iyi bir şekilde yapılması açısından etkili olacaktır.

**5- Yayınlama ve Paylaşım:** Yazma sürecinin son halkası yayınlama ve paylaşım"dır. Her yazma faaliyeti ortaya yeni bir ürün çıkarmak demektir. Her insan ortaya koyduğu ürünün başkaları tarafından dikkate alınmasını ister. Bu istek ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde daha da kuvvetlidir. Yazma sürecinin farklı aşamalarındaki etkinliklerden sonra ortaya çıkan ürünün defter yaprakları arasında kaybolup gitmemesi için öğretmenin çeşitli alternatifler üretmesi gerekir. Çünkü emek verip ortaya koyduğu eserinin kimse tarafından fark edilmemiş veya dikkate alınmamış olması öğrencinin daha sonraki yazma çalışmalarında isteksiz olmasına neden olacaktır (Coşkun, 2007a: 69).

Öğrencilerin çalışmalarının başka insanlara ulaştırılması için çeşitli yollara başvurulabilir:

- Metin, öğrencinin arkadaşlarına, öğretmene ve aile bireylerine okunabilir.
- Metin, bir gazete ve dergide yayımlanmak üzere gönderilebilir.
- Kompozisyon ve şiir yarışmalarına gönderilebilir.
- Okul veya sınıf panosuna asılabilir.
- Öğretmen veya öğrencilerin hazırlayacağı bir web sayfasında yayımlanabilir.
- Seçilen eserlerden küçük kitapçıklar oluşturulabilir (Coşkun, 2007a: 69).

Bazı öğrenciler yazdıklarını başkalarıyla paylaşmakta çekingen davranabilirler. Yazdıklarını kimseye göstermek istemeyebilirler ya da sadece öğretmenin görmesini isteyebilirler. Bu durumdaki öğrencileri yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaya

zorlamamak gerekir. İlk olarak, bu çekingenliğin temelindeki kaygının, korkunun giderilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler tarafından oluşturulan bazı metinler çok iyi, bazıları iyi, bazıları da kötü veya çok kötü olacaktır. Bu yazılı anlatım ürünleri ne kadar kötü olursa olsun öğrencilerin hatalarını ortaya koyarken yapıcı olmaya özen gösterilmelidir. Bunu yapmaktaki amaç, öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine engel olmaktır (Coşkun, 2007a: 69-70).

Öğrencilerin yazma performanslarının ve yazma becerilerinin geliştirilebilmesi, bu durumun da öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarında ve yeterlik algılarında nitelikli bir değişim meydana getirebilmesi için yukarıda sıralanan aşamaların ve öğretim tekniklerinin her birinin etkileşimli bir ortamda öğrencilere davranış olarak kazandırılması gerekmektedir.

### **2.1.2. Yazma Başarısı ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler**

Yazma eğitiminde iki önemli basamaktan söz etmek mümkündür: Birincisi, öğrenciyi yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda olgunlaştıracak ve belli bir hazırlık gerektiren kazanım dönemi; ikincisi ise, kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına kavranması ve uygulamaya dökülmesini kapsayan geliştirme / yetkinleştirme dönemidir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırıldığı ilk basamak, uzun bir eğitim gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sonraki öğrenmelere temel oluşturabilmeleri yani geliştirme / yetkinleştirme dönemine geçebilmeleri için duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlar geliştirebilmeleri; bilişsel, duygusal ve sezgisel alanlarda belli bir seviyede olmaları gerekir. Örneğin, öğrencilerin bilgi birikimine ve kültürel zenginliğe sahip olmaları; yaşam deneyimlerinin bulunması; Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olmaları; yazma konusunda teknik bilgiye sahip olmaları; olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurabilmeleri, analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmeleri; farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmeleri, sınıflayabilmeleri gerekir (Göçer, 2010: 182-183). Bunlar, öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri bilişsel giriş özellikleri ve duyuşsal giriş davranışlarıyla örüntülü durumlardır.

Gögüş (1978: 243), öğrencilerin, belirli bir zihinsel olgunluğa sahip olmadıklarında yazılarında bilgi, kavrayış, düşünme yetersizlikleri belireceğini; konuların bütün yönleriyle kavranmadan, tek yönlü bir şekilde ele alınacağını ve öğrencilerin bu tek yönlü bilgilerde yaşantı ve görgüleri zayıf olduğu için güçlü düşünceler sunamayacaklarını ifade ederek zihinsel gelişimle paralel olarak öğrencilerin duyuşsal yönden de geliştirilmeleri gerekliliğinin yazma becerisiyle olan ilişkisine dikkat çekmektedir.

Sperling (1996) yazmayı, kişisel ve sosyal amaçlara bağlı olarak, sosyal ve kültürel anlam yaratma çalışmalarının paylaşımı olarak değerlendirmektedir. Hayes ise (1996) yazmanın sosyal etkileşim döngüsü içerisinde insanlar tarafından meydana getirilen bir sanat eseri olduğunu vurgulamaktadır (Sperling, 1996: 55'ten; Hayes, 1996: 5'ten aktaran: Weigle, 2007: 19). Bu durum öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde ve yazmada başarı elde etmelerinde çevrenin, öğrenme yaşantılarının ve sosyal bağlamın önemli rollere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak üzerinde durulan en önemli hususlardan biri, yazılı anlatım çalışmalarının aşamalı bir süreçte ele alınmasıdır (MEB, 2006a: 5). Yazma süreci, öğrencilerin belirlenen herhangi bir konuda yazmaya başladıkları andan o ürünü ortaya çıkarana kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği bir yol haritasıdır (Tompkins, 2008: 6). Bu harita, öğrencilere nasıl yazılacağını öğretmek için yararlanılan bir dayanaktır (Reimer, 2001: 11). Öğretmenlerin yazma sürecinin işleyişini bilmeleri, bu sürecin her aşamasında belirli öğretim stratejileri kullanmaları ve zamanla öğrencilerin bu stratejileri yazma aşamalarında uygulamaya koymalarını sağlamaları, öğrencilerin yazma konusunda başarı elde etmelerine ve kendilerini yeterli görmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlikleriyle ilişkilendirilebilecek bir diğer değişken öğretim programı ve bu programda esas alınan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıdır. Öğretim programının öğrencilerin yazma becerilerini en iyi şekilde geliştirecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunun için de öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının birbiriyle ilişkili olması gerekmektedir. Bu bağlamda

düşünüldüğünde, Türkçe Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde sadece fiziksel bilme olgusundan yani üründen değil işlemsel bilme olgusundan hareket edilerek sürecin esas alınması gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

Yazmanın fiziksel / somut eylemi, çoğu zaman, yazarın bilişsel çabalarının temel sonucu olarak oluşturduğu düşüncedir. Geleneksel yazmayı değerlendirme yaklaşımları, temelde yazmanın bilişsel yönüne odaklanır ve yazmanın bu yönü bazı ayrıntılar çerçevesinde tartışılır. Ancak yazmanın sadece kişisel bir ürün olarak görünümü değil, duyuşsal, sosyal ve kültürel bir eylem olması da önemlidir (Weigle, 2007: 19; Uzun-Subaşı, 2004a: 63). Bu yüzden, öğretim ortamında yazmanın sadece bilişsel yönüne odaklanılmamalı, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel yönlerinin birbiriyle etkileşimini göz önünde bulunduran çoklu ve bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı esas alınmalıdır.

Shepard (2000) 20. yüzyılın davranışı temele alan ve “geleneksel” olarak tabir edilen ölçme yaklaşımlarına karşı çıkararak öğretim ve ölçmenin “sosyal yapılandırıcılık” adı altında “bilişsel, yapılandırıcı ve sosyokültürel” temellere dayalı yeni bir bakış açısı çerçevesinde ele alınması gerektiğini dile getirmektedir. Graue (1993) de öğretim ve değerlendirmenin birbirinden ayrı süreçler hâlinde ele alınmasının öğrencilerin öğrenmeleri için bir engel teşkil ettiğini vurgulamaktadır.

Shepard (2000: 10) öğretimsel bir strateji olarak değerlendirmenin sadece öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgilendirici bir işlev yürütmemesi, aynı zamanda, öğrenme sürecinin adımlarını gözlemlemeye de olanak sağlaması gerektiğini dile getirmiştir. Bu yüzden, sosyal ve kültürel bağlam içerisinde bir öğrenme gerçekleştirilerek öğrencilerin kendi anlamlarını kendilerinin yaratmalarına olanak tanıyan yapılandırıcı öğrenme çevreleri oluşturmaya gerek duyulmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretim ve ölçme-değerlendirmenin birbirinden ayrı süreçler değil, birbirini tamamlayan süreçler olduğu ve kullanılan ölçme yöntem(ler)inin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği vurgulanmaktadır.

Öğretim ve ölçmenin birbiri ile ilişkilendirilerek, öğrencilerin sürekli olarak ölçülmeleri aşağıda verilen koşullar göz önüne alınarak sağlanabilir (Palmer, 1994'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 116):

- 1- Ölçüm sırasında kullanılan materyallerle, öğretim sırasında kullanılan materyallerin uyumlu olması,
- 2- Öğrencilerin gelişimini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için çeşitli yöntemler kullanılması,
- 3- Öğrencilerin gözlemlenmesi ve kaydedilmesi,
- 4- Öğrencilerin verdikleri cevapların arkasındaki sebepleri ortaya çıkartacak yöntemler kullanılması.

Öğretmenler, öğrencileri ölçmeye başlamadan önce neyin öğrenilmesinin önemli olduğunu ve buna göre ne tür bilgi ve becerilerin ölçüleceğini belirleyerek, belirlenen bilgi ve becerilere göre en uygun ölçme yöntem(ler)ine karar vermelidirler (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 116).

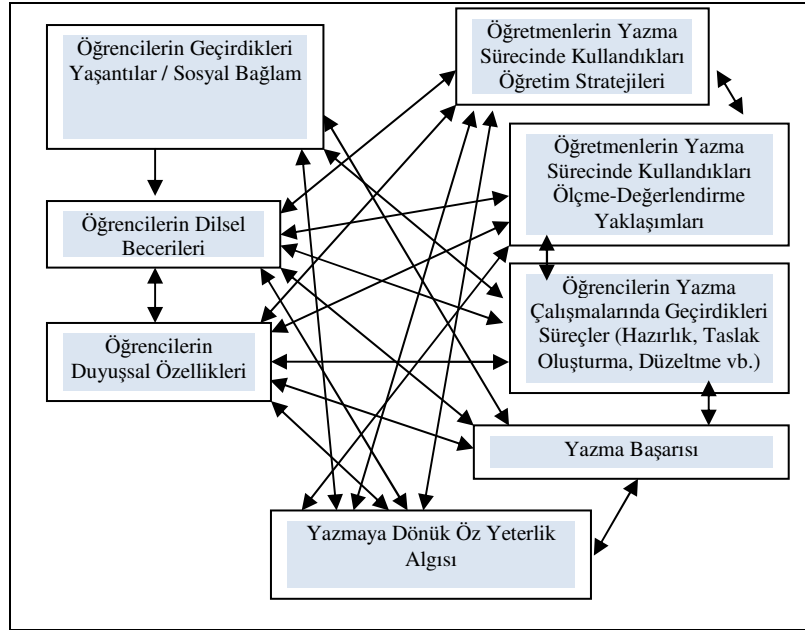
Yazılı Anlatım çalışmalarının en etkin şekilde yapılacağı yer, sınıf ortamıdır. Dolayısıyla yazma çalışmalarının yapıldığı bu öğretme-öğrenme ortamındaki sürecin yönetiminde, stratejilerin, yöntemlerin, tekniklerin ve araçların kullanımında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin her şeyden önce yazma öğrenme alanına ilişkin amaçlar ve kazanımlar, yazma sürecinin aşamaları, yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmaları; yazma sürecine rehberlik ederek öğrencileri yönlendirebilmeleri, öğretim programının öngördüğü, ürünü ve süreci temele alan bu öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini, tekniklerini ve araçlarını uygulayabilecek yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Süreç temelli, çoklu veri kaynağına dayalı ve bütüncül bir öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımının temele alındığı yazma çalışmalarında, öğrenciler, Lavelle, Smith ve O’Ryan’ın (2002: 416) belirttiği gibi yazılarında kompozisyonu bir bütün olarak düşünme, aşamalı bir organizasyon gerçekleştirme, hedef kitle kaygısı, düzeltme (gözden geçirme), yüksek veya değişken odak seviyesi, öğretmenden bağımsız hareket etme, özerklik, yansıtıcı düşünme, bilişsel farkındalık, birleştirme, dönüştürme, tutarlılık ve

bağlamsallık, ödevin ötesine geçme, aktif olarak anlam çıkarma, bir tez ileri sürme, kendini kaynak gösterme gibi derin yazma stratejilerini kullanırlar. Bu da akademik açıdan daha başarılı olmalarına ve yüksek bir öz yeterlik algısına erişmelerine olanak sağlar.

Öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlikleri ile ilişkilendirilen değişkenler şöyle bir şekil içerisinde gösterilebilir:

**Şekil 3: Öğrencilerin Yazma Başarıları ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler**



### 2.1.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme kavramıyla ilgili terimlerin yüklendikleri anlamları belirlemek, alanda sürdürülen tartışmaların içeriğini anlamayı kolaylaştırmasından ötürü önemlidir. Terim anlamlarına bağlı olarak kavram olarak ölçme ve değerlendirme tanımları, dil öğretimi / öğrenimindeki yeri ve önemine ilişkin öne çıkan bazı değerlendirmelere bakıldığında bu işlemler dizgesinin Türkçe öğretiminin vazgeçilmez bir unsuru olduğu açıkça görülebilir (Yavuz-Kırık, 2008: 9).

Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayılar ile ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1984). Eğitim süreci içerisinde kullanılacak olan

ölçmeler yoluyla daha kesin, daha objektif, daha güvenilir ve sayı türünden ifade edilebilen verilere ulaşılır. Toplanan verilerin sayı cinsinden ifade edilmiş olması, istatistiksel çözümlene ve yorumlamayı kolaylaştırması yanında yargılarda daha kesin ve açık olmayı da sağlar (Yıldırım, 1999). Değerlendirme ise, performansı, ürünü, cevapların değerini program ölçütleriyle veya oluşturulan ölçütlerle karşılaştırarak değer yargısına varma olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 1999: 2'den aktaran: Tekindal, 2002: 129). Kısacası, ölçme verileri, değerlendirme ile anlam kazanmaktadır. Ölçme yoluyla betimlenen bir durum, değerlendirme yoluyla karşılaştırılmaktadır. Böylelikle bu iki işlem birbirini tamamlayan iki olgu hâline gelmektedir (Kutlu ve Ahioğlu, 2005).

Eğitim, günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi, girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır (Baykul, 2000). Eğitimin girdileri, eğitimle ulaşılmak istenen hedefleri yani amaçları kapsamaktadır. Bu amaçlar, ders programında yer alacak konuların seçilmesinde, sıralanmasında ve işlenmesinde yani eğitim sürecinin yönlendirilmesinde düzenleyici bir rol oynamaktadırlar. Her bireyin, bu amaçların ve bu amaçlar doğrultusunda şekillenen kazanımların ne kadarına ulaşacağı ise, eğitim süreci içinde kullanılan öğretim ilke, strateji, yöntem, teknik, araçlarına bağlıdır. Bununla birlikte, eğitim süreci başında belirlenmiş olan amaçlara ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarını bireylere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı yani eğitim çıktıları hakkında da bilgi edinmek gerekir (Tekin, 2000). Eğitim sürecinin çıktıları hakkında bilgi elde edebilmek amacıyla eğitim sürecinin her aşamasında yürütülecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, eğitim sürecinin kontrol ögesinin işlerliğinin sağlanabilmesi için yapılması zorunlu olan etkinliklerdir. Ölçme değerlendirme, sadece bireyin belirlenen amaçlara ulaşmış olup olmadığını değil ayrıca bunun ne düzeyde gerçekleştiğini göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler sadece öğrencinin kazanımlarını yansıtmakla kalmaz, öğretimin verimliliğine ve etkililiğine yönelik bilgiler de sağlar. Böylelikle en genel anlamda sürecin aksayan ve eksik yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Eğitimin aksayan ve eksik yönlerinin belirlenmesi ise, öğretimi geliştirmeye yönelik önlemlerin alınabilmesi ve

düzenlemelerin yapılabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Tekin, 2000, Kutlu ve Ahioğlu, 2005).

Ölçme ve değerlendirme, yapılma amaçları bakımından ele alındığında yerleştirmeye (placement), tanı koymaya (diagnostic), şekillendirmeye (formative) ve değer biçmeye (summative) yönelik olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995). Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımında genellikle değer biçmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri kullanıldığı için öğrencinin öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri yeterince tespit edilememektedir (Black ve Willam, 1998; Sittings, 2002). Üstelik, öğrencinin bireysel olarak süreç içindeki gelişimi ve performansı değerlendirilememektedir. Bu nedenle, öğretmen öğrenciyi tüm yönleri ile tanıyamamakta, öğrenme sürecindeki eksiklikler tespit edilememektedir. Yine, bu değerlendirme biçiminde öğrenci ya başarılı ya da başarısız olarak etiketlenmektedir. Öğrencinin niçin başarısız olduğu, niçin yanlış yaptığı, ne kadar ilerleme kaydettiği fazla önem taşımamaktadır (Birgin, 2010: 7). 2005 öncesi eğitim sistemimizde yaygın olarak bu değerlendirme biçimi etkisini sürdürmüştür. Ancak, 2005'te uygulamaya konan Türkçe Dersi Öğretim Programı, ölçme-değerlendirme anlayışında önemli bir değişimi beraberinde getirmiştir. Buna göre, ölçme-değerlendirme, öğrenme sürecine odaklanmak, öğrencinin gelişimini izlemek, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır (MEB, 2006a: 214). Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programının önceki öğretim programına göre ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğünü ve öğrenci performansının değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürününü değil öğrenme süreçlerini de dikkate aldığını, değer biçmeye yönelik yapılmasının yanında tanı koymaya ve şekillendirmeye yönelik yapılmasına daha çok önem verdiğini göstermektedir.

### **2.1.3.1. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme**

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler, eğitim öğretim yılının



başlangıcında, eğitim öğretim devam ederken ve eğitim öğretim döneminin / yılının sonunda çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmalarını sağlayabilirler. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasıyla da ölçülen özellik(ler)le ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmiş olur (MEB, 2006a: 214).

Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse yönelik tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Bu belirlemeler için tutum / algı ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar kullanılır. Burada yapılacak değerlendirme, öğretim yılı sonunda öğrencilerin nereden nereye geldiklerini görebilmek açısından önem taşımaktadır (MEB, 2006a: 214).

Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme “süreç değerlendirmesi” olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarısıyla öğretim sürecine ilişkin dönütler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da olanak sağlar (MEB, 2006a: 214).

Süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılmaları, ilgili durum hakkında bütüncül bir bakış açısını ve çoklu değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise öğrencilerin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek

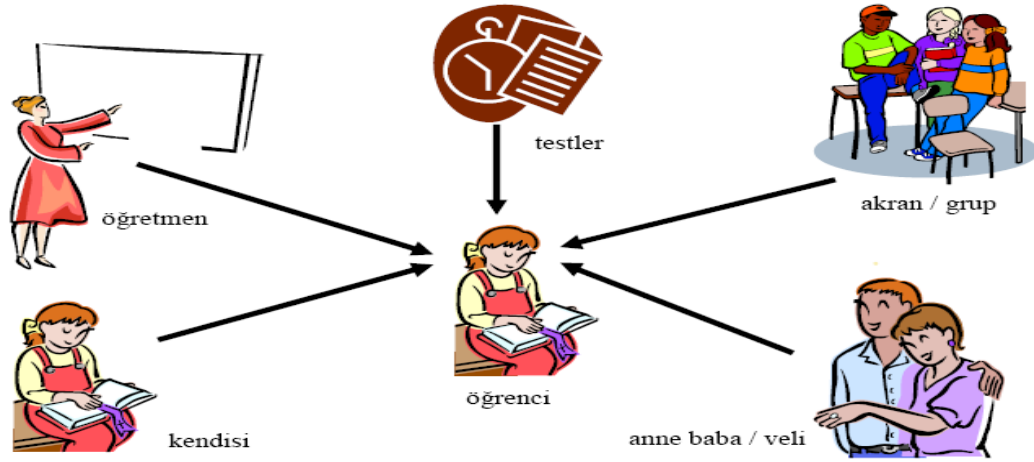
açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacak (Kutlu ve Ahioğlu, 2005), öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin geçmesine katkı sağlayacaktır (MEB, 2006a: 214).

Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktıların (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin bir döneme veya yıla ait genel başarılarını değerlendirmek için çeşitli soru formatlarının kullanıldığı başarı testleri kullanılarak ürün amaçlı değerlendirmeler yapılabilir. Başarı testlerinin yanı sıra öğrenci ürün dosyaları da ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir (MEB, 2006a: 214-215).

Yukarıda da değinildiği gibi Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri belirlenir (MEB, 2006a: 215).

Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (MEB, 2006a: 215).

Şekil 4: Türkçe Dersinde Uygulanan Değerlendirme Sistemi



**Kaynak:** MEB (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, (Sayfa: 215), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Şekilde de görüldüğü gibi öğrenci hakkında; öğrencinin kendisi ve akranları, velisi, öğretmeni ve kurumlarca hazırlanan araçlarla bilgi elde edilir. Öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşip ulaşmadığının yanı sıra öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi de önemlidir. Ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler sadece öğrencinin kazanımlarını yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda öğretimin verimliliği hakkında da bilgi verir. Böylece öğretimin aksayan ve eksik yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Eğitimin aksayan ve eksik yönlerinin belirlenmesi ise geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi, öğretimin geliştirilmesi için düzenlemelerin yapılabilmesi ve önlemlerin alınabilmesi açısından önemlidir (Tekin, 2000; MEB, 2006a: 215).

### 2.1.3.2. Öğrencilerin Yazma Performanslarının ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Weigle (2007: 2), öğrencilerin yazma performanslarına / yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntemlere, tekniklere ve araçlara karar vermeden önce, birçok anahtar soruyu göz önünde bulundurmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu sorular şunlardır:

- 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 puanlandırarak 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?

Yazılı anlatım becerisi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden farklı olarak, dildeki yetkinliğin en somut göstergesi niteliğinde olan bir beceridir. Hâliyle, bu beceriye eşlik eden oluşumları, bu oluşumların yazma becerisine olan etkilerini kestirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapmak diğer dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmeye oranla daha çok ayrıntıyı ele almayı gerektirmektedir. Bu yüzden, 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.

Ölçme ve değerlendirmenin en önemli amacı öğrencilerin öğrendiklerine büyüteç tutmaktır. Performansa dayalı bir beceri olarak kabul edilen yazılı anlatım becerisine dönük çalışmalar yaptırılırken, öğrencilerin, kullanılacak yöntemler ve teknikler ve ölçme araçları hakkında bilgilendirilmeleri, neyin önemli olduğunu anlamalarına ve kendilerini o yönde geliştirmelerine olanak sağlar. Bu sayede, öğretim ve ölçme birbirini tamamlayan olgulara dönüşür.

Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin yazma becerilerinin / yazma performanslarının ölçümü ve bu doğrultuda değerlendirme yapabilmek için ürün ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme biçimlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (MEB, 2006a: 214-215).

### **2.1.3.3. Öğrencilerin Yazma Performanslarının / Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine Yönelik Yaklaşımlar**

Öğrencilerin yazma performanslarının / becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde, dolaylı ölçme biçimini esas alan “Ürün Odaklı Ölçme ve Değerlendirme” ve doğrudan ölçme biçimini esas alarak öğrencilerin yazma becerilerini ürün ve süreç bazında bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiren “Ürün ve Süreç Odaklı Durum Belirleme” olmak üzere iki yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir.

#### **2.1.3.3.1. Ürün Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı**

Ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, öğrencilerin yazılı metin üretebilme becerilerini ölçmek yerine, yazma becerilerine ilişkin daha çok bilişsel alanın bilgi ve uygulama düzeyini ölçmek için hazırlanmış olan sorulara, verilen seçenekler arasından bir yanıt buldurmak veya öğrencilere hâlihazırdaki art alan bilgilerini kullanarak kısa bir süre içerisinde (genellikle bir ders saati) bir kompozisyon yazdırmak amaçlanır. Bu yaklaşımda, genellikle çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli ve doğru / yanlış test ve yazılı yoklama türünde hazırlanan araçlar kullanılmaktadır (Ülper, 2009b: 343).

Bu yaklaşımda bilgiler önemlidir. Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmenin ve öğrencinin belirlenmiş rolleri vardır. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Öğretmen, değerlendirmesini dil bilgisi, yazım ve noktalama, sözcük kullanımı, biçimsel düzen gibi teknik ölçütlere göre yapar. Bu yaklaşımda hem yazının yazılması hem de değerlendirilmesi oldukça mekanik bir biçimde gerçekleşir. Önemli olan, ölçme tekniğinin doğru şekilde uygulanmasıdır (Oral, 2003: 24).

Öğrencilerin yazma becerilerinin çoktan seçmeli testlerle ölçülmesinin temel dayanağı çoktan seçmeli tekniklerin ölçmede nesnellik ve güvenilirlik ölçütlerini sağladığı düşüncesidir (Cumming, 1996). Oysa ayrık-nitelikli (Discrete-Point; öğrencilerin farklı dil yapılarına dair bilgilerinin ölçüldüğü) sınavlar ve alt biçimleri dilin bağlam içinde kullanma becerisini ölçmekten uzaktır (Masters, 1990). Oller’e göre (1979), “Ayrık nitelikli çözümlenme, dil öğelerini iletişimde daha geniş bir bağlamda etkileşime sokan öğeler olarak

değil birbirinden ayrı öğretmeye ve öğrenilip öğrenilmediğini ölçmeye çalışır.” Weir (1988), Oller’den çıkarsadığı “öğrencinin dil bilgisel edincini / yetisini ölçmek bir gerekliliktir fakat yeterli değildir” düşüncesinin oldukça önemli bir yere vurgu yaptığını ifade etmektedir. Ona göre, bir sürücü nasıl sadece yazılıdan başarılı olarak uygulamada beklenen beceri düzeyini karşılamadan sürücü belgesini alamıyorsa aynı şekilde dil bilgisel yeti de, tek başına iletişimsel becerinin bir göstergesi olamaz. Spolsky’ye göre (1968) dil bilgisi ve sözcük bilgisindeki başarı yüzdesi kişinin genel anlamda dile, özelde ise yazma becerisine dair bilgisini ve dil yeterliliğini göstermez; bu nedenle kişinin sosyodilbilimsel sahnedeki becerilerini ölçmek daha önemlidir (Spolsky, 1968’den aktaran: Weir, 1988). Yazma, karmaşık bir davranıştır ve genel yeterlik tanımını doğal dil kullanım durumlarındaki başarı olarak tanımlamak gerekir. Ayrık nitelikli sınavlar dili soyut bir şey olarak değerlendirir. Böylesi sınavlar yapay, arınık ve gerçek yaşam durumlarında kullanılan doğal dil kullanımıyla ilgisi olmayan yapı ve kullanımları ölçmektedirler (Cumming, 1996: 75-77’den; Masters, 1990’dan; Oller, 1979: 212’den; Weir, 1988: 2’den aktaran: Yavuz-Kırık, 2008: 17-18).

Bu tür ölçme araçları ile yapılan bir ölçmede öğrencilerin, soruların seçenekleri içerisinde hazır bir biçimde sunulmuş olan yanıtı bulmaları söz konusu olduğu için, öğrencilerin iyi bir yazılı metin üretip üretmediklerine ilişkin bir yargıda bulunabilmek olanaksızdır. Çünkü bu tür ölçmeler, öğrencilerin kendi becerilerini sergiledikleri bir ürün üzerinden yapılmamakta, öğrencilerin yazma becerisinden çok, yazmaya ilişkin bilgilerine yönelik bir ölçme sunmaktadır. Öğrenciler, başkaları tarafından bu tür ölçme araçları için oluşturulmuş tümceler ya da paragraflarla ilgili sorularla karşılaşmakta ve sahip oldukları bilgileri kullanarak bu soruları yanıtlamaya çalışmaktadırlar. Bu durumda öğrenciler bir tümce ya da paragraf üretmedikleri için kendi becerilerini sergileme yerine ancak üretilmiş olan tümce ya da paragraflar temelinde noktalama, yazım, tutarlılık vb. alanlara ilişkin sahip oldukları bilgileri işe koşabilmektedirler (Ülper, 2009b: 343).

Ürün odaklı ölçme ve değerlendirmeyi esas alan yöntem, teknik ve araçlar yapıları gereği geçerlik ölçütünü karşılayamazlar. Bunun yanı sıra dolaylı tekniklerin öğretime ve öğrenime sağladığı dönütün olumsuz olması da tartışma yaratmaktadır. Bu yöntem, teknik

ve araçların doğal dil kullanım bağlamları sağlamamaları dil öğretim ve öğrenim uygulamalarını da bu yönde etkilemektedir. Sınava hazırlanmak için bağlamdan yalıtılmış cümlelerle çalışan bir öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışma yapmak için zaman ayırması beklenemez (Yavuz-Kırık, 2008: 34).

Yazma becerilerinin ölçülmesinde metni geliştirme yani yaratıcılık ve sahip olunan bilgilerin uygulanması da önemlidir. Çünkü bir öğrenci yazılı bir metin üretirken bilişsel anlamda, yaratıcılığını (metni geliştirme) işe koşar (Ülper, 2009b: 343). Üstüner ve Şengül'ün de (2004: 197-208) belirttiği gibi çoktan seçmeli testler dilsel yaratıcılık ile ilgili bir ölçme sunamamaktadırlar. Sınırlandırılmış bir zaman diliminde öğrencilerin yazma becerilerini ölçme amaçlı kullanılan yazılı yoklamalar da öğrenci başarısını gerçek dünyadan ve gerçek performanstan yalıtılmış bir şekilde ölçtükleri için eleştirilmektedir (Ülper, 2009b: 343). O nedenle iyi bir yazma ölçeğinin, doğrudan öğrenciler tarafından üretilen yazılı metni ölçmesi gerektiği yönünde güçlü bir kanı vardır (Grabe ve Kaplan, 1996: 399).

Yazma konusundaki yeterliğin en önemli göstergelerinin gerçek yaşam bağlamlarında uygun doğal dil kullanımı olarak görülmesi, yazılı anlatımı bağlamdan bağımsız bir yapı olarak ölçen yaklaşımların eleştirilmesine ve edim bilimsel tartışmalara yol açmıştır. Bu değişim ve gelişim süreci, günümüzde devam etmekte, gerçek yaşam durumlarına dayalı yazma edimlerini ölçme-değerlendirmeye yönelik yapı ve içerikte teknikler tasarlanmaktadır.

#### **2.1.3.3.2. Ürün ve Süreç Odaklı Durum Belirleme Yaklaşımı**

Ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan değişimle beraber öğretim ve ölçmenin birbirini tamamlayan iki süreç olarak kabul görmesi, öğrencilerin okul hedeflerinde yer alan davranışları ve öğrendikleri temel bilgileri gerçekçi koşullarda, ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek gerçek yaşam durumlarına dayalı (authentic) ölçme ve değerlendirme etkinliklerine gereksinim duyulmasını sağlamıştır. Bu da eğitim süreci içinde performansa dayalı durum belirlemeye (assessment) yönelik

eğilimlerin önem kazanmasını sağlamıştır (Kutlu 2002'den aktaran: Erman-Aslanoğlu ve Kutlu, 2003: 26). Bu eğilimler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- 1- Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma,
- 2- Bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey beceriler sergilemelerine önem verme,
- 3- Yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verme,
- 4- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirme,
- 5- Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geri bildirimde ağırlık verme,
- 6- Öğrencinin yalnızca öğretmen tarafından değerlendirilmesi yerine öğrencinin öz değerlendirme yapması ve akranları tarafından da değerlendirilmesi, bu değerlendirmede belirgin ölçütlerin kullanılması,
- 7- Neyin ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra neyin, nasıl öğrenildiğini, hangi becerilerin hangi düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi.

Modern ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının geldiği son noktada, öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler sunmalarına yeterli düzeyde olanak tanımayan çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, eşleştirmeli testler, tamamlamalı testler ve sınavlar, öznel ölçütlere dayalı olarak yapılan yazılı sınavlar terk edilerek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, yazma performanslarının hem süreç hem de ürün açısından değerlendirilmesi esas alınmakta, bu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının herkes tarafından kabul gören ölçütler ve özellikler içeren araçlarla yürütülmesi benimsenmektedir.

Ölçülmek istenen becerinin, o becerinin ifade araçlarıyla ölçülmesine “doğrudan ölçme-değerlendirme” denir. Özellikle yazılı üretime dayalı becerilerde geçerlilik ölçütünü sağlamanın en etkin yollarından biri doğrudan ölçme değerlendirme teknikleri geliştirmek ve kullanmaktır (Yavuz-Kırık, 2008: 33). Ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımı, öğrencilerin kendi becerilerini bir süreç dâhilinde sergileyerek ortaya koydukları ürün yani yazılı metin üzerinden doğrudan yapılan değerlendirmeyi esas almaktadır (Ülper, 2009b: 344). Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesini ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini sağlar. Bu değerlendirmeye “süreç değerlendirmesi” de denir. Sürecin değerlendirilmesi öğretim sürecine ilişkin dönütler verir, böylece öğrenme



eksiklikleri tamamlanır. Öğrenciler de ne öğrendiklerinin farkına vararak daha iyi öğrenirler (Karakoç-Öztürk, 2008: 103).

Türkçe Dersi Öğretim Programında süreç içindeki değerlendirmeye öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de katılmasının yararlı olacağı bu çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme modelinde, öğrencilerin arkadaşlarını ve kendilerini değerlendirmelerinin bütüncül bir bakış açısı sunacağı göz önünde bulundurulmuştur.

Yazma sürecinin değerlendirilmesinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde gösterdikleri çaba, istek ve sabır ile kendini geliştirme isteğine sahip olup olmadıkları öğretmen için önemli ölçütlerdir. Bu durum yazma sürecindeki değerlendirmede her öğrencinin ayrı ayrı ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Her öğrenci bireysel farklılık gösterdiğinden değerlendirme de bu farklılığı kapsamalıdır (Oral, 2003: 22). Bu yüzden yazma sürecinde öğrencilerin günden güne neyi daha iyi yaptıklarını göz önünde bulundurmanın yanında, görevden göreve neyi farklı yaptıklarının da dikkate alınması gerekir (Sharples, 1999).

Öğrencilerin yazma performanslarına / yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yapılırken, öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı anlatım ürünlerini sadece ortaya konan ürün ve sonuç açısından değerlendirmenin yeterli olmadığı; yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki performansın ve bilgi çıktılarının bütün yönleriyle göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda birleşen araştırmacıların (Flower ve Hayes, 1981: 367; Benton ve Kiewra, 1986: 378-379; Hayes, 1996: 1-27; Kuhlemeier ve Bergh, 1997: 205; Soonpaa, 2007) ortaya koydukları görüşler öğretim ve ölçmenin birbirinden ayrı süreçler değil, birbirini tamamlayan süreçler olduğunu ve kullanılan ölçme yöntemlerinin öğrencinin öğrenmesini etkilediğini, bu yönüyle de ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımının yazma eğitimi açısından önemli bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenmeye bağlı olarak öğretim ve ölçmeyi birbirini tamamlayan süreçler olarak görmekte; öğrencilerin

yazma becerilerinde performansa dayalı bir ölçümü öğretim sürecinin tam ortasına yerleştirmektedir.

#### **2.1.3.3.2.1. Performansa Dayalı Ölçümler**

Ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımında, yapılandırmacı yaklaşımla, sosyal öğrenme yaklaşımıyla ve öğrenme teorileriyle uyuşan ve bilginin aktif olarak yapılandırılmasını gerektiren performansa dayalı ölçümlerin kullanılması önerilmektedir (Maeroff, 1991'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 113). Performansa dayalı ölçme yöntemlerini kullanabilmek için, öncelikle bu tür ölçümlere neden ihtiyaç duyulduğunu, yapılandırmacı yaklaşım ile uyumunu ve performansa dayalı ölçümlerin yapısını anlamak gerekir (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 113).

Performansa dayalı ölçümler, öğrenciden cevabı seçmesinin istendiği ölçümlerin tersine, öğrenciden cevabı kendisinin oluşturması istenen ölçümlerdir (Stiggins, 1995'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 115). Bu tür ölçümler, soyutlanmış gerçeklerin tekrarını değil, bilginin aktif olarak yapılandırılmasını gerektirir (Smith, 2003'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 115). Bu yöntemler üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektirdiği ve öğrenciyi öğrenmeye yönlendirdiği için, bilişsel öğrenme ve motivasyon teorileri ile uyumludur; ayrıca, öğrencinin süreç becerilerini geliştirir ve onu günlük hayat içinde yaşanan daha karmaşık problemlere hazırlar (Maeroff, 1991'den ve Briscoe & Wells, 2002'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 115).

Öğrenciden bilgisini bir cevap oluşturarak veya bir ürün yaparak göstermesinin istendiği ölçümler performansa dayalı ölçümler olarak ifade edilir (Century, 2002'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117). Performansa dayalı ölçümlerde öğrenci daha bağımsız düşünür ve bir cevabı doğrulamaya çalışmaz (Shepard, 1991'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117). Bu tür ölçümlerde öğrenci verilen problemi çözebilmek ya da görevi yapabilmek için ön bilgisini kullanmaya, araştırma yapmaya ve sorgulamaya ihtiyaç duyar. Bu durumda ölçme, aynı zamanda öğrenmeyi de artıran bir unsurdur (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117).

Öğrenmenin bağlamsal olduğu, diğer bir deyişle öğrencilerin performansının dinamik olduğu ve farklı durumlarda zamanla değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, bir günde yapılan bir sınavın öğrencinin ne yapabileceğini ölçmede yetersiz kaldığı anlaşılmış ve alternatif yollar aranmıştır (Johnsen, 1996'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117). Öğrencinin gelişimini değerlendirmek için çeşitli ölçme yöntemlerini kullanmak daha uygundur. Ayrıca öğrenciye ne öğrendiğini gösterme fırsatı da sunulmalıdır ki, bu da yine performansa dayalı ölçme yöntemleri kullanarak olabilir (Henessey, 1995'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117). Ölçmenin amacının öğretimi geliştirmek ve öğrenimi artırmak olduğu düşünüldüğünde, yapılan ölçümün hem öğrencinin iyi olduğu hem de kendisini geliştirmesi gerektiği alanları belirlemesi gerekir. Performansa dayalı ölçümler bunu sağlar (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117).

Performansa dayalı ölçümler öğrencinin öğrendiklerine büyüteç tutmak gibidir (Korkmaz ve Kaptan, 2005'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117) ve bu nedenle ne öğretilmesi gerektiği hakkında da bilgi verir (Kamen, 1991'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117). Ayrıca, yapılan araştırmalar öğrencilerin performansa dayalı ölçümleri meydan okuyucu ve heyecan verici bulduklarını göstermiştir (Century, 2002'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117).

Performansa dayalı ölçme yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin öğrenmesini artıracığından (Novak, Mintzes & Wandersee, 2000'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 116), öğretim ve ölçme birbirinden ayrılan değil, birbirini tamamlayan iki süreç olur. Yapılandırmacı yaklaşım öğretim ile ölçmenin birbiriyle entegrasyonunu öngörmektedir (Pilcher, 2001'den; Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merriënboore & Bastiaens, 2003'ten; Wilson, 1994'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 116) . Öğretim ve ölçmenin birbiri ile ilişkilendirilerek, öğrencinin sürekli olarak ölçülmesi aşağıda verilen koşullar göz önüne alınarak sağlanabilir (Palmer, 1994'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 116):

- 1- Ölçüm sırasında kullanılan materyallerle öğretim sırasında kullanılan materyallerin uyumlu olması,
- 2- Öğrencinin gelişimini ölçebilmek için çeşitli yöntemler kullanılması,
- 3- Öğrencilerin gözlemlenmesi ve kaydedilmesi,

4- Öğrencilerin verdikleri cevapların arkasındaki sebepleri ortaya çıkartacak yöntemler kullanılması.

Öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye başlamadan önce neyin öğrenilmesinin önemli olduğunu ve buna göre ne tür bilgi ve becerilerin ölçüleceğini belirleyerek, belirlenen bilgi ve becerilere göre en uygun ölçme yöntem(ler)ine karar vermelidir (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 116).

Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya göre (2008: 29-30), performans değerlendirme, öğrencilerin basit ve yalın alt düzey süreç becerilerini içeren görevleri değil üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen daha karmaşık görevleri yerine getirmelerini ister. Bu aşamada performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır ve zamana bağlı değildir. Bir süreç içerisinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirici görevleri yerine getiren öğrenciden sürecin sonunda gözlenebilen bir performans veya somut bir ürün ortaya çıkarması istenir. Buradaki temel amaç, öğrencinin bu süreç içerisinde yaratıcı, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesidir.

Öğretmenlerin performansa dayalı bir ölçüm yaparken aşağıda verilen aşamaları takip etmeleri tavsiye edilmektedir:

- 1- Ölçülmek istenilen öğrenim hedeflerinin belirlenmesi,
- 2- Bu hedefler içinde kavramsal anlama, kritik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilere odaklanılması,
- 3- Hedeflenen becerileri ölçmeye yönelik, öğrencinin kendisinin yapabilmesine veya üretebilmesine olanak tanıyan bir performans görevi hazırlanması,
- 4- Performans görevi altında öğrenciden istenecek kriterlerin belirlenmesi,
- 5- Verilen performans görevinin içeriğinin bazı öğrenciler için dezavantaj oluşturmamasına ve meyilli olmamasına dikkat edilmesi,
- 6- Beklentilerin öğrencilere açıkça anlatılması,
- 7- Öğrencilerin kendi yaptıklarını değerlendirmelerine imkân verilmesi (Reichel, 1994'ten ve Moskal, 2003'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117).

Performans değerlendirmeyle öğrenciler, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar ve bu aşamada öğrencilerden beklenen edinmiş oldukları yeni bilgileri yapılandırmalarıdır. Öğrencilerin, edinmiş oldukları yeni bilgileri günlük yaşamlarında uygun durumlarda kullanmaları gerekir. Performans

değerlendirmenin bir özelliği de öğrenci tarafından ortaya çıkan performans ürününün belirlenmiş olan ölçütlerle değerlendirilmesidir (MEB, 2004).

**Performans Değerlendirmenin Aşamaları:** Performans değerlendirmede öncelikle amaç, ardından amacın gerçekleşme durumunu ortaya koyan ölçütler belirlenir; belirli bir süreç sonunda ortaya çıkan ürün ya da performansın gözlemlenebileceği ortam oluşturulur ve sonuçta puanlama işlemi yapılır (Acar, 2008: 5).

- **Amacın Belirlenmesi:** Performans değerlendirmenin ilk aşaması öncelikle amacın belirlenmesidir. Bu aşama karar verilmesi gereken amaca uygun olarak sürecin mi, sonucun mu yoksa her ikisinin birlikte mi değerlendirileceğidir. Sürece ya da sonuca yönelik olarak belirlenen amaç doğrultusunda performansın ölçütleri oluşturulmaya çalışılır (Acar, 2008: 5).

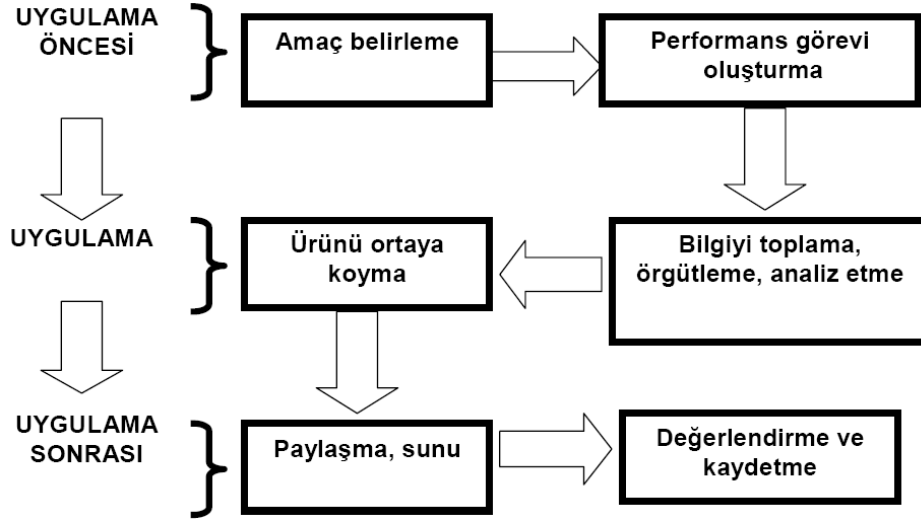
- **Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi:** Performansın ölçütleri, öğrencilerin bir etkinliği tam ve doğru bir şekilde yapmaları için göstermeleri gereken belli davranışları tanımlar. Performans ölçütlerinin belirlenmesi aşamasında, önce değerlendirilecek performansa karar verilmesi gerekmektedir. Ardından, belirlenen performansın özellikleri tanımlanmalıdır. Bu ölçütlerin sayısının çok fazla olmaması (10-15) gerekir. Bunlar, gözlenebilir davranış veya ortaya çıkacak ürün şeklinde açık ifadelerle belirtilmelidir (Acar, 2008: 6).

- **Performansın ya da Ürünün Gözlemlenebileceği Ortamı Oluşturma:** Öğrencilerin performanslarını doğru ve güvenilir biçimde değerlendirmek için gözlemlerin birden fazla tekrarlanması gerekmektedir. Gözlem sayısı, yapılacak değerlendirmenin önemine ve gözlem için gereken süreye göre belirlenmelidir (Acar, 2008: 6).

- **Performansın Puanlanması:** Performansın değerlendirilmesi, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve hikâye kayıtlarıyla yapılır. Performans değerlendirmede puan belirleme son adımdır. Bu puanlama sistemi performans ölçütlerine dayanmalıdır; ancak performansın değerlendirilme amacının puanlamayı etkilediği de gözden uzak tutulmamalıdır (Airasian, 1994'ten aktaran: Acar, 2008: 6).

Sürece dayalı performans değerlendirmenin aşamaları Şekil 5'te şematik olarak verilmiştir. Buna göre; sürece dayalı performans değerlendirme uygulama öncesi, uygulama ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde öncelikle amaç belirlenir, ardından amaca yönelik yapılacak olan performans görevine karar verilir. Uygulama aşamasında belirlenen performans görevine göre gerekli bilgiler toplanır ve analiz edilir. Eldeki veriler ışığında ürün ortaya konur. Üçüncü aşama olan uygulama sonrasında ise ortaya çıkan ürün sınıfla sunu hâline getirilerek paylaşılır. Sununun ardından değerlendirme ve kaydetme işlemleri yapılır (Acar, 2008: 6-7).

Şekil 5: Araştırmaya / Sürece Dayalı Performans Değerlendirmenin Aşamaları



**Kaynak:** Acar, Meltem (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı.

Ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımının ortaya koyduğu performansa dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin yazma becerilerinin performans görevi, öğrenci ürün dosyası ve araştırma projesi gibi değerlendirme yöntem ve tekniklerine; analitik bir şekilde, bütüncül bir şekilde, temel özelliklere dayalı olarak, çoklu özelliklere dayalı olarak, söz dizimsel yetkinliğe dayalı olarak, bilgisayar destekli olarak ve envanter doğrultusunda değerlendirmeyi esas alan dereceli puanlama anahtarlarına; öz, akran, grup, veli, gözlem, proje ve ürün dosyası gibi değerlendirme formlarına; kontrol

listelerine, başarı testlerine ve tutum / algı ölçeklerine göre ölçmeyi ve değerlendirmeyi uygun hâle getirmektedir.

Dünyada gelişen ve değişen bilimsel bilgi yapılanması, toplumun ihtiyaçlarının da etkisiyle yazma becerileri açısından daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik öğretim programlarına uyarlandığında, öngörülen nitelikleri destekleyecek bir öğrenci profilinin ortaya çıkması için programda yer alan amaçlarla ve kazanımlarla uyumlu ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarının kullanılması önem kazanmaktadır. Ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımının ortaya koyduğu ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını aşağıdaki şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

#### **2.1.3.3.2.2. Öğrencilerin Yazma Performanslarını / Yazma Becerilerini Değerlendirmede Kullanılabilecek Yöntemler ve Teknikler**

**Performans Görevleri:** Öğrenciden yapması istenilen kısa veya uzun dönemli etkinliklere performans görevleri denir. Sözel sunum yapma, deney yapma, problem çözme, proje hazırlama, model oluşturma, bir müzik aleti çalma ve bilimsel yazı veya kompozisyon (essay) yazma gibi görevler performans görevleri olabilir (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117).

“Performans görevleri, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir” (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009: 28). Performans görevleri öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında elde ettikleri bilgileri gerçek yaşamda kullanmalarına ve bu durumun belirlenip değerlendirilmesine olanak sağlayan bir uygulamadır (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1325). İlköğretim seviyesinde verilebilecek bir Türkçe dersi performans görevi şöyle olabilir: *“Son yıllarda yapılan araştırmalarda, insanlarımıza, genetiğiyle oynanarak üretilen birçok ürünün sunulduğu ve bu ürünlerin insan yaşamında tamiri imkânsız olumsuzluklara sebep olduğu belirlenmiştir. Bu durumun açığa çıkmasıyla birlikte, toplumda, gıda tüketimi açısından bir karmaşa ortamı hâkim olmuştur ve insanlar bundan olumsuz yönde etkilenmektedirler. Kendinizi doğa kaynakları konusunda uzman olan bir profesör olarak düşününüz. Bir bilim adamı sorumluluğuyla olaya müdahale edilmesi,*

*GDO'lu ürünlerin üretimine, ithaline sınırlılık getirilmesi ve gıda üretiminde doğada yer alan öz kaynakların kullanımına ağırlık verilmesi için hükûmete çağrıda bulunmak istiyorsunuz. Başbakana, konuyla ilgili bir mektup yazınız.”*

Bu performans görevini yazılı bir şekilde uygulamaya dökmek için öğrenci ilk başta neleri yapması gerektiğini planlamalı, metnin amacını, temel düşüncelerini belirlemeli, konuyla ilgili araştırmalar yapmalı, akranlarıyla ve bu konuda fikir alış verişinde bulunabileceği kişilerle görüşmeli, elde ettiği bilgiler doğrultusunda taslak bir metin oluşturmalı, daha sonra bu metni bazı kişiler ve metni değerlendirme ölçütleri doğrultusunda gözden geçirmeli ve metne son şeklini vermelidir.

Günlük yaşama ait görevlerde olduğu gibi, performansa ilişkin görevlerde de tek bir yanıt yoktur. Görevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin görevlerinde gösterdikleri performans bir makine ile puanlanamaz; ama iyi tanımlanmış bir ölçek (dereceli puanlama anahtarı vb.) ile bir ya da daha fazla kişi tarafından değerlendirilebilir. Puanlama, sabit bir ölçüyü ve her puana ait performansı tanımlayan özelliklerin bir listesini içermektedir. Bu ölçütler öğrencilere performans görevi ile birlikte sunulur. Eğer bir görev üç standardı ölçmek üzere tasarlanırsa, öğretmen bu üç standarda yönelik ölçütlerin yer alacağı analitik değerlendirme ölçeği geliştirmelidir (MEB, 2007: 190).

**Araştırma Projeleri:** “Proje, önceden belirlenmiş bir süre içinde, bir konuda derinlemesine araştırma yapılmasını gerektiren, uygulaması sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmadır” (Kabapınar ve Ataman, 2010: 778). Bireysel ve grup olarak gerçekleştirilebilecek proje çalışmaları öğrencilerin çevrelerinde gördükleri bir problemi kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çözümleyebilecekleri, bilişsel gelişimlerini destekleyici ve geniş bir zaman dilimini kapsayacak nitelikte olmalıdır. Çalışma konuları belirlenirken öğrencilerin görüşleri de dikkate alınmalı, öğretmen-öğrenci iş birliği ve iletişimi görevin gerçekleştirilme sürecinde önemsenmelidir. Yine çalışma konuları öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde ve çok altında olmamalıdır. Projeler etkili bir sunumla diğer öğrencilerin ve paydaşların paylaşımına açılmalıdır. Projeler ayrıntılı



yönergeler ve puanlama ölçütleri gerektirdiği için öğretmenin o çalışmayla ilgili tüm beklentilerini öğrenciye açık bir biçimde aktaracak nitelikte olmalı ve öğrencinin çalışma planını hazırlama aşamasından rapor sunumuna kadar uzanan süreçte öğrenciye düzenli aralıklarla geri bildirim sunulmalı, değerlendirme süreç boyunca devam etmelidir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1324).

**Öğrenci Ürün Dosyaları:** Öğrencilere, başarı ölçütleri belirleme, öğrenme hedeflerini saptama, geri bildirim, kişisel performansı değerlendirme ve sonuçları diğerleriyle paylaşma konularında yardım etmek; zaman kaybı değil, öğrencinin ders programlarını başarıya dönüştürme sürecidir (Scherenko, 2002'den aktaran: MEB, 2007: 157). Bu sürece etki eden en önemli araçlardan biri öğrenci ürün dosyasıdır.

Öğrenci ürün dosyasının içinde, ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilen birçok malzeme bulunabilir. Öğrenci ürün dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (MEB, 2007: 157).

Gearhart ve Herman (1997), “öğrenci ürün dosyasının, uzun vadeli projeleri değerlendirme olanağı sağladığını” (Gearhart ve Herman, 1997'den aktaran: MEB, 2007: 157) söylemektedirler ki, bunu tipik performans testleriyle başarmak mümkün değildir. Öğrenci ürün dosyası öğrencinin üzerinde çalıştığı ödevi, düzeltip geliştirmesine de olanak sağlar. Bu düzeltme ve geliştirme çalışmaları, daha nitelikli bir sonuç almak için yapılanları da değerlendirmeye sunmuş olur (MEB, 2007: 157). Öğrencilerin yazma becerilerindeki performansı gözlemek amacıyla kendilerine hazırlanacak özel amaçlı (çalışma tipi) bir öğrenci ürün dosyası, hem yapılan işi sergileme hem de geleceğe yönelik çalışmalar için yapıcı eleştiriler alma olanağı sağlar. Bu sayede öğrencilere yazma öğrenme alanına ilişkin olarak verilecek eğitimle ölçme arasında kopukluk önlenir, yazma öğrenme alanına ilişkin becerilerin geliştirilmesi desteklenir, bu becerilerdeki değişim ve gelişim doğrudan gözlemlenir, öğretmen-öğrenci-veli arasındaki iletişim artar, çaba göstermeye değer öğrenme çıktıları desteklenir, yazma öğrenme alanına ilişkin öğrenme hedefleri aydınlatılır,

öğrencilerin yazma yeterliklerinin ve yeteneklerinin profile çizilir, öğrenme ve başarı için gerekli güdülenme sağlanır.

Öğrencilerin yazma performansını gözlemlemek amacıyla kendilerine hazırlatılacak özel amaçlı bir öğrenci ürün dosyası değerlendirmesinin ilk ve en önemli bölümü, öğretim amaçlarının neler olacağına karar vermektir (MEB, 2007: 163). Bu amaçlar, öğrenci çalışmalarının seçilmesi ve değerlendirilmesi konusunda rehberlik edeceklerdir. Örneğin, genel amaçlar, yazma kurallarını uygulama ya da planlı yazma; kazanımlar da sebep-sonuç ilişkileri kurma ya da konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yolları kullanma olabilir.

Bu aşama çok önemlidir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin ürün dosyası oluşturmalarının hangi amaçlar doğrultusunda yapılması gerektiğini planlamalı ve öğrencileri bu amaçlar doğrultusunda yönlendirmelidirler. Dahası, öğrenciler de, ürün dosyalarında kullanacakları kanıtları göstermek için neler yapmaları gerektiğini bilmelidirler (MEB, 2007: 163).

Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin belirli konularda ve türlerde ortaya koydukları yazılı anlatım ürünlerini, taslak yazı çalışmalarını, bitmiş ürünlerini, öykü planlarını, öykü karakterlerine ilişkin bilgileri, kavram haritalarını, çağrışım yoluyla sözcük yazma, cümle ve paragraf yazma çalışmalarını vb. içerebilir. Öğrenciler, öğrenci ürün dosyası hazırlayarak her bir derste yeni bir yazma ürününe başlamaktansa dosyalarına dönerek bitmemiş herhangi bir çalışmaya devam edebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin dosyalarındaki yazma ürünlerini inceleyip değerlendirerek kendi öğretimsel kararları için gerekli olan bilgiye ulaşabilirler. Bu bilgi, aynı zamanda onlar için öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişme ve başarılarının yargılanmasında bir temel oluşturacaktır (Christie, Enz ve Vulkelich, 2003'ten aktaran: Maltepe, 2006: 51).

Performans görevlerinin, araştırma projelerinin ve öğrenci ürün dosyalarının etkin bir şekilde değerlendirilebilmesi için her çalışmaya yönelik bir dereceli puanlama anahtarının hazırlanması, çalışmaların başlangıcında öğrencilerin dereceli puanlama

anahtarlarının bir örneğini almaları ve çalışmalarını bu dereceli puanlama anahtarlarına göre yönlendirmeleri gerekmektedir (Özby, 2007: 168). Her bir çalışmanın başlangıcında uygulanacak bu yöntem öğrencilerin süreç boyunca izlemeleri gereken adımları kendilerine gösterecek, öğretmen-öğrenci iletişimini kolaylaştıracaktır (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1325).

### **2.1.3.3.2.3. Öğrencilerin Yazma Performanslarını / Yazma Becerilerini Değerlendirmede Kullanılabilecek Araçlar**

Alan yazınında, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ürün ve süreç açısından ölçmek ve bu sayede değerlendirmelerde bulunmak amacıyla birçok ölçme aracının geliştirildiği görülmesine rağmen bu ölçme araçlarının niteliği her zaman tartışma konusu olmuştur. Calp'a göre (2005: 212) "yazılı anlatımın değerlendirilmesinde belirgin ölçütler bulunmadığı için öğretmen ve öğrenci arasında, bir yazılı anlatım ürünüde önemsenmesi gereken özelliklerin neler olması gerektiği hakkında kopukluklar vardır." Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerileri hakkında nitelikli bir bilgiye sahip olmalarını, hangi özellikleri hangi ölçüt(ler)e göre puanlandıracaklarını ve yazma çalışmalarını yürütürken ortaya çıkan sonuçları göz önünde bulundurarak öğretime yön vermelerini sağlayacak öğrencilerin ise kendilerini tanımalarını, gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, ileride yazacakları kompozisyon çalışmalarında göz önünde bulundurmaları gereken hususları bilmelerini sağlayacak ölçütleri bünyesinde bulunduran ölçme araçlarına ne kadar çok ihtiyaç duyulduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını değerlendirme sürecinde işe koşacakları araçları aşağıdaki soruları cevaplamak için kullanırlar:

1. Değerlendirilen metin ne kadar iyi?
2. Öğrenci, iyi bir yazıda bulunması gereken nitelikleri yazısına ne düzeyde yansıtabilmiş? (Bu sorunun cevabı, öğretmenlerin öğrencilerin yazınlarında ne aranması gerektiğinin ve iynin ne olduğunu belirlemenin her öğrencinin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek kadar önemli olduğunu fark etmelerine yardımcı olur.)
3. Öğrenci, metni oluştururken iyi bir yazının niteliklerinden hangilerini etkili olarak kullanmıştır? (Bu sorunun cevabı da öğretmenlerin her bir öğrenciye hangi konularda destek

verilmesi gerektiğine karar vermelerini kolaylaştırır.) (Christie, Enz ve Vulkelich, 2003: 293'ten aktaran: Maltepe, 2006: 51-52).

Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını değerlendirme sürecinde işe koşacakları araçlar, öğrencilerin edimlerini (performanslarını) belirlemelerine (Maltepe, 2006: 52), öğrencilerin de yazma ürünü oluştururken bu ürünlerin hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceğini bilmelerine ve ürünlerini bu doğrultuda yapılandırmalarına olanak sağlayacak nitelikte ölçütleri bünyesinde barındırmalıdır.

Öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını değerlendirme sürecinde kullanılacak araçların ölçütleri ne kadar açık ise öğrenciler, her bir yazma görevinde kendilerinden beklenenler neler olduğunu daha iyi anlayacaklardır. Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimini gerekli kılmaktadır (Maltepe, 2006: 52).

Mertler (2001), öğrencilerin performanslarını değerlendirme sürecinde kullanılacak araçları hazırlarken aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi gerektiğini önermektedir:

- 1- Verilen performans görevi ile ölçülecek öğrenim hedeflerinin belirlenmesi,
- 2- Öğrencilerin performansı sırasında gözlemlenebilir olan ve öğrencilerin sahip olması istenen (ve istenmeyen) bilgi ve becerilerin belirlenmesi,
- 3- Belirlenen her bilgi veya beceri için ortalamanın üstü, ortalama ve ortalamanın altı olabilecek durumların belirlenmesi,
- 4- Her bilgi veya beceri için gözlemlenebilir en yüksek, orta ve en düşük performansların yazılarak bir grup oluşturulması,
- 5- Her bir düzey için öğrencilerin gözlemlenmesi ve ölçme araçlarının buna göre doldurulması,
- 6- Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin gözden geçirilerek, gerekiyorsa bir kez daha üzerinde değişiklikler yapılması.

Öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını değerlendirme sürecinde belirlenmiş ölçütlere dönük araçlar kullanmanın öğretimde sağladığı en önemli yararlarından biri öğrencilerin hangi ölçütlere göre ölçüleceğini bilmeleri ve görevi tamamlamak için kendilerine hedefler koymalarıdır (Jensen, 1995'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 119). Bu ölçütler öğrencilerin katılımı ile de belirlenebilir. İyi hazırlanmış araçlar sayesinde öğrencilerin hangi beceriler için kendilerini ne kadar geliştirmeleri gerektiği belirlenerek

öğrencilere daha yapıcı, daha özgül dönütler verilebilir. Yazma becerilerini / yazma performanslarını değerlendirme sürecinde kullanılacak araçlar hazırlarken belirlenen ölçütlerin ölçülemeyecek karmaşıklıkta olmamasına dikkat etmek gerekir. Kullanılacak araçlardaki performans düzeyleri nicel (nümerik: 5, 4, 3, 2, 1) veya nitel (deneyimli, yetenekli, tatmin edici, zayıf, deneyimsiz; çok iyi, iyi, orta, kötü, çok kötü) olabilir (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 119).

Öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını belirlemede kullanılacak araçlar şunlardır:

**Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Analytic Rubric):** Steineger'e göre (1996: 20) "iyi bir yazı ile kötü bir yazı arasındaki fark çoğu zaman bellidir; ama bazen iyi yazınının niçin iyi olduğunu açıklamak zordur." Kompozisyon, bir bütün oluşturmak olduğuna göre o bütünün parçalarından bazıları iyi, bazıları kötü olabilir (Arı, 2008: 8). Bu sebeple, yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, yazma öncesi, sırası ve sonrası süreçte kullanılması gereken stratejilerin tam ve sağlıklı bir şekilde kullanılıp kullanılmadığına bakmak, neyin ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra neyin, nasıl öğrenildiğini, hangi becerilerin hangi düzeyde kazandırıldığını belirlemek ve değerlendirmede belirgin ölçütler kullanarak öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı anlatım ürününün farklı öğelerini ayrı ayrı ele alıp sonra bütün hakkında bir değerlendirme yapmak en akılcı yöntem olarak görülmektedir. Haladyna (1997), Tekindal (1997) ve Spandel (2005), bunun yapılabileceği en iyi aracın öğrencilerin farklı beceri ve performans düzeylerinin derecelendirilebileceği dereceli puanlama anahtarı, en iyi yaklaşımın ise bütünün her bir parçasının ayrı ayrı şekilde betimlendiği analitik değerlendirme yaklaşımı olduğu vurgulanmaktadır.

Analitik dereceli puanlama anahtarı yazma sürecinin, yazılı anlatım ürününün boyutlara, unsurlara ayrılarak, her bir boyutun, unsurun güçlü ve zayıf yönlerinin ayrı ayrı belirginleştirilmesine yön veren bir araç olduğu için öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.

Dereceli puanlama anahtarı, kabul edilebilir ve kabul edilemez performans aralığını ölçütlerle belirleyen bir ölçektir (Pate, Homestead ve McGinnis, 1993'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 118). Öğrencinin gösterebileceği performansın her bir düzeyinin tanımlandığı ve bu düzeylere değerlerin atandığı ölçütlerden oluşur (Herman, Aschbacher ve Witner, 1992'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 118). Verilen performans görevi süresince, öğrencinin gösterdiği performans ve / veya yaptığı görev sonunda ortaya çıkan ürün, iyi hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilebilir (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 118). Analitik dereceli puanlama anahtarında her bir boyutun, unsurun kendi içindeki aşamaları için belirlenmiş ölçüt tanımlamaları olduğundan, yapılan ölçümün objektifliği için önemli bir gereklilik sağlanmış olur (Nitko, 2001'den aktaran: Mertler, 2001). Weigle (2007: 115), öğrenci metinlerinin analitik dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla aynı özellikler bağlamında değerlendirilmesinin, puanlayıcıların eğitilmesi açısından da kolaylık taşıdığına işaret etmektedir.

Analitik dereceli puanlama anahtarlarında, önemli görülen her bir yazma özelliğinin uygun bir dil ve ölçütler kullanarak, her bir özelliğin farklı yeterlilik düzeylerindeki göstergeleri belirtilerek tanımlanır. Öğretmenler, öğrenci yazılarındaki her yazma özelliğini tek tek puanlayarak her bir öğrencinin ve sınıfın yazma gereksinimlerini belirleyebilir. Böylece öğretmen yazma becerisi konusunda ne öğretmesi gerektiğinin farkına varabilir. Bu yüzden analitik dereceli puanlama anahtarlarının öğretmenlerin yazma öğretimini yeniden düzenlemede işlerine en çok yarayacak puanlama yönergesi olduğu söylenebilir (Cristie, Enz ve Vukelich, 2003'ten aktaran: Maltepe, 2006: 58).

Analitik bir dereceli puanlama anahtarının ölçütlerinin hangi boyutlardan oluşturulacağı önemli bir konudur. Bu boyutların belirlenmesinde metin türü ya da o anki bağlam önemli etkenlerdir. Örneğin deneme türündeki bir yazıyı değerlendirmek için oluşturulan ölçeğin ölçütleri / boyutları ile öykü türündeki bir yazıyı değerlendirmek için oluşturulan analitik bir dereceli puanlama anahtarının ölçütleri / boyutları farklı olmalıdır (Mullis, 1984'ten aktaran: Ülper, 2009b: 346). Bununla birlikte analitik bir dereceli puanlama anahtarının ölçütleri belirlenirken belirli bir esneklik söz konusudur (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004'ten aktaran: Ülper, 2009b: 346). Bu nedenle öğrenci

metinlerini notlandırmak için okullarda uygulanan öğretim programının hedeflerine ve öğrenci düzeylerine bağlı olarak da ölçütler / boyutlar ve bu boyutların notlandırmadaki ağırlık dereceleri değişebilir (Ülper, 2009b: 346).

Öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili olarak doğru teşhis koyabilmede, doğru planlama yapabilmede nitelikli ölçme araçlarına gereksinim duyulduğu için ve “analitik puanlama anahtarı dışında kalan araçların güvenilirliğinin düşük olabileceği” (Tekindal, 1997) yönündeki düşünceler yazılı anlatıma yönelik ölçme ve değerlendirmede diğer araçlar yerine daha çok analitik dereceli puanlama anahtarı kullanımının benimsenmesini sağlamıştır.

Analitik dereceli puanlama anahtarı ile öğrencinin yalnızca bilişsel becerileri değil, derse katılımı, iş birliği yaklaşımı, akranlarıyla ilişkisi ve üst biliş becerileri de ölçülebilir. Bu açıdan analitik dereceli puanlama anahtarı kullanımı, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu belirten günümüz teorileriyle de uyumludur (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 119). Analitik dereceli puanlama anahtarı ile yapılacak puanlamada, sorulara verilebilecek cevaplar önceden hazırlanır ve her cevap en ince ayrıntılarına kadar analiz edilir. Her boyutun puan limitleri belirlenir. Cevaplayıcının yazılı anlatım ürünü, analitik dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlere uyma derecesine göre puanlandırılır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda (MEB, 2006a: 231) yer alan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu”, analitik bir dereceli puanlama anahtarı olarak gösterilmesine rağmen basit bir form özelliği taşıdığı için ve sadece puanlama açısından değil ölçütler açısından da nitelikli bir yapıda olmadığı için (özellikle yazmaya hazırlık sürecine ve yazma sürecine dayalı ölçütlere yer vermemesi, alt ve üst puanların verilme ölçütlerinin belirtilmemesi) yetersiz bir ölçek özellikleri taşımaktadır. Bu açıdan öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış, geniş kapsamlı ve her yönüyle daha işlevsel olan araçlara duyulan ihtiyaç göz önünde bulundurularak geliştirilen ve EK 3’te yer alan analitik bir dereceli puanlama anahtarının yetkin bir araç olduğu düşünülmektedir.

**Temel Özelliklere Dayalı Dereceli Puanlama Anahtarı (Primary Trait Scoring Rubric):** Temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede, analitik dereceli puanlama anahtarının alternatifi olarak kullanılabilir bir araçtır. Ancak, analitik dereceli puanlama anahtarında, öğrenciler tarafından hazırlanan ürünler daha çok her bir boyutta ve de bu boyutların kendi içinde ayrıştırılan alt boyutlarında tek tek değerlendirilmesi (Ör.: “Fikirler ve İçerik” boyutunun kendi içinde “Yazma Görevi ile Fikirler ve İçerik Arasındaki Bağlantı”, “Konu Bilgisi”, “Ana Fikir”, “İçeriği Ayrıntılandırma” ve “Özgünlük” gibi alt boyutlara ayrıştırılması) mümkünken temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarında genellikle bu tarz bir alt boyutlara ayrıştırmanın esas alınmadığı görülmektedir.

Temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı daha çok özel amaçlar doğrultusunda verilen herhangi bir yazma göreviyle ilgili olarak öğrencilerin belirlenen amaçları (öğrencilerin bu yazma görevi hangi ölçütler / boyutlar doğrultusunda değerlendirilecekse sadece o ölçütlere / boyutlara ilişkin beceri / performans düzeyi tanımlamalarının oluşturulduğu) yerine getirme düzeylerini değerlendirmede kullanılabilir bir dereceli puanlama anahtarıdır (Lloyd-Jones, 1977). Örneğin, bir şiir yazma çalışmasında öğrencilerin metaforik unsurları, söz sanatlarını kullanım düzeylerini ölçmeye dönük ölçütlere temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarında yer vermek mümkündür.

Aşağıda, öğrencilerin akademik yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılabilir temel özelliklere dayalı bir dereceli puanlama anahtarı örneği verilmiştir:



**Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini / Performanslarını Değerlendirmede Kullanılabilecek  
Temel Özelliklere Dayalı Bir Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği**

Beceri / Performans Düzeyleri			
4: Üstün	3: Yeterli	2: Yetersiz	1: Zayıf

<b>ELEŞTİREL DÜŞÜNME</b>	
4	Yazar kendi düşünceleri ve tartışma konusuna dâhil ettiği malzemelerle güçlü bir bağlantı, sorgulama ya da yakın bir ilişki sergilemektedir. Kompozisyonun, fikirlerle iyi hazırlanmış, mantıklı ya da ikna edici bir ilişkisi vardır.
3	Yazar kendi düşünceleri ve tartışma konusuna dâhil ettiği malzemelerle bir bağlantı, sorgulama ya da yakın bir ilişki sergilemektedir. Kompozisyon fikirlerle etkileşim yeteneği göstermektedir; ancak daha gelişmiş bir yazarın kompleks düşünme yetisinden yoksundur.
2	Yazar daimi olarak kendi fikirlerine ya da ve tartışma konusuna dâhil ettiği malzemelere bağlı kalma yeteneğinden yoksundur. Kompozisyon, özet bilginin ötesine geçmemektedir ya da başkalarının fikirlerini çok az sorgulayabilmekte ya da muhakeme edebilmektedir.
1	Yazar kendi fikirlerine ya da tartışma konusuna dâhil ettiği malzemelere bağlı kalma yeteneğine sahip değildir. Yazar, kompozisyonda, kendi fikirlerini ya da başkalarına ait fikirleri analiz edememektedir.
<b>TÜR BİLGİSİ</b>	
4	Yazar, akademik hedef kitleye mantıklı bir tartışma konusu sunmak için içeriği (örneğin alıntılar, örnekleri, varsayımları), ifadeyi, üslubu kullanmada üstün bir yetenek sergiler. Makalenin sunum şekli ödevle üstün bir şekilde örtüşmektedir.
3	Yazar, akademik kitleye mantıklı bir tartışma konusu sunmak için içeriği (örneğin alıntılar, örnekleri, varsayımları), ifadeyi, üslubu kullanmada belli bir yetenek sergiler. Makalenin sunum şekli ödevle örtüşmektedir.
2	Yazar akademik dinleyiciye mantıklı bir tartışma konusu sunmak için uygun içerik ve kelime seçme yeteneğinden yoksundur ve destekleyici malzemeler (alıntılar, örnekler, varsayımlar) makaleyle tam olarak bütünleştirilmemiştir. Makalenin sunum şekli ödevle devamlı olarak örtüşmez.
1	İçerik ve dil seçimi akademik bir dinleyici için uygun değildir ve yazar destekleyici malzemeyi (alıntılar, örnekler, varsayımlar) tam olarak kullanamamıştır. Makalenin mantıklı bir tartışma konusu yoktur. Makalenin sunum şekli ödevle uyumsuzdur.
<b>RETORİK (SÖZBİLİMSEL) BİLGİ</b>	
4	Tez cümlesi güçlü bir şekilde yazının akışını sağlar. Paragraflar nettir ve bağlantılıdır. Paragraflardaki tüm kanıtlar ana fikirle bağlantılıdır ve ikna edici ayrıntılarla geliştirilmişlerdir. Geçişler, fikirleri mantıklı ve usta bir biçimde ilişkilendiren gelişmiş bir yeteneği gösterir.
3	Her ne kadar içerik bazen amacının dışına çıksa da tez cümle yazının akışını sağlar. Paragraflar genellikle nettir ve bağlantılıdır. Paragraflardaki kanıtlar genellikle ana fikre bağlıdır ve paragraflar yeterli ayrıntılara sahiptir. Geçişler genellikle fikirleri bağlamak için basit işaret levhaları görevi görürler; bu nedenle yazarın onları kullanma yeteneği karmaşık değildir.
2	Tez cümle yazının akışını kontrol edebilir ama içerik çoğunlukla tez cümlesinden kopuktur. Paragraflar çoğunlukla bağlantılı değildir. Paragraftaki kanıtlar sık sık ana fikirden kopar ya da yetersiz bir biçimde geliştirilir. Fikirleri bağlamada geçişler tutarsız bir şekilde kullanılmıştır ve yazarın onları kullanma yetisi net değildir.
1	Yazı, tez cümleden yoksundur ya da içerik akışını kontrol edemez. Paragraflar bütünlük ve odaklanma yoksundur. Paragraflardaki kanıtlar ana fikirden kopuktur. Fikirleri bağlamak için geçişler kullanılmamıştır ve bu nedenle yazarın onları nasıl kullanacağına dair neredeyse hiç bilgisi yoktur.
<b>DİL KULLANIMI VE BİÇİMSEL ÖZELLİKLER</b>	
4	Yazar, cümle yapısını çeşitlendirmede, "ifade"nin hoş ve gelişmiş görünmesi için söz dizimini ve kelime seçimini kullanmada üstün bir yetenek gösterir. Yazı tamamen hatasızdır. Referansları oluşturma, ödev olarak verilmiş tarzla sürekli olarak uyum içerisindedir.
3	Cümleler nettir ve söz dizimsel olarak doğru ama çeşitlilikten yoksundur ve söz uzatılmaktadır ve belirsiz ifadeler kullanılmaktadır. Hatalar nadiren görülür ve okuyucunun anlamasına ya da dikkatine engel değildir. Kaynakçayı oluşturma, ödev olarak verilmiş tarzla genel olarak uyum içerisindedir.
2	Cümleler genellikle tutarlıdır ama çeşitliliği yoktur ve zayıf kelime dağarcığı ya da sönük kelime

	seçimi vardır. Hatalar sık görülür ve bazen de okuyucunun anlamasını ya da dikkatini engeller. Kaynakçayı oluşturma, ödev olarak verilmiş tarza genellikle uymaz.
1	Cümleler çoğunlukla tutarlılık taşımaz, bu nedenle çeşit, kelime dağarcığı ve ifade bilgisi net değildir. Hatalar çoktur ve sürekli olarak okuyucunun anlamasına ve dikkatine engel teşkil eder. Kaynakçayı oluşturma, ödev olarak verilmiş tarza uymaz.

**Kaynak:** Primary Trait Scoring Rubric 12/5/03

**Erişim Adresi:** [www.sunysb.edu/writrhet/.../Rubrics/primary%20trait%20rubric.doc](http://www.sunysb.edu/writrhet/.../Rubrics/primary%20trait%20rubric.doc)

**Erişim Tarihi:** 20.09.2009

### **Çoklu Özelliklere Dayalı Dereceli Puanlama Anahtarı (Multiple Trait Scoring**

**Rubric):** Çoklu özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı, temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarındaki gibi yazma görevinin özgül özelliklerini bünyesinde barındıran ölçütlerin yanında öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede yaygın olarak göz önünde bulundurulmuş ölçütleri de bünyesinde barındıracak şekilde yapılandırılabilen bir dereceli puanlama anahtarıdır. Örneğin, temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarıyla dramatik bir şiir yazma çalışmasında keyfiyetle veya yazma görevinin bir amacı olarak öğrencilerin metaforik anlamları, söz sanatlarını kullanım düzeylerine yönelik özellikleri değerlendirilebilirken bu temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarına bir yazma görevini değerlendirmede genellikle kullanılan sözbilimsel yetkinlik, içerik, organizasyon, anlatım, yazım düzeni gibi ölçütler / boyutlar eklenerek çoklu özelliklere dayalı bir dereceli puanlama anahtarı oluşturmak mümkündür.

Salmani-Nodoushan (2009), çoklu özelliklere göre değerlendirme yaklaşımının, yazmayı özel bağlamlarda veya özel amaçlar çerçevesinde ele alınması gereken çok boyutlu bir yapılanma olarak gördüğünü ve daha genel analitik ölçeklerde ortaya çıkmayan özelliklerin bu değerlendirme anlayışı çerçevesinde ortaya çıkarılabileceğini belirtmektedir. Çoklu özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı da nitelik olarak analitik dereceli puanlama anahtarı gibi öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını (öğrencilerin bu yazma görevi hangi ölçütler / boyutlar doğrultusunda değerlendirilecekse daha doğrusu bir yazma görevinde genellikle hangi ölçütlere / boyutlara göre bir değerlendirme yapmak uygunsa o ölçütlere / boyutlara ilişkin beceri / performans düzeyi tanımlamalarının oluşturulduğu) değerlendirmede kullanılabilecek bir araçtır; ancak bazı araştırmacılar tarafından [Hamp-Lyons ve Henning (1991), Breetvelt, Bergh ve Rijlaarsdam (1994), Cohen (1994), Kuhlemeer ve Bergh (1997), Cumming, Kantor ve Powers (2002), Barkaoui

(2007, 2008), Hamp-Lyons (2008), Salmani-Nodoushan (2009), Multi-Trait Rubric (2010)] geliştirilen bu tarzdeki araçlarda genellikle analitik dereceli puanlama anahtarındaki gibi bir alt boyutlara ayrıştırmanın yapılmadığı görülmektedir.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş çoklu özelliklere dayalı bir dereceli puanlama anahtarı örneği verilmiştir:

### Çoklu Özelliklere Dayalı Puanlama Anahtarı Örneği

Beceri / Performans Düzeyleri				
5: Çok iyi	4: İyi	3: Orta	2: Kötü	1: Çok kötü

FİKİRLER VE İÇERİK	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ana fikir ve yardımcı fikirler yazının konusuna, temaya ve verilmek istenen mesaja oldukça uygun, somut ve inandırıcıdır.</li> <li>Yazı, okuyucuyu çok cezbedecek bir içeriğe sahiptir.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ana fikir ve yardımcı fikirler yazının konusuna, temaya ve verilmek istenen mesaja çoğu zaman uygun, somut ve inandırıcıdır; fakat ana fikir ve yardımcı fikirlerde az da olsa kopukluklara rastlanır.</li> <li>Yazı, okuyucuyu cezbedebilecek bir içeriğe sahiptir.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ana fikir ve yardımcı fikirler yazının konusunu, temayı ve verilmek istenen mesajı kısmen içermesine rağmen ana fikir ve yardımcı fikirlerde kısmen kopukluklara rastlanır.</li> <li>Yazıda, okuyucuyu cezbedebilecek bazı fikirlere rastlamak mümkündür.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ana fikir ve yardımcı fikirlerin yazının konusu, tema ve verilmek istenen mesaj ile olan bağlantısındaki kopukluklar, sapmalar, savsaklamalar azımsanmayacak derecede çoktur.</li> <li>Yazı, okuyucuyu cezbetmekten oldukça uzak bir içeriğe sahiptir.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazının ana fikri ve yardımcı fikirler yazının konusu, tema ve mesaj açısından çok zayıf kalmakta ve okuyucu açısından tamamlanmamış bir yazı izlenimi vermektedir.</li> <li>Yazıda, okuyucuya cazip gelebilecek hiçbir içeriğe rastlamak mümkün değildir.</li> </ul>
ORGANİZASYON	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazılan metin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açısından anlam bütünlüğüne sahip bir yapı arz etmektedir.</li> <li>Yazı, verilen yazma görevi için yeterli uzunluktadır.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasındaki anlam bütünlüğü birkaç küçük sapma dışında sağlamdır.</li> <li>Yazı, verilen yazma görevi için hemen hemen yeterli uzunluktadır.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında dikkate değer sapmalar, iç içe geçmeler vardır.</li> <li>Yazı, verilen yazma görevi için gereğinden uzun veya yeterli olmayan bir uzunluktadır.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında sapmalar ve iç içe geçmeler yoğunluktadır.</li> <li>Yazı, verilen yazma görevi için gereğinden uzun veya kısadır.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında sapmalar ve iç içe geçmelerden dolayı metinde herhangi bir bütünsellikten bahsetmek mümkün değildir.</li> <li>Yazı, verilen yazma görevi için gereğinden çok uzun veya çok kısadır.</li> </ul>
KONUYA YÖNELİK BAKIŞ AÇISI VE TEZ	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazarın öne sürdüğü tez, verdiği örnekler ve ayrıntılar çözümleyici bir bakış açısının bir yansıması niteliğinde olup güçlü bir yapı arz etmektedir.</li> </ul>

4	• Yazarın öne sürdüğü tez, verdiği örnekler ve ayrıntılar da konuya yönelik net bir bakış açısını bir yansıtmamaktadır.
3	• Yazarın öne sürdüğü tez, örnekler ve ayrıntılar çoğu zaman belirsiz kalmaktadır.
2	• Yazar tarafından öne sürülen tez, örnekler ve ayrıntılar zayıf kalmaktadır.
1	• Yazar tarafından öne sürülen tez, verilen örnekler ve kullanılan ayrıntılar oldukça zayıf kalmaktadır.
<b>YAZININ TÜRÜNE, YAZMA AMACINA VE HEDEF KİTLEYE UYGUNLUK</b>	
5	• Yazar, verilen yazma görevini yazının türüne, amacına ve hedef kitleye oldukça uygun bir şekilde yapılandırılmıştır.
4	• Yazar, verilen yazma görevini birkaç küçük eksiklik olsa da yazının türüne, amacına ve hedef kitleye uygun bir şekilde yapılandırılmıştır.
3	• Yazar, verilen yazma görevini bazı eksikliklere rağmen yerine getirmiştir; ancak ortaya çıkan ürün, yazının türüne, amacına ve hedef kitleye uygunluk açısından yeterli kaliteye sahip değildir.
2	• Yazar, verilen yazma görevini önemli eksiklikleri olmasına rağmen yerine getirmiştir; ancak ortaya çıkan ürün, yazının türüne, amacına ve hedef kitleye uygunluk açısından zayıftır.
1	• Yazar, verilen yazma görevini oldukça önemli eksikliklerle yerine getirmiştir; ortaya çıkan ürün ise yazının türü, amacı ve hedef kitle açısından belirsizdir.
<b>DİL KULLANIMI VE ÜSLUP</b>	
5	• Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına tamamen uygundur. • Farklı cümle yapıları kullanılarak bir cümle çeşitliliği oluşturulmuştur. • Yazıda, oldukça zengin bir söz varlığına rastlanmaktadır.
4	• Cümle kuruluşlarının dil bilgisi kurallarına uygunluğu açısından birkaç yanlışlık yapılmıştır. • Az da olsa farklı cümle yapıları kullanılarak bir cümle çeşitliliği oluşturulmuştur. • Yazıda, kısmen zengin bir söz varlığına rastlanmaktadır.
3	• Cümle kuruluşlarının dil bilgisi kurallarına uygunluğu açısından birkaç yanlışlık yapılmıştır; yer yer anlatım bozukluklarına rastlanır. • Cümle yapılarında kısmen tekdüzelik hâkimdir. • Sözcük hazinesinde sınırlılık gözlenmektedir.
2	• Cümle kuruluşlarının dil bilgisi kurallarına uygunluğu açısından yanlışlıklar fazladır; anlatım kişisellikten uzak ve belirsizdir; sıkça anlatım bozukluğu yapılmıştır. • Cümle yapılarında tekdüzelik yoğunluktadır. • Yazarın sözcük hazinesi çok sınırlıdır.
1	• Cümle kuruluşlarının dil bilgisi kurallarına uygunluğu açısından yanlışlıklar oldukça fazladır; okuyucunun dikkatini dağıtacak kadar çok fazla anlatım bozukluğu yapılmıştır. • Cümle yapıları tamamen tekdüze bir yapıdadır; basit cümleler dışında herhangi bir cümle yapısına rastlamak neredeyse imkânsızdır. • Yazarın sözcük hazinesi oldukça zayıftır.
<b>YAZIM, NOKTALAMA VE BİÇİMSEL ÖZELLİKLER</b>	
5	• Yazım kurallarına tamamen uyulmuştur. • Noktalama işaretleri tamamen yerinde ve doğru şekilde kullanılmıştır. • Kâğıt, sayfa ve paragraf düzeni çok iyi bir yapıdadır.
4	• Yazım kurallarına çoğunlukla uyulmuştur. • Noktalama işaretleri çoğunlukla yerinde ve doğru şekilde kullanılmıştır. • Kâğıt, sayfa ve paragraf düzeni çoğunlukla iyi bir yapıdadır.
3	• Yazım kurallarının uygulanmasında hatalar görülür ama bu hatalar okuyucunun yazıyı anlamasına ya da dikkatinin dağılmasına neden olmaz. • Noktalama işaretlerinin kullanımında kısmen hatalara rastlanır. • Kâğıt, sayfa ve paragraf düzeni genellikle uygun bir yapıdadır.
2	• Yazım kurallarının uygulanmasında sıkça hatalara rastlanır ve bu hatalar bazen okuyucunun yazıyı anlamamasına neden olur ve dikkatini dağıtır. • Noktalama işaretlerinin kullanımında sıkça hatalara rastlanır. • Kâğıt, sayfa ve paragraf düzeninde sıkça sapmalara rastlanır.

<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazım kurallarının uygulanmasında birçok hataya rastlanır; bu hatalar sürekli olarak okuyucunun yazıyı anlamamasına ve dikkatinin dağılmasına neden olur.</li> <li>• Noktalama işaretlerinin kullanımında çok fazla hataya rastlanır.</li> <li>• Kâğıt, sayfa ve paragraf düzeninde oldukça fazla hataya rastlanır.</li> </ul>
----------	---

**Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı (Holistic Rubric):** Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, sürecin veya ürünün parçalarının bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlar ve yazılı anlatım ürünü hakkında sadece genel bir bilgi verir. Bu yönüyle, bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanımıyla, sonuca ulaşmak için aşılacak süreçlerle ilgilenmekten çok toplam performansa ya da sonuca odaklanıldığı söylenebilir.

Bütüncül puanlama, öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin bütününe özgü bir değerlendirme anlayışına dayanır. Bu nedenle ölçme yaparken metnin herhangi bir alt beceri alanına odaklanılmaz (Mulis, 1984'ten; Hamp-Lyons, 1991'den aktaran: Ülper, 2009b: 344). Bu bakımdan bütüncül puanlama, belirli puan düzeyleri için saptanan ölçütler dikkate alınarak, öğrenci metinlerinin hızlı bir biçimde okunması sonrasında metnin bütününe değerlendiricinin bıraktığı genel izlenime göre, öğrenci metinlerinin bütünü için tek bir not verme eylemi olarak tanımlanabilir (Ülper, 2009b: 344).

Bütüncül puanlamada hızlı okuma sonrasında edinilen genel izlenime göre not vermek esas olduğu için bir metni notlandırırken bazı alt becerilerin göz ardı edilmesi kaçınılmazdır (Coombe, Folse ve Hubble, 2007: 81'den aktaran: Ülper, 2009b: 344). Bunun sonucunda yazılı bir metin için verilen bir not zaman zaman bir metnin içeriği için, zaman zaman da dil kullanımı ya da dil bilimsel yönü için verilmiş olabilir. Böyle bir durumda verilen not, değerlendirici açısından metnin güçlü olduğu yöne odaklanılarak verilmiş bir not olacağı için metnin diğer yönlerindeki zayıf noktalar gözden kaçmış olacak ve puanlamaya etkisi olmayacaktır. Bununla birlikte, örneğin 1-5 aralığında yapılandırılmış olan bir bütüncül ölçme aracına göre 5 puan verilen bazı metinlere bir değerlendirici içerik ve düzenleme açısından bu puanı verirken aynı metinlere bir diğer değerlendirici cümle ve sözcük özellikleri nedeniyle bu puanı vermiş olabilir (Ülper, 2009b: 344-345).

Bütüncül ölçme yaklaşımının değerlendirici ve değerlendirme açısından hızlı okumaya olanak vermesi yani pratik olması, metnin iyi yönlerine odaklanılmasını sağlaması (Weigle, 2007: 112) gibi olumlu yönleri vardır. Buna karşın bütün metin için tek bir not verilmesi nedeniyle yazılı metin üretiminin alt becerileri (içerik, tutarlılık, düzenleme, dil kullanımı vb.) hakkında açıklayıcı bilgi sunmaması ve buna bağlı olarak da geri bildirim sunulmaması, puanlamanın okuyucuya göre farklı ölçütlere odaklanılarak yapılabilmesi, okurun uzman olmasının gerekliliği gibi (Hamp-Lyons, 2008; Weigle, 2002: 112; Ülper, 2009b: 345) olumsuz yönleri de vardır.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir bütüncül dereceli puanlama anahtarı örneği verilmiştir:

#### Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

BECERİ / PERFORMANS DÜZEYİ	BECERİ / PERFORMANS DÜZEYLERİNİN İÇERİĞİ
<b>ÇOK İYİ</b> (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çalışma, çok iyi bir düzen içerisinde sunulmuştur.</li> <li>- Konuyu destekleyici nitelikte ayrıntılara ve çok çarpıcı, özgün bir içeriğe yer verilmiştir.</li> <li>- Hazırlanan çalışmanın yazınsal sunumu (cümle akıcılığı, sözcük seçimi, üslup) dikkat çekici ve etkileyicidir.</li> <li>- Yazma çalışması dil kullanımı, yazım, noktalama ve kâğıt düzeni açısından hata içermemektedir.</li> </ul>
<b>İYİ</b> (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazma çalışması, iyi bir düzen içerisinde sunulmaya çalışılmıştır.</li> <li>- Konuyla ilgili bazı ayrıntılara ve yeterli bir içeriğe yer verilmiştir.</li> <li>- Hazırlanan çalışmanın yazınsal sunumu dikkat çekme ve etkileyicilik açısından yeterlidir.</li> <li>- Yazma çalışması dil kullanımı, yazım, noktalama ve kâğıt düzeni açısından çok az hata içermektedir.</li> </ul>
<b>ORTA</b> (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çalışmanın düzeninde bazı sapmalar bulunmaktadır.</li> <li>- Konuyla ilgili olarak sunulan içerik yeterli değildir.</li> <li>- Hazırlanan çalışmanın yazınsal sunumu yeterince dikkat çekici ve etkileyici değildir.</li> <li>- Yazma çalışması dil kullanımı, yazım, noktalama ve kâğıt düzeni açısından bazı hatalar içermektedir.</li> </ul>
<b>KÖTÜ</b> (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çalışmanın düzeninde çok ciddi hatalar bulunmaktadır.</li> <li>- Sunulan içerik, konuyla ilgili çok az bilgi barındırmaktadır.</li> <li>- Hazırlanan çalışmanın yazınsal sunumu dikkat çekici ve etkileyici değildir.</li> <li>- Çalışma dil kullanımı, yazım, noktalama ve kâğıt düzeni açısından çok sayıda hata içermektedir.</li> </ul>
<b>ÇOK KÖTÜ</b> (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazma çalışması hazırlanmıştır; ancak ortaya konan ürün düzen, içerik, yazınsal sunum, dil kullanımı, yazım, noktalama ve kâğıt düzeni açısından çok yetersizdir veya çalışma, başka kaynaklardan birebir kopyalanmış yapı / içerik özellikleri sergilemektedir.</li> </ul>

**Analitik Grid:** Analitik grid, temelde yazma sürecini ve yazma süreci sonrası ortaya çıkan ürünü yazma öğrenme alanına yönelik temel yapıtaşları açısından hızlı, kolay ve eğlenceli bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır.

Analitik gridi alan yazınına kazandıran Elbow'un (1993), öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede bütüncül değerlendirmeye bir tepki ve alternatif olarak geliştirmiş olduğu bu ölçme aracı, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını analitik değerlendirmede olduğu gibi her bir boyut ve bu boyutu oluşturan alt becerileri bir arada ele alması yönüyle analitik bir araç niteliği taşıdığı; her bir boyutla ilgili performans düzeylerindeki alt ve üst puanların verilme ölçütlerinin belirgin olmaması ve her bir boyutun alt boyutlarıyla bir arada değerlendirilmesi sonucu bu boyutu oluşturan alt boyutların her birine değil de boyutun tümüne tek bir puan verilmesi yönüyle de bütüncül dereceli puanlama anahtarının özelliklerini taşıdığı söylenebilir.

Elbow (1993), öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak tasarladığı analitik gridin performans düzeylerini “güçlü”, “orta” ve “zayıf” olmak üzere 3 düzeyde derecelendirmiştir. Ancak bu performans düzeylerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ortaya koymada daha iyi, daha net sonuçlar vermesi ve yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmış diğer ölçeklerle uyumlu olması açısından 5’li performans düzeyine göre (çok iyi, iyi, orta, kötü ve çok kötü) şekillendirilmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak, araştırmacı tarafından Elbow (1993) ve Cohen'den (1994) yararlanılarak geliştirilmiş bir analitik grid örneği verilmiştir:

**Analitik Grid Örneği**

YAZMA GÖREV(LER)İNE İLİŞKİN BECERİ / PERFORMANS GÖSTERGELERİ		BECERİ / PERFORMANS DÜZEYLERİ				
		ÇOK İYİ	İYİ	ORTA	KÖTÜ	ÇOK KÖTÜ
		5	4	3	2	1
1	Yazma sürecini planlama, konuyla ilgili araştırma yapma, yazma göreviyle ilgili taslak çalışması, düzeltmeler ve değişiklikler yapma					
2	Fikirlerin özgünlüğü, anlaşılabilirliği ve bütünlüğü, içeriğin metin türüne uygunluğu					
3	Yazınsal organizasyonun yazma görevine uygunluğu; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki fikirlerin anlam ve yapı bütünlüğü içerisinde sunumu					
4	Üslup, anlatım ve bakış açısının sunumu, amaç ve hedef kitle farkındalığı					
5	Sözcüklerin seçimi ve sözcük kullanımındaki zenginlik, cümlelerin akıcılığı, dil bilgisi kurallarına uygunluk					
6	Yazım, noktalama, sayfa düzeni, paragraflarda satırbaşı yapma, kâğıt temizliği, el yazısının okunabilirliği					
7	Yazma görevine ilişkin genel izlenim (diğer puanların toplamı değildir)					

**Söz Dizimsel Yetkinliğe Dayalı Dereceli Puanlama Anahtarı:** Söz dizimsel yetkinliğe dayalı dereceli puanlama anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ile ilgili alan yazın düşünüldüğünde, öğrencilerin yazma becerilerinin söz dizimsel bağlamda yetkinliğini değerlendirmek amacıyla kullanılacak “göreve özel” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009: 54) bir ölçme aracıdır.

Dilde, biçim bilimsel bağlamda iki temel düzlem bulunmaktadır: Bunlardan birincisi *sözcük düzlemi*, diğeri de *sözcük ötesi düzlem*dir. *Sözcük düzlemi*, sözcüğün olduğu, hem biçim bilimsel hem de ses dizimsel kuralların sözcüğün oluşumunda dikkate alındığı bir düzlemdir. Biçim bilimsel bir kural uygulandığı zaman, bu kural aynı anda ilgili ses bilimsel kuralın uygulanmasını da zorunlu kılar. *Sözcük ötesi düzlem* ise, oluşan sözcüklerin sözdizimsel bağlam içinde diğer sözcüklerle ses bilimsel, söz dizimsel ve anlamsal açılardan etkileşime girdiği bir düzlemdir (Kiparsky, 1983’ten aktaran: Büyükkantarcıoğlu, 2000: 84-85).

Yazılı anlatımda, öğrencilerin sözcük düzlemindeki ve sözcük ötesi düzlemdeki dil kullanım becerileri, oluşturulacak bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilebilir. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri üzerinde yapılacak bu yönlü bir söz dizimsel analiz ile



söz diziminin ana öğelerinin (isimler ve zamirler, fiiller, sıfatlar, zarflar, edatlar, bağlaçlar, söz öbekleri, cümlecikler ve cümleler) hiyerarşik kurallara uyumu ölçümlenebilir. Böylece öğrencilerin metinlerindeki söz dizimsel unsurların kurallı ve anlamlı olup olmadığı yönünde düzenleyici bir süreç gerçekleştirilmiş olur.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir söz dizimsel yetkinliğe dayalı dereceli puanlama anahtarı örneği verilmiştir:

**Söz Dizimsel Yetkinliğe Dayalı Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği**

Beceri / Performans Düzeyleri				
5: Çok iyi	4: İyi	3: Orta	2: Kötü	1: Çok kötü

SÖZ DİZİMSEL YETKİNLİĞİN BOYUTLARI	YAZMA GÖREV(LER)İNE İLİŞKİN BECERİ / PERFORMANS GÖSTERGELERİ	Beceri / Performans Düzeyleri				
		5	4	3	2	1
<b>SÖZCÜKLERİN KULLANIMINA DAYALI SÖZ DİZİMSEL YAPI</b>	Metinde yer alan işlevsel dil öğeleri (adlar, özel adlar, fiiller, sıfatlar, zamirler, zarflar, edatlar, bağlaçlar, ünlemler vb.) arasındaki yapısal ilişkinin ve bağlam ilişkilerinin söz dizim kurallarına uygunluk düzeyi					
<b>SÖZ ÖBEKLERİNİN KULLANIMINA DAYALI SÖZ DİZİMSEL YAPI</b>	Metinde yer alan söz öbekleri (fiilimsi öbekleri, hâl ve edat öbekleri, isnat öbeği, sayı öbeği, aitlik öbeği, birleşik fiiller, yineleme öbekleri, bağlama öbekleri, özel ad öbekleri, isim tamlamaları, sıfat tamlamaları) arasındaki yapısal ilişkinin ve bağlam ilişkilerinin söz dizim kurallarına uygunluk düzeyi					
<b>CÜMLELERİN KULLANIMINA DAYALI SÖZ DİZİMSEL YAPI</b>	Cümlelerdeki ve cümleler arasındaki yapısal ilişkinin (yapılarına göre, yüklemine göre, yüklemine türüne göre, anlamına göre) ve bağlam ilişkilerinin (Eşdonatımsal ilişki: Karşıtlık, çelişki, sıralama, tekrarlama vb.; Altdonatımsal ilişki: Tanımlama, örneklendirme, neden gösterme, sonuç çıkarma, açıklama, niteleme vb.) söz dizim kurallarına uygunluk düzeyi					
<b>SÖZ DİZİMSEL AKICILIK</b>	Metindeki cümle yapılarının (basit, birleşik, sıralı, bağlı cümleler), sözcüklerin, yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin yerinde ve amacına uygun şekilde kullanım düzeyi					
<b>SÖZ DİZİMSEL OLGUNLUK</b>	Metindeki sözcüklerin, söz öbeklerinin ve cümlelerin söz dizimsel ve anlamsal açıdan metnin türü ve konu ile uyumluluğu; metin türünü ve konuyu belirginleştirme, destekleme veya ayrıntılandırma düzeyleri					

**Bilgisayar Tabanlı Söz Dizimsel Yoğunluğu Değerlendirme Formu:** Son dönemde bilgisayar alanında meydana gelen değişim öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin bilgisayar destekli bir şekilde değerlendirilmesini de mümkün hâle getirmiştir. Bu değerlendirme biçimi “Fikirler ve İçerik, Anlatım, Dil Kullanımı, Cümle Akıcılığı vb.” gibi metinlerin içeriğinin belirli ölçütler doğrultusunda bilgisayar aracılığıyla otomatik olarak değerlendirilmesini (Automated Writing Evaluation, Automated Essay Scoring) sağlayan programlarla [Project Essay Grader™ (PEG), Intelligent Essay Assessor™ (IEA), E-rater®, CriterionSM, IntelliMetric™, MY Access!®, Bayesian Essay Test Scoring System™ (BETSY) vb.] olabileceği gibi metinlerdeki dil öğelerinin gizli anlambilimsel analizini (Latent Semantic Analysis) gerçekleştiren programlarla da (Intelligent Essay Assessor™ vb.) olabilmektedir. Türkçe metinlerin bu şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak herhangi bir program geliştirme çalışmasından bahsetmek mümkün değildir. Ancak, bilgisayar destekli olarak dilin dil bilgisi yapısından çok, okunabilirlik araştırmalarında kullanılan / kullanılacak, kelime ve cümlelerin nicelik verilerinin incelenmesini esas alarak geliştirilen bazı uygulamalardan [*elektronik Türkçe metin analizi* (eTma) (Güyer, Temur ve Solmaz, 2009) ve Türkçe Metin Sıklık Çözümleyicisi (Oktay, Kurt ve Kara, 2009)] bahsetmek mümkündür.

Bilgisayar tabanlı söz dizimsel yoğunluğu değerlendirme formu, son dönemde bilgisayar alanında meydana gelen değişimin bir sonucu olarak öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında hazırlanan “Microsoft Word” vb. formatlardaki nitel verilerin (yazılı metinlerin) bazı programlarla [“Türkçe Metin Sıklık Çözümleyicisi” programı (Erişim adresi: <http://nlp.ceng.fatih.edu.tr/~metinanaliz/>) vb.] analiz edilmesi sonucu oluşan nicel verileri (paragraf sayısı cümle sayısı sözcük sayısı farklı sözcük sayısı, paragraf başına düşen cümle sayısı ortalaması, cümle başına düşen sözcük sayısı ortalaması, sözcük başına düşen hece sayısı ortalaması, sözcük başına düşen harf sayısı ortalaması vb.) esas almaktadır.

“Türkçe Metin Sıklık Çözümleyicisi” vb. programlarla çözümlenecek yazılı anlatım ürünlerinde söz dizimsel yoğunluğa ilişkin her bir boyuttaki veriler ortaya konulduktan

sonra sınıftaki bütün öğrenciler arasında karşılaştırma yapılarak hangi öğrencilerin hangi boyutlarda yetkin veya zayıf oldukları ortaya konabilir.

Aşağıda, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini nicel yönden değerlendirmede kullanılacak “Bilgisayar Tabanlı Söz Dizimsel Yoğunluğu Değerlendirme Formu” örneği verilmiştir:

**Bilgisayar Tabanlı Söz Dizimsel Yoğunluğu Değerlendirme Formu Örneği**

Öğrencinin	Adı, Soyadı	
	Okulu	
	Sınıfı	
	Numarası	

<b>Söz Dizimsel Yoğunluğa Esas Olan Nicel Veriler</b>	
Metinde kullanılan paragraf sayısı	
Metinde kullanılan cümle sayısı	
Metinde kullanılan sözcük sayısı	
Metinde kullanılan farklı sözcük sayısı	
Paragraf başına düşen cümle sayısı ortalaması	
Cümle başına düşen sözcük sayısı ortalaması	
Sözcük başına düşen hece sayısı ortalaması	
Sözcük başına düşen harf sayısı ortalaması	

Elbette, metinlerde kullanılan paragraf sayısı ortalamaları, cümle sayısı ortalamaları ve paragraf başına düşen cümle sayısı ortalamaları öğrencilerin metinlerinin niteliği hakkında sağlıklı yorum yapmak için yeterli değildir; ancak bu oranların Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülüne esas teşkil eden cümle başına düşen sözcük sayısı ortalamaları ve sözcük başına düşen hece sayısı ortalamaları ile birlikte ele alınıp yorumlandığında ayakları daha fazla yere basan bir yargıya dönüşebileceği düşünülmektedir. Ateşman (1997) tarafından Türkçe için kelime ve cümle uzunluğunu temel alan okunabilirlik formülü şu şekildedir.

<p><b>Okunabilirlik Sayısı</b> = <math>198,825 - 40,175 x_1 - 2,610 x_2</math>  <math>x_1</math> = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu  <math>x_2</math> = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu</p>
---

Bu formülün öğrenciler tarafından yazılacak metinlerden seçilecek yüz kelimelik bölümde uygulanması sonucu ortaya çıkacak verilerin yorumlanmasında şu aralıklar esas alınmaktadır:

**Tablo 2: Türkçe Okunabilirlik Aralıkları**

Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta Güçlükte
30-49	Zor
1-29	Çok Zor

**Kaynak:** Ateşman, Ender (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi, *Dil Dergisi*, 58: 71-74.

**Yazma Becerilerini / Performansını Değerlendirme Envanteri:** Performans dayanaklı değerlendirmede ürün ve süreç birlikte düşünülmesi gereken iki önemli basamaktır (Berberoğlu, 2006: 118). Bu bakımdan yazılı anlatım ürünü oluşturma çalışmalarının her aşamasında yapılan etkinlikler ve ortaya konulan ürünlere ait niteliklerin aynı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi gözleme çabası “envanter” oluşturma gereksinimi doğurmuştur.

Yazma becerilerini / performansını değerlendirme envanteri, öğrencilerin yazma öncesinde, yazarken ve yazma sürecinin son aşamalarında kullandıkları stratejileri ve oluşturdukları ürünün çeşitli boyutlardaki nitelikselliğini tek bir ölçme aracında ortaya koyma amacıyla ortaya konmuş bir değerlendirme yaklaşımıdır. Yazma becerilerini / performansını değerlendirme envanteri ile öğrencilerin yazma sürecindeki ve ortaya konan ürünlerdeki başarı durumları, çalışmalarla ilgili bilgi ve beceriye yönelik kazanımları gözlem ve inceleme yoluyla belirlenmektedir.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir “Yazma Becerilerini / Performansını Değerlendirme Envanteri” örneği verilmiştir:

**Yazma Performansını Değerlendirme Envanteri Örneği**

Performans Düzeyleri				
5: Çok iyi	4: İyi	3: Orta	2: Kötü	1: Çok kötü

YAZMA GÖREV(LER)İNE İLİŞKİN BECERİ / PERFORMANS GÖSTERGELERİ		Öğrencinin 1. Yazma Görevindeki Performans Düzeyi	Öğrencinin 2. Yazma Görevindeki Performans Düzeyi	Öğrencinin 3. Yazma Görevindeki Performans Düzeyi
<b>YAZMA SÜRECİNİ PLANLAMA</b>				
1	Yazma sürecini verilen yazma görevine hazırlık çalışmaları açısından planlama			
2	Yazma sürecini yazma görevine ilişkin uygulama aşamaları açısından planlama			
<b>SÜREÇ ADIMLARINI UYGULAMA</b>				
3	Konuyla ilgili veri kaynaklarını inceleme, araştırma yapma			
4	Konuyla ilgili olarak çevresindeki kişilerle görüşmeler yapma, bu görüşmeler sonrası edinilen tepkileri ve gözlemleri not etme			
5	Konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yapma			
6	Yazıyı, değerlendirme ölçütlerine, kontrol listesine vb. göre gözden geçirme ve gerekli düzeltmeleri yapma			
7	Yazıyı yeniden okuma, inceleme ve gerekli görülen bütün düzeltmeleri yaparak yazıya son şeklini verme			
<b>FİKİRLER VE İÇERİK</b>				
8	Yazıda ortaya konan fikirlerin ve içeriğin özgünlüğü, açıklığı ve anlaşılabilirliği			
9	Yazıdaki ana fikir ve yardımcı fikirlerin yazma görevini, yazma konusunu kapsama düzeyi			
<b>ORGANİZASYON</b>				
10	Fikirlerin mantıksal bir sıralama ve organize edilmiş bir yapı içerisinde sunumu			
11	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin varlığı ve yazma göreviyle uyumu			
12	Başlığın varlığı; konuya, temaya ve metnin içeriğine uygunluğu; özgünlüğü			
<b>DİL VE ANLATIM</b>				
13	Yazarın, metin türüne dayalı özellikleri yazıya yansıtabilme düzeyi			
14	Amaç ve hedef kitle (okuyucu / dinleyici) farkındalığı			
15	Söz varlığı unsurlarının amaca uygun ve yerinde kullanımı			
16	Kullanılan sözcüklerdeki vurgu, etkileyicilik ve sözcüklerin hedef kitleye uygunluğu			
17	Yazarın, söz dizimi kurallarını uygulama düzeyi			
<b>YAZIM VE NOKTALAMA</b>				
18	Kaynak gösterimi ve alıntı kullanımındaki doğruluk			
19	Yazım kurallarına uygunluk			
20	Büyük ve küçük harflerin kullanımındaki doğruluk			
21	Noktalama işaretlerinin kullanımındaki doğruluk, yerindelik			
<b>BİÇİMSEL ÖZELLİKLER</b>				
22	Paragraflarda satırbaşı yapma farkındalığı			
23	El yazısındaki okunabilirlik			
24	Kâğıt temizliği			
25	Sayfa düzeni			

**Kontrol Listeleri:** Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenciler tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için

uygun bir ölçme aracıdır. Bu araç, performans düzeyleri ya da ölçütlerin ne derece karşılandığı hakkında bilgi vermez (Atılğan ve diğerleri, 2006'dan aktaran: MEB, 2006a: 221).

Gözlenecek nitelikte belli bir performans var ise iki kategoride puanlama gerektiren kontrol listelerinin kullanılması uygun olmaz. Bunun yerine dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması daha uygundur (Berberoğlu, 2006). Kontrol listeleri, genellikle öğrenci performansına, bu performanstaki gelişime ilişkin gözlemlerin kaydedilmesinde kullanılır. Ders içi etkinlikler ve ders dışı görevlerde öğrencilerde gözlemlenen belirli beceri, performans, işlem ve tutumlara yönelik bilgiler kontrol listeleri ile kayda geçirilir. *Kontrol listelerinin kullanılması kolay olduğu için öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri amacıyla da uygulanabilir* (MEB, 2006a: 221).

Yazma sürecinin değerlendirilmesinde öğretmenin gözleminin ve algulamalarının önemine değinen Chenfeld (1978), öğrencilerin yazma durumlarının değerlendirilmesinde kontrol listelerinin kullanılmasını önermektedir. Öğretmen, yazma sürecini değerlendirirken gözlemlerin yanında öğrencilerle yaptığı görüşmelerden de yararlanabilir. Yazma sürecinde gerçekleştirilen bu görüşmelerde öğretmen, öğrencilerin yazma etkinliklerinde nelerden hoşlandıklarını; bu etkinliklerin hangilerine zevkle katılıp hangilerinde zorlandıklarını; yazma amaçlarını ve gereksinimlerini; etkinliklerdeki rol ve sorumluluklarının, yazma becerisindeki gelişimlerinin ve yazmayla ilgili yaşadıkları kişisel sorunların farkında olup olmadıklarını belirlemeye yarayacak veriler elde eder. Böylece öğretmen süreçle ilgili elde ettiği bu veriler ışığında yazma sürecinde değişiklikler ve yeniden düzenlemeler yaparak yazma öğretimini daha anlamlı kılabilir (Chenfeld, 1978: 318'den; Christie, Enz ve Vukelich, 2003'ten aktaran: Maltepe, 2006: 46-47).

Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak bir "Kontrol Listesi" örneğine EK 4'te yer verilmiştir.

**Öz Değerlendirme Formu:** Ürün ve süreç odaklı durum belirleme yaklaşımının bir gereği olarak öğrencilerin kendilerini verilen yazma görevini gerçekleştirme noktasında

değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, yazma sürecinin her aşamasında etkin bir rol üstlenerek, taslak yazma çalışmaları yaparak, oluşturdukları yazıları gözden geçirip düzelterek bu ürünlere son şeklini verirler. Bu durumda öğrencilerin de yazma sürecindeki rol ve sorumluluklarına ve yazıların niteliklerine yönelik olarak fikir sahibi olabilmeleri için süreç içinde kendilerini değerlendirmeleri gerekir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için öz değerlendirme formları ve öğrenciler için hazırlanmış puanlama anahtarları kullanılabilir.

Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak bir “Öz Değerlendirme Formu” örneğine EK 5’te yer verilmiştir.

**Akran Değerlendirme Formu:** Kişinin öğretmen ve kendi dışında başkalarından da dönüt almasına olanak sağlayan akran değerlendirmesi, öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları bir değerlendirmedir. “Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamasının yanı sıra değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrencilere bakış açısı kazandırmaktadır” (Dunleavy, Langan ve Wheeler, 2005’ten aktaran: Anılan, Genç, Çalışır ve Okkirman, 2009: 268).

Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak bir “Akran Değerlendirme Formu” örneğine EK 6’da yer verilmiştir.

**Grup Değerlendirme Formu:** Grup değerlendirme formu, bir gruba verilecek bir araştırma projesi veya performans görevinin grup üyeleri tarafından değerlendirilmesini esas almaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak grup değerlendirme formları oluşturulurken yazma performansında öne çıkan değerlendirme ölçütlerinin varlığı, yokluğu veya bulunma düzeyi açığa çıkartılmaya çalışılır. Grup değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlar sergilemelerini önlemek için bu formda yer alacak ölçütlerle ilgili olarak sınıfın tamamının görüşlerine başvurulmasında ve değerlendirme formunun ölçütlerinin bu görüşlere göre belirlenmesinde yarar vardır.

**Veli Değerlendirme Formu:** Öğrenciye verilen performans görevlerinin veya araştırma projelerinin bilgi toplama ve ürünün ortaya konulması sürecinde ailelerin çalışmaya olan katkılarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu durum hem öğrencilerin verilen performans görevleri sayesinde kendilerinden beklenen bilgi ve yeteneklerin kazanımına engel olur hem de çocuklarda bu çalışmalara karşı ilgisizliği beraberinde getirebilir. Bu bakımdan, velilerin, süreç oluşumlarına, öğrenci gelişimine, öğrenci yeterliklerine sadece dışardan bakan bir göz olarak dâhil edilmesinde yarar vardır. Bu yönüyle, velilerin, çocuklarının yazma becerilerindeki / performanslarındaki yeterlikleri gözlemlenmeleri ve meydana çıkacak olumsuzlukları engelleme, olumlu durumları ise pekiştirme amaçlı olarak çeşitli değerlendirme formları geliştirmekte fayda vardır.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak bir “Veli Değerlendirme Formu” örneğine yer verilmiştir.

**Veli Değerlendirme Formu Örneği**

		Evete	Kısmen	Hayır
1	Yazacağı konuya odaklandı.			
2	Yazma görevi ile ilgili planlama yaptı.			
3	Konuyla ilgili kaynakları (kitap, internet vb.) inceleyip kısa notlar aldı.			
4	Konuyla ilgili olarak çevremdeki kişilerle görüşmeler yaptı.			
5	Konuyla ilgili görüşmeler sonrası edindiği tepkileri ve gözlemleri not etti.			
6	Konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptı.			
7	Yazıyı özgün, açık ve anlaşılır fikirler ve içerik ile yapılandırdı.			
8	Yazıyı düzenli bir şekilde yapılandırdı.			
9	Yazıyı, değerlendirme ölçütlerini göz önünde bulundurarak düzenledi.			
10	Kâğıt ve sayfa düzenine, kâğıt temizliğine ve yazı güzelliğine dikkat etti.			
11	Yazıyı, yazım ve noktalama kurallarına uygun şekilde yapılandırdı.			
12	Yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama, kâğıt düzeni vb.) ele alan kontrol listesine ve değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirdi ve gerekli görülen tüm düzeltmeleri yaptı.			
13	Sizce bu çalışma, çocuğunuz için gerekli bir deneyim mi?			
14	Sizce bu çalışma çocuğunuzun yazma becerilerini / performansını daha iyi anlamana yardımcı oldu mu?			
15	Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz veya önerileriniz			

**Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu:** Öğrencilerin çalışmaları arasında başarı gelişimini gösteren seçkin ürünler öğrenci ürün dosyasında biriktirilmelidir. Kan (2007: 133), öğrenci performansının tipik göstergelerini taşıyan örnek çalışmaların öğrenci ürün



dosyasında toplanması gerektiğini ifade etmektedir. Yazma çalışmalarıyla ilgili öğrenci başarısını belirlemede en fazla kullanılması gereken araçların başında öğrenci ürün dosyası gelmektedir. Çünkü, MEB, yayınladığı 19.12.2006 tarih ve 12592 sayılı genelgede ders içi performans durumu belirlenirken ürün dosyasının değerlendirme sonucuna bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan, özel olarak, öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin gelişimlerini gözlemlemek amacıyla yaptırılacak ürün dosyalarını bazı ölçütler doğrultusunda değerlendirmekte fayda vardır.

Aşağıda, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullanılacak bir “Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” örneğine yer verilmiştir.

#### Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu Örneği

YAZMA GÖREV(LER)İNE İLİŞKİN BECERİ / PERFORMANS GÖSTERGELERİ	BECERİ / PERFORMANS DÜZEYLERİ				
	(5) ÇOK İYİ	(4) İYİ	(3) ORTA	(2) KÖTÜ	(1) ÇOK KÖTÜ
1 Öğrenci ürün dosyasında bulunması gereken tüm yazma çalışmalarını / görevlerini içerme düzeyi					
2 Yazma çalışmalarının / görevlerinin öğrencinin gelişimini ve becerisini / performansını yansıtırma düzeyi					
3 Yazma çalışmalarının / görevlerinin dosya içerisinde düzenli bir şekilde sunumu					
4 Yazma çalışmalarının / görevlerinin ürün dosyası oluşturmadaki amaçları karşılama düzeyi					
5 Yazma çalışmalarında / görevlerinde dil ve üslubun kullanımındaki başarı					
6 Türkçenin yazım ve noktalamaya ilişkin ölçütlerinin çalışmalara yansıtılmasındaki başarı					
7 Ürün dosyasının bir bütün olarak etkililiği					
<b>YORUMLAR:</b>					

**Gözlem Formu:** Sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde öğretmen tarafından yapılacak gözlemler sayesinde hangi öğrencilerin yazma çalışmaları yapmaya istekli oldukları / hangilerinin istekli olmadıkları, hangi yazma çalışmalarını yaparken zorlandıkları / hangi yazma çalışmalarını kolay yaptıkları, yazmaya karşı tutumları, öğrencilerin yazma becerilerindeki / performanslarındaki niteliksel gelişim saptanabilir.

Aşağıda, sınıf içinde veya bir süreç dâhilinde yaptırılacak yazma çalışmalarında öğrencileri gözlemlemek amacıyla “Türkçe Dersi Öğretim Programı”ndaki yazma öğrenme

alanına ilişkin kazanımlar göz önünde bulundurularak oluşturulan bir “Gözlem Formu”na yer verilmektedir:

### Gözlem Formu Örneği

Gözlemlenen Öğrencinin Adı, Soyadı:				
GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR VE KAZANIMLAR		Evet	Kısmen	Hayır
1	Yazım ve noktalama kurallarına uyar; yazım kurallarını yazdıklarına uygular.			
2	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.			
3	Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.			
4	Düzenli, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.			
5	Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.			
6	Standart Türkçe ile yazar.			
7	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.			
8	Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.			
9	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.			
10	Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.			
11	Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.			
12	Tekrara düşmeden yazar.			
13	Yazma konusu hakkında araştırma yapar.			
14	Yazacaklarının taslağını oluşturur.			
15	Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.			
16	Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.			
17	Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.			
18	Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.			
19	Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.			
20	Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.			
21	Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.			
22	Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.			
23	Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.			
24	Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.			
25	Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.			
26	Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.			
27	Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.			
28	Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.			
29	Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.			
30	Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.			

**Çoktan Seçmeli Test Maddeleri:** Bilgiyi hatırlama düzeyinin yanı sıra daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir beceriye sahip olan

çoktan seçmeli testlerin bir diğer avantajı ise büyük gruplara rahatlıkla uygulanabilmesidir. Bu testler aynı anda derse ilişkin farklı konuların ölçümünü sağlar. Nesnel ve güvenilir puanlama sağlar. Puan dağılımı değerlendiren kişi tarafından değil, testle belirlenir (MEB, 2006a: 217-217). Yazma becerisini geliştirmek önemlidir; ancak çoktan seçmeli sorular öğrenciye yazma, yazınsal yaratıcılığını ortaya koyma olanağı tanımadığı için yazma becerilerinin doğrudan ölçümünü olanaklı hâle getirmemektedirler. Bu yüzden, çoktan seçmeli testlerle öğrencilerin yazma becerileri yalnızca dolaylı olarak ölçülebilmektedir.

Ülkemizde geniş katılımlı sınavların çoğunda (SBS, MEB-OBBS, YGS, LYS vb.) sınav uygulama sisteminin bir gereği olarak hâlâ çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Bu durum çoktan seçmeli testlerden vazgeçilememesine neden olmaktadır. Çoktan seçmeli testler, yukarıda sıralanan hususlardan dolayı eleştirilse de tek bir sınavda sorulacak çok sayıda soruyla öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin birçok becerisini ölçmeye olanak sağladığı için, güvenilirliği ve kapsam geçerliği yüksek testler oldukları için hâlâ kullanılmaktadırlar.

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılacak bir “Çoktan Seçmeli Yazma Becerisi Başarı Testi” örneğine EK 7’de yer verilmiştir.

**Tutum veya Algı Ölçekleri:** Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir (MEB, 2006a: 220). Öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin tutumları, yazmaya yönelik öz yeterlikleri çeşitli tutum ölçekleri veya öz yeterlik algı ölçekleriyle ölçülebilir. Bu ölçeklerin eğitim-öğretim sürecinin başında uygulanması, öğretmenlere, öğrencilerin yazma öğrenme alanıyla ilgili tutum ve yeterlikleri hakkında betimleyici bilgiler sağlar. Bu sayede, öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını ve yazma öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik tedbirler alabilir.

Öğrencilerin yazmaya dönük öz yeterlik algılarını değerlendirmede kullanılacak bir “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” örneğine EK 8’de yer verilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını belirlemede genellikle yukarıda değinilen araçların kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışında, “Kavram Haritaları Ölçeği”, “Kare ve Çengel Bulmaca”, “Kelime İlişkilendirme Testi”, “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç”, “Yapılandırılmış Grid” ve “Anlam Çözümleme Tablolaları” gibi eğitim sistemimizde yeni kullanılmaya başlanan araçlarla da öğrencilerin yazma becerileri hakkında dolaylı değerlendirmelerde bulunulabilir.

Farklı ölçme yöntemlerinin hem olumlu hem de olumsuz yanları olabilmektedir. Bu olumlu ve olumsuz yanlar, bir metnin, kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında değerlendirilip değerlendirilmemesi açısından da önemlidir. Bununla birlikte her ölçme yöntemi bir yazılı metnin değerlendirilmesi için gereken tüm yönleri kapsamayabilir (Ülper, 2009b: 346). Bunun yanında, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin yazma becerilerinin tamamına değil bazı becerilerine odaklanılmak istenebilir.

Kompozisyon yazmanın amacı öğrencilerin yazılı iletişim becerileri kazanmalarını ve bu becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Diğer bir deyişle öğrencilerin yazma öğrenme alanındaki becerilerini geliştirici eğitim etkinlikleri sonucu öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı metinler, öğrenciler arasında bir seçme yapmak amacına değil, öğrencilerin kendilerini daha da geliştirmelerini sağlamak amacına dönük bir işlev taşımalıdır. Bu bakımdan yapılacak olan ölçme ve değerlendirmenin de bu amaca hizmet eder nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda, yukarıda değinilen ölçme yöntemleri arasından çoktan seçmeli test ve bütüncül puanlama yöntemi daha çok öğrencilerin başarı durumlarına göre bir seçim yapılması açısından işlevsellik taşırken analitik ölçme yöntemi, öğrenciler arasında bir seçim yapmaktan öte metinlerin daha ayrıntılı değerlendirilmesine ve geri bildirim sunulmasına olanak sağlanması nedeniyle, öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından daha işlevsel görünmektedir. Bu yönüyle de kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında kapsam açısından en geçerli ölçek durumuna gelmektedir (Ülper, 2009b: 347).

Tabii ki sadece analitik puanlama yöntemi kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmek mümkün değildir. Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılacak bir değerlendirme ile öğrencilerin yazma becerileri / performansları doğrudan ölçülebilir; ancak bu aracın yanında öğrencilerin kendileri ve başkaları tarafından da değerlendirilmesine olanak sağlayan çoktan seçmeli testlerin, öz-akran-grup-öğretmen-veli değerlendirme formlarının ve tutum ölçeklerinin de kullanılması, değerlendirmenin çoklu bakış açılarıyla sentezlenmesine olanak sağlayacaktır.

#### **2.1.3.3.2.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerini ve Yazma Performanslarını Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılabilecek Araçların Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması**

Bir ölçümün geçerliği yalnızca kullanılan ölçme yönteminin veya elde edilen puanların geçerliği değil, ölçümden elde edilen çıkarımların doğruluğudur (MacLellan, 2004: 313). Düşük geçerliği olan bir ölçüm, öğrencilerin yeterlikleri hakkında doğru olmayan çıkarımlar yapılmasına neden olur. Performansa dayalı ölçümlerin, ölçülecek öğrenim hedef(ler)ine uygun olması, ölçütlerin çok dar kapsamlı veya çok geniş kapsamlı olmaması geçerlik için aranan önemli şartlardır (Ogan-Bekiroğlu, 2008: 117-118). Bu yüzden, yapılacak ölçümün geçerliği, psikometrik analizler yerine, kullanılan ölçme yönteminin ölçülmek istenen hedefle uyumluluğuna bakılarak irdelenmelidir (Pilcher, 2001'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 118).

Weir'e göre (1988), dil öğretiminde dil sınavlarının en yararlı ve tatmin edici biçimi analitik ve bütünlükçü yaklaşımların örüntülenerek hazırlanması ve kullanılmasıdır. Bu yaklaşımlarda analiz ve bütünleştirme, güvenilirlik ve geçerlilik kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Ölçme değerlendirme aracı, güvenilirliğini sınava ayrık yapıyı ekleyerek artırır. Parçalar ne kadar küçükse ve sayısı ne kadar çoksa güvenilirlik potansiyeli o kadar yüksektir. Fakat geçerlilik, sınav, hayatın içinde doğrulandığı ölçüde yükselir ve bu bağlamda daha çok dilin kullanım yapısını çağırıştırır (Weir, 1988: 22den aktaran: Yavuz-Kırık, 2008: 18-19).

Bir ölçme aracının geçerliği hakkında yorum yapabilmek için, o ölçme aracının ilgili olduğu alanın taşınması gereken özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu durumda

yazma becerisini ölçmek için hazırlanacak olan bir aracın geçerliği hakkında yorum yapabilmek için iyi bir yazılı metinde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir (Ülper, 2009b: 341). Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik olarak yapılan yazılı anlatım çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliği diğer sınavlara göre daha güçtür. Bu güçlük, yazma becerilerinin, öznel öğeleri fazlaca içermesinden dolayı güvenilir olarak puanlanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu tür çalışmalarda öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini dilin kurallarına uygun bir biçimde etkili bir anlatım kullanarak düzenlemeleri istenir. Dolayısıyla, tek bir doğru cevap bulunmaz ve doğru cevap anahtarı da hazırlanamaz. Bunun yerine, yazma becerilerinin / performansının içerik, organizasyon, dil bilgisi, anlatım, noktalama ve yazım kuralları gibi ana başlıklar altında uygunluk ve yaratıcılıkları kapsayan ölçme araçlarına göre değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Çetin ve Kelecioğlu, 2004: 20).

İyi bir şekilde yapılandırılmış dereceli puanlama anahtarları gibi ölçme araçları, öğretmenlerin öğretim programı çerçevesinde öğretimsel açıdan daha verimli olmalarını sağladığı için oluşturulan bu araçların geçerliği ve güvenilirliği kontrol edilmelidir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanacak bir ölçme aracının geçerliği irdelenirken aşağıdaki sorular dikkate alınabilir:

- 1- Ölçülmek istenen öğrenim hedefleri (bilgi ve beceriler) açıkça belirlenmiş mi?
  - 2- Ölçülmek istenilen bilgi ve beceriler öğretim ile uyumlu mu?
  - 3- Yazma görevi, ölçülmek istenen bilgi ve beceriler için uygun bir görev mi?
  - 4- Yazma görevi içinde belirlenen alt ölçütler, öğrenciye verilen yönergeler ve sorular sorular ölçülmek istenen bilgi ve becerileri ortaya çıkarmaya yönelik mi?
  - 5- Ölçütler, yönergeler ve sorular açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiş mi?
  - 6- Yapılan ölçüm önemsiz bilgi ve becerileri değil, öğrencinin öğrenmesi için gerekli bilgi ve becerileri kapsıyor mu?
  - 7- Puanlama ölçütleri ölçülmek istenilen bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik mi?
  - 8- Puanlama ölçütleri açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiş mi?
  - 9- Puan ağırlıkları ve dağılım, ölçülecek bilgi ve becerilerin düzeyi ile uyumlu mu?
- (Wiggins, 1996: 22).

Ölçümün geçerliği irdelenirken “ölçümün kapsamının” göz önünde bulundurulması gerekir. Bu yüzden, yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araçların kapsamı, öğretimin içeriğiyle uyumlu olmalı ve yazılı anlatım performansını ölçebilecek hedefler içermelidir. İyi tanımlanmış ölçütlerden, bu ölçütlere ait

tanımlamalardan oluşan bir ölçme aracının kullanılması, puanlamadan kaynaklanabilecek güvenilirlik problemlerini ortadan kaldırır. Bu durumda, farklı kişilerin değerlendirmesiyle elde edilecek puanlar büyük bir olasılıkla birbiriyle tutarlı olacak ve kişiler arası puanlama güvenilirliği yüksek olacaktır (Smith, 2003'den; Shavelson ve Ruiz-Primo, 2000'den aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 118; Moskal, 2000).

#### **2.1.4. Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Öğretmen Faktörü**

Bodner (1990), öğrenme ve öğretim sözcüklerinin eş anlamlı sözcükler olmadığını, öğretmenler çok iyi öğreticiler olsalar bile, öğrencilerin her zaman öğretmenin anlattıklarını anlatıldığı biçimiyle öğrenmediklerini, bilginin öğrenenin zihninde yapılandırıldığını, bu yüzden de öğretmenin zihninden öğrencinin zihnine hiçbir değişikliğe uğramadan geçmesinin neredeyse imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu sorumluluk, yazma sürecini içselleştirme, yazma zevki ve alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir. Öğrencilere yazma becerileri kazandırmak amacıyla yapılacak çalışmalardan verim elde edebilmeleri için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerini belirli ilkeler çerçevesinde, yazma çalışmalarının yürütüldüğü öğretim ortamına uyarlamaları gerekmektedir.

Yazma öğrenme alanına ilişkin becerilerin öğretimi sürecinde öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Bu yüzden, yazma eğitiminin temel ilkesi “yazdırmaktır”.
- Yazma çalışmalarında öğrenci daima merkeze alınmalıdır.
- Güzel yazmak, sadece bazı formleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.
- Öğrencilere, ilgi duydukları konular hakkında yazılar yazdırılmalıdır.
- Öğrencilere kendi düzeylerine uygun duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerini tanıyıp ona göre yöntemler belirlemeli ve yazma çalışmalarını program dâhilinde yapmalıdır.

- Öğrencilerin yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü, bu beceri, çeşitli alıştırmalarla kazandırılacak bir beceridir ve zaman ister. Bu yüzden, yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
- Yapıtırlacak yazma çalışmalarıyla ilgili aşamaları açıklayan yönergeler hazırlanmalıdır / hazırlatılmalıdır.
- Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli; günlük tutma, anı yazma, rapor oluşturma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın zevkli yanları gösterilmelidir.
- İyi yazabilmesi için öğrencilerde kendilerine karşı güven uyandırılmalıdır.
- Öğrenci, yazısını, kendisinin de kabul etmiş ve benimsemiş olduğu amaç(lar) çerçevesinde yazmalıdır.
- Öğrenciler, yazılarına karşı bir sorumluluk duygusuna erişmelidirler.
- Sınıfta, yazma etkinliklerine istek uyandırılmalı, yazmaya istekli öğrenciler yöreklendirilmelidir. Bu da yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı kazandırarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yapılabilir.
- Öğretmenler de öğrencileriyle yazmalıdırlar.
- Yazma etkinlikleri için ayrı ders saati ayrılmalıdır.
- Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları ödevlerle desteklenmelidir.
- Öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, etkinliklerle üretilen ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.
- Yazılan yazılar sınıf ortamında yapıcı bir yaklaşımla eleştirilmelidir.
- Yazma etkinlikleri başka derslerle ve özel yaşamla ilişkilendirilmelidir
- Yazma çalışmaları sadece not vermek için değil, öğrencilerin süreç içerisinde ortaya çıkan eksiklikleri tespit edilerek bu eksikliklerin giderilmesine ortam hazırlamak için yap(tır)ılmalıdır (Demirel, 2006: 111-112; Özbay, 2006: 124-125; Göğüş, 1978: 240-242; Okurer, 1997: 52-53; Yılmaz, 2006: 212-214).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Temel Eğitime Destek Programının öğretmen eğitimi bileşeni kapsamında temel eğitim okullarındaki branşlara yönelik ana yeterlik, alt yeterlik, kapsam ve performans göstergelerini kapsayan, 6 ana yeterlik (A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, B- Öğrenciyi Tanıma, C- Öğretme ve Öğrenme Süreci, D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, F- Program ve İçerik Bilgisi), 31 alt yeterlik, 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” tamamlanmış ve 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıştır. Bu çalışmanın kapsamına girmesi nedeniyle üzerinde en fazla durulacak yeterlikler, geniş çerçevede, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretme ve Öğrenme Süreci” ve “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlikleri, dar anlamda ise yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleridir.

MEB (2004), yazmayı, süreç içinde geliştirilecek bir beceri olarak görmektedir. Hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşan yazma sürecinde, bu aşamalar her zaman çizgisel bir seyir



gerektirmez. Zaman zaman geri dönüşlerle metin üretiminde düzeltmelere gitmek gerekebilir. Coşkun'a göre (2005a: 241-242), "Türkçe öğretmenleri, derste gerçekleştirecekleri uygulamalı çalışmalarla sürecin gerektirdiği aşamalar çerçevesinde yazılı anlatım ürünü / metin oluşturma çalışmalarını öğrencilere öğretmelidirler." Bu sayede öğrencilerin yazmayı içselleştirmeleri, yazma zevki ve alışkanlığı kazanmaları, yazma becerilerinde / performanslarında gelişim göstermeleri, nitelikli yazılı anlatım ürünleri oluşturmaları, yazma öz yeterlikleri açısından gelişkin özelliklere sahip olmaları sağlanabilir.

Eğitim alanında meydana gelen değişim, öğretmenlerin yetkinliklerini etkilemekte, kendilerini ve yetiştirecekleri bireyleri "bilgi toplumuna" hazırlayacak olan öğretmenlerin bu öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencinin bilgiyi yapılandırmada etkin olması gerçeği aslında uzun süredir benimsenmiş olsa da, öğretmenin bu yapılandırma sürecinde yönlendirici olma rolü hep ikinci plana itilmiştir. "Yazma sürecinde sadece yazılı metin üreten kişinin yani sınıf ortamında bulunan bir öğrencinin etkin olması gerekiyormuş gibi görünmesine karşın, süreç yaklaşımı, yazma sürecinde yalnızca öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini değil, aynı zamanda öğretmenlerin de, öğrencilerin metinlerini geliştirmelerine yardım etmeleri için, ne yapmaları gerektiğini ortaya koymaktadır" (Zamel, 1987: 699).

Raimes (1983: 141-142), yazma sürecinin işleyişinin, bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirebilecekleri etkinliklerin şöyle bir sıra düzeni içerisinde olması gerektiğini belirtmektedir:

- Konunun saptanması,
- Önyazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
- Öğretmen tarafından notların, listelerin vb. okunması ve öğrencilere öneriler sunulması,
- Öğrenciler tarafından taslak metnin ana hatlarının yazılması,
- Öğrenciler tarafından taslak metnin oluşturulması,
- Taslak metnin öğretmen ve öğrencilerce okunması; içerik hakkında yorumlar yapılması ve öneriler sunulması,
- Öğrencilerce ikinci taslak metnin oluşturulması,
- Öğrencilerce kontrol listesine göre ikinci taslağın düzeltilmesi,
- Öğretmen tarafından ikinci taslağın okunması; iyi noktaların ve geliştirilebilecek düşüncelerin gösterilmesi,

- Öğrencilerce üçüncü taslak metnin oluşturulması,
- Öğrencilerce taslak metnin düzeltilmesi,
- Öğretmen tarafından ilk taslaktan son taslağa dek yazının gelişiminin değerlendirilmesi,
- Öğretmen tarafından, öğrencilere, zayıf oldukları alanlarda kendilerini geliştirmeleri için ödev verilmesi.

Yazma eğitimi, destekleyici bir sosyal ortamda gerçekleşir (Smith, 2000). Bu durum öğretmenlerin yazma sürecinde yönlendirici bir rol üstlenmelerini, Raimes (1983: 141-142) tarafından yukarıda çizilen genel çerçeveye paralel olarak, yazmaya hazırlık sürecinde, yazma sürecinde ve yazma sürecinin sonunda birtakım stratejileri işe koşmalarını gerektirmektedir.

Tekşan (2001) tarafından yapılan araştırma, yazmaya hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Akyol (2008: 101) da, yazmaya ayrılan zamanın yüzde yetmişinin yazma öncesi hazırlık aşamasına ayrılması gerektiğini düşünmekte ve bu aşamada; konu seçimi, amaç ve hedef kitleyi, yazı türünü (formunu) belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma ve düzenleme çalışmalarının yapılmasını önermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilere, yazma çalışmaları yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlamaları, çalışmaların en başından itibaren öğrencilerin “neyi”, “niçin” ve “nasıl” yapmaları gerektiği noktasında kendilerine yol haritası çizmelerine olanak sağlayacaktır. “Ne” sorusu öğrencinin konunun sınırlarını çizmesine; “Niçin?” sorusu, bir aktiviteyi hangi amaçlar doğrultusunda yapması gerektiğini anlamasına yardımcı olurken “nasıl?” sorusu ise aktiviteyi hazırlama ve sunma biçimlerinde kendisine yol gösterecektir.

Aşağıda, öğrencilere verilebilecek bir yazma göreviyle ilgili örnek bir yönerge yer almaktadır.

### Performans Görevi Yönergesi Örneği

*Son yıllarda yapılan araştırmalarda, insanlarımızın, genetiğiyle oynanarak üretilen birçok ürünün sunulduğu ve bu ürünlerin insan yaşamında tamiri imkânsız olumsuzluklara sebep olduğu belirlenmiştir. Bu durumun açığa çıkmasıyla birlikte, toplumda, gıda tüketimi açısından bir karmaşa ortamı hâkim olmuştur ve insanlar bundan olumsuz yönde etkilenmektedirler.*

*Kendinizi doğa kaynakları konusunda uzman olan bir profesör olarak düşününüz. Bir bilim adamı sorumluluğuyla olaya müdahale edilmesi, GDO'lu ürünlerin üretimine, ithaline sınırlılık getirilmesi ve gıda üretiminde doğada yer alan öz kaynakların kullanımına ağırlık verilmesi için hükûmete çağrıda bulunmak istiyorsunuz. Başbakanla konuyla ilgili bir mektup yazınız.*

#### **Bu çalışmayı başarıyla tamamlayabilmek için aşağıdaki adımları izlemelisiniz:**

1. Verilen konu ile ilgili araştırma yapmalısınız.
2. Çalışmanız için aile bireyleri, kitaplar, gazete haberleri, internet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.
3. Araştırmalarınıza dayanarak konu ile ilgili sunacağınız yazıda hangi bilgilere yer vereceğinize karar vermelisiniz.
4. İnsanların bu konu hakkındaki görüşlerini alacaksınız soracağınız soruları önceden hazırlamalı ve konunun içeriğine uygunluğunu kontrol etmelisiniz.
5. Mektup türüne uygun bir yazı hazırlamalısınız.
6. Çalışmanızı 02/05/2011 tarihinde teslim etmelisiniz.

Yazma çalışmalarına başlamadan önde yönergelerin hazırlanması, bilgilerin ve düşüncelerin beyinde yapılandırılmasına kapı aralayacaktır. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel (sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb.) işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir (Güneş, 2009: 11).

Bireysel bir etkinlik olan yazma sürecinin ve performansın niteliğinin, öğrencilerin bilişsel ve motivasyon süreçleri üzerindeki kontrolüne bağlı olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Zimmerman ve Risemberg, 1997'den; Graham ve Harris, 1994'ten; Graham ve Harris, 1997'den; Graham ve Harris, 2000'den aktaran: Özbay, 2008: 4). Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin, yazı yazılacak konu hakkında güdülenmelerini sağlamanın öğretim ortamına olumlu yansıtacağını söylemek mümkündür.

Öğrencilere verilecek yönergelerde yazmanın konusu ve amaçları netleştirildikten sonra yazma görev(ler)i ile ilgili planlama yapmakta yarar vardır. Proje ve performans görevleri şeklinde yürütülen yazma görevleri sınırlı bir zaman dilimi içerisinde değil, süreç içerisinde hazırlanan çalışmalardır. Bu nedenle hazırlanan çalışma planlarına bağlı kalınması sürecin iyi bir şekilde işlemesi bakımından son derece önemlidir (Gömleksiz,

Sinan ve Demir, 2010: 1334). Coşkun (2005a: 230) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin bir metin oluşturabilmek için gerekli olan planlama becerilerinin son derece zayıf olduğu tespit edilmiştir. Yazmayı planlama aşamasında öğrencilere metnin yapısını belirleme becerisini kazandırmak yazılı anlatım öğretiminin en önemli gerekliliklerinden biridir (Marchisan ve Alber, 2001: 154). Öğrencileri planlı yazmaya alıştırmak amacıyla öğrencilerle birlikte belli bir konu çerçevesinde bu konunun nasıl yazılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Metin türlerine göre nasıl bir yazma planı oluşturulması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılması ve örnek metinler üzerinde metin planlarının çıkarılması öğrencilerin o türde yazı yazmasında kolaylık sağlayacaktır (Zorbaz, 2010: 6).

Konu ile ilgili ana düşünceleri belirleme ve bu ana düşünceler çerçevesinde yardımcı düşünceleri açığa çıkarmak amacıyla, hangi anlatım biçiminden yararlanılacağına kararının verilmesi; beyin fırtınası, kavram ağı/kavram haritası ya da salkım oluşturma vb. tekniklere başvurularak yeni düşüncelere ulaşılması gerekir (Göçer, 2010: 183). Beyin fırtınası bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış yargılamasından bağımsız olarak üretilir. Bir öğrencinin fikrinin diğer bir öğrencide başka fikirler çağırabileceği varsayılarak çok sayıda fikrin ortaya atılması amaçlanır (MEB, 2007: 77). Bu sayede öğrencilerin yazma konusu ile ilgili yoğunlaşacakları fikirler netleştirilmeye çalışılır.

Yazma çalışmalarında uygulanabilecek bir diğer teknik, öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirilmesidir. Akyol (2008: 102), öğretmenlerin küçük gruplarla çalışarak resimleme ve buna dayalı olarak yazma çalışmaları yaptırmaalarının daha başarılı yazıların ortaya çıkmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlamak, yazma göreviyle ilgili içerikte neyi, nasıl ele alacaklarını belirginleştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarına olanak sağlayan kümeleme stratejisi, yazma öncesinde yazara geniş bir bilgi ağı sunarak farklı

bağlantılar kurmasına yardım eder ve tek bir görevi geçici olarak iki farklı göreve ayırır. Bunlar; bilgi üretme ve üretilen bu bilgileri birbiriyle bağlantılı bir şekilde düzene koymadır (İnal, 2008: 59). Rico (2000: 29-46) kümelemenin ilk aşamada düşsel ve yaratıcı belleği işe koştüğünü, ikinci aşamada ise eleştirici, yargılayıcı ve mantıksal belleği yazma sürecine kattığını belirtmektedir.

Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmaları, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmaları ve kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarının yürütücü bilişlerinin şekillenmesini, konuya zihinsel olarak hazır hâle gelmelerini sağlayacağı apaçıktır. Uzun-Subaşı (2004b: 75), bunu, “metnin içerik şemasının ve retorik kodlama şemasının düşünsel olarak belirginleştirilmesi” olarak ifade eder.

Öğretim ve ölçme birbirini tamamlayan süreçler olarak değerlendirildiği için, yazma çalışmalarında, öğrencilerin, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceğini bilmeleri önemlidir. Çünkü değerlendirme ölçütleri, bir anlamda öğrencilerin bu çalışmalarda neyi dikkate almaları gerektiğini bilmelerine ve çalışmayı ona göre şekillendirmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler, gerçek yaşam durumlarına dayalı görevleri (otantik görevleri), hiç bilmedikleri konular hakkında verilen görevlerden daha iyi bir şekilde gerçekleştirirler. Öğrencilerin zorlanmadan yazı yazacakları konular onların yaşamları ile ilgili konulardır. Bu açıdan, öğrencilerin konuyu kendi yaşantılarını göz önünde bulundurularak yapılandırabilmeleri için konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmaları önemlidir.

Yazmaya hazırlık süreci olarak değerlendirilen aşamada, öğretmenler tarafından yazma çalışmalarına dönük yönergelerin hazırlanması, güdüleme stratejilerinin kullanılması, öğrencilere plan hazırlatılması, beyin fırtınası yaptırılması, konuyla ilgili resimler çizdirilmesi, konuyla ilgili düşünceler, sorular ve kavram ağları oluşturmalarının sağlanması, çevrelerindeki kişilerle fikir alışverişinde bulunmalarının sağlanması; öğrencilerin konuyla ilgili bilgi kaynaklarına yönlendirilmeleri ve yazma çalışmalarının

hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği hakkında bilgilendirilmeleri, yazma konusuna yoğunlaşarak belli bir art alan bilgisi oluşturmalarına, böylelikle, bilgi ve deneyim açısından daha doygun bir şekilde yazma çalışmalarına başlamalarını sağlayacaktır.

Öğrenciler, yazma çalışmalarına başladıklarında, artık konu ve amaç hakkında yeterli farkındalığa sahip olmalıdırlar; ancak yine de öğrencilerin, yazılarında yer verecekleri içeriği, yazının amacına göre, yazının türüne göre, hedef kitleye göre düzenlemeleri hususunda yönlendirmelerinde yarar vardır.

Yazmada belirlenen konu ile ilgili iletilmek istenen mesajı doğru verme amacı güdülmelidir. Bu mesaj çeşitli anlatım formlarında verilebilir; ancak yazının türü anlatım formuna belirginlik kazandıracaktır. Burada önemli olan nokta, söylem alanını iyi belirlemek, hedef kitle ve özelliklerini göz ardı etmemektir. Anlatılanlar hedef kitlenin ilgi ve ihtiyacına yönelikse yazmanın verimliliğinden söz edilebilir. Öğretmen, bu tür bilgilerle öğrencilerini donanımlı hâle getirir ve uygulamalarla birikimlerini beceriye dönüştürme ortamı oluşturursa öğrencilerin yazmaya hazır olduklarından söz edilebilir (Göçer, 2010: 182).

Konu ile ilgili yeni düşüncelerin ortaya çıkarılmasından sonra bu düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokularak taslak oluşturulması gerekir (Coşkun, 2007a: 63). Taslak aşaması, öğrencilerin düşündüklerini kâğıda gelişigüzel aktardıkları aşamadır. Taslak aşamasında, öğrencilerin planlama aşamasında yaptıkları düzenlemeyi kâğıda geçirmeleri beklenir. Bu aşamada öğrenci, öncelikle yazılan metnin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeden içeriği oluşturmaya çalışır (Marchisan ve Alber, 2001: 154). Öğretmenler, taslak oluşturma aşamalarında öğrencilere rehberlik etmeli; yazmanın amacı, türü vb. açısından taslakları gözden geçirmelerini sağlamalı, gerekirse bu taslaklardan daha yeni taslaklar oluşturmaları hususunda öğrencileri yönlendirmelidirler.

Yazmaya hazırlık aşamasında ve öncesinde konuyla ilgili olarak çeşitli etkileşimler ve deneyimler sonucu edinilen art alan bilgisi, yazma sürecinde oluşturulan içerikle ete, kemiğe büründürülür. Yazma çalışması da bu içerik temeli üzerine kurulur. Bazı öğrenciler içeriği oluşturma noktasında zorlanabilirler. Bu yüzden de öğretmenlerin, öğrencilerin içeriği oluşturmalarında yönlendirici bir rol üstlenmeleri önem kazanmaktadır.

Bir kompozisyon yazarken konu ile ilgili olarak bazı kişiler ve veri kaynaklarından bilgilerin toplanmasına buluş, buluşların sıraya konmasına düzenleyiş, yazı biçimi verilmesine anlatış denir. Bunları uygulama, kelime hazinesi, cümle, paragraf yapısı, yazım, noktalama ile fikirlerin düzenlenmesine sıkı sıkıya bağlıdır (Karaalioğlu, 1992: 68). Adalı'ya göre (2003: 210) plan, anlatının kurgusudur. Neyin nerede ifade edileceği, niçin önce ya da sonra söylenmesi gerektiği planla ilgilidir. Sağlam bir plana ve kurguya sahip bir metnin, bir paragrafı hatta bir cümlesi çıkarıldığında metnin bütünlüğü bozulur. Par (1997: 16), planın, yazının kolay anlaşılmasına, anlatımın yalınlaşmasına, düşüncelerin konu ile ilgili olarak ölçülü şekilde anlatılmasına, metinsel bütünlüğe ve yazarın yazma işini zevk duyarak yapmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. “Yazı yazacak bireylerin bu beceriye sahip olmaları ve giriş, gelişme, sonuç ve başlık bölümlerini bu plan çerçevesinde oluşturmaları gerekir” (Göçer, 2010: 184). Öğretmenler, bu beceriyi yetkin bir şekilde uygulayamayan öğrencilere destek olmalıdırlar.

Zihinsel işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır. Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktadır. Kelimelerle ve yazım, noktalama kurallarına uygun olarak kâğıda dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve belirli bir anlatım formunda düzenlenerek sistemli hâle getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi sonrası nitelikli yazma ürünlerinin ortaya çıkabilmesi, öğrencilerin hem düşüncelerinin hem de zihin yapılarının düzenlenmesini getirmektedir. (Güneş, 2009: 11). Yazma sürecine öğretmenin model olması çok önemlidir. Bu amaçla öğretmen yazma sürecinin taslak aşamasında öğrencilere model olmak için yazmaya başlamadan önce, öğrencilerine yazmayla ilgili görüşlerini anlatabilir. Örneğin yazmaya hazırlık aşamasında belirlediği konuyu nasıl kâğıda aktaracağını sesli olarak öğrencilere aktarabilir (Cavkaytar, 2010:

136). Model olma yoluyla öğrenciler, sınıf içinde daha fazla yazma çalışması yapan öğretmenlere daha çok güvenirlir; çünkü öğretmenlerinin de yazmak için bir çaba harcadığını, yazmanın onlar için de kolay olmadığını görürler. Ayrıca öğrencilere yazmaya bir problem çözme gibi bakmayı ve birkaç deneme ile ustalaşamayacağını da bu süreçte öğrenme fırsatı verilmiş olur (Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister, 2002). Öğretmen, yazma süreci içinde yazma stratejileri ve metin yapısı bilgisini kullanmaya model olurken aynı zamanda yüksek sesle düşünür. Öğretmenin yazma stratejileri hakkında kendi düşünce ve stratejilerini örnek vererek yüksek sesle düşünmesi, normalde yazma süreci içinde gözle görülemeyen planlama, taslak hazırlama, düzeltme gibi bilişsel süreçleri gözle görünür hâle getirmesi bakımından önem taşır (Tompkins, 2008: 77). Bu yüzden, öğretmenin, öğrencileri, yazıyı anlatım açısından açık, akıcı, anlaşılır ve yazım, noktalama ölçütlerine uygun bir şekilde yapılandırmaları; yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendirmelerinde yarar vardır.

Yazma sürecinde metnin söylem tasarımı şekillenir, metnin türü belirginleştirilir ve metnin bağlamsal özellikleri bir bütün hâlinde ortaya çıkar. Bu yüzden, metinlere son şekil verilmeden önce oluşturulan bu metinlerin değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirilmesi ve varsa yazılarda gerekli görülen değişikliklerin yapılması yazının daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. “Bu evrede öğrenci, kalıcı bilgi oluşturacak dönütleri alır. Örneğin, metinde konuyu odaklamasında sorun varsa, bunun nedenini ve nasıl düzeltileceğini öğrenir. Öte yandan, metin türünün göstericisi olan dilsel düzenlemeleri ve bunların içinde belirginleştiği anlatım çerçevelerini kullanıp kullanamadığını görür” (Uzun-Subaşı, 2004b: 92). Öğretmen, öğrencileri bu işlem basamaklarında da yönlendirmelidir.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yukarıda özetlenen öğretim tekniklerinin her birinin önemli rolleri vardır. Fakat bunların her biri için geçerli temel etmen etkileşimci bir ortamda gerçekleştirilmesi gereğidir (Tompkins, 2008: 97). Yazma süreci modelini savunanların temel varsayımlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yürütülen etkileşimli ortamlarda, yazılı anlatım çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmasının gerekli olduğudur (Graves, 1983'ten;



Calkins,1994'ten; Tompkins, 2002'den; Troia ve Graham 2003'ten aktaran: Cavkaytar, 2010: 138).

Yazma öğretiminde, öğrencilere, yazma sürecini içselleştirebilmeleri için yeterli sürenin verilmesi gerekliliği sıklıkla vurgulanan bir konudur. Bridge, Compton-Hall ve Cantrell'e göre (1997), öğrencilerin, yazma becerilerini sentezleme sorunları bulunmaktadır. Öğrenciler, kendi kompozisyonlarını yaratmada gereksinimleri olan düşünme, bilgiyi analiz etme, yanıtlar yaratma ve karar vermek için bilgiyi kullanma hususlarında yeterli tekrardan yoksundurlar. Bu nedenle Türkçe derslerinde yazmaya ayrılan sürenin arttırılması gerekmektedir. Babacan (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin temel yazım kurallarını bilmedikleri belirtilmekte ve bu sonucun, öğrencilerin ortaöğretimde belli temel bilgileri almadıklarını ve yeterince yazılı ve sözlü uygulama yapmadıklarını gösterdiğini ifade etmektedir. Oysaki öğrenciler, yazma becerilerinde yetkinleşebilmeleri için uygulamaya gereksinim duyarlar. Akıcı yazabilmeleri için öğrencilerin hem serbest yazma çalışmaları hem de yapılandırılmış yazma çalışmalarına gereksinimleri vardır. (Bridge, Compton-Hall ve Cantrell, 1997'den; Babacan, 2003'ten; Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister, 2002'den aktaran: Cavkaytar, 2010: 138).

Yazma öğretimi uygulamalarında, “hazırlık”, “taslak oluşturma”, “düzenleyerek yazma”, “düzeltme”, “yayımlama ve paylaşım” aşamalarında meydana gelebilecek aksaklıklar yazma ediminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine engel teşkil edecek, edincin edime dönüşmemesine sebep olacaktır. Bu yüzden, yazılı anlatım ürünlerine yönelik olarak yapılacak ölçme ve değerlendirmelerde, yazma sürecinin bu aşamalarının tam ve sağlıklı olarak gerçekleş(tiril)ip gerçekleş(tiril)mediğine bakmak, ortaya çıkan ürünü de bu doğrultuda değerlendirmekte fayda vardır.

Yeni programla birlikte ağırlık kazanan öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de ortaya çıkmaktadır (Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç, 2010: 1442). Ölçme ve değerlendirme sürecini gereği gibi gerçekleştirebilen öğretmenler, kendilerinin ve öğrencilerinin yeterliklerini daha yakından

görme ve öğretim sürecini tekrar gözden geçirerek varsa eksikliklerini giderici çalışmalar yapabileceği olanakları yakalayacaklardır. Bu bakımdan Türkçe Dersi Öğretim Programının öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yazma öğrenme alanında etkin biçimde uygulanabilmesi ve öğretim sürecinde bu yaklaşımların sunduğu olanaklardan en üst düzeyde yararlanılabilmesi öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerine bağlıdır.

Bir sınıf ortamında yazma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına dek öğretmenler tarafından yerine getirilebilecek en önemli görev, öğrencilerce oluşturulan taslak metinlerin incelenmesi ve bu inceleme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılmasıdır. Çünkü taslak metinlerin incelenmesi, öğrencilerin ne öğrenip ne öğrenmediklerini saptama ve buna göre öğrencilere düzeltici ve özendirici geri bildirimler sunma fırsatı verir (Urguhard, 2005: 28'den aktaran: Ülper, 2009a: 424).

Yılmaz (2006: 235), geri bildirimde dikkat edilecek öğretim ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

Öğretmen,

- Düzeltme yaptığı kâğıdın kime ait olduğunu düzeltmeyi yaptıktan sonra öğrenmeli,
- Düzeltme esnasında objektif olmalı,
- Düzeltme için ortak ölçütler kullanılmalı,
- Yanlış olan öğrencinin yanlışını yüzüne vurmamalı, yanlış olmayan öğrenciyi de pohpohlayacak düzeyde övmemeli,
- “Bu yanlışlardan dolayı zayıf aldın” demek yerine “Bu konularda noksanın var!” şeklinde bir üslup kullanılmalıdır.

Öğretim sürecinde öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar ve gösterdikleri performanslar hakkında etkili dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenmesi ve motive olması açısından oldukça önem taşımaktadır (Stiggins, 1999; Crooks, 1988; Sadler, 1989). Bilişsel öğrenme kuramına göre sınıf içi değerlendirme etkinliklerinde öğrenciye gelecekteki performansını artırması amacıyla açıklayıcı dönüt verildiği ölçüde öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi katılımını artıracığı, amaçlanan yetenekleri geliştireceği varsayılmaktadır (Brookhard, 1994). Crooks'e (1988) göre öğrenciye verilen dönüt öğrencinin etkinlikleri yapmada dikkatini ilerleyişine ve gelişimine odakladığı zaman etkili olmaktadır. Öğrencinin gelişimi üzerine odaklanan bu tür dönütler öğrencinin öz yeterliğini

geliştirmekte, çaba göstermesini sağlamakta ve bireyler arasında yapılan karşılaştırmalara verilen önemi azaltmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilere dönüt verirken çeşitli araçlar kullanabilirler. Bunlardan en önemlileri, öğrencilerin yazma çalışmalarının puanlandırılmasında kullanılacak analitik dereceli puanlama anahtarları, yazma görevinin gerekliliklerine uygun bir şekilde oluşturulan kontrol listeleri ve öz-akran-grup-veli değerlendirme formlarıdır. Aynı yazma göreviyle ilgili olarak farklı kişilerden veri elde edilmek istendiğinde, bu ölçme ve değerlendirme araçlarının her birinin ölçütlerinin bir diğer aracın ölçütlerini tamamlayıcı özellikler içermesi gerekmektedir. Yani bir kontrol listesinde yer alan ölçütlerin tamamının veya tamamına yakınının öz değerlendirme formunda, akran değerlendirme formunda, grup değerlendirme formunda, veli değerlendirme formunda olması gerekmektedir.

Kontrol listelerinin, öz-akran-grup değerlendirme formlarının, amaçlanan yazma görevini yerine getirirken öğrencilerden beklentilerin neler olduğunu açıklayacak içerikte olması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri devreye girer. Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede yetkin olduğunu düşünen bir öğretmen kontrol listelerinin, öz-akran-grup değerlendirme formlarının, içeriklerinin hangi yazma süreçlerinden ve becerilerinden oluşacağını bilmeli, kontrol listelerini, öz-akran-grup-veli değerlendirme formlarını buna göre düzenlemeli ve yazma sürecinin sonunda öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan bu kontrol listelerine, öz-akran-grup değerlendirme formlarına göre değerlendirmelerini sağlamalıdır. Bu değerlendirmenin sonucuna bağlı olarak da düzeltme yapılması gerekiyorsa öğrencileri bu düzeltmeleri yapmaya yönlendirmelidir.

Öğrenciler, yazma çalışmalarına belirli bir art alan bilgisine sahip bir şekilde başlarlar. Bu art alan bilgisi, ortaya koyacakları ürünün niteliğini doğrudan etkilemektedir. Yazma konusunda yeterli bilgisi ve alt yapısı olmayan öğrencilerden üst düzeyde bir başarı beklentisi içerisine girmek değerlendirmenin daha baştan hatalı yapılmasına neden olacaktır. Bu yüzden, öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının doğru bir şekilde

değerlendirilebilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin öğretmenler tarafından bilinmesine bağlıdır.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının planlı, doğru ve nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi, bu konuda yeterli bir bilgi ve deneyime sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını hangi ölçütler doğrultusunda değerlendireceğini tam olarak bil(e)meyen öğretmenlerin bu konuda bilgili ve deneyimli olduklarını söylemek güçtür. Bu durumda olan öğretmenlerin konu uzmanı birilerinin görüşlerine başvurularında yarar görülmektedir.

Son dönem eğitim anlayışında, öğrencilerin sadece yazma süreci sonunda ortaya koydukları ürüne odaklanmanın onun gerçek becerilerini / performanslarını yansıtmada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemimizde uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da hem ürüne hem de sürece odaklanmayı salık vermektedir. Bu yüzden de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirirken hem ürünü hem de ürünün ortaya çıkış sürecini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Yazma çalışmalarının yapıldığı bir öğretim ortamında öğrencilere sunulacak dönütlerin başlıca amacı, öğrencilerin o çalışmayla ilgili o anki edim düzeyi ile o edim için hedeflenen düzey arasındaki boşluğu kapatmaktır (Ülper, 2009a: 424). Bu bakımdan, öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesi ve bunları telafi edecek çalışmaların yürütülmesinde fayda vardır. Dönüt alma işlemi, öncelikle öğretmenin yönetiminde gerçekleştirilmelidir. Ancak, öğrencinin bu işlemi içselleştirmesi ve kendi kendine kaldığında da işletebilmesi yönünde deneyim kazanması sağlanmalıdır (Uzun-Subaşı, 2004b: 92).

Öğretimin etkililiği, öğrenmelerin uygun araç ve yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile yakından ilişkilidir. Sınıfta yapılan etkili bir ölçme ve değerlendirme, öğrencilere ve öğretmene dönüt verir. Böylece öğretim ortamındaki aksaklıklar ve öğrencilerin öğrenme eksikleri belirlenip giderilebilir. Öğrenci başarısı hakkında varılan

yargılar, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için öğrenci başarısı hakkında doğru bir değer yargısına ulaşılması gerekir. Bu da ölçmelerin doğruluğuna ve ölçütlerin uygunluğuna bağlıdır (Turgut, 1990'dan aktaran: Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç, 2010: 1441). Ölçmelerin doğruluğu ve ölçütlerin uygunluğu ancak nitelikli ölçme araçlarıyla sağlanabilir. Bu yönüyle, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin / performanslarının değerlendirilmesinde güvenilir, geçerli ve tutarlı ölçme araçlarının varlığı son derece önemlidir. Yapılan ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların güvenilir olabilmesi için, bir öğrencinin aynı yazılı anlatım ürününün farklı zamanlarda aynı veya farklı kişi(ler) tarafından değerlendirilmesinde aynı veya benzer sonuçlar vermesi gereklidir. Eğer durum gerçekten öyleyse kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğundan bahsedilebilir. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmede kullandıkları araçların ve yaptıkları değerlendirmenin nitelikli olup olmadıklarını belirlemek için belirli bir süre sonra aynı ürünleri aynı araçlarla tekrar değerlendirmeleri, onların bu konudaki üst düzey yeterliklerinin bir göstergesi niteliğinde olacaktır.

Karatay'a göre (2011: 39), "ülkemizde yazılı anlatımın / yazma eğitiminin en önemli sorunu, öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının değerlendirilmesinde kullanışlı ve tutarlı ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılmamasıdır." Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ve süreç içerisindeki performanslarını hangi yazınsal türlerde, hangi amaçlar, yöntemler ve teknikler çerçevesinde, hangi ölçütlere göre, hangi aşamalarda ve hangi araçları kullanarak değerlendireceklerini bilmeleri ve uygulamada zorlanmamaları; yazılı anlatım çalışmalarına yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemelerinde, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemelerinde ve bunlara bağlı olarak yazma öğrenme alanında daha nitelikli bir öğretim tasarımlarında önemli gereksinimler olarak ortaya çıkmaktadır.

Yazma çalışmalarının zaman zaman geriye dönüşler ve düzeltmeler gerektiren bir süreç dâhilinde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin kendi kendilerine yazı yazmayı öğrenmelerine; anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, tartışma, ilişki kurma, iletişim, işbirliği yapma, eleştirme, problem çözme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi

araştırma-keşfetme-yorumlama-zihinde yapılandırma, sistemli düşünme, süreci düzenleme, kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etme ve nitelikli yazma ürünleri ortaya koyma gibi üst düzey zihinsel beceriler kazanmalarına; sadece süreç sonunda değil süreç içerisinde de öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının daha yakından gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine, bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunların daha doğru tespit edilmesine ve çözümlerin de daha yapıcı olmasına olanak sağlayacaktır. Tabii ki öğretimin niteliğinin ve öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının doğru tespit edilebilmesi için de öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak yukarıda sıralanan stratejileri uygulama yeterliklerine sahip olmanın yanı sıra öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, tekniklerini ve araçlarını etkin bir şekilde kullanma becerilerine de sahip olmalarını gerektirmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını ölçme ve değerlendirmede kullanılacak 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.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandığına öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış (Gök ve Şahin, 2009: 130) çerçevesinde şekillendirilen Türkçe Dersi Öğretim Programında ortaya konan yenilikler bu yöntem, teknik ve araçların çoklu değerlendirme fırsatları sunulacak şekilde kullanılmasını gerektirmektedir.

Öğrenci başarısının doğru olarak ölçülmesi büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin doğru ölçme yapabilmesi, ölçme ve değerlendirme alanına özgü bilgileri sınıf ortamında etkili olarak kullanabilmesine bağlıdır. Öğrencinin eğitim sürecinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken yönleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle tek bir ölçme araç ya da yöntemi ile öğrenci hakkında doğru bilgi edinmek mümkün değildir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin ölçülecek özelliklerine uygun araçları seçme, hazırlama, uygulama ve puanlama konularında yeterliğe sahip olmalarını (Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç, 2010: 1441) ve bu ölçme yöntem, teknik ve araçlarının birkaçının bir arada kullanıldığı çoklu bir değerlendirme sistemini öğretim ve ölçme-değerlendirme sürecine uyarlamaları gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında olmayıp alan yazınında öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmalarının yararlı olacağı düşünülerek araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ölçme ve değerlendirme araçları ise şunlardır:

- Temel özelliklere dayalı dereceli puanlama (primary trait scoring) anahtarı
- Çoklu özelliklere dayalı dereceli puanlama (multiple trait scoring) anahtarı
- Söz dizimsel (syntactic) yetkinliğe dayalı dereceli puanlama anahtarı
- Bilgisayar destekli yazma değerlendirme yazılım programları
- Analitik grid
- Yazma becerilerini / performansını değerlendirme envanteri

Çağımız “bilgi çağı” olarak nitelendirilmekte, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye ilgili araç ihtiyaçlarını gidermelerinde kendilerine birçok olanak sunulmaktadır. MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde öğretmenlerin, “meslekî gelişimlerini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları” (MEB, 2006b: 1515), “çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçları belirlemeleri” (MEB, 2006b: 1529) ve “gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirmeleri” (MEB, 2006b: 1532) istenmektedir. Bunun yanı sıra, MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde ise öğretmenlerin, “kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlamaları” (MEB, 2008: 53) istenmektedir. Görüldüğü üzere, Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin çeşitli konulardaki öğrenme eksikliklerini belirlemek, beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılabilen araçlar sadece Türkçe Dersi Öğretim Programındakilerle sınırlı tutulmamakta; farklı türlerde metin yazmayla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, “Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabilir” (MEB, 2006a: 214) şeklindeki ifadelerden anlaşılacağı üzere ihtiyaçlar ve olanaklar doğrultusunda başka değerlendirme araçlarının da kullanılabilenliği belirtilmektedir. Bu yönüyle, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programında olmayıp yurtdışındaki alan yazınında öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmalarının yararlı olacağı düşünülerek araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yukarıda zikredilen ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi olmalarının, bu araçları öğretim ve ölçme-değerlendirme sürecinde kullanmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının daha farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere, yazma öğrenme alanına ilişkin beceriler kazandırmaya çalışırken öğretimi ve ölçme-değerlendirmeyi süreç içerisinde birbirini tamamlayan etkinlikler olarak yürütmeleri gerekmektedir. Yazma öğrenme alanına ilişkin



becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde hem Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen ve verilmeyen yöntem, teknik ve araçların bir arada kullanılmasıyla sistemli bir hâle getirilecek çoklu veri kaynağına dayalı bir performans değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma başarılarına, yazmaya yönelik öz yeterlik algılarına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **2.1.5. Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Modeli ve Bu Modelin Yazma Öğrenme Alanında Kullanımı**

Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme, performans değerlendirmesiyle ilgili birçok paydaştan veya ölçme aracından veri toplanmasıdır. Alan yazınında “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirme” kavramı yerine eş anlamlı farklı kavramların kullanıldığı göze çarpmaktadır. “360 Derece Değerlendirme Sistemi”, “Çok Kaynaklı Dönüt Sistemi”, “Çok Ölçümlü Dönüt”, “Çoklu Değerlendirme” bunlar arasında sayılabilir” (Maylett, 2005).

İlk kez 2. dünya savaşında Alman ordusu tarafından çoklu kaynaklardan dönüt toplayarak performans değerlendirmesi yapmak amacıyla kullanılan bu değerlendirme sistemi, 1950’lerde Esso Araştırma ve Mühendislik Şirketi vb. şirketler tarafından işçiler hakkında bilgi (performans verisi) toplamaya dönük olarak kullanılan en önemli veri toplama tekniği hâline gelmiştir. 1990’lardan itibaren insan kaynaklarına dönük araştırmaların ve profesyonel gelişim çalışmalarının yürütüldüğü alanlarda fazlaca kullanılmaya başlanmıştır. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte geniş kitlelere erişimin sağlanması, bu değerlendirme modelinin kullanımının yaygınlaşmasını daha da tetiklemiştir. Bugün Amerika’daki şirketlerin 1/3’ten fazlası bu çok kaynaklı değerlendirme sistemini kullanmaktadırlar (Fleenor & Prince, 1997’den; Bracken, Dalton, Jako, McCauley, & Pollman, 1997’den; Bracken, Timmreck, & Church, 2001a’dan; Atkins & Wood, 2002’den aktaran: Maylett, 2005). 2006 yılında MEB tarafından okulun gelişimine çevrenin desteğinin artırılması ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün geliştirilmesi amacıyla uygulamaya konan “Okulda Performans Yönetimi” yaklaşımı da bu modelin en önemli özelliklerini bünyesinde bulundurmaktadır.

Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli birçok alanda olduğu gibi öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında da kullanılabilir bir modeldir. Eğitim süreci içinde kullanılan ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri, öğrencilerin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda nasıl ve ne düzeyde kazanımlar elde ettiklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bir derse yönelik eğitim sürecinde, temelde öğrencilere o dersle ilgili bilgileri, becerileri ve tutumları kazandırmak amaçlanır. Eğitimin genel bir ifade ile öğrencilere bilgi, tutum, değer ve beceri kazandırmak ve değerlendirmenin de temelde öğrencinin dersle ilgili kazanımlarını belirlemeye yönelik etkinlikler olduğu düşünüldüğünde, planlanacak ya da uygulanacak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin de eğitimin belirtilen boyutlarının tamamını içermesi önem kazanmaktadır (Kutlu ve Ahioğlu, 2005).

Klasik ölçme modelinde amaç belli özelliklere göre öğrencileri sınıflandırmak iken, yapılandırmacı yaklaşımda amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin zihin yapısının doğru bir modeli çıkarılmaya çalışılır. Öğrencinin ne bildiği ya da anladığı hakkında geçerli çıkarımlar yapabilmek için, öğretmen farklı kaynaklardan bilgi edinmelidir, yani farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Birçok becerinin ölçülmeye çalışıldığı tek bir ölçme yöntemi kullanmak, yapılandırmacı yaklaşımla uyumsuzdur (Wilson, 1994'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 115). Öğretmenin, öğrencinin kapasitesi (sahip olduğu bilgi ve beceriler) hakkında doğru karar verebilmesi için aynı anda veya farklı zamanlarda, farklı yöntemlerle edinilmiş, farklı bilgilere ihtiyacı vardır (Stiggins, 1999'dan aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008: 115-116). Bir dersin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını yani dersle ilgili ulaşılması ya da kazanılması planlanan amaçların ve kazanımların tamamını değerlendirmeye yönelik olarak kullanılacak çoklu değerlendirme uygulaması, öğrencinin dersle ilgili bilgilerinin kapsam ve düzeyi yanında, bilginin nasıl algılandığı ve değerlerin değişimine katkısı ve son olarak davranışa aktarılma düzeyini belirlemesi açısından öğrenciyle ilgili bütüncül bir bakışı mümkün kılmaktadır. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise, öğrencinin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacaktır (Kutlu ve Ahioğlu, 2005).

Çepni (2007: 197), öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde şu ilkelerin göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağını belirtmektedir:

- Değerlendirme, uzun süreli olmalı ve birçok beceriyi kapsamalıdır.
- Bireylerin ve grupların değerlendirilmesinde hem ürüne hem de sürece odaklanılmalıdır.
- Öğrenciler hakkında gerçek değerlendirmeler yapmak için birçok veri toplama tekniği bir arada kullanılmalıdır.

Borman'a göre (1997), çoklu veri kaynağına dayalı olarak yapılan değerlendirmenin geleneksel dönüt sistemine üstünlükleri şunlardır:

- 1- Her değerlendirme kaynağı hedefe / ürüne yönelik özgün bilgiler sağlar.
- 2- Çoklu değerlendirmelerin geçerliği tek bir kaynaktan sağlanan verilere oranla daha fazladır.
- 3- Çoklu kaynaktan gelen dönüt, hedefin farkındalığını artırır ve bu farkındalık davranışta değişme meydana getirir.

MEB (2006d: iii), çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemini, çağdaş eğitimde değişim ve gelişim odaklı stratejik planlamaların, bilimsel ve katılımcı yöntem ve teknikler yolu ile sisteme sunduğu geri bildirimlerden yararlanılarak oluşturulması zorunluluğunun bir gereği olarak görmektedir. Rynes, Gerhard ve Parks (2005), çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmede birçok kişinin değerlendirmelerine yer vermenin üstünlükleri arasında daha yüksek güvenilirliği, inanırlığı ve daha düşük yetersizliği görmektedirler. Çünkü geleneksel değerlendirmeler akranların, müşterilerin ya da astların değil, yalnızca değerlendirmeyi yapan kişinin bakış açısını yansıtır (Rynes, Gerhard ve Parks, 2005'ten aktaran: Bilgin-Aksu ve Güzeller, 2009: 140-141).

Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme, performans değerlendirmesinin gelişim amaçlı kullanılması sürecinde, hakkında değerlendirme yapılan kişiye -veya kişinin ortaya koyduğu ürünün niteliği hakkında- bilgi verilir. Bu dönüt sürecinde hakkında

değerlendirme yapılan kişinin farkındalığının artırılması için kendisine hedef koymasına yardımcı olunur; kişinin gelişim alanlarına odaklanılır ve bu çalışmaların sonucunda da kişinin -veya kişinin ortaya koyduğu ürünün niteliği- performansı geliştirilmeye çalışılır (London ve Smither, 1995'ten aktaran: Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008: 154). Bu yüzden çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin temel referans dayanağının bu değerlendirme modelinde kullanılan dönüt sistemi olduğu söylenebilir.

İşlenen konuların hepsini kapsayacak kadar soru sorulmasına imkân tanımayan yazılı sınavlar ile çok sorulu fakat öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanımayan testler, üst düzey zihinsel becerilerin ve dil becerilerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlamayabilir. Gerçek değerlendirme, farklı türlerde veri toplama tekniklerini kapsar ve öğrenciyi birkaç istisnaya değil, bir bütün olarak değerlendirir. Veri toplama, öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak sonsuz bir genişlikte ya da çok sınırlı olabilir. Performanslar, projeler, ürün dosyaları, öğretmen yapımı testler, yazım örnekleri ve gözlem kayıt listeleri bu konuda öğretmenin öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek için başvurabileceği kaynaklardandır (MEB, 2007: 156).

Hangi davranış ya da beceri ölçülmek isteniyorsa kullanılacak ölçme aracı da ona göre belirlenmelidir. Doğru ölçme aracını kullanmak öğrenci ve öğretim programı hakkında verilen kararın mevcut durumu doğru yansıtan, geçerli ve güvenilir bir karar olmasını sağlayacaktır (Çakan, 2008: 92). Brown (2004) da, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerinde de bir farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin temel kavramları ne derece öğrendikleri tespit edilmeye çalışılıyorsa çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme maddeleri, boşluk tamamlama testleri ve açık uçlu sorular gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalı; süreç içinde öğrencilerin neyi yapıp yapamadıklarını, neyi, nasıl ve hangi düzeyde öğrendiklerini belirlemeye ihtiyaç duyuluyorsa ve öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirilmek isteniyorsa araştırma projesi, performans görevi, öğrenci ürün dosyası hazırlama vb. görevler verilmelidir. Bu çoklu değerlendirme, çeşitlilik ilkesine de uymaktadır. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve

psikomotor yönlerini etkili bir şekilde değerlendirebilmek ölçme araçlarının çeşitliliği ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin dersin amaçlarını dikkate alarak, öğrencilere, bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunmaları ve bunu da en uygun ölçme araçları ile gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Koç, 2007: 34).

Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmek amacıyla yürütülecek çalışmalarda, herhangi bir performans görevinin taslak veya gözden geçirme aşamalarında birçok kişinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilip (öz değerlendirme formu vasıtasıyla öğrenci tarafından değerlendirilmesi, sınıftaki diğer öğrenci(ler) tarafından değerlendirilmesi veya öğretmen tarafından değerlendirilmesi) yazı(lar) hakkında dönütlerin sağlanmasıyla ve son olarak bu dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle daha nitelikli yazılı anlatım ürünlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlanabilir. Öğrencilerin eğitim sürecinde kazanımlar elde etmelerini sağlayacak bu tarz öğrenim yaşantıları bilişsel yönden gelişmelerini sağladığı gibi duyuşsal yönden de gelişmelerine katkı sağlayabilir. Dönem başlarında ve sonlarında öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarını, yazma öz yeterliklerini ortaya koyacak çalışmalarla da bilginin öğrenciler tarafından kendi yaşamlarında davranışsal olarak kullanılabilirliği ile ilgili veriler elde edilebilir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki kazanımlarının düzeyi ve niteliği büyük oranda kazanımların davranışla ifade edilebilir olmasını etkilemektedir. Farklı kişilerden ve ölçme araçlarından elde edilen veriler yoluyla sağlanacak bütüncül bakış sayesinde, öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapılabilir; öğrencilerin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğu tespit edilebilir ve bunları gidermede yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler elde edebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006a: 214-215) süreç değerlendirmesi ile öğrencilerin süreç içerisinde performanslarının ve gelişimlerinin ölçülebileceği; ürün değerlendirmesi ile kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığına ölçülebileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirmenin farklı amaçlarla, aynı veya farklı zaman(lar)da ve farklı ölçme araçlarının kullanıldığı çoklu değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yapılmasının öğretim süreci ve öğrenci başarısı hakkında daha bütüncül, gerçekçi değerlendirmelerde bulunmaya olanak sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin yazma performanslarını / becerilerini, yazmaya dönük tutumlarını ve algılarını değerlendirmede aşağıdaki yöntemlerden birkaçı bir arada kullanılarak çoklu veri kaynağına dayalı bir değerlendirme modeli uygulanabilir.

YÖNTEMLER	VERİ KAYNAKLARI	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI
Öğretmen Değerlendirmesi	Araştırma Projesi, Performans Görevi, Öğrenci Ürün Dosyası	Kontrol Listeleri, Dereceli Puanlama Anahtar(lar)ı, Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu
Öz Değerlendirme	Araştırma Projesi, Performans Görevi, Öğrenci Ürün Dosyası	Öz Değerlendirme Formu
Akran Değerlendirme	Araştırma Projesi, Performans Görevi, Öğrenci Ürün Dosyası	Akran Değerlendirme Formu
Grup Değerlendirme	Araştırma Projesi, Performans Görevi, Öğrenci Ürün Dosyası	Grup Değerlendirme Formu
Veli Değerlendirme	Araştırma Projesi, Performans Görevi, Öğrenci Ürün Dosyası	Veli Değerlendirme Formu
Gözlem	Gözlem Notları	Gözlem Formu
Ürün Dosyası Değerlendirme	Öğrenci Ürün Dosyasındaki Yazılı Anlatım Çalışmaları, Yazma Becerilerine Dönük Testler, Ölçekler vb.	Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu, Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtar(lar)ı
Başarı Testiyle Yapılan Değerlendirme	Başarı Testi	Başarı Testi
Tutum Değerlendirmesi	Tutum Ölçeği	Tutum Ölçeği
Algı Değerlendirmesi	Algı Ölçeği	Algı Ölçeği

### 2.1.6. Öz Yeterlik Algısı ve Yazma Öz Yeterlikleri

Değişimin çok boyutlu olduğu ve hızlı bir şekilde yaşandığı, belirsizliklerin arttığı, rekabetin yoğunlaştığı, küreselleşmenin her alanda etkili olduğu, bireyler, kurumlar ve uluslar için fırsatların, imkânların ve risklerin arttığı bir dönemde yeterlikler; “modern eğitim, öğretim ve öğrenme sistemlerinin gittikçe karmaşıklaşan durumunu ele almakta ve belirli bir yeterliğe ilerlemenin yollarını netleştirmektedir” (Balıbey, 2006: 1493).

“Öz yeterlik” kavramı Bandura’nın (1986) sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. “Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendileri hakkında düşünme,

yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahiptirler” (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009).

Bandura’ya göre (1986: 391), öz yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır.

Bandura (1997), bireyin kendi becerilerine ilişkin öz yeterlik algısının oluşmasında, dört etkenin önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bunlar;

- 1- Bireyin görevi tamamladıktan sonra yaşamış olduğu başarı ya da başarısızlığın kendisinde yarattığı etki,
- 2- Bireyde aynı koşulda olan başka kişilerin verilen etkinlikte başarılı ya da başarısız sonuçlanan deneyimlerinin, bireyin aynı etkinlikte başarılı ya da başarısız olabileceğine ilişkin yargısının oluşmasındaki etki,
- 3- Bireye başkaları tarafından bir işi başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin verilen öğütler,
- 4- Bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum.

Öz yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Hazır-Bıkmaz, 2004). Bu dört etkenin farkında olmak, öz yeterlik algısını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin psikolojik durumunun farkında olmak ve başarmaya yönelik algılarını güçlendirmeye çalışmak, onun herhangi bir duruma ilişkin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkileyecektir (Altun, 2005: 29).

Bu etkenler içerisinde en önemli olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Davranışlar ve deneyim arasında, deneyimle de öz yeterlik algısının gelişmesi arasında yakın bir ilişki vardır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003: 2). Helmke (1989), öz yeterlik algısının okul öncesi yıllarda oluşmaya başlayıp zamanla geliştiğini ve bu süreç boyunca öz

yeterliğin şekillenmesinde akademik deneyimin önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar yeterlik algısının zaman içinde deneyim ve buna bağlı olarak becerilerin yavaş yavaş artması ile geliştiğini göstermektedir (Bandura, 1986). Pozitif deneyimler öz yeterliğin gelişmesini sağlamaktadır (Delcourt ve Kinzie, 1993'ten aktaran: Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003: 3).

Öz yeterlik, yaşantılar aracılığıyla gelişir. Kişi kendi eylemlerinin etkililiğini değerlendirir, bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslar. Yetenekli olduğuna inanan birey (yetenekli olmasa bile) pozitif bir öz yeterlik duygusu geliştirir. Zıt olarak, öz yeterlik duygusu zayıf olduğunda bu bireyler daha etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Bjorklund, 1995'ten aktaran: Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 75).

Bloom (1979: 31-32), öğrencinin derse yönelik tutumunun ve kendisine ilişkin algılarının başarıyı önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Bloom'a göre, öğrencinin bir öğrenme ünitesine, öğrenme alanına ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algıları, zaman içerisinde birikerek kararlılığa dönüşür. Bu da öğrencinin aynı türden olan daha sonraki öğrenme ünitelerine, öğrenme alanına ve derse yönelik kendine olan güvenini artıracaktır.

Öz yeterlik algısı, bireyin etkinlik seçimini, harcanacak çabanın düzeyini ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir. İncancına ve yeteneklerine ilişkin şüphe duyan öğrenciler, yüksek öz yeterlik incancına sahip öğrencilere göre, okul öğrenmelerine daha zor uyum sağlamakta ve daha düşük başarı göstermektedirler (Shunk, 1991'den aktaran: Altun, 2005: 29). Gerçekten de bir derste başarılı olamayacağına inanan birey, söz konusu dersle ilgili öğrenmelerde zayıf kalacaktır. Bireyin öz yeterlik algısı düşük olduğu için kendisine düşük hedefler belirleyecek, zayıf stratejiler belirleyip bunları işe koşmada tedirginlik yaşayacak, kendi ölçütlerini belirlemediği için de öz değerlendirme yapamayacak, bunun sonucunda da başarısız olacaktır (Altun, 2005: 28-29).

Yapılan çalışmalarda, öz yeterliğin hem öğrencilerin motivasyon inançları hem de akademik başarılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Helmke, 1989; Marsh, 1990;



Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Zimmerman ve Bandura, 1994a, 1994b; Schunk ve Swartz, 1993; Pajares ve Johnson, 1996).

Öz yeterlik algıları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan çalışmaların üç kategoride ele alındığı görülmektedir. Bunlar; öz yeterlik algılarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, öz yeterlik algılarının uzmanlık alanının seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır (Hazır-Bıkmaz, 2004).

Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan öz yeterliğin pek çok öğrenme alanına uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin yazma becerisi / performansı ile öz yeterlik algısı üzerine de pek çok çalışma yürütülmüştür (Faigley, Daly ve Witte, 1981; McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiante, 1997; Sivyer, 2005; Lavelle, 2006; Bayraktar, 2009). Bireylerin, yazma becerisi, yazma performansı açısından başarılı olabilmeleri, olumlu bir öz yeterlik algısına sahip olmalarıyla özdeşleşen bir durumdur.

Zimmerman ve Bandura (1994b), öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yazma kursu başarıları arasında çeşitli yönlerden farklılıklar bulmuşlardır. Pajares ve Johnson (1993), yazma başarısı ve yazma öz yeterliklerinin birbirinden etkilendiğini bulmuşlardır. Bazı araştırmacılar, yazma öz yeterliği algısının yazma performansı ile korelasyon içinde olduğunu belirtmişlerdir. Yazma öz yeterliği yazma kaygısı, sınıf hedefleri, sürecin derinliği ve beklenen sonuçlar gibi değişkenlerle de bağlantılıdır. Yazma öz yeterliği aynı zamanda yazma endişesi, yazmanın algılanan değeri, öz düzenleme gibi motivasyon değişkeniyle de bağlantılıdır (McCarthy et al, 1985'den; Meier et al, 1984'ten ve Shell et al, 1989'dan aktaran: Pajares ve Valiante, 2006: 162).

Yazma öz yeterliği önceki performans değerlendirmelerine dayalı yazma sonuçlarından da etkilenmektedir (Pajares ve Valiante, 2006: 162). Son zamanlarda yapılan

araştırmalar sonucunda, yazma endişesinin yazma performansını olumsuz yönde etkilediği, öz yeterlik algıları kontrol edildiğinde endişe durumunun büyük oranda azaldığı veya etkisiz hale geldiği ortaya konmuştur (Pajares, Miller ve Johnson,1999; Pajares ve Valiente, 1997, 1999). Bu bulgular sosyal bilişsel teorilerle de uyumludur. Öte yandan, yazma endişesi çok büyük oranda öğrencilerin yazma görev(ler)i veya etkinlikleriyle ilgili güvenin sonucudur. Eğer z yeterlik algıları psikolojik sorunlara yol aıyorsa yazma endişesini azaltmak için yazmayı geliştiren ve kaygıyı azaltan müdahaleler yapılmalıdır (Pajares ve Valiante, 2006: 162).

z yeterlik ve yazma becerisi öğrencilere süreç amaçları (r.: Yazmalarını geliştirecek spesifik stratejiler kullanma) anlatıldığı zaman artar. Süreç amaçları geri bildirimle bağlantılı olduklarında geri bildirim stratejileri kullanılarak öğrencilerin yazma becerileri daha da geliştirilebilir ve strateji kullanımı artar (Graham ve McArthur, 1988'den; Graham, McArthur, Schwartz, ve Page-Voth, 1992'den; Schunk ve Swartz, 1993'ten aktaran: Pajares ve Valiante, 2006: 162). Yazma sürecinin her bir aşamasında öğretmenler tarafından yönlendirme stratejilerinin kullanılması ve bu stratejilerin öğrenciler tarafından uygulanması hem yazma becerisini ve hem de öz yeterliği artırır. Örneğin, ğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma stratejileri öğretildiğinde deneme ve hikâye yazma becerileri, düzeltme becerileri ve yazma öz yeterlikleri artar. Bu stratejiler metinleri kurgulamaya, taslak metinler oluşturmaya, hafıza stratejilerini ve düzeltme stratejilerini kullanmaya ve öz değerlendirme yapmaya dönük yönlendirmeleri içermektedir (Graham et al, 1992'den; Graham ve Harris, 1989a, 1989b'den; Graham ve McArthur, 1988'den; Gersten ve Baker, 2001'den aktaran: Pajares ve Valiante, 2006: 163).

z yeterlik, her insanda farklı düzeyde, güçte ve yaygınlıktadır. Bu yüzden, araştırmacılar, yazma alanındaki öz yeterliği her yönüyle değerlendirmek için nitelikli lme araçları geliştirmeli (Bandura, 2001'den aktaran: Pajares ve Valiante, 2006: 163), bu lme araçlarını belirli aralıklarla öğrencilere uygulamalıdırlar. z yeterlik lcekleri öğretmenlere, velilere ve öğrencinin gelişimi üzerinde kafa yoran diğer kişilere veya kurumlara öğrencinin genel yazma güveniyle, yazmanın çeşitli alanlarında sahip olduğu yeterliklerle ilgili bilgi verir (Pajares ve Valiante, 2006: 162).

İyi bir yazarın doğuştan yazma yeteneğine sahip olduğunu düşünmek ne kadar yanlışsa yazma konusunda belli bir eğitim almış her insanın iyi bir yazma becerisine sahip olacağını düşünmek de o kadar yanlış olur. Yaşam alanında kazanılan her deneyim insana bir şeyler kattığı gibi öğrenme ortamında elde edilen her türlü birikim de öğrencilerin konu hakkındaki yeterliklerinde gelişime olanak sağlar. Bu durum yazma becerisi için de geçerlidir; çünkü yazma becerisi de gelişimsel bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin uygulayacağı stratejiler, kullanacakları ölçme ve değerlendirme araçları önemli işlevler yürütür. Öğrencilerin yazmaya dönük bilgi ve becerilerinin hangi düzeyde olduğunun, hangi yazma konusunda hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarının, yazmaya karşı tutumlarının, yazma becerilerine yönelik yeterlik algılarının yani hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ancak kullanılacak ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleriyle mümkündür. Nitelikli ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleriyle yapılacak teşhis ve sonrasında uygulanacak öğretim stratejileri öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının gelişmesine olanak sağlayacağı gibi yazma konusundaki öz yeterlik algılarında da olumlu yönde bir gelişime kapı aralayabilir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Son yıllarda eğitim alanında, farklı disiplinlerde öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ve kullanılan bu öğretim strateji, yöntem, teknik ve araçlarının öğrencilerin başarıları, tutumları ve algılarına olan etkilerine ilişkin pek çok çalışma yürütülmüş olmasına karşın, Türkçe dersiyle ilgili olarak bu konuda yapılan araştırma sayısının az olması dikkat çekicidir. Bu açıdan, konuyla ilgili bir bakış açısı ortaya koymak amacıyla, farklı disiplinlerde yapılmış olan ve kısmen Türkçe öğretmenlerinden, Türkçe öğretmeni adaylarından da verilerin elde edilmiş olduğu bazı araştırmalardan bahsetmekte yarar görülmektedir.

Yanpar (1992) tarafından, “Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları” konusunda yapılan çalışmada, örneklemdaki öğretmenlerin önemli bir kısmının çeşitli konularda kendilerini eksik gördükleri, ölçme ve değerlendirmeye ilgili olarak da öğrencilerin başarısını

ölçtükten sonra bu sonuçları nasıl değerlendirecekleri ve nasıl bir yargıya varacakları hususunda gerekli bilgi ve beceriye çok fazla sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Gökçe (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri 12 boyutta incelenmiştir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin “öğrenci başarısını değerlendirme” alanındaki yeterliklere “orta” düzeyde sahip oldukları ve bu yeterlikleri yeterince kazanamadıkları saptanmıştır.

Çakan (2004), ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, bu öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıklarını, bu uygulamalar bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptama yoluna gitmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi veri toplama aracıyla toplanan bilgiler sonucunda, öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanmaları, ortaöğretim öğretmenlerinin ise yazılı yoklamaları tercih etmeleri de araştırmanın bir diğer önemli bulgusu olarak göze çarpmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için bir araştırma yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının “Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu”nda (MEB, 2006c) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye yönelik gelişim ihtiyacı belirten öğretmenlerin oranı; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede % 14,57, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçmede % 19,97, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada % 17,18, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmede % 14,89 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma oranı diğer kıdemlerdeki öğretmenlerin oranlarından daha

düşüktür. Bu oranlar kıdem yükseldikçe artış göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli bulma oranı da artmaktadır (MEB, 2006c: 20). Araştırma sonuçlarına göre kıdem ayırt etmeksizin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 70) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanına ait alt yeterliklerin tümünde 4'ün altında değerlendirilmiş olmaları, örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yeterlik alanında eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (MEB, 2006c: 52).

Bu araştırmanın öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki öz değerlendirme sonuçlarına göre, illere göre öğretmenlerin görüşleri arasında Ankara-Kocaeli arasında Ankara lehine, Hatay-Bolu-Kocaeli ve Van arasında Hatay lehine, İzmir ve Hatay hariç diğer iller arasında İzmir lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (MEB, 2006c: 38). Bu araştırmanın öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlara göre Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli, Van illerinde görev yapan öğretmenler ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğinde ( $\bar{X}$ =2,80 ile 4,00 arasında), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğinde ( $\bar{X}$ =2,60 ile 4,28 arasında), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama alt yeterliğinde ( $\bar{X}$ =2,90 ile 4,33 arasında), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliğinde ( $\bar{X}$ =3,00 ile 4,28 arasında) “kısmen yeterli”dirler (MEB, 2006c: 70).

Aynı araştırmada, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlara göre illere göre öğretmenlerin yeterlikleri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış, iller açısından öğretmenlerin yeterlik düzeyleri arasında farkın bütün alt yeterliklerde Ankara-Van arasında Ankara lehine, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliklerinde Ankara-Kocaeli arasında Ankara lehine ve sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliğinde Ankara-Hatay arasında Ankara lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

alanında en yetersiz bulunanların Van ilindeki öğretmenler olduğu; en yeterli bulunanların ise Ankara ilindeki öğretmenler olduğu saptanmıştır (MEB, 2006c: 70).

Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ve genel yeterliklere dayalı olarak özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarının son safhaya geldiği dönemde “Öğretmen Yeterlikleri” ile ilgili bir çalışma da TED (2009) tarafından yapılmıştır. TED (2009) tarafından yapılan araştırmanın öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ile ilgili bölümünde, yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda yer alan kavram haritaları, rubrik / derecelendirme ölçekleri ve öğrenci ürün seçki dosyalarını bir yarıyılıda en azından bir kez kullanan öğretmenlerin oranının oldukça düşük kaldığı (% 38,1); öğretmenlerin yaklaşık % 60’ının kavram haritalarını, % 61’inin rubrik / derecelendirme ölçeklerini ve % 62’sinin öğrenci ürün seçki dosyalarını bir yarıyılıda hiç kullanmadıkları ya da bu konuda cevap vermemeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Buna karşı, öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde kullanılan çoktan seçmeli testleri, doğru-yanlış testlerini, gözlemleri, kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklamaları, sözlü yoklamaları, açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklamaları gibi ölçme araçlarını kullandıkları, öğretmenlerin yaklaşık % 40’ının öğrencilerin ödev ve alıştırma gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmedikleri ve geri bildirim sağlamadıkları ortaya konmuştur.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerin betimlenmeye çalışıldığı araştırmada, Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Araştırmayla ilgili sonuçlar, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı konusunda yetersiz olduklarını ve yeni ölçme tekniklerinin hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Kilmen, Akın-Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007) tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamak amacıyla 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 753 öğretmen adayı ile ankete dayalı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin çoktan seçmeli test hazırlama konusunda kendilerini “yeterli” olarak algıladıkları; performans değerlendirmeleri yapabilme ve dereceli puanlama anahtarı hazırlayabilme konularında kendilerini “kısmen yeterli” olarak algıladıkları; akran değerlendirme formu, gözlem formu, öz değerlendirme formu, kontrol listesi hazırlayabilme ve değerlendirme için kavram haritaları kullanabilme konularında kendilerini “kısmen yeterli” olarak algıladıkları; proje değerlendirme formu hazırlamada, tutum ölçeği hazırlamada, yapılandırılmış grid yöntemi ile değerlendirme yapabilmede ve ürün seçki dosyasına dayalı değerlendirme yapabilmede kendilerini “yetersiz” olarak algıladıkları da saptanmıştır.

Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek ve yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlılık arz edip etmediğini ortaya koymak amacıyla “öğretmen yeterlilik algısı” ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 440 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin “Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlilikleri” konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,10$ ) ile branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,80$ ) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlilikleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bay, Küçüköğlu, Kaya, Gündoğdu, Köse, Ozan, ve Taşgın (2010), Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde görev yapan 75 öğretim elemanının

geleneksel ve otantik değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıklarını, bu öğretim elemanlarının ve bu fakültede öğrenim gören 274 öğretmen adayının otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlenmeye çalıştıkları araştırmada, öğretim elemanlarının geleneksel ölçme araçlarını alternatif değerlendirme araçlarından daha çok kullandıklarını; hem öğretim elemanlarının ve hem de öğretmen adaylarının otantik değerlendirme yaklaşımının kullanılma gerekliliğine ilişkin çok olumlu görüşler ortaya koyduklarını tespit etmişlerdir.

Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç (2010), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilik algılarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, üniversitelerin ilköğretim bölümleri ile ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yeterliliklerini incelemiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hazırlama, uygulama ve puanlaması hakkındaki yeterliklerini sorgulayan bir anket uygulanarak, yeterlikleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yeni uygulanmaya başlanan ölçme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının geleneksel yöntemlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Vural, Çoklar ve Şahin (2010) “Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersi sonucunda aldıkları eğitime göre, onların geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmış, araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının geleneksel yaklaşımların neredeyse tamamını uygulayabileceklerini, alternatif yaklaşımlardan ise proje, gözlem, ürün dosyası gibi yaklaşımlar dışında kalan kelime ilişkilendirme testleri, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve yapılandırılmış gridi çok iyi uygulayamadıklarını belirlemiştir.

Görüldüğü üzere, farklı disiplinlerde yapılmış olan ve kısmen Türkçe öğretmenlerinden, Türkçe öğretmeni adaylarından da verilerin elde edilmiş olduğu bu araştırmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim ve ölçme-değerlendirme konularında çok da yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Genel özellikleri itibarıyla dil



eğitimiyle, özelde ise öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olarak yapılmış olan bazı araştırmalara ise aşağıda yer verilmiştir:

Englert, Raphael, Anderson ve Stevens (1991), bilgilendirici kompozisyonun organizasyonuna yönelik bir ğretim programı hazırlamış, öğrencilere metnin yapısının nasıl olması gerektiğine ilişkin ğretim vermiş ve “düşünme yaprakları” yoluyla öğrencilerden planlama, organizasyon ve gözden geçirme aşamalarında sorgulama yapmalarını istemişlerdir. Araştırma sonuçları, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha ilginç girişler yazdıklarını, metni daha iyi organize ettiklerini, okuyucuyu daha çok dikkate aldıklarını ve yürütücü biliş bilinci geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Özby, 2008: 81).

Harris ve Graham (1994), denekleri ana fikrin sunulduğu cümlelerin yazımı, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması, sonuç cümlesinin yazılması, hedef belirleme ve sürecin izlenmesi gibi stratejilerin kullanımı konusunda eğitmiş ve bu tarz bir strateji öğretiminin performans üzerindeki sonuçlarını araştırmıştır. Bulgular bu stratejilerin etkin kullanımının performans üzerinde olumlu sonuçlarına işaret etmiştir (Harris ve Graham 1994’ten aktaran: Özby, 2008: 81).

Bloom tarafından yürütölen bir çalışmada 9. sınıf ğrencilerinin yazma sınavı sırasında kullandıkları yazma öncesi stratejiler belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları bazı öğrencilerin yazmaya başlamadan konu ile ilgili notlar almak, listeleme, konunun ana hatlarını çıkarmak, tablo hazırlamak gibi stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Sınav sonuçları ise yazma işlemine başlamadan listeleme yapan ve metnin ana hatlarını çıkaran öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Zimmerman ve Risemberg, 1997’den aktaran: Özby, 2008: 81)

Dickerson ve Creedon tarafından yürütölen, yazma görevlerine ilişkin standart veya hedef belirlemenin performans üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, öğrenciler üç ayrı gruba seçkisiz olarak atanmış, bir gruptan kendi belirledikleri standartları kullanmaları, diğer gruptan ğretmenlerinin belirlediği standartları kullanmaları istenmiş, kontrol

grubuna ise hiçbir yönlendirme yapılmamış ve uygulamalar arasındaki farklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulgular, deney gruplarından her ikisinin de kontrol grubuna kıyasla daha iyi performans sergilediğini ortaya koymuştur. Deney gruplarının karşılaştırılması sonucunda, standartları öğrencilerin belirlemeleri durumunda başarının daha da arttığı saptanmıştır. Bu bulgular araştırmacıları, öğrencilerin öz düzenleme stratejisi kullanmaları durumunda en iyi sonucu alacakları şeklinde bir sonuca götürmüştür (Zimmerman ve Risemberg, 1997'den aktaran: Özbay, 2008: 81)

Bulut (2006), yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla 33 maddeden oluşan Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirmiş ve yeni Türkçe programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 784 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, il, sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programda öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumunun uygulamada etkili olduğu belirlenirken, öngörülen değerlendirmenin ise uygulamada etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır.

MEB (2006c: 52) tarafından yapılan araştırmanın öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,75$ ), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,50$ ) “kısmen yeterli”dirler.

Temizkan (2007) tarafından “Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi” adı altında betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, konuyla ilgili 20 maddelik bir anket formu geliştirilerek Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki 21 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam

60 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin, genellikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yeni stratejilere ve yöntemlere yer vermedikleri, Türkçe derslerini beceri kazandırmak yerine bilgi aktarmak amacıyla kullandıkları, Türkçe eğitiminde kalıplaşmış uygulamalar yaptıkları tespit edilmiştir.

Metin ve Demiryürek (2009) tarafından, Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla 2006–2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat formu ile nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında olumlu bakış açısına sahip oldukları; ancak öğretmenlerin, ölçme değerlendirme anlayışı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yeterli olmaması, maliyetin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapamadıkları tespit edilmiştir.

Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki proje ve performans görevlerinin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Malatya il merkezinde dört eğitim bölgesinden seçilen 12 ilköğretim okulundaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine 28 maddeden oluşan beşli Likert Tipi Proje ve Performans Görevleri Ölçeği uygulamışlardır. Araştırmada, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından olan proje ve performans görevlerinin uygulanması noktasında Türkçe Dersi Öğretim Programının genel olarak etkili olduğu belirlenmiştir.

Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda, geliştirilen 50 maddelik anket formu 2007-2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın Çankaya ilçesindeki ve Siirt il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve aktif olarak sınıf okutan 411 birinci kademe öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir.

Maltepe (2006), 2004- 2005 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı resmi ilköğretim okullarında 712 öğrenci ve 85 Türkçe öğretmeninden oluşan toplam 797 katılımcıya “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” uygulayarak Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmiştir. Maltepe (2006), yaptığı araştırma sonucunda, Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri, özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Özkara (2007), öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlenmek amacıyla 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sınav toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sınav toplam puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Arı (2008) tarafından yapılan çalışmada, altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinler, “çözümleyici puanlama yönergesi”ne göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Metinlerde çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı olarak biçim ve kurallar (yazım ve noktalama); dil ve anlatım olarak sözcük, cümle, paragraf, anlatım; düzenleme olarak başlık, serim, düğüm, çözüm özelliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Öğrencilerin genel olarak hikâye edici anlatımı kullanarak metin türüne uydukları, başlık yapabildikleri, gözlemlerini yansıtabildikleri belirlenmiştir. Kimi öğrencilerin etkili biçimde sebep-sonuç ilişkilerine yer verdiği, betimleme ve açıklama

yapabildikleri, olayın anlatımına duygu ve düşüncelerini ekleyerek metin oluşturabildikleri tespit edilmiştir.

Çakır (2003) tarafından, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri 1. sınıf güz dönemi programlarında yer alan Türkçe yazılı anlatım derslerinde, yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı bir programın uygulanmasının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmedeki rolü incelenmiş ve metin türüne özgü söylem öğelerinin seçimi, metin örüntüsü, sözcük seçimi, içerik, tümcelerin söz dizim özellikleri, bağıntılılık ve bağdaşıklık sağlayan öğeler, dil bilgisellik (özellikle metinlerde sıkça gözlemlenebilen zaman ve özne-yüklem uyumu), bilgilendiricilik ve yaratıcılık açısından öğrencilerin ilerleme göstermeleri göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde sürece ağırlık veren yaklaşımın uygulanmasının olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın konusuna en yakın araştırmalardan biri Ülper (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ülper, bilişsel süreç yaklaşımının, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla 2007-2008 eğitim öğretim yılının birinci yarısında, 26 deney, 26 kontrol grubu öğrencisi üzerinde toplam 27 saatlik zaman dilimi içerisinde yaptığı çalışmada yazma becerilerinin gelişimi sadece kısa deneme türünde açıklayıcı metin ile sınırlandırmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin açıklayıcı metin üretim becerilerini içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler temelinde incelemiştir. Elde edilen bulgulara çerçevesinde, bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programı doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin geleneksel yaklaşıma göre eğitim alan öğrencilere oranla daha nitelikli yazılı metinler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cihanoğlu (2008), “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”ni ortaya koymak amacıyla ortaöğretim 10. sınıfta olup İngilizce dersini alan 18 deney, 18 kontrol grubu öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öz değerlendirme

ve akran değerlendirmenin öğrencilerin başarılarında, tutumlarında ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarında anlamlı bir farklılaşmaya olanak sağladığını belirlemiştir.

Tokdemir-Demirel (2009), öğrencilerin ve öğretmenlerin dönüt verme sorumluluğunu sistemli olarak paylaştıkları bir akran ve öğretmen dayanışmalı dönüt modeli geliştirerek bu modelin etkinliğini ortaya koymak amacıyla geręekleřtirdięi araştırmada, akran ve öğretmen dayanışmalı dönüt modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini, süreç yaklaşımı izlenen ve çoklu taslak yazımı yapılan bir yazma becerisi dersi kapsamında, Karadeniz Teknik Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde 57 hazırlık sınıfı öğrencisiyle 15 hafta süresince denemiştir. Çalışmada, deney grubu öğrencilerine akran ve öğretmen dayanışmalı dönüt modeli çerçevesinde dönüt verilirken, kontrol grubu öğrencilerine sadece kapsamlı öğretmen dönütü verilmiştir. İki grup, yaptıkları düzeltmeler, yazılardan aldıkları notlar ile yazma becerisi ve dönüte yönelik tutumları açısından karşılaştırılmışlardır. Çalışmada, düzeltme kodlaması, yazma becerisi üzerine bir ön test bir son test, iki öğrenci anketi, yazılı öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşmeleri kullanılarak hem niceliksel, hem de niteliksel veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, geleneksel öğretmen dönütü modeli daha fazla düzeltme yapılmasını sağlarken, iki farklı dönüt uygulaması düzeltme kalitesi ve yazma becerisinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte, akran ve öğrenci dayanışmalı dönüt modeli, öğrencilerde akran dönütü ve kendini düzeltme konularında daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamış, ancak yazma becerisinin zorluğuna yönelik tutumlarda fark saptanmamıştır.

Eğitim alanında son yıllarda yapılmış olan araştırmalar, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme konusunda çok da yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Konunun Türkçe öğretmenleri açısından çok fazla ele alınmamış olması bu yönde geniş kapsamlı bir araştırma yapmayı ihtiyaç hâline getirmektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini tespit edip, öğrencilere, öğretimi ve değerlendirmeyi aynı düzlemde birleştiren bir yazma öğretimi programı uygulayarak tüm dengelim ve tümevarım yöntemleri çerçevesinde ortaya çıkan

durumu çok yönlü bir şekilde teyit etmenin, açıklamanın ve bütüncül olarak ortaya koyabilmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarını yanıtlayabilmek için gerekli verilerin toplanmasında izlenen yöntem açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreci üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmada Türkçe öğretiminde, yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında işlevsel olarak kullanılacak strateji, yöntem, teknik ve araçların kullanım sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi; süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmeyi esas alan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine olan etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım düzeylerinin ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla veri toplama araçları geliştirilmiş, MEB'in hizmet bölgeleri sınıflaması esas alınarak 1. hizmet bölgesinden Muğla ilinde, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilinde, 3. hizmet bölgesinden Kars ilinde toplam 426 öğretmene uygulanmış, var olan durum kendi koşulları içinde betimsel taramalar yoluyla saptanmıştır. Ayrıca, süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin süreç öncesindeki ve sonrasındaki performanslarında, başarı düzeylerinde ve yazma öz yeterliklerinde meydana gelen değişimin ortaya konması için Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulunda öğrenim gören 60 öğrenciye (30'u deney grubunda, 30'u kontrol grubunda olan) araştırma kapsamında performans görevleri verilmiş, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Yazma Öz Yeterlikleri" ölçeği uygulanmış; ortaya çıkan durum



performans görevlerinden, yazma becerisi başarı testinden ve ölçekten aldıkları puanlar kullanılarak saptanmıştır.

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleri belirlenirken tümdengelim yöntemi kullanılarak indirgeme ve genelleme yapmak amacıyla nicel araştırma stratejileri kullanılmıştır. Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine olan etkisi incelenirken ise tümdengelim ve tümevarım yöntemleri çerçevesinde ortaya çıkan durumu çok yönlü bir şekilde teyit etmek, açıklamak ve bütüncül olarak ortaya koyabilmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Creswell (2003: xxii), son yıllarda araştırmaların desenlenmesinde çok boyutlu bir yaklaşım benimsendiğini, sosyal bilimlerde olguların ayrıntılı olarak incelenebilmesinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı “karma yöntemlerin” tercih edildiğini belirtmektedir.

Creswell (2003: 12-21) ve Patton (2002: 251-252), bir araştırmada, araştırmanın problemi hakkında kapsamlı bir anlayış geliştirmenin öncelikli olduğunu, araştırmanın amaçlarının gerçekleştirilebilmesine odaklanılması gerektiğini, gerçeği anlamak, açıklamak ve yorumlamak için hipotezlerle sorgulanan bilginin kaynağına ulaşılması gerektiğini, amaca ulaştırmada yöntem ve tekniklerin “araçlar” olarak görülmesi gerektiğini, dolayısıyla da nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması için bir gerekçe olduğu sürece karma yöntemlerin araştırmanın niteliğine katkı sağlayacağını ifade etmektedirler.

Nicel veriler, belirli bir olay, olgu veya durumu tanımlamak amacıyla yapılan ölçümlerin ve gözlemlerin sayısal verilerle ifade edilmesi şeklinde oluşmaktadır. Nitel veriler ise çoğunlukla açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dokümanlardan elde edilmektedir (Erden, 1998: 47). Fen bilimlerindeki olay ve olgulara ilişkin kurallar ve genellemelerin açıklanmasında pozitivist anlayış yeterli kabul edilebilir; ancak sosyal bilimlerde tek bir gerçek olmadığı, farklı ve çeşitli algıların doğabileceği

düşüncesinden hareketle nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin toplanması ve yorumlanması hayati öneme sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 30). Nicel verilerle, sayısal olarak bilimsel ispatların yapılması mümkün olurken; nitel veriler, çeşitli örneklerle konuyu daha net olarak resmetmeyi amaçlar (Borg ve Gall, 1989: 381).

Birden çok araştırma yönteminin, birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanılması, alan yazınında “triangulation”, Türkçe kaynaklarda ise “çeşitleme” ya da “üçgenleme” adlarıyla ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 94). Çeşitleme, sadece yöntemin değil, farklı araştırmacıların, farklı veri yapılarının ve farklı teorilerin de birlikte kullanılması anlamında ortaya çıkar; araştırmanın sonuçlarının gerçeğe en yakın ve çok boyutlu resminin oluşturulmasına imkân verir (Todd, Nerlich, McKeown ve Clarke, 2004: 8). Çeşitlemeyle, bir taraftan daha kapsamlı ve zengin veri elde etme fırsatı yakalanırken diğer taraftan tek bir yöntemdeki olası ön yargılar ve dezavantajlar önlenmiş, çalışma sonuçlarının inandırıcılığı artırılmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 94). Bu yaklaşım, nicel ve nitel yaklaşımları birbirinin rakibi değil, tamamlayıcısı olarak görür. Araştırma sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini karşılıklı olarak güçlendirir (Todd, Nerlich, McKeown ve Clarke, 2004: 8).

Çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanıyla ilgili öğretim stratejilerini kullanma yeterliklerine, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerinin alınmasını amaçlayan boyutu betimsel nitelikli genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır.

Karasar (2002: 79), genel tarama modellerini, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Balcı (2001), betimsel araştırmaları ilk ve temel araştırma eylemleri olarak değerlendirmekte; bu araştırmaların bilginin anlaşılması ve araştırılmasında önemli işlevlere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre eğitim sorunlarının çoğu betimsel

niteliktedir. Betimsel araştırmaların başarısı ölçme ve gözlem durumlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. İyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalar yapmak mümkün değildir. Geçerli bir değerlendirmenin geçerli ve güvenilir bir durum saptamasıyla (Murphy, 1994) gerçekleştirilebileceği temel sayılıştından hareketle, belirlenen model kapsamında ilk olarak ilgili alan yazın taranmış, ulaşılan bilgiler sentezlenerek, öğretmenlerin, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerinde yaptırdıkları yazma çalışmalarıyla ilgili öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin ortaya konmasını sağlayacak nicel verilerin elde edileceği araçlar tasarlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlikleri belirlenen nicel veri toplama araçları (EK 1 ve EK 2), Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemede kullanılmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin ortaya konmasını amaçlayan betimsel nitelikli saptamalar, “durumun nasıllığı”nı ortaya koyan bir işlev yürütmektedir. Bu durumdan hareketle, “öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği”yle ilgili olarak, gerek Türkçe Dersi Öğretim Programında gerekse ilgili alan yazınında ortaya konan yaklaşımlar çerçevesinde bir öğretim programının geliştirilmesi ve bu öğretim programının öğrencilerin süreç sonundaki yazma performanslarında / becerilerinde ve yazmaya dönük öz yeterlik algılarında nasıl bir değişime olanak sağladığını ortaya koymanın yararlı olabileceği düşünülmüştür. Böylelikle, Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen süreç temelli yazma öğretimi yaklaşımı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin süreç öncesi ve sonrasındaki yazma performanslarında, yazma becerilerinde ve yazma öz yeterliklerinde meydana gelen değişimin açıklayıcı-doğrulayıcı bir durum çalışması çerçevesinde ortaya konmasını amaçlayan, nicel ve nitel verilere dayalı öntest-sontest kontrol gruplu bir deneysel desen tasarlanmıştır.

Deneysel modeller (desenler), değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Burada amaç, iç geçerliliği korumak için bozucu olan dış değişkenleri kontrol altında tutmak şartıyla, bağımsız değişkenler manipüle edilerek

bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapabilmektir (Büyüköztürk, 2007: 3). Erden'e göre (1998: 48) bu yöntem genellikle bir ürünün, erişimin veya öğretim yönteminin değerlendirmesinde kullanılır ve yöneme karar verdikten sonra uygun deneysel desenin seçilmesi gerekir.

İnsan davranışlarına uygulanabilmesi özelliği nedeniyle, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda, çoğunlukla bağımlı değişkendeki farkın ortaya çıkarılabilmesi için öntestlerin ve sontestlerin birlikte kullanıldığı deneysel desenler tercih edilir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmanın deneysel boyutunda, deneysel desen olarak gerçek deneme modellerinin bir türü olan öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanılması uygun görülmüştür.

Öntest-Sontest kontrol gruplu modelde, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, öteki kontrol grubu olarak oluşturulur. Her iki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2001). Modelin simgesel görünümü şöyledir:

		Öntest		Sontest
G <sub>D</sub>	R	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
G <sub>K</sub>	R	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

G<sub>D</sub> deney grubunu, G<sub>K</sub> kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını O<sub>1</sub> ve O<sub>2</sub> deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, O<sub>3</sub> ve O<sub>4</sub> kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

Durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan bir araştırma yöntemidir (Sözbilir, 2011). Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda ölçek(ler), anket(ler) aracılığıyla nicel veriler toplanır ve bu verilerin istatistiksel çözümlemesiyle genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Bu tür araştırmalarda üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan

sonra bu resimden çok özel bir kesit alınarak durum çalışması başlatılır. Çalışmadaki faktörlerin ve delillerin birbiriyle olan ilişkileri incelenerek, sebep-sonuç ilişkileri üzerine yoğunlaşılır (Çepni, 2001'den aktaran: Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2009: 785). Benzer şekilde, bu araştırmada oluşturulan deney ve kontrol grupları ile durum çalışması yöntemi kullanılarak derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Çünkü, durum çalışması araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak çalışmada yer alan değişik faktörleri en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı sunmaktadır (Çepni, 2007'den aktaran: Birgin, 2010: 85). Bu nedenle bu araştırmada ölçek ve anket yoluyla Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanıyla ilgili öğretim stratejilerini, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını kullanma yeterlikleri, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılırken özel durum çalışması yöntemi kullanılarak Türkçe Dersi Öğretim Programında ve ilgili alan yazınında ortaya konan yaklaşımlar çerçevesinde bir yazma öğretim programının geliştirilmesi ve bu öğretim programının öğrencilerin süreç öncesindeki ve sonrasındaki yazma performanslarında, yazma becerilerinde ve yazmaya dönük öz yeterlik algılarında nasıl bir değişime olanak sağladığı saptanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın deneysel boyutunda farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklerin sürece dâhil edilmesi açısından, farklı kaynaklardan elde edilen farklı veriler vasıtasıyla öğrencilerin yazma performanslarının, yazma becerilerinin ve yazmaya dönük öz yeterlik algılarının geniş bir çerçevede ele alınmasına çalışılmıştır. Bu durum, hem nicel hem de nitel verilerle çalışmayı bir gereklilik hâline getirmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kendilerine verilen performans görevi çerçevesinde oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinin niteliğinin ve böylelikle öğrencilerin yazma performanslarının belirlenmesinde nitel araştırma stratejisine dayalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu(lar) hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Yazılı materyaller, bireye özgü davranış ve duyguların olduğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde

kaydedilmesine dayandığından önemli nitel veri kaynakları olarak değerlendirilmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Doküman analizinde, öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri, Şengül (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek dilsel geçerliği, kapsam geçerliği ve güvenilirliği yapılan; ancak araştırmacı tarafından daha sonra üzerinde bazı değişiklikler yapılarak geçerlik ve güvenilirliği yeniden sağlanan bir analitik dereceli puanlama anahtarı esas alınmıştır (bk.: EK 3). Araştırmacı ve uygulama öğretmeni dışında 3 uzmanın daha öğrenciler tarafından oluşturulan bu yazılı anlatım ürünlerine verdikleri puanların birbiriyle olan uyuşumu belirlendikten sonra (inter-rater reliability) bu 5 puanlayıcının verdikleri puanların ortalamaları alınarak her bir öğrencinin ve bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışma öncesi ve sonrasında yazma performansı açısından sergiledikleri başarı ortaya konmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerilerinin ortaya konmasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilip geçerliği ve güvenilirliği sağlanan “Yazma Becerisi Başarı Testi”dir (bk.: EK 7).

Günümüzde dilin iletişim amaçlı kullanımını içeren edimbilim (pragmatic) bileşenin üzerinde önemle durulması, standardize testlerin güvenilirliğine ilişkin görüşlerin de değişmesine neden olmuştur. Yapılandırılmış işlemleri içeren test ortamı çocuğu sınırlandırmakta, günlük yaşamdaki dil kullanımını yansıtmada yetersiz kalmakta, bu yüzden de çocuğun gerçek performansına ilişkin bilginin elde edilmesinde en iyi yolun çocukların dil becerilerinin ayrıntılı tanımlanması olduğu kabul edilmektedir (Acarlar, 2002: 122-123).

Sıralanan bu sınırlılıklar testlerin dilin değerlendirilmesindeki rolünün azımsanmasına yol açmış olmasına rağmen (Acarlar, 2002: 123), bu testlerin geçerlik ve güvenilirliğinin yazılı yoklamalara oranla daha iyi sağlanabileceğine yönelik düşünceler, eğitim sistemimizde uygulanan toplu sınavlarda hâlâ bu testlerin kullanılıyor olması ve bu testlerin öğrencilerin birçok yazma becerisinin aynı anda ölçülmesine olanak sağlaması

çoktan seçmeli testlerin eğitim alanında hâlâ vazgeçilmeyen değerlendirme araçları olarak kabul görmelerine neden olmaktadır. Bu çalışmada da Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin amaçlar ve kazanımlar göz önünde bulundurularak geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği sağlanan ve birçok yazma becerisinin ölçümüne olanak sağlayan bir yazma becerisi başarı testi kullanılmıştır. Bu başarı testi, deneysel çalışmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, öğrencilerin bu testten aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak her bir öğrencinin ve bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının yazma becerileri açısından sergiledikleri başarı ortaya konmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel süreç öncesindeki ve sonrasındaki yazmaya dönük öz yeterlik algıları ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” doğrultusunda saptanmıştır (bk.: EK 8).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu çalışmada hem betimsel hem deneysel araştırma yaklaşımları kullanıldığı için her iki araştırmanın hedef kitlesi farklı gruplardan oluşmaktadır.

#### **3.2.1. Betimsel Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki tüm Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplumsal yapı özelliklerinin geniş bir şekilde dağılması ve evrenin daha güçlü yordanabilmesi ön kabulleriyle 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin değişik 09/05/2006 tarih ve 26163 sayılı Resmî Gazete’de yayımlandığı şekliyle 1. hizmet bölgesinden Muğla ilindeki, 2. hizmet bölgesinden Malatya ilindeki, 3. hizmet bölgesinden Kars ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri araştırmanın betimsel boyutuna ilişkin çalışma evrenine dâhil edilmiştir.

Çalışma evrenini oluşturan iller seçilirken, bu iller ve bu illere bağlı ilçelerin hizmet puanlarının, buralardaki öğretmen sayılarının Türkiye standartlarına genellenebilecek bir yapıda olmasına gayret gösterilmiş, bu hususta, MEB EARGED yetkilileriyle de yapılan görüşmeler doğrultusunda bahsi geçen illerin çalışma evreni olması kararlaştırılmıştır.

**Şekil 6: Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine Göre Hizmet Bölgeleri Sınıflaması**



Bu araştırmada, verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, ekonomiklik, maliyeti düşürme, zamanı etkili kullanma, veri toplama sürecini kontrol etme, okullardan izin alma, okulların süregelen işleyişlerini aksatmama, öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmak istememesi gibi güçlüklerden dolayı Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım düzeylerinin ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendirmek mümkün olmadığından örneklem seçme yoluna gidilmiştir.

Örneklem, hedef evrenden belirli kurallara göre seçilen ve tüm yönleriyle evreni temsil eden küçük bir kümedir. Önemli olan örneklemin evreni temsil edici niteliğe sahip olmasıdır. Temsil edicilik ise seçkisizliğe (random), evrendeki birimlerin benzeşikliğine ve örneklemin belirli bir büyüklüğe sahip olmasına bağlıdır. Araştırmalarda amaç, çok veri toplamak yerine nitelikli veriler toplamaktır. Bu nedenle, çok geniş bir evrenden niteliği tartışılabilir veri toplamaktansa, bu evreni temsil gücü yüksek bir örneklemden veri



toplamak daha doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Balcı 2001; Karasar 2002: 110-112). Bu gerekçeyle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenirken Millî Eğitim Bakanlığının hizmet bölgeleri sınıflaması esas alınarak, 1. hizmet bölgesinden Muğla iline; 2. hizmet bölgesinden Malatya iline; 3. hizmet bölgesinden Kars iline bağlı tüm resmî ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri betimsel araştırmanın çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir.

Çalışma örnekleminde yer alan illerde bulunan Türkçe öğretmeni sayıları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3: Çalışma Örnekleminde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları**

<b>Şehirler</b>	<b>Türkçe Öğretmeni Sayıları</b>
Muğla	289
Malatya	396
Kars	160
<b>Toplam</b>	<b>845</b>

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, ana kütle büyüklüğü belli olan bir evren için hazırlanmış olan aşağıdaki örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003: 116-118):

$$n = N \times t^2 \times p \times q / d^2 \times (N-1) + t^2 \times p \times q$$

Ancak örneklem büyüklüğü belirlenirken, Türkçe öğretmenlerine ulaşmada ve veri toplama araçlarını doldurtmada karşılaşılabilecek problemler göz önüne alınarak “d= 0.10” olarak belirlenmiş ve % 95 güven aralığında olmak üzere hesaplamalar buna göre yapılmıştır.

**n** = Örneklem alınacak birey sayısı

**N** = Evrendeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

**t** = İstenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu çalışmada  $\alpha=0.05$  alındığı için;  $z=1-\alpha=0.95$  ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur)

**p** = İncelenecek olayın görülme sıklığı (görülme olasılığı)

**q** = İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1-p)

**d** = Örneklemde kabul edilebilir hata oranı

Türkçe öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$N= 845, p= 0.50, q= 0.50, t= 1.96, d= 0.10$$

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + t^2 \times p \times q} = \frac{845 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.10)^2 \times (845-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{812}{3.07} = 264$$

Tabaka ağırlığı = Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

$$\text{Tabaka ağırlığı} = 264 / 845 = 0.312$$

Bu formüle dayalı olarak tabaka ağırlığı 0.312 bulunmuştur. Böylece her bir ildeki çalışma evreninin en az % 31,2'si alınarak örnekleme alınan öğretmenlerin dengeli bir şekilde her bir ile dağıtılması sağlanmıştır.

Olması gereken en düşük örneklem sayıları ve tabaka ağırlıkları belirlendikten sonra, veri toplama araçlarının geri dönüşü ve işlenmesi sırasında olabilecek kayıplar da göz önünde bulundurularak, şehirlere göre tabaka ağırlıklarını bozmadan bu sayıların çok üzerinde örneklem sayıları belirlenmiş ve veri toplama işlemi başlatılmıştır.

Tablo 4'te örnekleme yer alan öğretmen sayılarına ve tabaka ağırlığına göre veri toplama araçlarının uygulanması gereken öğretmen sayılarına, veri toplama araçlarını dolduran öğretmen sayılarına ve analiz edilen veri toplama aracı sayılarına ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

**Tablo 4: Çalışma Evreninde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları**

Şehirler	Türkçe Öğretmeni Sayısı	Veri Toplama Araçlarını Doldurması Gereken Minimum Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Araçlarını Dolduran Öğretmen Sayısı	Analiz Edilen Veri Toplama Aracı Sayısı
Muğla	289	90	166	154
Malatya	396	124	214	193
Kars	160	50	91	79
<b>Toplam</b>	<b>845</b>	<b>264</b>	<b>471</b>	<b>426</b>

Bu tablodan anlaşılacağı üzere, 845 Türkçe öğretmenin 471'inden dönüt elde edilmiştir. Yapılan ön değerlendirme sonucunda 45 ölçek ve anket değerlendirme dışı tutularak toplamda 426 ölçek ve anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu sonuç, örneklem sayısının, evrende yer alan Türkçe öğretmenlerinin % 50,4'ünü oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.2.3. Deneysel Araştırmadaki Çalışma Grubu

Deneysel çalışmalardaki en önemli sorunlardan biri katılımcıların seçimidir. Bu sorun öntest-sontest kontrol gruplu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirmenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer. Deneklerin iki gruba ayrılmasında izlenen iki temel yöntemden biri eşleştirme, diğeri yansız atamadır. Sözü edilen yöntemlerle belirlenen iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olduğu da yansız atama ile saptanır (Büyüköztürk, 2007: 22).

Bu deneysel çalışmada, deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip bireylerden oluşmasını sağlamak için maliyet ve kontrol güçlükleri ile erişim kolaylığı dikkate alınarak deneysel çalışmanın yürütülmesinin düşünüldüğü iki okul olan Elazığ Merkez Ziya Gökalp İlköğretim Okulunun ve Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 2'şer şubedeki bütün öğrencilerinin 2008-2009 eğitim-öğretim yılı yılsonu başarı puanlarını, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi yılsonu başarı puanlarını, 2009 Seviye Belirleme Sınavında doğru cevaplandıkları Türkçe soru sayılarını içeren veriler toplanmış, bu öğrencilerin Türkçe derslerine giren iki Türkçe öğretmeninden öğrencilere bir kompozisyon yazdırıp bu kompozisyonu İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu"na göre puanlamaları sağlanmıştır.

Deneysel çalışmanın yürütülmesinin düşünüldüğü iki okulun 7. sınıflarındaki öğrenci sayıları şu şekildedir:

	Şube	Öğrenci Sayısı
Elazığ Merkez Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	7/B	26
	7/C	27
Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulu	7/A	32
	7/B	37

Her iki okulun 2 sınıfındaki öğrencilerin 2008-2009 eğitim-öğretim yılı yılsonu başarı puanlarına, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi yılsonu başarı puanlarına, 2009 Seviye Belirleme Sınavında doğru cevaplandıkları Türkçe soru sayılarına ait veriler ve kendilerine yazdırılan kompozisyondan aldıkları puanlar bir araya getirilerek kümeleme analizi (Cluster Analysis) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulunun 7/A ve 7/B şubelerinin deney ve kontrol grupları olmaları kararlaştırılmıştır. Bu okulda öğrenim gören öğrencilerin ilgili değişkenlere ait verileri ve kümeleme analizine ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tablodadır:

**Tablo 5: Çalışma Grubuna Ait Kümeleme Analizi Verileri**

Sıra No	Kümeleme Analizi Sonrası Sıra No	Şube	YBP	TDYBP	SBSDCTSS	YÇBP	Küme	Mesafe
1	1	7/A	74	78	13	65	2	12,42840
2	2	7/A	72	71	12	70	2	10,73442
3	3	7/A	75	72	15	55	2	9,02580
4	4	7/A	83	85	17	60	2	22,26666
5	X	7/A	75	70	13	10	1	42,93418
6	5	7/A	71	71	11	70	2	10,64086
7	6	7/A	69	68	12	55	2	5,75406
8	7	7/A	83	78	16	20	2	43,47695
9	8	7/A	70	58	8	70	2	13,82913
10	9	7/A	63	58	11	60	2	12,31606
11	10	7/A	69	74	14	55	2	9,39297
12	11	7/A	74	68	11	50	2	10,49329
13	12	7/A	72	62	12	55	2	7,38349
14	13	7/A	71	66	8	60	2	3 407
15	14	7/A	77	71	13	50	2	12,43862
16	15	7/A	64	61	13	70	2	13,91222
17	16	7/A	74	73	11	65	2	8,12658
18	17	7/A	68	63	11	65	2	7,20692
19	18	7/A	69	65	12	50	2	10,62412
20	19	7/A	62	52	12	65	2	18,45583
21	20	7/A	75	70	13	55	2	7,28877
22	21	7/A	80	79	11	70	2	17,76277
23	22	7/A	78	77	13	60	2	12,15398
24	23	7/A	81	75	14	75	2	19,74432
25	24	7/A	60	53	10	55	2	18,78849
26	25	7/A	77	80	12	80	2	24,42159
27	26	7/A	83	78	16	50	2	19,62549
28	27	7/A	68	67	13	50	2	10,82640
29	28	7/A	74	69	8	60	2	4,32267
30	X	7/A	43	33	6	30	1	15,56739
31	29	7/A	85	89	16	70	2	28,15076
32	30	7/A	69	64	11	65	2	6,25780
33	31	7/B	67	60	10	70	2	12,96177
34	32	7/B	62	58	6	65	2	14,69489

35	33	7/B	62	57	4	60	2	15,30173
36	34	7/B	78	79	9	55	2	14,66487
37	35	7/B	79	72	9	60	2	9,32051
38	36	7/B	70	66	8	55	2	6,02880
39	X	7/B	41	34	10	35	1	14,76800
40	37	7/B	77	72	11	60	2	7,53460
41	38	7/B	74	68	8	55	2	6,46823
42	39	7/B	76	72	11	65	2	8,39031
43	40	7/B	65	62	9	50	2	13,04844
44	41	7/B	72	63	9	55	2	6,84011
45	42	7/B	68	66	6	50	2	11,67021
46	43	7/B	75	65	8	60	2	5,14113
47	44	7/B	88	86	13	50	2	27,25661
48	45	7/B	78	77	14	50	2	15,96524
49	X	7/B	48	43	11	40	1	6,41044
50	46	7/B	76	69	10	70	2	11,17992
51	47	7/B	67	61	7	65	2	9,70186
52	48	7/B	66	57	11	60	2	11,42658
53	49	7/B	71	73	10	55	2	7,79009
54	X	7/B	43	39	11	30	1	11,33992
55	X	7/B	41	33	6	55	1	25,61921
56	50	7/B	50	48	12	70	2	30,29332
57	51	7/B	69	68	10	60	2	2,51248
58	52	7/B	70	64	9	55	2	6,35855
59	53	7/B	69	62	14	60	2	6,48393
60	54	7/B	65	59	7	55	2	12,05738
61	55	7/B	72	61	7	60	2	7,25263
62	56	7/B	65	60	10	60	2	9,52111
63	57	7/B	67	58	12	65	2	11,28779
64	58	7/B	69	68	13	55	2	6,04845
65	59	7/B	67	62	9	55	2	8,57118
66	60	7/B	62	52	6	60	2	18,37437
67	X	7/B	40	23	8	60	1	34,84026

**KISALTMALAR****YBP:** Öğrencinin 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Yılsonu Başarı Puanı**TDYBP:** Öğrencinin 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Türkçe Dersi Yılsonu Başarı Puanı**SBSDCTSS:** Öğrencinin 2009 Seviye Belirleme Sınavında Doğru Cevaplandığı Türkçe Soru Sayısı**YÇBP:** Yazma (Kompozisyon) Çalışması Başarı Puanı

Yapılan kümeleme analizi sonrasında çalışma grubunun 32 mevcutlu 7/A şubesindeki 30 öğrencinin ve 35 mevcutlu 7/B şubesindeki 30 öğrencinin benzer özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmış ve yansız atama ile 7/A şubesindeki öğrencilerin deney grubu, 7/B şubesindeki öğrencilerin ise kontrol grubu olmasına karar verilmiştir.

Hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin 17'si kız (% 56,6), 13'ü erkek (% 43,4) öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin % 16,7'sinin babasının yükseköğretim, % 40'ının ortaöğretim % 43,3'ünün ilköğretim mezunu olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin % 13'3'ünün babasının yükseköğretim, % 53,4'ünün ortaöğretim % 33,3'ünün ilköğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin % 6,6'sının annesinin yükseköğretim, % 53,4'ünün ortaöğretim % 40'ının ilköğretim mezunu olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin % 3'3'ünün annesinin yükseköğretim, % 46,7'sinin ortaöğretim % 50'sinin

ilköğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin herhangi bir bilgi toplanmamıştır; ancak okulun bulunduğu muhit genellikle orta düzeyde ve alt düzeyde gelire sahip kişilerin oturdukları bir yerdir. Bu yüzden deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genellikle orta düzey ve alt düzey gelire sahip ailelerin mensupları oldukları söylenebilir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Betimsel Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Araştırmada belirlenen alt amaçlara uygun olarak kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği aşağıda ana başlıklar hâlinde sunulmuştur:

##### **3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu**

“Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerini tanımayı, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği”nde, “Türkçe öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını ve Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme Anketi”nde yer alan maddelerle ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeyi sağlayacak sorular yer almaktadır.

Bu formda, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerini, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine ilişkin bilgiler içeren toplam yedi soruya yer verilmiştir.

##### **3.3.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirmeye Yeterlikleri Ölçeği**

Yazma süreci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bütününden oluşan bir süreçtir ve belirli bir hazır bulunuşluk düzeyi gerektirir. Bu hazır bulunuşluğun oluşması ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerine yansımaları yazma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde

bazı stratejilerin yeterli düzeyde kullanılmasıyla mümkündür. Yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yapılırken, öğrencilerin yazma becerilerini sadece ortaya konan ürün açısından değerlendirmenin yeterli olmadığı, ölçme ve değerlendirmede yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki uygulamaların ve bilgi çıktılarının bütün yönleriyle göz önünde bulundurulması gerektiği birçok araştırmacı tarafından (Flower ve Hayes, 1981: 367, Kuhlemeier ve Bergh,1997: 205; Benton ve Kiewra, 1986: 378-379; Soonpaa, 2007) dile getirilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırırken, yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki uygulamalarını, bu yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını, ölçme ve değerlendirme yaparken yaşadıkları zorlukları ortaya koymak amacıyla nicel araştırma stratejisine dayalı bir veri toplama aracı geliştirme yoluna gidilmiştir.

Bu veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikli olarak ilgili alan yazınındaki kaynaklar incelenerek yazma sürecinin uygulama basamakları, yazma süreci sonrasında ortaya çıkan yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirmenin uygulama basamakları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklar belirlenmiş, veri setinin bu stratejilerin uygulama boyutundaki işlerliğini ortaya koyacak şekilde yapılandırılmasına karar verilmiştir. Hazırlanması düşünülen bu veri toplama aracıyla, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ürün ve süreç odaklı değerlendirmelerine ilişkin yönlendirme ve uygulama yeterlikleri betimleyici bir yapı içerisinde açığa çıkarılmaya çalışılması amaçlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliği içerisinde, yazmaya hazırlık ve yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini, bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ortaya koyacak veri toplama aracında “yazma öncesindeki uygulamalar”, “yazma sırasındaki uygulamalar”, “yazma sonrasındaki uygulamalar”, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci”, “bu süreçte karşılaşılan zorluklar” ve “ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik genel öneriler” olmak üzere altı boyuta yer verilmiştir.

Veri toplama aracı geliştirilirken, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr. ve 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme konusunda deneyimli 3 Doç. Dr. ve 1 Yrd. Doç. Dr. ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü lisans 3. sınıf öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca alan yazınından elde edilen bilgiler irdelenmiş, bu bilgiler ve yukarıda bahsi geçen kişilerin görüşleri doğrultusunda, “yazma öncesindeki uygulamalar” boyutu için 20, “yazma sırasındaki uygulamalar” boyutu için 15, “yazma sonrasındaki uygulamalar” boyutu için 3, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci” boyutu için 11, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar” boyutu için 9, “Ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik genel öneriler” boyutu için ise 9 (toplam 67) maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Taslak veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği, çeşitli kaynaklarda (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992) belirtildiği şekliyle, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sağlamak için, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim programları konusunda uzman 3 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 Doç. Dr.; Elazığ Hilalkent İlköğretim Okulunda ve Elazığ Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 2 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, taslak ölçme aracındaki maddelerde bütünleştirmeler ve elemeler yapılarak “yazma öncesindeki uygulamalar” boyutu için madde sayısı 16’ya, “yazma sırasındaki uygulamalar” boyutu için madde sayısı 13’e, “yazma sonrasındaki uygulamalar” boyutu için madde sayısı 3’e, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci” boyutu için madde sayısı 10’a, “yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar” boyutu için madde sayısı



8'e (toplam 50 maddeye) düşürülmüştür. "Ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik genel öneriler" boyutundaki maddeler ise araştırmanın amacıyla dolaylı bir bağlantı arz ettiği gerekçesiyle taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin hedef kitleye uygunluğunu ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla uyumunu belirlemek amacıyla, hedef kitleyi oluşturan öğretmenler tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek üzere Elazığ il merkezinde bulunan Mezre İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 3 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmış, taslak ölçekteki maddeler bu öğretmenlere sesli olarak okutulmuş, okudukları her maddeden sonra öğretmenlere bu maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğretmenler, ölçüğün yazma eğitimiyle ilgili genel öğretim etkinlikleriyle uyumlu olduğunu ve okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmişlerdir; ancak öğretmenlerden ikisinin aynı iki maddeyi, bir öğretmenin ise başka bir maddeyi farklı şekillerde yorumladıkları görülmüş ve bu maddeler tekrar incelenerek düzeltilmiştir.

Taslak ölçüğe alınan maddeler, İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki stratejileri kullanım sıklıklarını, yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme sürecindeki stratejileri uygulama sıklıklarını ortaya koyabilecek biçimde derecelendirilmiştir. Taslak ölçekteki "yazma öncesindeki uygulamalar", "yazma sırasındaki uygulamalar", "yazma sonrasındaki uygulamalar", "yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci", "bu süreçte karşılaşılan zorluklar boyutlarındaki maddeler "Her Zaman", "Genellikle", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" biçiminde 5'li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir.

Deneme uygulamasına hazır hâle getirilen ölçek, geliştirilmek üzere, 2008-2009 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin de yardımıyla, Elazığ, Erzurum, Adana, Bursa, Diyarbakır, Batman, Bingöl illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenlere ölçek

uygulanmamıştır. Uygulamayı kabul eden öğretmenlere ölçek verilmiş, ölçek yönergesi açıklanmıştır. Uygulama sonucunda geri dönen 206 ölçeğin bir kısmı, eksik doldurulması nedeniyle araştırma dışında tutulmuş ve veriler 183 Türkçe öğretmenin ilgili maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, uygulamaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan her bir olumlu maddeye vermiş oldukları cevaplar “Her Zaman” seçeneği için 5, “Genellikle” seçeneği için 4, “Bazen” seçeneği için 3, “Nadiren” seçeneği için 2, “Hiçbir Zaman” seçeneği için ise 1 puan verilerek; olumsuz maddelere vermiş oldukları cevaplar ise “Her Zaman” seçeneği için 1, “Genellikle” seçeneği için 2, “Bazen” seçeneği için 3, “Nadiren” seçeneği için 4, “Hiçbir Zaman” seçeneği için ise 5 puan verilerek sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 13.0 for Windows işletim sistemi ile analiz edilmiştir.

“Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği”nin faktör yapısını ve güvenilirliğini belirlemek için uygulanan istatistikler ve bu istatistik işlemleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

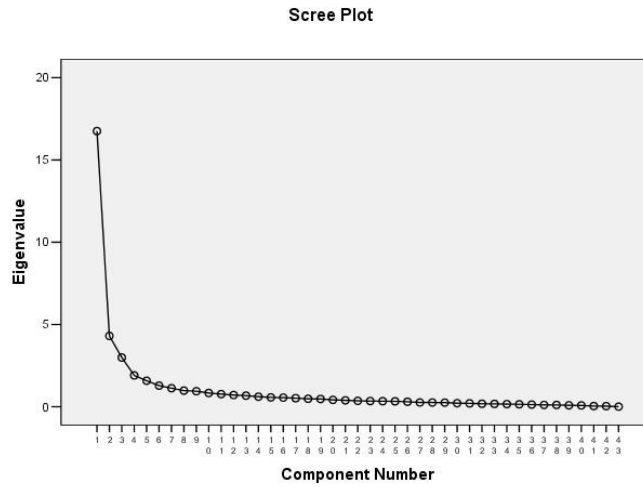
**Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:** Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemin analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0.918 Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square değerinin ise 8386,586 (sd=1225, p =.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,918 düzeyinde çıkması veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda korelasyon matrisi sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006: 322). Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak .45 kabul edilmiştir. Yapılan döndürülmemiş faktör analizinde 50 maddenin tamamının .45 ve daha yüksek faktör yükü ile birinci faktörde yer aldığı ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük ve toplam varyans değeri % 71,848 olan toplam 9 faktörde toplandığı görülmüştür.

Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da faktör yapısını belirlemede dikkate alınmıştır. Şekil 7'de de görüldüğü üzere, ilk 3 faktör için hesaplanan özdeğer (eigenvalue) 27,013 olup (1. faktörde 19,403; 2. faktörde 4,497; 3. faktörde 3,113) 3. faktörden sonra, 4. faktör özdeğerine doğru keskin bir düşüş göstermekte ve daha sonraki faktörlerde çok yatay bir seyir izlemektedir. Açıklanan varyans ise 1. faktörde % 38,806, 2. faktörde % 8,994, 3. faktörde % 6,225, 4. faktörde % 4,520 oranındadır. "Her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı % 5'in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmış olur" (Kalaycı, 2006: 322). Bu durum ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğunun bir kanıtı sayılabilir. İlk 3 faktör için hesaplanan özdeğer 27,013; açıklanan varyans oranı ise % 54,025'dir.

Ölçeğin yığılma grafiği Şekil 7'de sunulmuştur:

**Şekil 7: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Yığılma Grafiği**



Ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu belirlendikten sonra döndürülmüş faktör analizi (varimax) yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz sonucu, ölçekteki 40. ve 46. maddelerin minimum faktör yükü değeri olan .45'ten düşük oldukları görülmüş, bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. “Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki fark en az .10 olarak önerilir” (Büyüköztürk, 2006: 125) fikrinden hareketle 7. madde ve 11. madde 1. ve 2. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için; 34. madde ve 41. madde 1. ve 3. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için; 37. madde ise 2. ve 3. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 12 madde 1. faktörde; 14 madde 2. faktörde; 17 madde ise 3. faktörde toplanmıştır.

Döndürülmüş faktör analizi (varimax) yöntemi sonucunda “yazma öncesindeki uygulamalar” boyutunda yer alan maddelerin 1. faktörde; “yazma sırasındaki uygulamalar” boyutlarında yer alan maddelerin 2. faktörde; “yazma sonrasındaki uygulamalar”, “yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci” ve “bu süreçte karşılaşılan zorluklar” boyutlarındaki maddelerin ise 3. faktörde toplandığı görülmüştür. Buna bağlı olarak, 1. faktör “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”, 2. faktör “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”, 3. faktör “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 6’da “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri Ölçeği”ne ait maddelere ilişkin her bir faktörü ve bu faktörlere yüklenen faktör yükleri bulunmaktadır.

**Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları**

Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Asıl Ölçekteki Madde Numarası	Ölçek Maddeleri	Maddelerin Yer Aldıkları Faktörler ve Faktör Yükü Değerleri		
			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
2	2	Öğrencilere, yazma çalışmalarını yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlarım.	.464		
8	7	Öğrencileri, yazı yazılacak konu hakkında güdülerim.	.585		
9	8	Öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlarım.	.645		
12	10	Öğrencilere, beyin fırtınası yaptırırım.	.468		
17	15	Öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdiririm.	.662		
18	16	Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlarım.	.847		
19	17	Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlarım.	.807		
20	18	Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlarım.	.808		
23	21	Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlarım.	.649		
32	30	Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlarım.	.848		
33	31	Öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendiririm.	.855		
35	32	Öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmalarını hususunda yönlendiririm.	.751		
1	1	Öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.		.724	
3	3	Öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.		.478	
4	4	Öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.		.541	
5	5	Öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırırım.		.637	
6	6	Öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		.494	
10	9	Öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		.563	
13	11	Öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		.488	
14	12	Öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendiririm.		.792	
15	13	Öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		.531	
16	14	Öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		.786	
21	19	Öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendiririm.		.822	
22	20	Öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlarım.		.795	
27	25	Öğrencilerin, yazıda gerekli görülen değişiklikleri yapmalarını sağlarım.		.468	
38	34	Öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm.		.498	
24	22	Yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluştururum.			.524
25	23	Öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlarım.			.632
26	24	Öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlarım.			.491
28	26	Öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendiririm.			.570
29	27	Ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alırım.			.578
30	28	Ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandığım ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvururum.			.549
31	29	Sürece (öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.			.535
36	33	Ürüne (öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeye) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.			.494
39	35	Ölçme ve değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler veririm.			.608
42	36	Ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yaparım.			.774
43	37	Yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlerken			.621

		zorlanırım.	
44	38	Ölçme ve değerlendirilmede kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerken zorlanırım.	.753
45	39	Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygularken zorlanırım.	.815
47	40	Yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlerken zorlanırım.	.687
48	41	Yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlerken zorlanırım.	.786
49	42	Yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.	.758
50	43	Yazının türü (açıklayıcı / tartışmacı / ikna edici / öyküleyici anlatım vb.) ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.	.812

Tablo 6'daki bulgular dikkatle incelendiğinde ölçeğinin bütün olarak faktör yüklerinin .464 ile .855 arasında değiştii görölmektedir. Her bir faktörün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde 1. faktördeki maddelerin faktör yükleri .464 ile .855; 2. faktördeki maddelerin faktör yükleri .468 ile .822; 3. faktördeki maddelerin faktör yükleri ise .491 ile .812 arasında değişmektedir.

**Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular:** Faktör analizi yapılarak son hâli verilen ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının 1. faktör için .944; 2. faktör için .912; 3. faktör için .939; ölçeğin tümü için .961 olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin güvenilirliği hesaplanırken Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra ölçeği iki ayrı madde grubuna bölerek güvenilirlik hesaplaması yapan Guttman Split-Half Coefficient katsayısı ve Spearman-Brown Coefficient katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Guttman Split-Half Coefficient katsayısı .833; Spearman-Brown Coefficient katsayısı .833 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; Alpha değerinin en az .70 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

“Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği” EK 1'de yer almaktadır.

### **3.3.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını ve Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme Anketi**

Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik olarak yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her zaman her yerde aynı araçların işlevsel bir şekilde kullanılmaması, her bir durum için ayrı ayrı araçların kullanımını zorunlu kılmaktadır. Genel düzlemde öğrencilerin dil becerilerine, özelde ise öğrencilerin yazma becerilerine yönelik olarak yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılacak araçların kullanım sıklıkları öğrencilerin yazma becerilerinin hangi göstergeler doğrultusunda değerlendirildiği noktasında araştırmacılara fikir sunar. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının neler olduğunu ve hangi araçlar hakkında ne düzeyde bilgi sahibi oldukları önem kazanmaktadır.

Bu veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikli olarak İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006a) ve alan yazınındaki kaynaklar incelenmiş, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmede MEB tarafından kullanılması öngörülen araçlar daha sonra da alan yazınında yer alıp MEB tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretmenlerin kullanımına sunulmayan araçlar belirlenmiştir.

Hazırlanması düşünülen veri toplama aracıyla;

1- Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen araçları kullanım sıklıklarını,

2- Türkçe öğretmenlerinin, alan yazınında yer alıp öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretmenlerin kullanımına sunulmayan araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini betimleyici bir yapı içerisinde açığa çıkartmak amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracında, “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını Belirleme” ve “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme” boyutları olmak üzere iki boyuta yer verilmiştir.

Taslak veri toplama aracı geliştirilirken, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr. ve 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme konusunda deneyimli 3 Doç. Dr. ve 1 Yrd. Doç. Dr. ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü lisans 3. sınıf öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca alan yazınından elde edilen bilgiler irdelenmiş, bu bilgiler ve yukarıda bahsi geçen öğretim üyelerinden elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda, “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını Belirleme” boyutu için 15, “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme” boyutu için ise 8 (toplam 23) maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Taslak veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği, çeşitli kaynaklarda (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992) belirtildiği şekliyle, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Anketin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sağlamak için, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim programları konusunda uzman 3 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 Doç. Dr.; Elazığ Hilalkent İlköğretim Okulu ve Elazığ Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 2 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, taslak ölçme aracındaki maddelerde



bütünleştirmeler ve elemeler yapılarak “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını Belirleme” boyutu için madde sayısı 11’e, “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme” boyutu için ise madde sayısı 6’ya (toplam 17 maddeye) düşürülmüştür.

Ankette yer alan maddelerin hedef kitleye uygunluğunu ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla uyumunu belirlemek amacıyla, hedef kitleyi oluşturan öğretmenler tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek üzere Elazığ il merkezinde bulunan Mezre İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 3 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmış, taslak anketteki maddeler bu öğretmenlere sesli olarak okutulmuş, okudukları her maddeden sonra öğretmenlere bu maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğretmenler, anketin yazma eğitimiyle ilgili genel öğretim etkinlikleriyle uyumlu olduğunu ve okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmişlerdir.

Taslak ankete alınan maddeler, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen araçları kullanım sıklıklarını; Türkçe öğretmenlerinin, alan yazınında yer alıp öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretmenlerin kullanımına sunulmayan araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koyabilecek biçimde derecelendirilmiştir. Taslak ankette, “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını Belirleme” boyutundaki maddeler “*Her zaman kullanırım*”, “*Genellikle kullanırım*”, “*Bazen kullanırım*”, “*Nadiren kullanırım*” ve “*Hiçbir zaman kullanmam*” biçiminde; “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme” boyutundaki maddeler ise “*Çok iyi düzeyde bilgi sahibiyim*”, “*İyi sayılabilecek bir düzeyde*

*bilgi sahibiyim*”, “*Orta düzeyde bilgi sahibiyim*”, “*Çok az düzeyde bilgi sahibiyim*”, “*Hiç bilgi sahibi değilim*” biçiminde 5’li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir.

Taslak anket, geliştirilmek üzere, 2008-2009 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin de yardımıyla, Elazığ, Erzurum, Adana, Bursa, Diyarbakır, Batman, Bingöl illerindeki ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenlere anket uygulanmamıştır. Uygulamayı kabul eden öğretmenlere anket verilmiş, anket yönergesi açıklanmıştır. Uygulama sonucunda geri dönen 206 anketin bir kısmı, eksik doldurulması nedeniyle araştırma dışında tutulmuş ve deneme uygulaması 183 Türkçe öğretmenin ilgili maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda analize tabi tutulmuştur.

Deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin ankette yer alan her bir maddeye vermiş oldukları cevaplar “*Her zaman kullanırım*” ve “*Çok iyi düzeyde bilgi sahibiyim*” seçenekleri için 5, “*Genellikle kullanırım*” ve “*İyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibiyim*” seçenekleri için 4, “*Bazen kullanırım*” ve “*Orta düzeyde bilgi sahibiyim*” seçenekleri için 3, “*Nadiren kullanırım*” ve “*Çok az düzeyde bilgi sahibiyim*” seçenekleri için 2, “*Hiçbir zaman kullanmam*” ve “*Hiç bilgi sahibi değilim*” seçenekleri için ise 1 puan verilerek sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 13.0 for Windows işletim sistemi ile analiz edilmiştir.

“Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını ve Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme Anketi”nin güvenilirliğini belirlemek için uygulanan istatistikler ve bu istatistik işlemleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Anketin güvenilirliği, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik

Araçları Kullanım Sıklıklarını Belirleme” boyutu için .835; “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Belirleme” boyutu için .839; anketin tümü için .851 olduğunu ortaya koymuştur. Bu katsayılar, ankette yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; Alpha ( $\alpha$ ) değerinin en az .70 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda anketin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen anket EK 2’de yer almaktadır.

### **3.3.2. Deneysel Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.2.1. Deneysel Çalışmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmada belirlenen alt amaçları çözümlenmek üzere kullanılan nitel veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği aşağıda sunulmuştur:

##### **3.3.2.1.1. Öğrencilerin Yazma Performanslarını Açığa Çıkaran Açık Uçlu Uyarılar (Yazma Görevleri)**

Araştırmanın uygulama döneminde, hedef çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde işleyecekleri tema “Doğa ve Evren” teması olduğu için, öğrencilerin hazır bulunuşlukları göz önünde bulundurularak deneysel araştırmaya temel teşkil edecek yazma (metin üretim) çalışmalarının “Doğa ve Evren” temasına dönük konuları içermesi kararlaştırılmıştır. Bu çerçevede, araştırmacı tarafından, açık ve ilgi çekici olduğu, Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisine yönelik amaçlarla ve kazanımlarla örtüştüğü, öğretim ilkeleriyle uyumlu olduğu, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına dayandığı, metin kurgusunda öğrencilerin kendi yazma becerilerini ve yaratıcı düşüncelerini yansıtabilecekleri düşünülen 5 ayrı yazma konusu belirlenmiş ve bu konulardan sadece ikisinin yazma çalışmalarında kullanılması benimsenmiştir. Konu seçiminde ve konu içeriğinin düzenlenmesinde uzman görüşlerine ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrencilere, sadece belirlenecek konular hakkında yazma çalışması yaptırmanın gerekçesi, bu yazma görevlerinin puanlandırılmasında kullanılacak ölçme araçlarının ölçütlerinin belirlenmesinde sıkıntı yaşamamaktır. Çünkü öğrencilerin yazma becerilerini

ölçme ve değerlendirmede her bir konunun, anlatım biçiminin, metin türünün kendine has özellikleri vardır ve her bir yazma görevi, her bir anlatım biçimi ve metin türü ayrı ölçütler içeren bir ölçme araçları geliştirmeyi gerekli hâle getirebilir.

Yazma konularının seçiminde hem eğitim ve dil alanlarında akademik çalışmalar yürüten kişilerin, hem Türkçe öğretmenlerinin hem de öğrencilerin görüşlerine başvurmanın araştırmanın daha sağlam dayanaklara sahip olmasına, seçilecek konunun görünüş ve kapsam geçerliğine yönelik kanıtlar elde etmeye olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Bu amaçla, Türkçe eğitimi, Türk dili ve edebiyatı, program geliştirme, eğitim psikolojisi ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman 7 öğretim elemanının, 7 Türkçe öğretmenin ve Elazığ 60. Yıl İlköğretim Okulunda öğrenim görüp deney ve kontrol gruplarında yer alacakları kesinleştirilen ve rastgele seçilen 6 ilköğretim öğrencisinin (3'ü deney grubu öğrencisi, 3'ü kontrol grubu öğrencisi) "Doğa ve Evren" temasına dönük bu 5 konuyu, uygunluk açısından, oluşturulan form aracılığıyla 1 ile 5 puan aralığında puanlamaları istenmiştir. Daha sonra bu konulara verilen puanların ortalamaları esas alınarak en yüksek puan verilen iki konudan birinin öntestte birinin de sontestte öğrenciler tarafından yapılacak yazma çalışmalarında kullanılacak konu olmasına karar verilmiştir. Bu konular ve görüşü alınan öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin konulara verdikleri puanların toplamı sırasıyla şöyledir:

Konular		Görüşü Alınanların (N=20) Verdikleri Puanların Toplamı
1	İnsanlara çevreyi koruma bilinci kazandırmak, çevreyi ve insan sağlığını koruma politikaları ortaya koymak amacıyla kurulan ve dünyanın her tarafında çalışmalar yürüten Dünya Çevre Örgütünün başkanı olduğunuzu düşünün. Bütün ülkelerin çevre bakanlarının sizi dinlemeye geldiği bir toplantıda konuşma yapacaksınız. İnsanların çevreye karşı duyarlılıklarını en üst düzeye çıkarmayı ve böylelikle dünyayı içinde bulunduğu çevre sorunlarından kurtarmayı amaç edinen açıklamalar içeren bir nutuk metni yazınız.	93
2	Sizce nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan hayvanlar ile insanların çevreye verdikleri zararlar arasında nasıl bir ilişki vardır? Konu hakkındaki düşüncelerinizi ortaya koyan bir makale yazınız.	76
3	Son yıllarda yapılan araştırmalarda, insanlarımızı, genetiğiyle oynanarak üretilen birçok ürünün sunulduğu ve bu ürünlerin insan yaşamında tamiri imkânsız olumsuzluklara sebep olduğu belirlenmiştir. Bu durumun açığa çıkmasıyla birlikte, toplumda, gıda tüketimi açısından bir karmaşa ortamı hâkim olmuştur ve insanlar bundan olumsuz yönde etkilenmektedirler. Kendinizi doğa kaynakları konusunda uzman olan bir profesör olarak düşününüz. Bir bilim adamı sorumluluğuyla olaya müdahale edilmesi, GDO'lu ürünlerin üretimine, ithaline sınırlılık getirilmesi ve gıda üretiminde doğada yer alan öz kaynakların kullanımına ağırlık verilmesi için hükûmete çağrıda bulunmak istiyorsunuz. Başbakana konuyla ilgili bir mektup yazınız.	58
4	Sizce, son yıllarda meydana gelen iklim değişikliklerinin, canlı hayatı üzerinde meydana getirdiği olumsuzlukların giderilmesinde ne gibi önlemler alınabilir ve hangi çalışmalar yürütülebilir. Konu hakkındaki düşüncelerinizi “deneme” türünde yazınız.	41
5	2010 yılının yaz aylarında 500 yılda bir gerçekleşen bir güneş tutulması olayının yaşanacağını farz edelim. Bu güneş tutulmasının en iyi şekilde izlenebileceği 5 ilden birisi sizin bulunduğunuz il ve siz de o ilin turizm müdürsünüz. Hem bulunduğunuz yerin doğal güzelliklerine hayran biri hem de o ilin turizm müdürü olarak bulunduğunuz yerin doğal güzelliklerinin çok fazla tanınmadığını düşünüyorsunuz ve bu güneş tutulmasını insanları buraya çekmek için bir fırsat olarak görüyorsunuz. Bu amaçla bir el ilanı hazırlayarak bu el ilanının il turizm müdürlükleri aracılığıyla yurdun her bir köşesine dağıtımını sağlamak istiyorsunuz. Bu el ilanının içeriğinde nelere yer verirsiniz. Yazınız.	32

Öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin yukarıda sıralanan konulara verdikleri puanlara göre ikinci en yüksek puana sahip olan “*Sizce nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan hayvanlar ile insanların çevreye verdikleri zararlar arasında nasıl bir ilişki vardır? Konu hakkındaki düşüncelerinizi ortaya koyan bir makale yazınız.*” şeklindeki yazma konusunun deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere öntestte yazdırılacak yazma görevi olmasına karar verilmiştir. En yüksek puana sahip olan “*İnsanlara çevreyi koruma bilinci kazandırmak, çevreyi ve insan sağlığını koruma politikaları ortaya koymak amacıyla kurulan ve dünyanın her tarafında çalışmalar yürüten Dünya Çevre Örgütünün başkanı olduğunuzu düşünün. Bütün ülkelerin çevre bakanlarının sizi dinlemeye geldiği bir toplantıda konuşma yapacaksınız. İnsanların çevreye karşı duyarlılıklarını en üst düzeye çıkarmayı ve böylelikle dünyayı içinde bulunduğu çevre sorunlarından kurtarmayı amaç edinen açıklamalar içeren bir nutuk metni yazınız.*” şeklindeki yazma konusunun ise deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere sontestte yazdırılacak yazma görevi olmasına karar verilmiştir. Belirlenen bu yazma konularına dayalı nitel veriler, öğrencilerin yazma performanslarını analitik dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda değerlendirmede kullanılacak verilerin temel kaynağını oluşturmaktadır.

### 3.3.2.2. Deneysel Çalışmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları

Aşağıda, deneysel çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının her birinin geliştirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmektedir:

#### 3.3.2.2.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Glass (2005) tarafından geliştirilen, alan yazınında yapılan incelemeler doğrultusunda, değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve puanlama stratejisi bakımından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik en kapsamlı ve en nitelikli ölçme araçlarından biri olduğu gözlenen analitik dereceli puanlama anahtarının dilsel geçerlik, kapsam geçerliği ve güvenilirlik çalışması Şengül (2011) tarafından yapılmıştır.

Glass (2005) tarafından geliştirilen ve Şengül (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği yapılan Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının (ADPA) bazı boyutlarında ve bu boyutların alt boyutlarında adlandırma, anlatım ve içerik açısından bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler şunlardır:

“Fikirler ve İçerik” boyutunda yer alan “Görev Takipleri” alt başlığının içeriği yeniden yapılandırılmış; bu boyut “Yazma Görevi ile Fikirler ve İçerik Arasındaki Bağlantı” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan “Belirli Ayrıntılar” alt boyutunun içeriği Glass tarafından geliştirilen özgün ölçekte olmasına karşın Şengül (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılırken uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılan “İlginç Ayrıntılar” alt boyutunun içeriğiyle birleştirilerek yeniden yapılandırılmış ve bu boyut “İçeriği Ayrıntılandırma” şeklinde adlandırılmıştır. “Fikirler ve İçerik” boyutunda yer alan “Ana Fikir” ve “Özgünlük” alt boyutlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır.

“Organizasyon” boyutunda yer alan “Giriş”, “Asıl Paragraflar”, “Geçişler”, “Sonuç” ve “Başlık” alt boyutlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır.

“Anlatım” boyutunda yer alan “Duygu” ve “Anlatım Biçimi” alt boyutlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Glass tarafından geliştirilen özgün ölçekte olmasına karşın Şengül (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılırken uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılan “Risk Alma” alt boyutu yeniden ölçüğe dâhil edilmiş ve bu alt boyutun içeriği biraz değiştirilmiştir. Bu boyutta yer alan “Geniş Bakış Açısı” ve “Bakış Açısı” alt boyutlarının içeriği biraz değiştirilerek “Bakış Açısı” adı altında birleştirilmiştir.

“Sözcük Seçimi” boyutunda yer alan “İmgelem” alt boyutunun içeriği biraz değiştirilmiştir. Bu boyutta yer alan “Güçlü Sözcükler” alt boyutunun içeriği yeniden yapılandırılmış ve bu alt boyut “Bağlam” şeklinde adlandırılmıştır; “İçeriğe Uygun Sözcük Hazinesi Kullanımı” alt boyutu “İçeriğe Uygun Sözcük Kullanımı” şeklinde adlandırılmıştır; “Sözcük Seçimi” boyutuna “Sözcük Dağarcığı” adında yeni bir alt boyut eklenmiş ve bu alt boyuta uygun bir içerik oluşturulmuştur.

“Cümle Akıcılığı” boyutunda yer alan “Parçalar / Sıralı Cümleler” alt boyutunun içeriği biraz değiştirilmiş ve bu alt boyut “Cümlelerdeki Anlam ve Yargı Bütünlüğü” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan “Parçalar / Sıralı Cümleler” alt boyutunun içeriği yeniden yapılandırılmış ve bu alt boyut “Cümlelerdeki Anlam ve Yargı Bütünlüğü” şeklinde adlandırılmıştır; “Geçiş Sözcükleri” alt boyutunun içeriği yeniden yapılandırılmış; bu alt boyut “Cümleler Arası Bağlantı” şeklinde adlandırılmıştır.

“Yazım Düzeni” boyutunda yer alan “Dil Bilgisi / Kullanım” ve “Noktalama” alt boyutlarının içeriği biraz değiştirilmiş ve “Dil Bilgisi / Kullanım” alt boyutu “Dil Bilgisi Unsurlarının Kullanımı” şeklinde adlandırılmıştır. “El Yazısı / Temizlik” alt boyutu “El Yazısı” ve “Temizlik” şeklinde iki ayrı alt boyuta dönüştürülmüş ve bu alt boyutların içeriği biraz değiştirilmiştir. “Yazım Düzeni” boyutuna “Sayfa Düzeni” adıyla yeni bir alt boyut eklenmiş ve bu alt boyuta uygun bir içerik oluşturulmuştur.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının (ADPA) bazı boyutlarında ve bu boyutların alt boyutlarında adlandırma, anlatım ve içerik açısından bazı değişiklikler yapılması bu veri

toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğinin yeniden yapılmasını zorunlu kılmıştır. Aşağıda, ilgili veri toplama aracının yeniden yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir:

### **Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliğine İlişkin Veri Toplama**

**Süreci:** Analitik dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği için, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan 1 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 Arş. Gör. Dr.; Elazığ Mollakendi İlköğretim Okulunda ve Elazığ Evrenpaşa İlköğretim Okulunda görev yapan 2 Türkçe öğretmeni ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans programında öğrenim gören 2 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 10 kişinin görüşlerine başvurulmuş, Lawshe (1975) tekniği kullanılarak bu analitik dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerlik oranı tespit edilmiştir.

Lawshe tekniği olarak bilinen yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

- 1- Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- 2- Aday ölçek formlarının hazırlanması
- 3- Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- 4- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- 5- Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- 6- Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması (Yurdugül, 2005: 771).

En az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe tekniğinde, her bir maddedeki uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili



ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısının 1 eksiği ile elde edilir:  $KGO = \frac{N_G - 1}{N/2}$  Burada;  $N_G$ , maddeye “Gerekli” diyen uzmanları sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir (Yurdugül, 2005: 771-772).

Eşitlik 1’e göre, uzmanların yarısı maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde  $KGO=0$ , yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise  $KGO>0$  ve uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise  $KGO<0$  olacaktır. KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ),  $\alpha = 0,05$  düzeyinde anlamlı olan ve son forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Eğer ölçülmek istenen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir (Yurdugül, 2005: 772).

KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemede kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili alan yazınında önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından  $\alpha = 0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO’ların en düşük değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya (Tablo 7) dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin en düşük değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Veneziano ve Hooper, 1997’den aktaran: Yurdugül, 2005: 772).

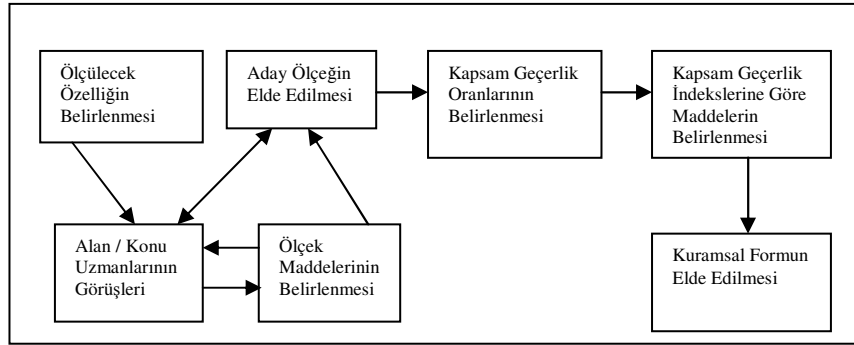
**Tablo 7:  $\alpha = .05$  Anlamlılık Düzeyinde KGO’lar İçin En Düşük Değerler**

Uzman Sayısı	En Düşük Değer	Uzman Sayısı	En Düşük Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ),  $\alpha=0,05$  düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir (Yurdugül, 2005: 772).

Analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yürütülen işlem adımları şu şekilde (Şekil 8) gösterilebilir:

**Şekil 8: Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Süreci**



**Kaynak:** Yurdugül, Halil (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, İçinde: Hüseyin Kıran (Editör), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005) Kongre Kitabı*, Cilt: 1, Sayfa: 771-774, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Sayfa: 774.

Aşağıda (Tablo 8), analitik dereceli puanlama anahtarının Lawshe tekniğine göre 10 uzmanın görüşleri doğrultusunda betimsel tarama deseni esas alınarak belirlenen kapsam geçerlik oranları verilmiştir.

**Tablo 8: Analitik Dereceli Puanlama Anahtarında Yer Alan Boyutlara ve Maddelere İlişkin Olarak Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Geçerliği Verileri**

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarında Yer Alan Boyutlar	İlgili Boyutta Yer Alan Maddeler	Uzman Görüşleri			İlgili Boyutta Yer Alan Her Bir Maddeye İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)	İlgili Boyutun Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)
		Gerekli	Yararlı / Yetersiz	Gereksiz		
		N	N	N		
Fikirler ve İçerik	Yazma Görevi ile Fikirler ve İçerik Arasındaki Bağlantı	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	0,92
	Konu Bilgisi	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Ana Fikir	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	İçeriği Ayrıntılandırma	9	1	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Özgünlük	9	0	1	0,80 <sup>+</sup>	
Organizasyon	Giriş	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	0,91
	Asıl Paragraflar	9	0	1	0,80 <sup>+</sup>	
	Paragraf Yapma	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Geçişler	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
	Mantıksal Sıralama / Biçim Düzeni	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
	Sonuç	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Başlık	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
Anlatım	Duygu	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	0,88
	Risk Alma	9	0	1	0,80 <sup>+</sup>	
	Bakış Açısı	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Okuyucu / Hedef Kitle ve Amaç	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Anlatım Biçimi	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
Sözcük Seçimi	İmgelem	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	0,84
	Bağlam	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
	Doğal Dil	9	0	1	0,80 <sup>+</sup>	
	İçeriğe Uygun Sözcük Kullanımı	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Sözcük Dağarcığı	9	0	1	0,80 <sup>+</sup>	
Cümle Akıcılığı	Cümlelerdeki Anlam ve Yargı Bütünlüğü	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	0,88
	Cümle Çeşitliliği	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Cümle Başlangıçları	9	0	1	0,80 <sup>+</sup>	
	Cümleler Arası Bağlantı	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Ritim ve Akış	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
Yazım Düzeni	Yazım	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	0,94
	Noktalama	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Büyük Harf Kullanımı	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Dil Bilgisi Unsurlarının Kullanımı	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
	El Yazısı	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>	
	Kâğıt Temizliği	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	
	Sayfa Düzeni	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	

**Tablo 9: Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Her Bir Boyutunun ve Bütününün Kapsam Geçerliğine İlişkin Betimsel Veriler**

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarında Yer Alan Boyutlar	İlgili Boyutta Yer Alan Madde Sayısı	İlgili Boyutta Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elenen Madde Sayısı	Her Bir Boyuta İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)
1. Boyut (Fikirler ve İçerik)	5	0	0,92
2. Boyut (Organizasyon)	7	0	0,91
3. Boyut (Anlatım)	5	0	0,88
4. Boyut (Sözcük Seçimi)	5	0	0,84
5. Boyut (Cümle Akıcılığı)	5	0	0,88
6. Boyut (Yazım Düzeni)	7	0	0,94
<b>Uzman Sayısı</b>	<b>10</b>		
<b>Kapsam Geçerlik Ölçütü</b>	<b>0,62</b>		
<b>Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Bütünü İçin Belirlenen Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)</b>	<b>0,895</b>		

10 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, Eşitlik 1 ile verilen ifade yardımı ile her bir madde için kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarının tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine uzman sayısı esas alınarak Tablo 7'deki değerler ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. Buna göre, Kapsam Geçerlik İndeksi Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı açısından 10 uzmanın belirttiği görüşler arasındaki tutarlık katsayısının en az 0,62 olması gerekmektedir. Analitik dereceli puanlama anahtarının Kapsam Geçerlik İndeksi Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısının 0,895 olması göz önünde bulundurularak bu analitik dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Bu arada, hiçbir maddenin KGO değeri kapsam geçerlik ölçütünden düşük olmadığı için hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır; ancak 0,80 KGO değerine sahip maddelerde uzman görüşleri doğrultusunda ölçek içeriğine ilişkin düzeltmelere gidilmiştir.

#### **Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Veri Toplama Süreci:**

Deney ve kontrol grupları ile yapılacak yazma çalışmalarındaki yazma konusunun belirlenmesinden sonra ön uygulama yapılmıştır. Yazma performansını değerlendirme aracı olan analitik dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik analizi için veri kaynağı oluşturmak, asıl uygulama öncesi ortaya çıkabilecek muhtemel aksaklıkları gözlemleyerek asıl uygulamanın yol haritasını belirginleştirmek amacıyla yapılan ön uygulamada, ölçülmek istenen öğrenim hedefleri belirlenmiş, bu hedefler içinde kavramsal anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilere odaklanılmış, performans görevinin hedeflenen becerileri ölçebilecek öğrencilerin yapabilecekleri bir görev olmasına ve içeriğinin bazı

öğrenciler için dezavantaj oluşturmamasına dikkat edilmiştir. Performans görevi çerçevesinde öğrencilerden beklentiler de öğrencilere açıkça anlatılmıştır. Yazma konusuna ilişkin yönerge ile birlikte kendilerine verilen ölçme aracı (analitik dereceli puanlama anahtarı) yardımıyla öğrencilerin kendi yazdıklarını değerlendirmeleri ve yazılarının değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlanmıştır.

Analitik dereceli puanlama anahtarı için güvenilirlik analizi yapılırken, tabakalı örnekleme grubu içerisinde küme örnekleme (Balcı, 2001: 96-97) yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, 2009 yılı MEB Seviye Belirleme Sınavı'ndan (SBS) elde edilen puanlar esas alınarak, Elazığ il merkezinde yer alan ve Türkçe net ortalamaları yönünden üst, orta ve alt düzeyde başarılı olan okullar belirlenmiştir. Daha sonra da üst düzeyde başarılı olan Evrenpaşa İlköğretim Okulunun 8/C sınıfında öğrenim gören 22 öğrencinin, orta düzeyde başarılı olan Koç İlköğretim Okulunun 6/A sınıfında öğrenim gören 20 öğrencinin; 7/F sınıfında öğrenim gören 18 öğrencinin ve alt düzeyde başarılı olan Selçuklular İlköğretim Okulunun 7/A sınıfında öğrenim gören 20 öğrencinin (toplam 80 öğrencinin) yazma performanslarını ölçmek amacıyla belirlenen konu hakkında performans görevi şeklinde yazı yazmaları sağlanmıştır. Söz konusu öğrencilerin, ilgili yazma konusuna yönelik performans görevini almaya istekli olmaları esas alınmıştır.

Analitik dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine ilişkin nicel veriler, öğrencilerin yazma becerilerini açığa çıkartmak amacıyla yazdırılan 80 adet yazma çalışmasını nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi yöntemi çerçevesinde 3 hafta arayla 2 kez puanlandıran farklı çalışma disiplinlerine sahip 5 uzmandan (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Arş. Gör.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan 1 Arş. Gör. ve 2 Türkçe öğretmeni) elde edilen verilere dayanmaktadır.

Analitik dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine ilişkin veri analizi sürecinde ilişkisel (correlational) desen kullanılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin yazma çalışmalarını her bir ölçüt açısından tek tek değerlendiren bir ölçek olduğu için, yapılan güvenilirlik analizinde, puanlayıcıların öğrencilerin yazma çalışmalarına verdikleri puanlar arasındaki ilişki incelenirken, puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla puanlayıcıların her birinin her bir öğrencinin yazma çalışmasında analitik dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlerin genel ortalamasını oluşturan her bir boyut için verdikleri puanlar üzerinden 2’den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini hesaplamada önerilen (Hartmann, 1977; Marzano, 2002; Brown, Glasswell ve Harland, 2004; Kılıç, 2009: 45; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009: 85-87) Fleiss’ Kappa Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Puanlayıcıların, öğrencilerin yazma çalışmalarına verdikleri puanlar arasında uyum olup olmadığını ve bu uyuma odaklanarak kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla toplam puan üzerinden veya her bir alt boyut için puanlayıcıların verdikleri puanlar üzerinden puanlayıcılar arası tutarlılık hesaplanabilir. Bunun için “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı”, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı”, “Kendall’s W”, “Sınıfiçi Korelasyon Katsayısı”, “Cohen’s Kappa”, “Fleiss’ Kappa” “Cronbach’s Alpha” ve “Krippendorff’s Alpha” gibi yöntemler kullanılabilir. Toplam puandan ziyade her bir alt boyut arasındaki uyum düzeyini belirlemeyi amaçlayan ve 2’den fazla puanlayıcının kullanıldığı yöntemler aracın güvenilirliği hakkında daha sağlıklı bilgiler vermekle beraber diğer yöntemler de azımsanmayacak düzeyde bilgi vermekte ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009: 85-86).

Puanlayıcı grubunun, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları puanlamalarda ilk puanlamada ortaya çıkan uyum (ilişkisel korelasyon) belirlendikten bir süre sonra (2 hafta ile 1 ay arası) aynı yazma çalışmalarını tekrar puanlamaları, sonrasında da her iki puanlama arasındaki uyuma odaklanılması ilgili ölçme araçlarının güvenilirliği açısından daha sağlam verilerin elde edilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, öğrencilerin yazma performanslarını / becerilerini değerlendirmek amacıyla

kullanımında yarar görülerek alan yazınındaki bilgiler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen ve bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formuna alternatif olarak sunulan analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına verdikleri ilk puanlar arasındaki uyuma (inter-rater reliability), son puanlar arasındaki uyuma (inter-rater reliability) ve puanlayıcı grubunun her bir öğrenci için verdikleri ilk ve son puanlar arasındaki uyuma (intra-rater reliability) odaklanılmıştır.

Puanlayıcıların verdikleri puanlar arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılan yöntemler, kullanılan ölçeğin sürekli ya da kategorik olmasına ve değerlendirici sayısına bağlı olarak değişir. Tanı testi sonuçları kategorik yapıda ise kullanılan uyum katsayılarından birisi de Cohen Kappa istatistiğidir (Cohen, J. A., 1990: 37-46'dan ve Shoukri, M., 2004: 25-27'den aktaran: Kanık, Orekici-Temel ve Ersöz-Kaya, 2010: 75). Bu katsayısı, eşit sayıda kategorisi olan ölçeklerin kullanıldığı durumlarda iki puanlayıcı arasındaki uyumu ölçmek için kullanılır. Eğer değerlendirici sayısı ikiden fazla ise uygulamada genellikle değerlendiricileri ikili olarak çoklu Kappa testleriyle karşılaştırmak, çalışmaya ait I. tip hatanın artmasına neden olmaktadır. Birden çok değerlendiricinin kategorik test sonuçları arasındaki uyumun ölçülmesinde yaygın kullanılan iki yöntem Fleiss' Kappa ve Krippendorff's Alpha katsayılarıdır (Peyré, S. E.; Peyré, C. G.; Hagen, J. A. ve Sullivan, M. E., 2010: 110-114'ten; Ersland, K.; Kvaloy, J. T.; Styr, B. M.; Helland, E. B. ve Espeland, A., 2009: 353-360'dan; Wadsten, M. A.; Sayed-Noor, A. S.; Sjødén, G. O.; Svensson, O. ve Buttazzoni, G. G., 2009: 283-288'den; Haderlein, T.; Riedhammer, K.; Nöth, E.; Toy, H.; Schuster M.; Eysholdt, U., et al, 2009: 12-17'den; Dedouit, F.; Bindel, S.; Gainza, D.; Blanc, A.; Joffre, F.; Rougé, D. et al, 2008: 288-295'ten aktaran: Kanık, Orekici-Temel ve Ersöz-Kaya, 2010: 75).

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı, öğrencilerin yazma becerilerinin / performanslarının her bir boyut açısından ayrı ayrı değerlendirildiği bir ölçme aracı olduğu için ve bu aracın güvenilirlik analizini yapmada kullanılan öğrenci çalışmaları 5 ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirildiği için yapılan ilk puanlamada puanlayıcılar arasındaki

uyum, son puanlamada puanlayıcılar arasındaki uyum ve puanlayıcı grubunun her bir öğrenci için verdikleri ilk ve son puanlar arasındaki uyum analiz edilirken Fleiss (1971); Kılıç (2009: 15); Kutlu, Doğan ve Karakaya (2009: 86); Kanık, Oreki-Temel ve Ersöz-Kaya (2010: 75) tarafından önerilen Fleiss' Kappa Katsayısı ( $\kappa$ ) kullanılmıştır.

Fleiss Kappa istatistiği, kategorik ya da sıralı yapıda olan ölçeklerle ilgili olarak ikiden fazla değerlendirici arasındaki uyumu ölçmek amacıyla kullanılır (Fleiss, 1971: 380; Krippendorff, 2004: 211).

1'den k'ye kadar sonucu olan bir ölçeği, n değerlendirici N adet öğrenci için yorumlar ve ölçeğin her bir kategorisi, her bir vaka için ortak karar sonucu olarak başlangıç tablosu olarak düzenlenir.

N: toplam öğrenci sayısını

n: Puanlayıcı sayısını

k: Ölçeğin boyut sayısını

$n_{ij}$ : Öğrencinin ölçek sonucuna j puanını veren puanlayıcı sayısını

$P_i$ : i. : Birey satır toplamı için toplam orantıyı

$P_j$ : j. : Boyut sütun toplamı için toplam orantıyı göstermektedir.

Fleiss' Kappa istatistiği 1 nolu eşitlikte olduğu gibi hesaplanmaktadır.

$$K = \frac{\bar{P} - \bar{P}_e}{1 - \bar{P}_e} \quad (1)$$

$i= 1,2,\dots, N$  ve  $j=1,2,\dots, k$  olmak üzere K değeri Fleiss' Kappa Katsayısını göstermektedir.

Fleiss' Kappa  $0 \leq k \leq 1$  değer alır.

(1) Nolu eşitlikte;

$\bar{P}$ ,  $P_i$ 'lerin ortalamasını göstermek üzere  $\bar{P}$  ve  $\bar{P}_e$  ve aşağıdaki eşitliklerde verilmiştir.

$$\bar{P} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N P_i = \frac{1}{Nn(n-1)} \left( \sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^k n_{ij}^2 - Nn \right) \quad (2)$$

$$\bar{P}_e = \sum_{j=1}^k P_j^2 \quad (3)$$



$$1 = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^k n_{ij} \quad (4)$$

$$P_i = \frac{1}{n(n-1)} \sum_{j=1}^k n_{ij}(n_{ij} - 1) = \frac{1}{n(n-1)} \sum_{j=1}^k (n_{ij}^2 - n_{ij}) = \frac{1}{n(n-1)} \left[ \left( \sum_{j=1}^k n_{ij}^2 \right) - (n) \right] \quad (5)$$

$$P_j = \frac{1}{Nn} \sum_{i=1}^N n_{ij} \quad (6)$$

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ile ilgili güvenilirlik analizi verileri E. Arzu Kanık, Gülhan Oreki-Temel ve İrem Ersöz-Kaya tarafından MatLab 7 paket programında benzetim çalışması yapıp Kanık, Oreki-Temel ve Ersöz-Kaya (2010)'da (bk.: İlgili makalenin Ek 1'i) program kodları verilen ve "Fleiss'Kappa, Krippendorff Alpha" katsayılarını hesaplamada kullanılan bir paket programla analiz edilmiştir. Bu programın kullanımı için araştırmacılardan izin alınmıştır.

5 uzmandan oluşan puanlayıcı grubunun, her bir öğrencinin yazma çalışması için yaptıkları ilk puanlamada elde edilen puanların ortalaması ve standart sapma değerleri şöyledir:

**Tablo 10: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları İlk Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri**

Boyut	Puanlayıcılar	N	$\bar{X}$	SS
Fikirler ve İçerik	1	80	3,08	0,72
	2	80	3,10	0,69
	3	80	3,13	0,67
	4	80	3,11	0,68
	5	80	3,17	0,67
Organizasyon	1	80	2,90	0,74
	2	80	2,87	0,70
	3	80	2,88	0,70
	4	80	2,86	0,72
	5	80	2,89	0,73
Anlatım	1	80	2,99	0,67
	2	80	2,98	0,65
	3	80	2,99	0,66
	4	80	2,99	0,65
	5	80	2,99	0,66
Sözcük Seçimi	1	80	3,15	0,71
	2	80	3,15	0,71
	3	80	3,17	0,70
	4	80	3,16	0,70
	5	80	3,16	0,70
Cümle Akıcılığı	1	80	3,10	0,59
	2	80	3,11	0,58

	3	80	3,14	0,60
	4	80	3,14	0,56
	5	80	3,16	0,56
Yazım Düzeni	1	80	3,36	0,87
	2	80	3,34	0,84
	3	80	3,38	0,85
	4	80	3,37	0,86
	5	80	3,41	0,87

Yukarıdaki tabloda da (Tablo 10) görüldüğü üzere, puanlayıcıların yaptıkları ilk puanlamada elde edilen ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Puanlayıcıların, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları ilk puanlamalar arasındaki ilişki Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları İlk Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Boyut	Puanlayıcılar	1	2	3	4	5	Ortalama Korelasyon (Fleiss' Kappa)
Fikirler ve İçerik	1		0,88 *	0,77 *	0,78 *	0,67 *	0,77 *
	2			0,82 *	0,82 *	0,74 *	
	3				0,82 *	0,67 *	
	4					0,71 *	
	5						
Organizasyon	1		0,84 *	0,68 *	0,76 *	0,77 *	0,78 *
	2			0,78 *	0,85 *	0,80 *	
	3				0,75 *	0,72 *	
	4					0,89 *	
	5						
Anlatım	1		0,90 *	0,84 *	0,84 *	0,79 *	0,86 *
	2			0,86 *	0,87 *	0,80 *	
	3				0,87 *	0,92 *	
	4					0,89 *	
	5						
Sözcük Seçimi	1		0,98 *	0,90 *	0,92 *	0,92 *	0,94 *
	2			0,90 *	0,92 *	0,92 *	
	3				0,96 *	0,96 *	
	4					0,98 *	
	5						
Cümle Akıcılığı	1		0,81 *	0,70 *	0,73 *	0,73 *	0,75 *
	2			0,76 *	0,83 *	0,72 *	
	3				0,77 *	0,66 *	
	4					0,83 *	
	5						
Yazım Düzeni	1		0,87 *	0,88 *	0,87 *	0,80 *	0,85 *
	2			0,93 *	0,89 *	0,77 *	
	3				0,91 *	0,77 *	
	4					0,80 *	
	5						

\*  $p > 0,05$

Tablo 11’de yer alan bulgulara göre, korelasyon katsayılarının büyüklükleri “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. puanlayıcılar arasında  $K = 0,88$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 5. ve 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,67$  olarak; “Organizasyon” alt boyutu için en yüksek değer açısından 4. ile 5.

puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,89$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 3. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,68$  olarak; “Anlatım” alt boyutu için en yüksek değer açısından 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,92$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,79$  olarak; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. ve 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,98$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 3. ve 2. ile 3. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,90$  olarak; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için en yüksek değer açısından 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,83$  olarak, en düşük değer açısından 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,66$  olarak; “Yazım Düzeni” alt boyutu için en yüksek değer açısından 2. ile 3. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,93$  olarak, en düşük değer açısından 2. ile 5., 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,77$  olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası ortalama korelasyon değeri ise “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için  $\kappa = 0,77$ ; “Organizasyon” alt boyutu için  $\kappa = 0,78$ ; “Anlatım” alt boyutu için  $\kappa = 0,86$ ; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için  $\kappa = 0,94$ ; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için  $\kappa = 0,75$ ; “Yazım Düzeni” alt boyutu için  $\kappa = 0,85$  olarak bulunmuştur. Bu durum, puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın her bir boyutu açısından ayrı ayrı yaptıkları ilk puanlamalar arasında her altı boyut açısından da mükemmel düzeyde uyuma olduğunu ortaya koymaktadır.

Puanlayıcı grubunun, her bir öğrencinin yazma çalışması için yaptıkları son puanlamada elde edilen puanların ortalaması ve standart sapma değerleri şöyledir:

**Tablo 12: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Son Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri**

Boyut	Puanlayıcılar	N	$\bar{X}$	SS
Fikirler ve İçerik	1	80	3,08	0,72
	2	80	3,11	0,69
	3	80	3,14	0,66
	4	80	3,12	0,68
	5	80	3,17	0,67
Organizasyon	1	80	2,90	0,76
	2	80	2,87	0,70
	3	80	2,88	0,69

	4	80	2,86	0,71
	5	80	2,89	0,72
Anlatım	1	80	3,01	0,66
	2	80	2,99	0,64
	3	80	3,00	0,66
	4	80	3,00	0,65
	5	80	2,98	0,66
Sözcük Seçimi	1	80	3,13	0,67
	2	80	3,15	0,70
	3	80	3,18	0,70
	4	80	3,13	0,67
	5	80	3,16	0,69
Cümle Akıcılığı	1	80	3,10	0,61
	2	80	3,11	0,58
	3	80	3,16	0,59
	4	80	3,13	0,56
	5	80	3,15	0,56
Yazım Düzeni	1	80	3,35	0,85
	2	80	3,33	0,82
	3	80	3,37	0,83
	4	80	3,35	0,84
	5	80	3,39	0,85

Yukarıdaki tabloda da (Tablo 12) görüldüğü üzere, puanlayıcıların yaptıkları son puanlamada elde edilen ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Puanlayıcıların, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları son puanlamalar arasındaki ilişki Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Son Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Boyut	Puanlayıcılar	1	2	3	4	5	Ortalama Korelasyon (Fleiss' Kappa)
Fikirler ve İçerik	1		0,75 *	0,69 *	0,68 *	0,61 *	<b>0,70 *</b>
	2			0,78 *	0,79 *	0,65 *	
	3				0,76 *	0,61 *	
	4					0,65 *	
	5						
Organizasyon	1		0,84 *	0,62 *	0,73 *	0,74 *	<b>0,74 *</b>
	2			0,72 *	0,80 *	0,77 *	
	3				0,68 *	0,65 *	
	4					0,84 *	
	5						
Anlatım	1		0,80 *	0,77 *	0,79 *	0,69 *	<b>0,80 *</b>
	2			0,77 *	0,84 *	0,75 *	
	3				0,84 *	0,85 *	
	4					0,85 *	
	5						
Sözcük Seçimi	1		0,84 *	0,71 *	0,64 *	0,77 *	<b>0,78 *</b>
	2			0,81 *	0,71 *	0,84 *	
	3				0,77 *	0,89 *	
	4					0,84 *	
	5						
Cümle Akıcılığı	1		0,80 *	0,70 *	0,72 *	0,66 *	<b>0,73 *</b>
	2			0,76 *	0,80 *	0,67 *	
	3				0,74 *	0,63 *	
	4					0,79 *	
	5						
Yazım Düzeni	1		0,79 *	0,74 *	0,78 *	0,72 *	<b>0,77 *</b>
	2			0,87 *	0,82 *	0,68 *	

3	0,85 *	0,68 *
4		0,73 *
5		

\*  $p > 0,05$

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre, korelasyon katsayılarının büyüklükleri “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için en yüksek değer açısından 2. ile 4. puanlayıcılar arasında  $K = 0,79$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 5. ve 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,61$  olarak; “Organizasyon” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. ve 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,84$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 3. puanlayıcılar arasında  $K = 0,62$  olarak; “Anlatım” alt boyutu için en yüksek değer açısından 3. ile 5. ve 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,85$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,69$  olarak; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için en yüksek değer açısından 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,89$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 4. puanlayıcılar arasında  $K = 0,64$  olarak; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. ve 2. ile 4. puanlayıcılar arasında  $K = 0,80$  olarak, en düşük değer açısından 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,63$  olarak; “Yazım Düzeni” alt boyutu için en yüksek değer açısından 2. ile 3. puanlayıcılar arasında  $K = 0,87$  olarak, en düşük değer açısından 2. ile 5., 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,68$  olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası ortalama korelasyon değeri ise “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için  $K = 0,70$ ; “Organizasyon” alt boyutu için  $K = 0,74$ ; “Anlatım” alt boyutu için  $K = 0,80$ ; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için  $K = 0,78$ ; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için  $K = 0,73$ ; “Yazım Düzeni” alt boyutu için  $K = 0,77$  olarak bulunmuştur. Bu durum, puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın her bir boyutu açısından ayrı ayrı yaptıkları son puanlamalar arasında “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” ve “Cümle Akıcılığı” boyutlarında önemli düzeyde uyuma olduğunu, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi” ve “Yazım Düzeni” boyutlarında ise mükemmel düzeyde uyuma olduğunu ortaya koymaktadır.

Puanlayıcı grubunun, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları ilk ve son puanlamalar arasındaki ilişki Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Her Bir Öğrencinin Yazma Çalışması İçin Yaptıkları İlk ve Son Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Boyut	Puanlayıcılar	1	2	3	4	5
Fikirler ve İçerik	1	0,90 *				
	2		0,94 *			
	3			0,97 *		
	4				0,96 *	
	5					0,94 *
Organizasyon	1	0,96 *				
	2		0,96 *			
	3			0,93 *		
	4				0,96 *	
	5					0,95 *
Anlatım	1	0,90 *				
	2		0,94 *			
	3			0,94 *		
	4				0,98 *	
	5					0,94 *
Sözcük Seçimi	1	0,90 *				
	2		0,98 *			
	3			0,98 *		
	4				0,89 *	
	5					0,98 *
Cümle Akıcılığı	1	0,91 *				
	2		0,97 *			
	3			0,94 *		
	4				0,97 *	
	5					0,97 *
Yazım Düzeni	1	0,91 *				
	2		0,93 *			
	3			0,92*		
	4				0,92 *	
	5					0,92 *

\*  $p > 0,05$

Tablo 14’te yer alan bulgulara göre, puanlayıcı grubunun, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları ilk ve son puanlamalar arasındaki korelasyon katsayıları  $\kappa = 0,89$  ile  $\kappa = 0,98$  arasında değişiklik göstermektedir. Bu durum, puanlayıcıların her bir boyut açısından yaptıkları ilk ve son puanlama arasındaki uyuşmanın mükemmel düzeyde olduğunun, söz konusu “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın güvenilir sonuçlar verdiğinin kanıtı sayılmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yeniden yapılan bu veri toplama aracı, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeline dayalı öğretim programı uygulanırken deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden elde edilen nitel verileri değerlendirmede kullanılmıştır (bk.: EK 3).

### 3.3.2.2.2. Yazma Becerisi Başarı Testi

Alan yazınındaki içerik göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli “Yazma Becerisi Başarı Testi” süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli uygulanırken deney, kontrol gruplarındaki öğrencilerden elde edilen verileri değerlendirmede kullanılan bir diğer ölçme aracıdır (bk.: EK 7).

6, 7, ve 8. sınıflar için hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006: 7) yazmayla ilgili olarak “1- Yazma kurallarını uygulama, 2- Planlı yazma, 3- Farklı türlerde metinler yazma, 4- Kendi yazdıklarını değerlendirme, 5- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, 6- Yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” amaçları ve bunlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Yazma becerisine yönelik başarı testinde “Farklı türlerde metinler yazma” ve “Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına ve kazanımlarına yönelik soru geliştirmek zor olduğu için, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinde, yukarıda 1., 2., 4. ve 6. sırada belirtilen amaçları ve bu amaçlara dönük kazanımları esas alan sorular hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından öncelikli olarak, belirlenen amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Yazma becerisine yönelik olarak belirlenen 4 amaç ve bu amaçlara bağlı olarak belirlenen 20 kazanımın her birine yönelik olarak 2 soru yazılmıştır.

Tablo 15’te testin kapsamını oluşturan amaçlar ve kazanımlar ile bu kazanımları ölçen test maddelerinin dağılımı verilmektedir:

**Tablo 15: Yazma Becerisi Başarı Testi Belirtke Tablosu**

Amaçlar	Kazanımlar	İlgili Kazanımları Ölçen Sorular
1. Yazma kurallarını uygulama	1. Ölçünlü Türkçe ile yazma	1. ve 2. sorular
	2. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma	3. ve 4. sorular
	3. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma	5. ve 6. sorular
	4. Sebep-sonuç ilişkileri kurma	7. ve 8. sorular
	5. Amaç-sonuç ilişkileri kurma	9. ve 10. sorular
	6. Yazım ve noktalama kurallarına uyma	11. ve 12. sorular
2. Yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama	1. Yazım kurallarını kavrayarak uygulama	13. ve 14. sorular
	2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanma	15. ve 16. sorular
3. Planlı yazma	1. Yazıyı bir ana fikir etrafında planlama	17. ve 18. sorular
	2. Yazının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekleme	19. ve 20. sorular
	3. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yolları kullanma	21. ve 22. sorular
	4. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımı zenginleştirme	23. ve 24. sorular
	5. Yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapma	25. ve 26. sorular
	6. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlama	27. ve 28. sorular
	7. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulma	29. ve 30. sorular
	8. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanma	31. ve 32. sorular
4. Yazıyı değerlendirme	1. Yazıyı biçim ve içerik yönünden değerlendirme	33. ve 34. sorular
	2. Yazıyı dil ve anlatım yönünden değerlendirme	35. ve 36. sorular
	3. Yazıyı yazım kurallarına uygunluk yönünden değerlendirme	37. ve 38. sorular
	4. Yazıyı noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirme	39. ve 40. sorular

**Yazma Becerisi Başarı Testinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Veri Toplama Süreci:**

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006a) yer alan amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda geliştirilen testin kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan 1 Doç. Dr. ve 1 Arş. Gör. Dr.; Elazığ Mezre İlköğretim Okulunda görev yapan 1 Türkçe öğretmeni, Elazığ Mollakendi İlköğretim Okulunda görev yapan 1 Türkçe öğretmeni, Elazığ 60. Yıl İlköğretim Okulunda görev yapan 1 Türkçe öğretmeni ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans programında öğrenim gören 3 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 10 uzmanın görüşlerine başvurulmuş, Lawshe (1975) tekniği kullanılarak bu testin kapsam geçerlik oranı tespit edilmiştir.

Aşağıda (Tablo 16), yazma becerisi başarı testinin Lawshe tekniğine göre 10 uzmanın görüşleri doğrultusunda betimsel tarama deseni esas alınarak belirlenen kapsam geçerlik oranları verilmiştir.



**Tablo 16: Yazma Becerisi Başarı Testine İlişkin Olarak Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Geçerliği Verileri**

Yazma Becerisi Başarı Testinde Yer Alan Performans Maddeler	Uzman Görüşleri			Yazma Becerisi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)	Kapsam Geçerlik Ölçütü	Yazma Becerisi Başarı Testinin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)
	Gerekli	Yararlı / Yetersiz	Gereksiz			
	N	N	N			
1	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>	0,75	<b>0,913</b>
2	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
3	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
4	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
5	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
6	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
7	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
8	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
9	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
10	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
11	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
12	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
13	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
14	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
15	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
16	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
17	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
18	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
19	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
20	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
21	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
22	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
23	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
24	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
25	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
26	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
27	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
28	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
29	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
30	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
31	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
32	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
33	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
34	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
35	9	1	0	0,80 <sup>+</sup>		
36	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
37	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
38	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
39	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		
40	10	0	0	1,00 <sup>+</sup>		

10 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, Eşitlik 1 ile verilen ifade yardımı ile her bir performans göstergesi için kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Yazma becerisi başarı testinin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine uzman sayısı esas alınarak Tablo 7'deki değerler ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. Buna göre, Kapsam Geçerlik İndeksi Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı açısından 10 uzmanın belirttiği görüşler arasındaki tutarlık katsayısının en az 0,62 olması gerekmektedir.

Yazma becerisi başarı testinin Kapsam Geçerlik İndeksi Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısının 0,913 olması göz önünde bulundurularak bu testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Bu arada, düşük KGO değerine sahip madde üzerinde de test içeriğine ilişkin düzeltmeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılan test, odak grup uygulaması çerçevesinde Elazığ il merkezinde yer alan Dumlupınar İlköğretim Okulunda öğrenim gören 3 öğrenciye (6, 7, 8. sınıf) çözdürülmüş, öğrencilerin testte yapısal ve anlamsal açıdan zorlandıkları noktalar gözlenerek test maddelerindeki ifadelerle son şekli verilmiş ve testin tahmini çözme süresi tayin edilmiştir.

**Yazma Becerisi Başarı Testinin Güvenirliğine İlişkin Veri Toplama Süreci:** Son şekli verilen test, devlet okulları içerisinde il geneli 2009 SBS puanları gözetilerek Elazığ il merkezindeki 3 ilköğretim okulu ve merkeze bağlı bir beldede yer alan 1 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 4 ilköğretim okulunda 296 kişilik bir pilot grupta denenmiştir.

Aşağıdaki tabloda yazma becerilerine yönelik olarak hazırlanan denemelik başarı testinin uygulandığı okullar, sınıflar ve her bir sınıfta uygulanan başarı testi sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

**Tablo 17: Denemelik Yazma Becerisi Başarı Testi Uygulamasına Dair Sayısal Bilgiler**

Okulun adı	Okulun 2009 SBS'deki Başarı Sırası (Elazığ)	Başarı Testi Uygulanan Sınıflar	Her Bir Sınıfta Başarı Testi Uygulanan Öğrenci Sayısı	Her Bir Okulda Başarı Testi Uygulanan Öğrenci Sayısı
Hilalkent İlköğretim Okulu	2	6-B	21	66
		7-D	25	
		8-B	20	
Mollakendi İlköğretim Okulu	41	6-B	28	87
		7-B	28	
		8-B	31	
Doğukent İlköğretim Okulu	42	6-C	25	80
		7-C	33	
		8-E	22	
Avukat İbrahim Gök İlköğretim Okulu	80	6-A	25	63
		7-A	23	
		8-B	15	
<b>Toplam</b>				<b>296</b>

Testin güvenilirlik analizlerinde öncelikli olarak madde ve seçenek analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde her bir test maddesinin güçlük indisleri ( $p_j$ ), ayırıcılık gücü indisleri ( $r_{jx}$ ) ve maddeleri doğru cevaplayanlar ile yanlış cevaplayanların oranının çarpımı ( $pq$ ) hesaplanmıştır. Analizler sonucu, test maddelerinin tamamının güçlük indisinin 0,20-0,80 değer aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda, test maddelerine ilişkin istatistikler yer almaktadır:

**Tablo 18: Test Maddelerine İlişkin İstatistikler**

Test Maddesi	$p_j$	$r_{jx}$	$pq$	Test Maddesi	$p_j$	$r_{jx}$	$pq$
1	0,50	0,25	0,25	21	0,31	0,32	0,21
2	0,61	0,24	0,24	22	0,59	0,54	0,24
3	0,55	0,54	0,25	23	0,54	0,35	0,25
4	0,49	0,36	0,25	24	0,65	0,54	0,23
5	0,36	0,28	0,23	25	0,55	0,39	0,25
6	0,51	0,32	0,25	26	0,53	0,59	0,25
7	0,52	0,29	0,25	27	0,41	0,39	0,24
8	0,42	0,15	0,24	28	0,51	0,55	0,25
9	0,63	0,55	0,23	29	0,48	0,40	0,25
10	0,29	0,32	0,21	30	0,49	0,49	0,25
11	0,66	0,15	0,22	31	0,54	0,56	0,25
12	0,55	0,39	0,25	32	0,64	0,52	0,23
13	0,53	0,44	0,25	33	0,58	0,47	0,24
14	0,49	0,50	0,25	34	0,50	0,41	0,25
15	0,57	0,47	0,25	35	0,49	0,25	0,25
16	0,52	0,46	0,25	36	0,49	0,29	0,25
17	0,51	0,36	0,25	37	0,51	0,36	0,25
18	0,61	0,46	0,24	38	0,63	0,53	0,23
19	0,38	0,14	0,24	39	0,60	0,57	0,24
20	0,48	0,38	0,25	40	0,64	0,46	0,23

Madde ayırıcılık gücü indisi düşük olan 8., 11. ve 19. sorular tekrar gözden geçirilmiş, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Arş. Gör. Dr. ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan 1 Arş. Gör. ile yapılan fikir alış verişi doğrultusunda, bu sorularda, öğrencilerin doğru cevabı daha kolay bulmalarına katkı sağlayacak çeldiriciler oluşturulmuş ve teste son şekli verilmiştir.

Madde istatistikleri tamamlandıktan sonra, test istatistikleri yapılmıştır. Aşağıda denemelik başarı testinin istatistiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır:

Denemelik Yazma Becerisi Başarı Testinin;

Aritmetik ortalaması:  $(\bar{X})= 20,83$

Ortalama Güçlüğü:  $(pj) = 0,52$

Standart Sapması:  $(Sx) = 8,18$

Varyans Değeri: 66,966

Güvenirliği:  $(KR-20) = 0,88$  olarak tespit edilmiştir.

Uygulama testinin güvenilirliğinin 0,88 çıkması, testin homojenliğini ve ölçülmek istenen özelliklerin daha az hata ile ölçüldüğünü göstermektedir. Testin güvenilirliğinin yüksekliği, bu testin bireysel farkları iyi gördüğünün de kanıtıdır.

**3.3.2.2.3. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği**

Bu veri toplama aracı geliştirilirken, öncelikli olarak, ilgili alan yazınındaki kaynaklar incelenerek ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazma öğrenme alanında gelişme göstermeleri beklenen beceriler ve yazma becerilerinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkabilecek öz yeterlik algıları ile ilgili duyuşsal özellikler belirlenmiş, veri setinin bu beceriler ve bu yeterlik algılarının işleyişini ortaya koyacak şekilde yapılandırılmasına karar verilmiştir. Hazırlanması düşünülen bu veri toplama aracıyla, Türkçe dersindeki yazma becerileri ve öz yeterlik algıları açısından süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeline dayalı öğretim izlencesinin uygulandığı ve uygulanmadığı öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek benzerliklerin ve farklılıkların betimleyici bir yapı içerisinde açığa çıkartılmaya çalışılması amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken, ölçekte yer alacak maddelerinin seçileceği madde havuzunu oluşturmak için Elazığ Mezre İlköğretim Okulu ve Elazığ Ziya Gökalp İlköğretim Okulunda okuyan 52 ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencisine “Türkçe dersinde yapılan yazma etkinlikleri ve kompozisyon çalışmalarının önemi ve dil becerilerinizin gelişimine olan etkilerini açıklayan bir yazı yazınız” şeklinde bir soru sorularak kompozisyon yazdırma yoluyla nitel veri alınmış; alanyazından elde edilen bilgiler

irdelenmiş; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr. 1 Arş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan ölçme ve değerlendirme konusunda deneyimli 2 Doç. Dr., Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yüksek lisans yapıp Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan 2 Türkçe öğretmeni ve lisans eğitiminde “Yazma Eğitimi” dersi alıp ve ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı dönemde Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans programında öğrenim gören yüksek lisans öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır.

Konuyla ilgili olarak elde edilen bilgiler, uzman görüşleri ve öğrenci kompozisyonları doğrultusunda, hazırlanacak taslak ölçeğin, yazma öğrenme alanına yönelik ilerleme yeterlikleri, bu ilerlemenin psikolojik yansımaları ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak öğrencilerin kendileri ve başkaları arasında yapacakları karşılaştırmalar sonucu ortaya koyacakları farkındalıkları esas alan bir içeriği bünyesinde barındırması gerektiğine karar verilmiş; bu amaçla, 47 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Taslak veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği, çeşitli kaynaklarda (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992) belirtildiği şekliyle, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sınamak için, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim programları konusunda uzman 2 Doç. Dr.; Elazığ Mezre İlköğretim Okulunda ve Elazığ Namık Kemal İlköğretim Okulunda görev yapan 2 Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş, taslak ölçme aracındaki maddelerde bütünleştirmeler ve elemeler yapılarak ölçekteki madde sayısı 45’e düşürülmüştür.

Taslak ölçekte yer alan maddelerin hedef kitleye uygunluğunu ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla uyumunu belirlemek amacıyla, hedef kitleyi oluşturan öğrenciler

tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek üzere Elazığ il merkezinde bulunan Hilalkent İlköğretim Okulu ve Evrenpaşa İlköğretim Okulunda öğrenim gören 2 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış, taslak ölçekteki maddeler bu öğrencilere sesli olarak okutulmuş, okudukları her maddeden sonra öğrencilere ilgili maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğrenciler, ölçeğin yazma öğrenme alanıyla ilgili genel öz yeterliklerle uyumlu olduğunu ve okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmişlerdir; ancak bir öğrencinin bir maddeyi anlam açısından belirsiz olarak gördüğüne dair bir fikir belirtmesi üzerine, bu madde tekrar incelenerek düzeltilmiştir.

Taslak veri toplama aracına alınan maddeler, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir. Uygulamaya hazır hâle getirilen taslak ölçek, 2009 SBS sınavındaki okul başarıları esas alınarak Elazığ il merkezi ve bağlı köylerde bulunan 81 ilköğretim okulu içerisinde 8’i Elazığ il merkezinde, 2’si Elazığ il merkezine bağlı beldelerde olmak üzere 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 293 ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Taslak ölçeğin uygulandığı okullar ve bu okullarda taslak ölçeğin uygulandığı öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda/çizelgede yer almaktadır.

**Tablo 19: Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okullara ve Öğrencilere Ait Veriler**

Sıra No	Okulun Elazığ İli 2009 SBS Başarı Sırası	Okulun Adı	Taslak Ölçeğin Uygulandığı Öğrenci Sayısı
1	1	Mezre İO	44
2	10	Cumhuriyet İO	23
3	20	Dumlupınar İO	25
4	28	Salim Hazardağlı İO	24
5	35	Selçuklular İO	35
6	41	Mollakendi İO	22
7	50	Hankendi İO	20
8	60	Ziya Gökalp İO	20
9	69	Kâzım Karabekir İO	55
10	80	Avukat İbrahim Gök İO	25
<b>Toplam</b>			<b>293</b>

Ölçek geliştirme çalışmasında, deneme uygulamasına katılan öğrencilerin her bir olumlu soru köküne sahip maddeye vermiş oldukları cevaplar “Tamamen katılıyorum”

seçeneği için 5, “Katılıyorum” seçeneği için 4, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 2, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 1 puan verilerek; olumsuz soru köküne sahip maddelere vermiş oldukları cevaplar ise “Tamamen katılıyorum” seçeneği için 1, “Katılıyorum” seçeneği için 2, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 4, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 5 puan verilerek sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 13.0 for Windows işletim sistemi ile analiz edilmiştir.

“Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin faktör yapısını ve güvenilirliğini belirlemek için uygulanan istatistikler ve bu istatistik işlemleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

**Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:** Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemin analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,869 Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square değerinin ise 8252,715 (sd=990, p =.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,869 düzeyinde çıkması veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda korelasyon matrisi sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006: 322). Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

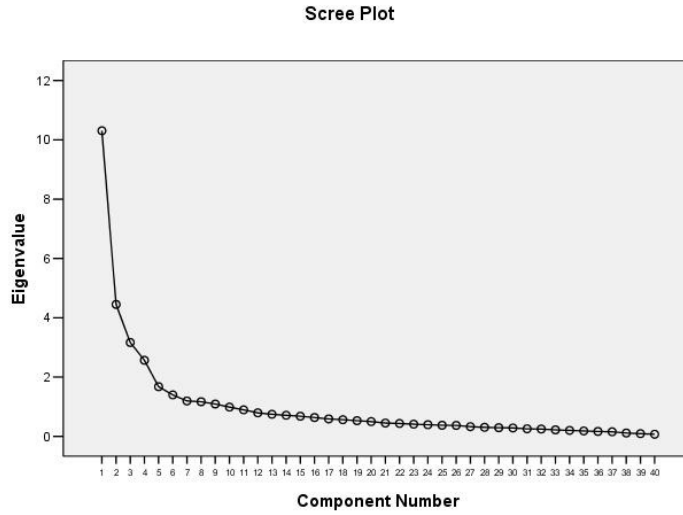
Taslak ölçeğin uygulanacağı hedef kitle olarak belirlenen kişiler 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri olduğu için, faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak .30 kabul edilmiştir. Yapılan döndürülmemiş faktör analizinde 45 maddenin tamamının .30 ve daha yüksek faktör yükü ile özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük ve toplam varyans değeri % 67,817 olan 10 faktörde toplandığı görülmüştür.

Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da faktör yapısını belirlemede dikkate alınmıştır. Şekil 9'da da görüleceği üzere, ilk 4 faktör için hesaplanan özdeğer (eigenvalue)

20.491 olup (1. faktörde 10,308; 2. faktörde 4,449; 3. faktörde 3,168; 4. faktörde 2,566) 4. faktörden sonra, 5. faktör özdeğerine doğru keskin bir düşüş göstermekte ve daha sonraki faktörlerde çok yatay bir seyir izlemektedir. Açıklanan varyans ise 1. faktörde % 25,770, 2. faktörde % 11,122, 3. faktörde % 7,919, 4. faktörde % 6,415, 5. faktörde % 4,193 oranındadır. “Her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı % 5’in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmış olur” (Kalaycı, 2006: 322). Bu durum ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğunun bir kanıtı sayılabilir. İlk 4 faktör için hesaplanan özdeğer 20.491, açıklanan varyans oranı ise % 51,226’dır.

Ölçeğin yığılma grafiği Şekil 9’da sunulmuştur:

**Şekil 9: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Yığılma Grafiği**



Ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu belirlendikten sonra döndürülmüş faktör analizi (varimax) yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz sonucu, “Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki fark en az .10 olarak önerilir” (Büyüköztürk, 2006: 125) fikrinden hareketle 24. madde 1. ve 2. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için; 27., 31., 34. ve 35. maddeler ise 2. ve 3. faktörlerde .10 oranında farka sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 16 madde 1. faktörde; 10 madde 2. faktörde; 7 madde 3. faktörde; 7 madde de 4. faktörde toplanmıştır.



Döndürülmüş faktör analizi (varimax) yöntemi sonucunda yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak öğrencilerin kendileri ve başkaları arasında yapacakları karşılaştırmalar sonucu ortaya koyacakları farkındalıkları içeren maddelerin 1. faktörde; yazma becerilerine yönelik ilerlemenin psikolojik yansımalarını içeren maddelerin 2. faktörde; yazma becerilerine yönelik ilerleme yeterliklerini içeren maddelerin ise 3. ve 4. faktörlerde toplandığı görülmüştür. Buna bağlı olarak, 1. faktör “Yazma Becerisi Farkındalığı”na yönelik görüşleri, 2. faktör “Yazma Psikolojisi”ne yönelik görüşleri, 3. faktör “Kişisel İlerleme”ye yönelik görüşleri, 4. faktör ise “Genel İlerleme”ye yönelik görüşleri ifade etmektedir. Sonuç olarak ölçek, yazma öz yeterliklerine ilişkin 30’u olumlu soru köküne, 10’u olumsuz soru köküne sahip olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 20’de “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne ilişkin faktörler ve bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri bulunmaktadır.

**Tablo 20: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları**

Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Asıl Ölçekteki Madde Numarası	Maddenin Türü *	Ölçek Maddeleri	Maddelerin Yer Aldıkları Faktörler ve Faktör Yüklü Değerleri			
				1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
8	8	+	Yazımdaki organizasyon sınıftaki diğer çocuklarınkinden daha iyidir.	.602			
9	9	+	Yazdıklarım, sınıf arkadaşlarımdan yazdıklarından daha ilgi çekicidir.	.601			
11	11	+	Cümlelerimi diğer çocukların cümlelerinden daha iyi bir düzene koyarım.	.732			
14	14	-	Yazarken çoğu zaman başkalarından yardım alırım.	.831			
15	15	+	Yazma ödevlerimi daha detaylı yapmaya başladım.	.795			
20	20	-	Yazma becerim o kadar gelişti ki artık yazdıklarımı gözden geçirip düzeltmeler yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	.586			
21	21	+	Yazılarımın her yönden güzel olması için sınıf arkadaşlarımdan daha çok çaba harcıyorum.	.433			
22	22	+	Yazımı dinleyenlerin/okuyanların eskiden olduğundan daha fazla eğlendiklerini, bilgilendiklerini ve yazımdan daha fazla etkilendiklerini söyleyebilirim.	.598			
23	23	+	Yazma uygulamaları sayesinde yazma becerim oldukça gelişti.	.629			
25	24	-	Herhangi bir planlamaya ve hazırlığa gerek duymadan gelişigüzel yazılar yazabiliyorum.	.592			
26	25	+	Yazmanın kişisel gelişimim için gerekli bir beceri olduğunu daha iyi fark ettim.	.469			
28	26	-	Yazmayı sınıftaki diğer çocuklara oranla çok daha zor ve sıkıcı buluyorum.	.623			
29	27	+	Herhangi bir konu hakkında yazı yazmak beni çok yönlü düşünmeye sevk eder.	.628			
30	28	+	Yazmadan önce oldukça ayrıntılı bir taslak hazırlamak gerektiğini düşünüyorum.	.724			
32	29	+	Yazılı anlatıma dayalı ödevleri, iyi bir yazar olma yolunda deneyim kazanma olarak görüyorum.	.749			
33	30	+	Yazımda kullandığım kelimeler diğer çocukların kullandıklarından daha iyi bir anlam ve yapı bütünlüğü oluşturur.	.788			
1	1	+	İyi bir yazar olduğumu düşünürüm.	.492			
2	2	+	Yazarken kendimi rahat hissedirim.	.517			
3	3	+	Yazdıklarımı sınıf ortamında yüksek sesle okumak hoşuma gidiyor.	.591			
4	4	+	Yazarken kendi fikirlerimi kullanmayı, başkalarının fikirlerini kullanmaya tercih ederim.	.517			
5	5	+	Artık her konuyla ilgili yazı yazabileceğimi düşünüyorum.	.717			
6	6	-	Öğretmenim ve arkadaşlarım yazdıklarımnda çok hata bulduğunda rahatsız oluyorum.	.837			
7	7	+	Yazdığım yazılarla ilgili olarak daha derin bir hoşnutluk duymaya başladım.	.818			
10	10	+	Yazma becerilerimi geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanmaya başladım.	.392			
19	19	+	Kompozisyonumun veya yazımın başarılı bir çalışma olup olmadığı hakkında daha fazla endişe duymaya başladım.	.511			
36	31	-	Duygu ve düşüncelerimi yazıya dökmekten çekiniyorum.	.785			
12	12	+	Yazımı bitirdikten sonra daha ayrıntılı bir şekilde kontrol etmeye başladım.	.726			
13	13	+	Yazma ödevlerim için daha çok araştırma yapmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya başladım.	.721			
16	16	-	Yazımı okuyanlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakmam gerektiği hakkında asla düşünmem.	.683			
17	17	+	Bir yazı yazarken başka yazılar yazmak için yeni fikirler edinmeye başladım.	.848			
18	18	+	Yazılarımı iyi bir planlama aşaması sonrasında yazmaya başladım.	.625			
38	33	+	Yazma çalışmaları sayesinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeye başladım.	.810			
43	38	+	Yazımdaki cümleler ve paragraflar eskisinden daha fazla uyum içerisindedir.	.633			
37	32	+	Yazı yazarken, eskiden olduğundan daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.	.506			
39	34	+	Sadece bilgi sahibi olduğum konularda iyi yazabiliyorum.	.679			
40	35	-	Yazma ödevlerimden hiç memnun değilim.	.706			
41	36	-	Yazma ödevlerimi yapmayı mümkün olduğunca ertelerim.	.808			
42	37	-	Bir kompozisyon yazarken düşündüğüm tek şey iyi bir not almaktır.	.783			
44	39	+	Okul etkinliklerinin dışında da yazılar (şiir, hikâye, deneme vb.) yazarım.	.765			
45	40	+	İyi yazılar yazmak okul hayatına daha iyi odaklanmamı sağladı.	.678			

\* (+) Olumlu soru köküne sahip madde, (-) Olumsuz soru köküne sahip madde

Tablo 20'deki bulgular dikkatle incelendiğinde ölçeğinin bütün olarak faktör yüklerinin .392 ile .848 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir faktörün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde 1. faktördeki maddelerin faktör yükleri .433 ile .831; 2. faktördeki maddelerin faktör yükleri .392 ile .837; 3. faktördeki maddelerin faktör yükleri .625 ile .848; 4. faktördeki maddelerin faktör yükleri ise .506 ile .808 arasında değişmektedir.

**Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular:** Faktör analizi yapılarak son hâli verilen ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının 1. faktör için .919; 2. faktör için .865; 3. faktör için .884; 4. faktör için .850; ölçeğin tümü için .921 olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin güvenirliliği hesaplanırken Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra ölçeği iki ayrı madde grubuna bölerek güvenirlilik hesaplaması yapan Guttman Split-Half Coefficient katsayısı ve Spearman-Brown Coefficient katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Guttman Split-Half Coefficient katsayısı .842; Spearman-Brown Coefficient katsayısı .845 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; Alpha değerinin en az .70 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

40 maddeden oluşan bu tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40 olmaktadır. Ölçekten alınan en yüksek puan 186, en düşük puan ise 46 olmuştur. Puan ortalaması ise 135,6 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kuramsal ve uygulamalı boyutlarda ele almaktadır. Çalışmada, betimsel ve deneysel nitelikli iki ayrı araştırmanın birbiriyle ilişkili olan tarafları göz önünde bulundurularak öncelikle betimsel araştırma yapılmış, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme

yeterlikleriyle ilgili genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Ardından, betimsel araştırmanın sonuçlarından da faydalanılarak “öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği”yle ilgili olarak, gerek Türkçe Dersi Öğretim Programında gerekse ilgili alan yazınında ortaya konan yaklaşımlar çerçevesinde bir öğretim programının geliştirilmesi ve bu öğretim programının öğrencilerin süreç sonundaki yazma performanslarında / becerilerinde ve yazmaya dönük öz yeterlik algılarında nasıl bir değişime olanak sağlayacağını ortaya koymanın yararlı olabileceği düşünülerek deneysel bir desen tasarlanmış ve uygulamaya konmuştur.

Çalışmalardan en üst düzeyde verim elde edilebilmesi için süreç adımlarının detaylı bir şekilde planlanması ve planlanan çalışmaların oluşturulacak süreç ajandasına göre yürütülmesi gereğinden hareketle Ağustos 2009 ve Mayıs 2011 tarihleri arasında yürütülmesi planlanan araştırma için süreç aşamaları belirlenmiş ve araştırma bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

### **3.4.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Uygulamanın İçeriği ve Süreçleri**

Eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin birçok araştırma yapılmış olmasına karşın, alan yazınında Türkçe öğretmenlerinin öğretim ve öğrenmeyi, gelişimi izleme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin sadece birkaç araştırmanın yapılmış olması [Eпчаçan ve Erzen (2008), MEB (2006c), Metin ve Demiryürek (2009), Coşkun, Gelen ve Kan (2009)] var olan durumun ortaya konmasının bir ihtiyaç olarak belirginleşmesini sağlamıştır. Bu amaçla öğretim ve ölçme-değerlendirmenin birbirini tamamlayan uygulamalar olduğu düşüncesinden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarını, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini geniş bir kitlenin görüşleri doğrultusunda ortaya koymanın yararlı olacağı düşünülmüştür.

Betimsel çalışmada, Nisan 2009'dan itibaren alan yazın taraması yapılmaya başlanmış ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde sahip olmaları gereken yeterlikler, bu süreçte kullanmaları gereken stratejiler hakkında geniş bir kuramsal bilgiye ulaşılmıştır. Ardından, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarını, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koymada ne tür veri toplama araçlarının kullanılabileceği kararlaştırılarak bu veri toplama araçlarını geliştirme yoluna gidilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirmeye; Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarını, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek için ise bir anket formu geliştirmeye karar verildikten sonra bu veri toplama araçlarını geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak veri toplama araçları, alanda çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuş nihai taslak veri toplama araçları oluşturulmuş ve Mayıs 2009'da bu araçların geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu arada veri toplama araçlarının belirlenen örneklem üzerinde uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ile yazışmalar yapılmış ve Haziran 2009'da araştırmanın belirlenen illerde yürütülebilmesi için gerekli izin alınmıştır.

Eylül 2009-Aralık 2009 arasında Muğla, Malatya ve Kars illerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine sunulan ölçek ve anket çalışmaları bir araya getirilerek veri analizine tâbi tutulmuş ve betimsel araştırmayla ilgili rapor hazırlanmıştır.

Aşağıda, bu betimsel araştırmayla ilgili işlem-zaman tablosuna yer verilmektedir.

**Tablo 21: Betimsel Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu**

Süreç Adımları	2009										2010				
	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
Alan Yazın Taraması															
Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi															
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Yapılması															
Araştırma İçin İzin Alınması															
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması															
Çalışmanın Sonuçlandırılması															
Araştırma Raporunun Yazılması															

### 3.4.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Uygulamanın İçeriği ve Süreçleri

Bu araştırmada, “öğrencilerin yazma performanslarının / becerilerinin nasıl geliştirilebileceği” sorusundan yola çıkılarak öğrencilerin yazma performanslarını, yazma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek stratejiler, ölçme-değerlendirme yöntem, teknik ve araçları hakkında geniş bir bilgi elde edildikten sonra süreci esas alan ve çoklu veri kaynağına dayanan bir performans değerlendirme modelinin öğrenciler üzerinde uygulanmasına ve bu uygulamanın sonuçlarının ortaya konmasına karar verilmiştir.

Deneysel çalışmada, Kasım 2009’dan itibaren alan yazın taraması yapılmaya başlanmış ve deneysel araştırmanın çerçevesi belirginleştirildikten sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerin yapılacak araştırmanın öğretmen olmayan araştırmacılar tarafından yürütülmesine sıcak bakmaması bu araştırmayı en iyi şekilde yürütebilecek öğretmen arayışı içerisine girilmesine sebep olmuş, Elazığ il merkezinde görev yapan 13 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda deneysel çalışmayı yapabilecek yeterliklerde olduklarına kanaat getirilen ve bu uygulamaları yapmaya gönüllü olan iki öğretmen belirlenmiş, araştırmanın bu iki öğretmenden birinin güdümünde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Biri Elazığ Merkez Ziya Gökalp İlköğretim Okulunda, diğeri Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulunda görev yapan bu iki öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda meydana gelebilecek olumsuzluklara karşı araştırmanın 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmesi kararlaştırılmış ve her iki okulda bu öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıflardaki öğrencilerin 2008-2009 eğitim-öğretim yılı yılsonu başarı puanlarına, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi yılsonu başarı puanlarına, 2009 Seviye Belirleme

Sınavında doğru cevaplandıkları Türkçe soru sayılarına ait veriler toplanmış ve kendilerine yazdırılan kompozisyondan aldıkları puanlar bir araya getirilerek kümeleme analizi (cluster analysis) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, Elazığ Merkez 60. Yıl İlköğretim Okulunun 7/A ve 7/B şubelerinin deney ve kontrol grupları olmaları kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına yön verirken çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelininin kullanılabilceği en önemli yöntem, öğrencilere yazma çalışmalarını ve yazma testlerini içeren, yazma konusundaki tutum ve algılarını ortaya koyan bir ürün dosyası hazırlamaktır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığının yapılacak araştırmaları belli sürelerle sınırlandırması, uygulama çalışmalarının öğretmen olmayan araştırmacılar tarafından yürütülmesine sıcak bakmaması, böyle bir çalışma yapmayı olanaksızlaştırdığı için bu araştırmada, öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmede öğrencilere sadece iki performans görevi çerçevesinde yazılı metin oluşturma çalışması yaptırılmış, bu uygulamalarla ilgili süreç oluşumları sınırlı sayıda veri toplama aracıyla elde edilmiştir.

Deneysel çalışmanın yürütüleceği dönem göz önünde bulundurularak, belirli bir hazır bulunuşluğa sahip olmaları gereken öğrencilere, işlenecek temaya uygun yazma konularının performans görevleri olarak verilmesinin uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda açık ve ilgi çekici olduğu, Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma öğrenme alanına yönelik amaçlarla ve kazanımlarla örtüştüğü, öğretim ilkeleriyle uyumlu olduğu, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına dayandığı, metin kurgusunda öğrencilerin kendi yazma becerilerini ve yaratıcı düşüncelerini yansıtabilecekleri düşünülen 5 ayrı yazma konusu belirlenmiş ve bu konulardan sadece ikisinin yazma çalışmalarında kullanılması benimsenmiştir. Konu seçiminde ve konu içeriğinin düzenlenmesinde uzman görüşlerine (7 öğretim elemanı ve 7 Türkçe öğretmeni) ve öğrenci (3'ü deney grubu öğrencisi, 3'ü kontrol grubu öğrencisi) görüşlerine başvurularak “*Sizce nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan hayvanlar ile insanların çevreye verdikleri zararlar arasında nasıl bir ilişki vardır? Konu hakkındaki düşüncelerinizi ortaya koyan bir makale yazınız.*” şeklindeki yazma

konusunun deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere öntestte yazdırılacak yazma görevi olmasına; “*İnsanlara çevreyi koruma bilinci kazandırmak, çevreyi ve insan sağlığını koruma politikaları ortaya koymak amacıyla kurulan ve dünyanın her tarafında çalışmalar yürüten Dünya Çevre Örgütü’nün başkanı olduğunuzu düşünün. Bütün ülkelerin çevre bakanlarının sizi dinlemeye geldiği bir toplantıda konuşma yapacaksınız. İnsanların çevreye karşı duyarlılıklarını en üst düzeye çıkarmayı ve böylelikle dünyayı içinde bulunduğu çevre sorunlarından kurtarmayı amaç edinen açıklamalar içeren bir nutuk metni yazınız.*” şeklindeki yazma konusunun ise deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere sontestte yazdırılacak yazma görevi olmasına karar verilmiştir. Belirlenen bu yazma konularına dayalı nitel veriler, öğrencilerin yazma performanslarını analitik dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda değerlendirmede kullanılacak verilerin temel kaynağını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede her bir konunun, anlatım biçiminin, metin türünün kendine has özellikleri vardır ve her bir yazma görevi, her bir anlatım biçimi ve metin türü ayrı ölçütler içeren ölçme araçları geliştirmeyi gerektirebilir. Öğrencilerin yazma görevlerinin puanlandırılmasında kullanılacak ölçme araçlarının ölçütlerinin gerçekten o görevle ilgili süreç oluşumlarını gözler önüne serdiğini belirginleştirmek verilerin güvenilirliğinin ön koşulu sayılmaktadır. Bu amaçla, deneysel çalışmalarda en çok önemsenmesi gereken veriler sontest verileri olduğu için, Elazığ il merkezinde yer alan ve Türkçe net ortalamaları yönünden üst, orta ve alt düzeyde başarılı olan okullar içerisinde üst düzeyde başarılı olan Evrenpaşa İlköğretim Okulunun 8/C sınıfında öğrenim gören 22 öğrencinin, orta düzeyde başarılı olan Koç İlköğretim Okulunun 6/A sınıfında öğrenim gören 20 öğrencinin; 7/F sınıfında öğrenim gören 18 öğrencinin ve alt düzeyde başarılı olan Selçuklular İlköğretim Okulunun 7/A sınıfında öğrenim gören 20 öğrencinin (toplam 80 öğrencinin) deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere sontestte yazdırılacak yazma görevi olmasına karar verilen konu hakkında yazı yazmaları sağlanmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen nitel veriler yoluyla, araştırmacı (Şengül, 2011) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan ancak araştırmacı tarafından daha sonra yeniden yapılandırılan “Analitik Dereceli Puanlama



Anahtarı'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması yeniden yapılmış ve sözü edilen ölçme aracının güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu kesinleştirilmiştir<sup>1</sup>.

Çoktan seçmeli testler içeriği oluşturma, içeriği geliştirme, düşünceleri ve örnekleri tutarlı bir biçimde düzenleme ve uygun anlatım biçimini bulma gibi yazılı metin üreten bir bireyin gerçekleştirmesi gereken metinsel eylemleri açığa çıkartmada yetersiz kalmaktadır (Bamberg, 1982: 405-406); ancak yazmayla ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan diğer birçok beceriyi (Ör.: Ölçünlü Türkçe ile yazma, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, amaç-sonuç ilişkileri kurma, yazım ve noktalama kurallarına uyma, yazım kurallarını kavrayarak uygulama, noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanma, yazıyı bir ana fikir etrafında planlama, yazının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekleme, konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yolları kullanma, söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımı zenginleştirme, yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapma, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlama, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık kullanma, yazma yöntem ve tekniklerini kullanma, yazıyı biçim ve içerik yönünden değerlendirme, yazıyı dil ve anlatım yönünden değerlendirme, yazıyı yazım kurallarına uygunluk yönünden değerlendirme ve yazıyı noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirme) değerlendirmede hâlâ eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yukarıdaki kazanımlar hakkındaki becerilerini değerlendirmede bu içerikte hazırlanacak bir aracın gerekli olduğu düşünülmüş ve çoktan seçmeli bir "Yazma Becerisi Başarı Testi" geliştirme yoluna gidilmiştir<sup>2</sup>.

Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin en önemli öngörülerinden biri de öğrencilerin herhangi bir durum ile ilgili tutum ve algılarının belirlenmesi ve bu sayede öğretim etkinliklerine yön verilmesidir. Öğrencilerin yazma becerileriyle / yazma performanslarıyla ilgili bütüncül bir bakış açısı ortaya koymada tutum

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bu çalışmanın "Veri Toplama Araçları" bölümündeki "Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Veri Toplama Süreci" başlığına bakınız.

<sup>2</sup> "Yazma Becerisi Başarı Testi"nin geliştirilme süreciyle ilgili daha ayrıntılı bilgi için bu çalışmanın "Veri Toplama Araçları" bölümündeki "Yazma Becerisi Başarı Testi" başlığına bakınız.

ve algı ölçeklerinin yeri oldukça önemlidir. Bu ölçeklerin belirli zaman dilimlerinde öğrencilere uygulanmasıyla, öğrencilerin yazmaya karşı tutumları, yazmaya dönük öz yeterlik algıları açığa çıkartılabilir. Öğrencilere uygulanacak öğretim programının öğrencilerin yazmaya dönük öz yeterlik algılarında herhangi bir değişim meydana getirip getirmediğini belirlemek için araştırmacı tarafından Şubat 2010'da “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” geliştirilmiş<sup>3</sup>, deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazmaya dönük öz yeterlik algıları bu veri toplama aracıyla açığa çıkartılmıştır.

Aşağıda, bu deneysel araştırmayla ilgili işlem-zaman tablosuna yer verilmektedir.

**Tablo 22: Deneysel Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu**

Süreç Adımları	2009		2010										2011							
	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	
Alan Yazın Taraması																				
Deneysel Araştırmanın Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi																				
Yazma Konularının (Performans Görevlerinin) Seçimi																				
Deneysel Araştırmaya İlişkin Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi																				
Deneysel Araştırmaya İlişkin Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmalarının Yapılması																				
Deneysel Çalışmayı Yürütecek Öğretmene Konu ile İlgili Eğitim Verilmesi																				
Ön Testlerin Uygulanması																				
Deneysel Uygulamaların Yapılması																				
Son Testlerin Uygulanması																				
Çalışmanın Sonuçlandırılması																				
Araştırma Raporunun Yazılması																				

“Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülürken, aynı zamanda, yürütülecek deneysel çalışmanın uygulanabilirliğine ilişkin fikirler ve izlenimler de edinilmiştir. Edinilen bu fikirler ve izlenimler, deneysel çalışmayı yürütecek öğretmen ile paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra, deneysel süreçle ilgili uygulamalara başlamadan önce, 2 haftalık bir zaman diliminde, deneysel çalışmayı yürütecek öğretmenle süreç oluşumları ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmuş; araştırmacı tarafından, öğretmene, konuya dönük bir eğitim verilmiştir.

<sup>3</sup> “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin geliştirilme süreciyle ilgili daha ayrıntılı bilgi için bu çalışmanın “Veri Toplama Araçları” bölümündeki “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” başlığına bakınız.

Deneysel çalışma sürecine 01.03.2010 tarihinde başlanmıştır. Bu tarihte deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Türkçe dersinin ilk saatinde “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Dersin ikinci saatinde ise bu öğrencilere “Yazma Becerisi Başarı Testi” verilmiş ve testi çözmeleri sağlanmıştır. 03.03.2010 tarihinde ise öğrencilerin öntestteki yazma performanslarını belirlemeye dönük yazma görevi verilmiş ve 1 haftalık süreç içerisinde bu performans görevini tamamlayarak getirmeleri istenmiştir. 10.03.2010 tarihinde, öğrenciler tarafından hazırlanan yazılı anlatım çalışmaları teslim alınmış, böylelikle araştırmanın öntest uygulamalarıyla ilgili bütün veriler elde edilmiştir.

13.03.2010 tarihinden itibaren deneysel çalışmayla ilgili uygulamalara başlanmıştır. Deneysel çalışmanın uygulama süreçleri ile ilgili plan aşağıda sunulmaktadır.

1. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarih</b> 10.03.2010	2 saat	Yazmaya Hazırlık	Deneysel Grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazma çalışması ile ilgili yönergenin öğrencilere verilmesi</li> <li>• Öğrencilere bazı nutuk örneklerinin verilmesi ve “nutuk” metinlerinde bulunması gereken özelliklere dair açıklamaların yapılması</li> <li>• Öğrencilerin yazma konusu hakkında güdülenmelerinin sağlanması</li> <li>• Konunun ana hatlarının nelerden oluşabileceğine dair genel açıklamaların yapılması</li> </ul>
			Kontrol Grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazma çalışması ile ilgili yönergenin öğrencilere verilmesi</li> <li>• Öğrencilere bazı nutuk örneklerinin verilmesi ve “nutuk” metinlerinde bulunması gereken özelliklere dair açıklamaların yapılması</li> <li>• Öğrencilere bazı nutuk örneklerinin verilmesi</li> <li>• Öğrencilerin yazma konusu hakkında güdülenmelerinin sağlanması</li> <li>• Konunun ana hatlarının nelerden oluşabileceğine dair genel açıklamaların yapılması</li> </ul>

Uygulamanın 1. haftasında her iki gruptaki öğrencilere yazma çalışması ile ilgili yönerge verilmiş ve bu yönergenin içeriği hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca, öğrencilere bazı nutuk örnekleri (Bilge Kağan’ın Nutku, Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi, Atatürk’ün Onuncu Yıl Nutku ve George Graham Vest adındaki bir avukatın köpeğini öldürdüğü için birini mahkemeye veren bir adamın davasını üstlendikten sonra mahkemede

yapmış olduğu konuşmayı içeren “Köpeğe Övgü” adında bir nutuk metni) verilmiş, bu nutuk metinlerini okumaları istenmiş ve “nutuk” metinlerinde bulunması gereken özelliklere dair açıklamalarda bulunulmuştur. Öğrencilerin yazma konusuna güdülenmeleri sağlanmış ve konunun ana hatlarının nelerden oluşabileceğine dair genel açıklamalar yapılmıştır.

2. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
Tarihler 15.03.2010 17.03.2010	3 saat	Yazmaya Hazırlık	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılı Anlatım Ürünlerini Değerlendirme Aracı olan “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın Öğrencilere Verilmesi</li> <li>• Öğrencilerin, “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”ndaki Ölçütler Hakkında Bilgilendirilmesi</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencilere, beyin fırtınası yaptırma</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılı Anlatım Ürünlerini Değerlendirme Aracı olan “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın Öğrencilere Verilmesi</li> <li>• Öğrencilerin, “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”ndaki Ölçütler Hakkında Bilgilendirilmesi</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencilere, beyin fırtınası yaptırma</li> </ul>

Uygulamanın 2. haftasında her iki gruptaki öğrencilere yazılı anlatım ürünlerini değerlendirme aracı olan “analitik dereceli puanlama anahtarı” verilmiş ve öğrenciler “analitik dereceli puanlama anahtarı”ndaki ölçütler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca bir önceki hafta kendilerine verilmiş olan yönergede de belirtildiği şekliyle metnin hedef kitlesi hakkında genel açıklamalarda bulunulmuş ve mantıklı olup olmadığına bakılmaksızın öğrencilerin olabildiğince çok fikir üretmeleri için bir tartışma ve fikir geliştirme ortamı oluşturulmuş; öğrencilere, metinlerini oluştururken bu fikirleri göz önünde bulundurmaları önerilmiştir.

3. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarihler</b> 24.03.2010 26.03.2010	3 saat	Taslak Oluşturma	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlatma</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlama</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlama</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlama</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlatma</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlama</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlama</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlama</li> </ul>

3. haftadan itibaren metnin taslağını oluşturma çalışmalarına başlanmıştır. Bu süreçte, her iki gruptaki öğrencilere yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlanmış, konuyla ilgili olarak kaynakları (kitap, internet vb.) inceleyip kısa notlar almaları konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmaları, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmaları sağlanmıştır.

4. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarihler</b> 29.03.2010 31.03.2010	2 saat	Taslak Oluşturma	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme</li> <li>• Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlama</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarını sağlama</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme</li> <li>• Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlama</li> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarını sağlama</li> </ul>

4. hafta, metnin taslağını oluşturma çalışmalarına devam edilmiştir. Bu süreçte, her iki gruptaki öğrencilere yazma konusuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirilmiş; öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmaları, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarını sağlanmıştır.

5. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarihler</b> 05.04.2010 07.04.2010	3 saat	Taslak Oluşturma	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili düşüncelerini düzenlemelerini sağlama</li> <li>• Öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma</li> <li>• <i>Öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan öz değerlendirme formuna göre değerlendirmelerini sağlama</i></li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin, konuyla ilgili düşüncelerini düzenlemelerini sağlama</li> <li>• Öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma</li> </ul>

5. hafta da metnin taslağını oluşturma çalışmalarına devam edilmiştir. Bu süreçte, her iki gruptaki öğrencilerden konuyla ilgili düşünceleri düzenlemeleri ve bir taslak yazı çalışması oluşturmaları istenmiştir. Taslak oluşturma çalışmalarını sınıf içerisinde yapmaları sağlanarak birbirlerinden veya başkalarından yardım almaları engellenmiş, bağımsız değişkenlerin (dışsal değişkenler, kontrol bozucu değişkenler) olası etkileri kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Taslak yazı çalışmasını tamamlayan deney grubu öğrencilerine, kendilerine 2. hafta verilen “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”yla eş değer ölçütler içeren ve öğrencilerin kendi yazdıkları hakkında değerlendirme yapmaları için “Öz Değerlendirme Formu” verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise bu form verilmemiştir.

6. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarihler</b> 12.04.2010 14.04.2010	2 saat	Taslak Oluşturma	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> </ul>

6. hafta, deney grubu öğrencileriyle, kendilerine verilmiş olan “Öz Değerlendirme Formu”yla yaptıkları değerlendirme sonucu ortaya çıkan durum tartışılmış; iki öğrencinin metinlerinde yer alan eksiklikler ve bu eksiklikleri nasıl düzeltebilecekleri /

giderebilecekleri üzerine sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuş, “Öz Değerlendirme Formu”ndaki ölçütleri göz önünde bulundurarak yazılarını nasıl daha nitelikli hâle getirebilecekleri hakkında açıklamalar yapılmıştır. Aynı işlem kontrol grubunda “Öz Değerlendirme Formu” olmaksızın yapılmıştır. Ardından, her iki gruptaki öğrencilere, bazı öğrencilerin metinlerini amaç ve tür açısından belirginleştiremedikleri gözlemlendiği için yazının amacı ve türü ile ilgili açıklamalar yapılarak metinlerini bu doğrultuda yapılandırmaları için telkinlerde bulunulmuştur.

7. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarihler</b> 19.04.2010 21.04.2010	3 saat	Düzenleyerek Yazma	Deneysel Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı iyi bir metinsel organizasyon çerçevesinde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendirme</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı iyi bir metinsel organizasyon çerçevesinde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendirme</li> </ul>

7. hafta, öğrencilerin, bir önceki hafta incelenen metinler üzerinden yapılan açıklamaları ve metinlerin organizasyon, anlatım, sözcük kullanımı, giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından sahip olmaları gereken özellikleri göz önünde bulundurularak metinlerini yeniden yazmaları istenmiştir. Bu süreçte, metinleri düzenleyerek yazma çalışmalarına sınıfta devam edilmiştir.

8. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
<b>Tarihler</b> 26.04.2010 28.04.2010	3 saat	Düzenleyerek Yazma	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama kurallarına uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• <i>Öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlama</i></li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama kurallarına uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirme</li> <li>• Öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirme</li> </ul>

8. hafta, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmış oldukları metinlerden hareketle yazılarda bulunması gereken akıcılık, yazım ve noktalama uygunluk, sayfa düzeni konularına dikkat çekilmiş; metinleri düzenleyerek yazma çalışmalarına sınıfta devam edilmiştir. Ardından, kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarını diğer öğrencilerin görüşlerine sunmaları ve yazılar hakkında fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinde ise aynı işlem öğrencilere dağıtılan “Akran Değerlendirme Formu” aracılığıyla yapılmıştır. Her bir öğrencinin bir arkadaşının yazma çalışmasını alıp “Akran Değerlendirme Formu”na göre incelemesi, yazıyı değerlendiren öğrenci ile yazısı değerlendirilen öğrencinin “Akran Değerlendirme Formu”nda öngörülen düzeltmeler ve fikirler hakkında tartışmaları ve öğrencilerin metinlerde görülen sorunları fark ederek kendi metinlerindeki ve akranlarının metinlerindeki bu sorunları giderebilmede görüş birliğine ulaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır.



9. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
Tarihler 03.05.2010	2 saat	Düzenleyerek Yazma	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin, yazılarını “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Öz Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerinin ve gerekli düzeltmeleri yapmalarının sağlanması</li> <li>• Öğrenciler tarafından hazırlanan yazılı anlatım çalışmalarının öğretmen tarafından toplanması ve “Kontrol Listesi”ne göre yaptığı değerlendirme sonunda öğrencilere dönütler verilmesi</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin, yazılarını “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerinin ve gerekli düzeltmeleri yapmalarının sağlanması</li> </ul>

Uygulamanın 9. haftasında düzenleyerek yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Bu süreçte kontrol grubu öğrencilerinin yazılarını “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmeleri ve gerekli düzeltmeleri yapmaları; deney grubu öğrencilerinin ise bu gözden geçirmeleri ve düzeltme çalışmalarını hem “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”ne göre hem de “Öz Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu”na göre yapmaları sağlanmıştır. Süreç sonunda, öğretmen, deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını toplayarak “Kontrol Listesi”ndeki ölçütler doğrultusunda incelemiş ve öğrencilere bazı dönütlerde bulunarak metinlerini bu dönütler doğrultusunda yeniden yazmalarını sağlamıştır.

Öğretmen tarafından sunulan dönütler öğrencilere yazılı olarak sunulmuştur. Bu dönütlerin bir örneği aşağıdadır:

*Tebrikler Ramazan,  
Güzel bir yazı olmuş ama daha da güzel olması senin elinde.  
Sayfa düzenine daha fazla dikkat etmelisin. Sayfanın kenarlarında daha fazla boşluk bırakmalısın.  
Paragrafları biraz daha iç kısımdan başlatmalısın.  
Giriş bölümünü sana verilen nutuk örneklerinde olduğu gibi daha canlı ifadelerle yeniden yapılandırmanda fayda var.  
Yazının son paragrafı, sonuç bölümü özelliği taşıyor. Bu paragrafı giriş ve gelişme bölümlerinde anlattığın konuları özetleyici, dinleyicileri harekete geçirici ifadelerle desteklemelisin.  
Burada belirtilenleri ve metin üzerinde yapılan düzeltmeleri de dikkate alarak yazıyı yeniden yazarsan çok daha güzel bir yazı ortaya çıkacaktır.  
Başarılar...*

10. Hafta	Süre	Yazma Süreçleri	Grup	Süreçteki Uygulamalar
Tarihler 10.05.2010	2 saat	Yazma Çalışmasının Sonlandırılması	Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin hazırlamış oldukları metinlerin <i>öğretmen tarafından verilen dönütler</i> ve “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” çerçevesinde bütünsel olarak tekrar gözden geçirilmesi ve teslimi</li> </ul>
			Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin hazırlamış oldukları metinlerin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” çerçevesinde bütünsel olarak tekrar gözden geçirilmesi ve teslimi</li> </ul>

DeneySEL uygulamanın son haftasında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, yazma çalışmalarını değerlendirme ölçütleri ve dönütler çerçevesinde yeniden gözden geçirmeleri, düzeltme gerekiyorsa gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Süreç sonrasında, öğrenciler tarafından oluşturulan bu nitel veriler öğretmen tarafından teslim alınmıştır. Bu veriler, öğrencilerin yazma performanslarını “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” doğrultusunda değerlendirmede kullanılacak sonuç verilerinin temel kaynağını oluşturmaktadır.

Yazma edimini bir süreç olarak gören yaklaşımların, ürün olarak gören yaklaşımdan en önemli farkı, öğrencilerin yazdıkları metni tamamlanmış bir metin olarak görmemesidir. Süreç yaklaşımında öğrencilerce üretilen ilk metinler genellikle tamamlanmış bir metin olarak değil, taslak olarak yazılmış bir metin olarak görülür. Öğretmen ve öğrenciler bu taslak metinleri inceleyerek metinlerin geliştirilmesine katkı sağlarlar. Bu bağlamda metinleştirme süreci içerisinde öğrenciler, dersin öğretmeniyle ve birbirleriyle sürekli bir iletişim hâlinde olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerce oluşturulan metin taslaklarını inceleyerek belirlenen davranışlar doğrultusunda öğrencilere geri bildirimlerde bulunmalıdırlar. Bu dönütler rastlantısal olarak değil, belirli ölçütlere dayalı olarak sunulmalıdır (Ülper, 2008: 129).

Yukarıdaki deneySEL uygulama sürecinde de görüleceği üzere, kontrol grubundaki öğrencilere sadece yazılarını değerlendirmede kullanılacak analitik dereceli puanlama anahtarı sunulmuş ve dönütler bu analitik dereceli puanlama anahtarı ile öğretmene ait kontrol listesi çerçevesinde verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ise bu “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın yanı sıra kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri için

“Öz Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu” da verilmiş, yazma çalışmalarının taslak aşamalarında bu formlarla değerlendirme yapmaları için yönlendirmelerde bulunulmuş, dönütler bu “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Öz Değerlendirme Formu”, “Akran Değerlendirme Formu” ve öğretmene ait Kontrol Listesi çerçevesinde verilmiştir. İşte, deney grubuna uygulanan öğretim programıyla kontrol grubuna uygulanan öğretim programının farkı bu noktada belirginleşmektedir. Kontrol grubuna verilen dönütlerde sadece “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”ndaki ölçütler işe koşulmuştur. Deney grubuna verilen dönütlerde ise “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”ndaki ölçütlerin yanı sıra “Öz Değerlendirme Formu”, “Akran Değerlendirme Formu” ve “Kontrol Listesi”nde yer alan ölçütler doğrultusunda “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Bir Performans Değerlendirme Modeli” uygulanmış, öğrencilerin farklı kişilerin görüşlerinden yola çıkarak metinleştirme eylemlerini gerçekleştirmesine olanak sağlanmıştır.

Uygulama öğretmeni, yazma sürecinin taslak oluşturma ve düzenleyerek yazma aşamalarında öğrencilerin yazılarını değerlendirirken ve öğrenciler bu aşamalarda kendi yazılarını veya akranlarının yazılarını değerlendirirken Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan kazanımları içeren analitik dereceli puanlama anahtarında, kontrol listesinde, öz değerlendirme formunda ve akran değerlendirme formunda öğrencilerin ölçünlü Türkçe ile yazmaya, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmaya, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaya, sebep-sonuç ilişkileri kurmaya, amaç-sonuç ilişkileri kurmaya, yazım ve noktalama kurallarına uymaya, yazım kurallarını kavrayarak uygulamaya, noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmaya, yazıyı bir ana fikir etrafında planlamaya, yazının ana fikrini yardımcı fikirlerle desteklemeye, konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yolları kullanmaya, söz sanatlarını (atasözü, deyim gibi) uygun durumlarda kullanarak anlatımı zenginleştirmeye, yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaya, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlamaya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık kullanmaya, yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaya, yazıyı biçim ve içerik yönünden değerlendirmeye, yazıyı dil ve anlatım yönünden değerlendirmeye, yazıyı yazım kurallarına uygunluk yönünden değerlendirmeye, yazıyı noktalama kurallarına uygunluk

yönünden değerlendirmeye ilişkin becerilere yoğunlaşmaları sağlanmış, yapılan yönlendirmelerle ve dönütlerle bu yönde kazanımlar elde etmelerine özen gösterilmiştir. Böylelikle öğrencilerin yazma performanslarını ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan veri toplama araçlarındaki ölçütlerle, test maddeleriyle ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

#### **3.5.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

##### **3.5.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına, görev yaptıkları hizmet bölgelerine ilişkin bilgileri içeren istatistikleri çözümlemede frekans ve yüzde kullanılmıştır.

##### **3.5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin temel bileşenler analizi sonucunda istatistiksel olarak doğrulanmış olan 3 faktöründe yer alan maddelere ilişkin olarak bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13.0 programı ile çözümlenen verilerin analizi sürecinde sıklık ve yeterlik düzeyleri belirlenirken ortalama, standart sapma, frekans, yüzde; yeterlik düzeylerinin kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc LSD testi; “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

“Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir

anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. MWU testi, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2006: 155).”

“Analizde ilk olarak iki ilişkisiz örnekleme ait puanlara, gruba bakmaksızın en küçükten en yüksek puana doğru sıra sayıları verilir. En küçük puana, en küçük sıra sayısı olan 1 değeri verilerek en yüksek puana doğru sıralama yapılır. Analiz, iki gruba ait puanların sıra sayıları toplamalarını temel alır. Elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur” (Büyüköztürk, 2006: 155).

“Kruskal Wallis tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analizde  $k$  tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılır. Bu test a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir. Analiz “puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyanslarının eşitliği” varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir” (Büyüköztürk, 2006: 158).

“İstatistiksel işlem, grupların puanlarının bir set olarak düşünülüp puanlara en küçük puandan başlayarak sıra değerleri verilmesi ve Mann Whitney U testinde olduğu gibi, sıra toplamlarının bulunması temeline dayanır. Analizde her grubun sıra toplamı grup büyüklüğüne bölünerek gruplar için sıra ortalamaları hesaplanır. Analizde null hipotezi hakkında karar vermek için, a) grup sayısı 3 ve grup büyüklükleri 5 ya da daha küçük ise sıra toplamları kullanılarak hesaplanan H istatistiğine ilişkin olasılık dağılımı, b) diğer tüm durumlar için  $sd=(k-1)$ 'lik  $\chi^2$  dağılımı kullanılır. SPSS uygulamalarında  $\chi^2$  dağılımı temel alınır” (Büyüköztürk, 2006: 158-159).

Likert tipi ölçeğin değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, sıklık düzeyinin ve buna bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan ölçek

maddelerindeki sıklık düzeyi “Hiçbir zaman” olup öğretmenlerin belirlenen stratejileri kullanmada çok yetersiz olduklarını, 1,81-2,60 arasındakiler “Nadiren” olup öğretmenlerin yetersiz olduklarını, 2,61-3,40 arasındakiler “Bazen” olup öğretmenlerin kısmen yeterli olduklarını, 3,41-4,20 arasındakiler “Genellikle” olup öğretmenlerin yeterli olduklarını, 4,21-5,00 arasındakiler ise “Her zaman” olup öğretmenlerin belirlenen stratejileri kullanmada çok yeterli olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Sıklık Düzeyleri	Yeterlik Düzeyleri
1,00 – 1,80	Hiçbir zaman	Çok yetersiz
1,81 – 2,60	Nadiren	Yetersiz
2,61 – 3,40	Bazen	Kısmen yeterli
3,41 – 4,20	Genellikle	Yeterli
4,21 – 5,00	Her zaman	Çok yeterli

Öğretmenlerin, ölçeğin her bir alt faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, öğretmenlerin kişisel bilgileri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

### **3.5.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutunda yer alan araç, yöntem ve tekniklere ilişkin kullanım sıklığı belirlenirken ortalama, standart sapma, frekans, yüzde; kullanım sıklığının kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığı belirlenirken Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc LSD testi; “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki

örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Likert tipi ölçeğin değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, anket maddelerinde, kullanım sıklığı açısından 1.00-1.80 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçları hiçbir zaman kullanmadıklarını, 1.81-2,60 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçları nadiren kullandıklarını, 2,61-3,40 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçları bazen kullandıklarını, 3,41-4,20 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçları genellikle kullandıklarını, 4,21-5,00 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçları her zaman kullandıklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Kullanım Sıklığı Düzeyleri
1,00 – 1,80	Hiçbir zaman kullanmaz
1,81 – 2,60	Nadiren kullanır
2,61 – 3,40	Bazen kullanır
3,41 – 4,20	Genellikle kullanır
4,21 – 5,00	Her zaman kullanır

Öğretmenlerin, anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, öğretmenlerin kişisel bilgileri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

#### **3.5.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik

Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutunda yer alan araçlara ilişkin bilgi düzeyleri belirlenirken ortalama, standart sapma, frekans, yüzde; bilgi düzeyinin kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığı belirlenirken Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc LSD testi; “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Likert tipi ölçeğin değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80’lik aralıklar, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, anket maddelerinde, bilgi düzeyi açısından 1.00-1.80 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçlar hakkında hiç bilgi sahibi olmadıklarını, 1.81-2,60 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçlar hakkında çok az düzeyde bilgi sahibi olduklarını, 2,61-3,40 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçlar hakkında orta bilgi sahibi olduklarını, 3,41-4,20 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araç, yöntem ve teknikler hakkında iyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibi olduklarını, 4,21-5,00 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili araçlar hakkında çok iyi düzeyde bilgi sahibi olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

<b>Değer Aralıkları</b>	<b>Bilgi Sahibi Olma Düzeyleri</b>
1,00 – 1,80	Hiç bilgi sahibi değil
1,81 – 2,60	Çok az düzeyde bilgi sahibi
2,61 – 3,40	Orta düzeyde bilgi sahibi
3,41 – 4,20	İyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibi
4,21 – 5,00	Çok iyi düzeyde bilgi sahibi

Öğretmenlerin, anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, öğretmenlerin kişisel bilgileri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.



### **3.5.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Deneysel araştırma sürecine temel teşkil eden veriler, belirlenen konular çerçevesinde öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarıyla ilgili “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre yapılan puanlamadan, deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan “Yazma Becerisi Başarı Testi” ve “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”nden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle oluşturulmuştur.

#### **3.5.2.1. Öğrencilerin Yazma Performanslarına ve Yazma Becerilerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmede kullanılan analitik dereceli puanlama anahtarıyla ilgili olarak 5 puanlayıcının (araştırmacı, uygulama öğretmeni, Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Arş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi gören ve aynı zamanda Karakoçan Atatürk İlköğretim Okulunda görev yapan 1 Türkçe öğretmeni ve Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunu olup Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi gören ve Kilis 7 Aralık Üniversitesinde görev yapan 1 Arş. Gör.) incelemeleri sonucu ortaya çıkan verilerin deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir anlamlılık oluşturup oluşturmadığına dair istatistiksel analiz yapılmadan önce bu verilerin puanlayıcıların verdikleri puanlar arasındaki uyum açısından güvenilirliğini ortaya koyma gereği duyulmuştur.

Analitik dereceli puanlama anahtarıyla ilgili verilerin güvenilirliğini (puanlayıcıların verdikleri puanlar arasındaki uyum düzeyini) hesaplamada, puanlayıcıların her bir öğrencinin yazma çalışmasıyla ilgili her bir boyut için verdikleri puanlar üzerinden 2’den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini hesaplamada önerilen (Hartmann, 1977; Marzano, 2002; Brown, Glasswell ve Harland, 2004; Kılıç, 2009: 45; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009: 85-87) Fleiss’in Kappa Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Fleiss’in Kappa Katsayısı ikiden fazla sayıda değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Fleiss’in Kappa ölçüsü sabit sayıda

(n tane) değerlendircinin her birinin, (N tane) maddeyi veya kişiyi (C tane) birbirinden karşılıklı hariç olan kategoriye göre ayırmaları süreci sonunda ortaya çıkan değerleyiciler arasındaki uyuşmayı ölçer. Fleiss'in Kappa ölçüsü bu uyuşmanın bir şans eseri olabileceğini de ele aldığı için basit yüzde orantı olarak bulunan uyuşmadan daha güçlü bir sonuç verdiği kabul edilir. Ortaya çıkan kategorik değişken olduğu için Fleiss'in Kappa Katsayısı parametrik olmayan bir istatistik türüdür (Wikipedia, 2010).

Fleiss'in Kappa Katsayısı iki değerleyicinin uyuşmaları sonucunu inceleyen Scott'un Pi Katsayısının bir genelleştirilmesidir. Benzer şekilde Cohen'in Kappa Katsayısıyla da ilişkilidir. Ancak Scott'un Pi Katsayısı ve Cohen'in Kappa Katsayısında iki değerleyici olması gerektirirken, Fleiss'in Kappa Katsayısı ikiden daha çok herhangi bir sayıda değerleyici için uygulanabilir. Aynı onlar gibi, yine sabit sayıda değerleyicinin aralarındaki uyuşmanın ne kadar rastgelelik eseri olmadığı ve bu nedenle ne kadar güvenilir olduğu, sayısal olarak 0 ve 1 değerleri arasında ifade edilmektedir (Wikipedia, 2010).

Landis ve Koch (1977) elde edilen  $\kappa$  değerlerini yorumlamak için şu tabloyu sunmuşlardır (Wikipedia, 2010):

$\kappa$	Yorum
< 0	Hiç uyuşma yok
0,00 — 0,20	Önemsiz düzeyde uyuşma var
0,21 — 0,40	Orta düzeyde uyuşma var
0,41 — 0,60	Ekseriyetle uyuşma var
0,61 — 0,80	Önemli düzeyde uyuşma var
0,81 — 1,00	Mükemmel düzeyde uyuşma var

Puanlayıcıların verdikleri puanlar arasındaki uyum düzeyinin istatistiksel analiz yapmaya uygun olduğu belirlendikten sonra 5 puanlayıcının analitik dereceli puanlama anahtarına göre (toplam puandan ziyade öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını her bir alt boyuta göre) her bir öğrenciye verdikleri puanlar esas alınarak öğrencilerin ilgili boyutla ilgili ortalama puanları belirlenmiş, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ilgili boyuta göre sahip oldukları bu puanlar arasında herhangi bir anlamlılık oluşturup oluşturmadığına dair istatistiksel analiz yapılmıştır.

Likert tipi derecelendirmedeki değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, öğrencilerin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performanslarının / becerilerinin düzeyini belirlemektedir. Buna göre, 1,00-1,80 arasındaki aritmetik ortalama öğrencilerin “Çok kötü” olduklarını, 1,81-2,60 arasındaki aritmetik ortalama öğrencilerin “Kötü” olduklarını, 2,61-3,40 arasındaki aritmetik ortalama öğrencilerin “Orta” düzeyde bir başarıya sahip olduklarını, 3,41-4,20 arasında aritmetik ortalama öğrencilerin “İyi” bir başarıya sahip olduklarını, 4,21-5,00 arasında aritmetik ortalama öğrencilerin “Çok iyi” bir başarıya sahip olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Beceri / Performans Düzeyleri
1,00 – 1,80	Çok kötü
1,81 – 2,60	Kötü
2,61 – 3,40	Orta
3,41 – 4,20	İyi
4,21 – 5,00	Çok iyi

Öğrencilerin yazma çalışmalarının 5 kişiden oluşan uzman grubu tarafından puanlandırılması sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, deney ve kontrol grupları ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

Yazma becerisi başarı testine ait verilerde, deney ve kontrol gruplarındaki her bir öğrencinin testte doğru olarak cevapladıkları her bir soruya ‘1’ puan, yanlış olarak cevapladıkları her bir soruya ise “0” puan verilerek toplam puanlar hesaplanmış ve yazma becerisi başarı testine ilişkin analizler yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına verilen eğitim öncesi ve sonrası ilgili yazma konuları çerçevesinde her iki grup üyelerine yaptırılan yazma çalışmalarının “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na puanlandırılmasıyla elde edilen verilerin ve çoktan seçmeli “Yazma Becerisi Başarı Testi”nden aldıkları puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde ortalama, standart

sapma, Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi; “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise t-testine alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

### 3.5.2.2. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi

“Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı öntest-sontest verilerinin deney ve kontrol grupları arasında farklılaşp farklılaşmadığı belirlenirken ortalama, standart sapma, Levene homojenlik testi, Bağımsız Gruplar (İlişkisiz Örneklem) t Testi, t Testiyle ilgili verilerde “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda bu teste alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

“Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı öntest ve sontest verilerinin deney ve kontrol grupları arasında farklılaşp farklılaşmadığı belirlenirken ortalama, standart sapma, Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test (One Sample Kolmogorov-Smirnov Test), İlişkili Örneklem İçin t Testi (Paired Samples T-Test); “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise bu teste alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 162) İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples) kullanılmıştır.

Likert tipi ölçeğin değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80’lik aralıklar, öğrencilerin ölçekte yer alan maddelere yönelik görüşlerinin ve buna bağlı olarak yazma öğrenme alanına yönelik öz yeterliklerinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan ölçek maddelerindeki sıklık düzeyi “Kesinlikle katılmıyorum” olup öğrencilerin belirlenen yazma öz yeterliklerine sahip olmada çok yetersiz olduklarını, 1.81-2,60 arasındakiler “Katılmıyorum” olup öğrencilerin yetersiz olduklarını, 2,61-3,40 arasındakiler “Kararsızım” olup öğrencilerin belirlenen yazma öz yeterliklerine sahip olmada olumlu veya olumsuz herhangi bir yargıya varamadıklarını, 3,41-4,20 arasındakiler “Katılıyorum” olup öğrencilerin yeterli olduklarını, 4,21-5,00 arasındakiler ise “Tamamen katılıyorum” olup öğrencilerin

belirlenen yazma öz yeterliklerine sahip olmada çok yeterli olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

<b>Değer Aralıkları</b>	<b>Görüşler</b>	<b>Yeterlik Düzeyleri</b>
1,00 – 1,80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok yetersiz
1,81 – 2,60	Katılmıyorum	Yetersiz
2,61 – 3,40	Kararsızım	Kısmen yeterli
3,41 – 4,20	Katılıyorum	Yeterli
4,21 – 5,00	Tamamen katılıyorum	Çok yeterli

“Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne dayalı verilerin istatistiksel analizinde SPSS Statistics 17.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin her bir faktöründe yer alan maddelerle ilgili olarak öğrencilerin ortaya koydukları görüşler araştırmanın bağımlı değişkenlerini, deney ve kontrol grupları ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda, anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **4. BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, betimsel çalışma ve deneysel uygulama süreci sonunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmektedir.

#### **4.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel özelliklerine, araştırmanın alt amaçlarında yer aldığı şekliyle Türkçe Öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

##### **4.1.1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıflardaki öğrenci sayıları, görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenlerine ilişkin betimsel veriler aşağıda sunulmaktadır:

**Tablo 23: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetleri, Mesleki Kıdemleri, Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalı, Eğitim Düzeyleri, Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Sınıflardaki Öğrenci Sayıları, Görev Yaptıkları Hizmet Bölgeleri Değişkenlerine İlişkin Betimsel Veriler**

DEĞİŞKENLER		f	%
1- Cinsiyetleri	1 Erkek	231	54
	2 Kadın	195	46
2- Mesleki kıdemleri	1 0-5 yıl	95	22
	2 6-10 yıl	194	46
	3 11-15 yıl	65	15
	4 16-20 yıl	32	7
	5 21-25 yıl	12	3
	6 26 yıl veya üzeri	28	7
3- Mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı	1 Türkçe Eğitimi	191	45
	2 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	68	16
	3 Türk Dili ve Edebiyatı	151	35
	4 Diğer	16	4
4- Eğitim düzeyleri	1 Ön lisans	10	2
	2 Lisans	380	89
	3 Lisansüstü	36	9
5- Görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri	1 Köy	10	2
	2 Belde	36	9
	3 İlçe	82	19
	4 İl	298	70
6- Sınıflardaki öğrenci sayıları	1 25 veya daha aşağısı	130	31
	2 26-40	257	60
	3 41 veya üzeri	39	9
7- Görev yaptıkları hizmet bölgeleri	1 1. hizmet bölgesi (Muğla)	154	36
	2 2. hizmet bölgesi (Malatya)	193	45
	3 3. hizmet bölgesi (Kars)	79	19
<b>TOPLAM</b>		<b>426</b>	<b>100</b>

Tablo 23 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 54'ünün erkek, % 46'sının kadın olduğu görülmektedir. Bu veriler erkekler ve kadınlar arasındaki araştırmaya katılım oranının dengeli olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısının (% 46) 6-10 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapan kişilerden oluştuğu, % 22'sinin 0-5 yıl arası bir süredir; % 15'inin 11-15 yıl arası bir süredir; % 7'sinin 16-20 yıl arası bir süredir; % 3'ünün 20-25 yıl arası bir süredir; % 7'sinin ise 26 yıl veya daha uzun bir süredir Türkçe öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmektedir. Örneklemdaki Türkçe öğretmenlerinin % 83'ünün 0-15 yıl arası bir süredir Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları, araştırmanın genç ve dinamik sayılabilecek bir öğretmen grubundan alınan veriler çerçevesinde yürütüldüğünü göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45'inin Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümünden; % 16'sının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından; % 35'inin Fen-Edebiyat Fakültesinin (İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesinin) mezun oldukları Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden; % 4'ünün ise yukarıda adı geçen fakültelerin diğer ana bilim dallarından [Fransızca Öğretmenliği (N=4), Almanca Öğretmenliği (N=2), İngilizce Öğretmenliği (N=1)] ve bölümlerinden [Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (N=9)] mezun oldukları görülmektedir. Örneklem grubunun % 39'unun Türkçenin eğitimi ve öğretimine yönelik öğretmenler yetiştirmeyi amaç edinmeyen lisans programlarından mezun olup lisans eğitimi süresince alınan eğitim veya lisans eğitimi sonrası edinilen formasyon sertifikaları ile Türkçe öğretmenliği yapan kişilerden oluşması dikkate değer bir veri olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89'unun lisans düzeyinde, % 9'unun lisansüstü düzeyde, % 2'sinin ise ön lisans düzeyinde öğrenim derecesine sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 70) il merkezi veya il merkezine bağlı yakın yerlerde; % 19'unun ilçelerde; % 9'unun beldelerde; % 2'sinin ise köylerde görev yapan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu verilerin oran açısından dengesiz olması, araştırma için olumsuz bir durum gibi görünse de Türkiye'deki demografik yapı ve okullaşma oranıyla, köy okullarındaki eğitimin genelde ilköğretimin birinci kademesinde yürütülmesi ve ilköğretimin ikinci kademesindeki eğitimin genelde il ve ilçelerde bulunan YİBO'larda sağlanmasıyla paralel olarak örneklem grubunun genel yapısını yansıttığı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2008-2009 eğitim öğretim istatistiklerine göre ilköğretim kademesinde örneklem grubundaki iller esas alındığında, derslik başına düşen öğrenci sayısı Muğla'da 21-25'tir. Bu oran Malatya'da ve Kars'ta 26-34'tür. 2004-2005 eğitim öğretim döneminden itibaren, ilköğretimde uygulanmaya başlanmış olan müfredatın öğrenci merkezli olarak yapılandırılmasından dolayı küçük sınıflarda başarı şansının daha



yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenle derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu yerlere özel önem verilmesi gerekmektedir (Polat, 2009: 126).

Kalabalık olmayan sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolaylıkla izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Böyle sınıflar, uygulama, güdüleme, tavır değiştirme, etkileşim, öğrencileri tanıma olanakları sağlar. Bu sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, ortamı olumsuz etkileyen davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılım artar (Harder, 1990: 28; Benjamin, 1991: 68; Lemlech, 1988: 174; Finn ve Achilles, 1990: 575'ten aktaran: Başar, 1999: 30).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60'ının kalabalık sayılabilecek ve öğretim ilkeleri açısından olumsuzluk teşkil edebilecek bir durum olarak gösterilen (sınıf mevcudu 26-40 arasında değişen) sınıflarda; % 9'unun daha da olumsuz özellikler taşıyan (sınıf mevcudu 41 veya üzeri olan) sınıflarda; % 31'inin ise mevcut açısından makul sayılabilecek (sınıf mevcudu 25 veya daha az olan) sınıflarda ders yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 69'unun kalabalık sınıflarda eğitim veriyor olmalarının eğitim ve disiplin açısından bazı olumsuz etkiler yaratacağı düşünülmektedir.

Görev yapılan hizmet bölgesi açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45'inin 2. hizmet bölgesinde; % 36'sının 1. hizmet bölgesinde; % 19'unun ise 3. hizmet bölgesinde görev yapan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu veriler her ne kadar oran açısından dengesiz gibi görünse de verilerin örneklem grubu içerisindeki Türkçe öğretmenlerinin toplam sayılarıyla orantılı bir yapı arz ettiği söylenebilir.

#### **4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin temel bileşenler analizi sonucunda istatistiksel olarak doğrulanmış olan 3 faktöründe yer alan maddelerin ortalama

ve standart sapma sonuçlarına, faktörler arası karşılaştırma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterliklerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 24'te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 24: “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 426	$\bar{X}$	SS
2- Öğrencilere, yazma çalışmalarını yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlarım.		3,46	0,97
7- Öğrencileri, yazı yazılacak konu hakkında güdülerim.		4,27	0,79
8- Öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlarım.		3,65	1,02
10- Öğrencilere, beyin fırtınası yaptırırım.		3,38	1,08
15- Öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdiririm.		2,46	1,02
16- Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlarım.		3,75	0,92
17- Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlarım.		2,98	1,11
18- Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlarım.		3,48	0,99
21- Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlarım.		3,32	1,06
30- Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlarım.		3,79	0,99
31- Öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendiririm.		3,25	1,25
32- Öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendiririm.		3,71	0,92
<b>Genel</b>		<b>3,46</b>	<b>0,45</b>

Tablo 24 incelendiğinde, “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,46 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmede kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdiklerini ve genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken, öğrencileri yazı yazılacak konu hakkında güdülemede (7. madde;  $\bar{X} = 4,27$ ) sıklık düzeyi açısından “her zaman” düzeyinde görüş bildirdikleri ve “çok yeterli” oldukları saptanmıştır. Öğretmenler, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken öğrencilerin, yazı yazılacak konuyla ilgili kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlamada (30. madde;  $\bar{X} = 3,79$ ), öğrencilerin,

konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlamada (16. madde;  $\bar{X} = 3,75$ ), öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendirmede (32. madde;  $\bar{X} = 3,71$ ), öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlamada (8. madde;  $\bar{X} = 3,65$ ), öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlamada (18. madde;  $\bar{X} = 3,48$ ), ve öğrencilere, yazma çalışmalarını yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlamada (2. madde;  $\bar{X} = 3,46$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken öğrencileri bilgi kaynaklarına yöneltme ve öğrencilerin bu kaynaklardan faydalanmalarını; konunun derinlemesine işlenmesine olanak sağlayacak düşünceler, sorular ve kavram ağları oluşturmalarını; yazma görevini planlı bir şekilde yürütmelerini; konuyla ilgili olarak sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamada; öğrencileri gerçek hayatla yüz yüze getirmede; yazma görevi hazırlamanın kilit taşlarından biri olarak gösterilen yol gösterici yönergeler hazırlayıp öğrencileri bu yönerge doğrultusunda yönlendirmede “yeterli” oldukları söylenebilir.

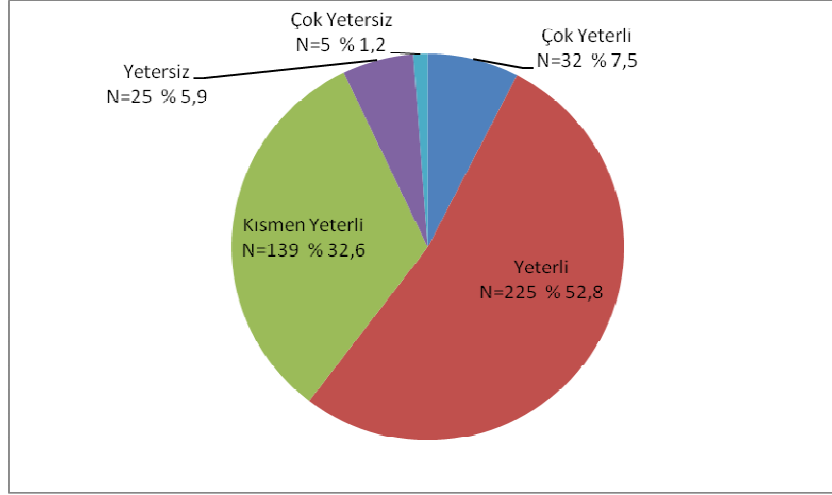
Öğretmenlerin öğrencilere, beyin fırtınası yaptırmada (10. madde;  $\bar{X} = 3,38$ ), öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlamada (21. madde;  $\bar{X} = 3,32$ ), öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmede (31. madde;  $\bar{X} = 3,25$ ), ve öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlamada (17. madde;  $\bar{X} = 2,98$ ) sıklık açısından “bazen” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğrencileri, mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan konuyla ilgili olabildiğinde çok düşünce oluşturmalarını; konuyla ilgili benzer kavram ve düşünceleri bir araya getirip yazıların içeriğini bu şekilde düzenlemelerini; öğrencilerin çevreleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını ve yapılandırıcı yaklaşımda üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olan öğrencilerin yazma performanslarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceğini bilmeleri yönünde bilgilendirilmelerini sağlayacak stratejileri bazen uyguladıkları ve bu hususlarda “kısmen yeterli” oldukları söylenebilir.

Yapılandırıcı yaklaşımda, yaratıcı yazma yaklaşımında ve çoklu zekâ kuramında değinilen stratejilerden biri de öğrencilere bir konu hakkında resimler çizdirerek konuyu gerektiğinde somut, gerektiğinde de soyut bir yapıya büründürerek anlamlandırmak ve zihne organize edilmiş bir bilgi olarak yerleştirmektir. Bu yönüyle, öğretmenlerin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmeye dönük “öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme” (15. madde) stratejisini kullanmada sıklık açısından “nadiren” ( $\bar{X}=2,46$ ) düzeyinde görüş bildirdikleri ve “yetersiz” oldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusu bireysel yeterlikler açısından da ele alınmıştır. Bu amaçla her bir öğretmenin ölçeğin ilgili faktöründe yer alan maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamaları da hesaplanmıştır. Böylelikle, öğretmenlerin ilgili faktörde yer alan stratejileri kullanım sıklıkları ve bu kullanım sıklıklarına bağlı olarak öğretmenlerin ilgili faktörlerdeki maddelere ilişkin yeterlik düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, ölçeğin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, 5 katılımcının sıklık düzeyi olarak “hiçbir zaman” (puan aralığı: 1,00 – 1,80) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 25 katılımcının sıklık düzeyi olarak “nadiren” (puan aralığı: 1,81 – 2,60) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 139 katılımcının sıklık düzeyi olarak “bazen” (puan aralığı: 2,61 – 3,40) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 225’inin sıklık düzeyi olarak “genellikle” (puan aralığı: 3,41 – 4,20) düzeyinde, 32’sinin ise “her zaman” (puan aralığı: 4,21 – 5,00) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmede katılımcıların % 1,2’sinin “çok yetersiz”, % 5,9’unun “yetersiz”, % 32,6’sının “kısmen yeterli”, % 52,8’inin “yeterli”, % 7,5’inin ise “çok yeterli” olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafik-1’de her bir yeterlik düzeyinde ortalamaya sahip öğretmen sayıları ve bu sayıların örneklem grubu içerisindeki yüzdelik dağılımı verilmiştir.

**Grafik 1: Öğretmenlerin Ölçeğin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelerine Verdikleri Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı**



Bu sonuçlara göre, katılımcıların % 60,3’ü yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmede “çok yeterli” veya “yeterli” iken % 39,7 oranındaki katılımcı grubunun ise ölçeğin bu faktöründeki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları sonucu “kısmen yeterli”, “yetersiz veya “çok yetersiz” oldukları saptanmıştır. Sonuçlar, örneklemini oluşturan öğretmenlerin önemli bir oranının (% 39,7) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların hazırlık ve planlama aşamasında gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır.

#### **4.1.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterliklerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 25’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 25: “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 426	$\bar{X}$	SS
1- Öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.		3,95	0,88
3- Öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.		3,96	0,91
4- Öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.		3,57	1,03
5- Öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırırım.		3,05	1,01
6- Öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		3,97	0,86
9- Öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		4,37	0,89
11- Öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		4,10	0,90
12- Öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendiririm.		4,05	0,91
13- Öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		3,64	1,03
14- Öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.		3,98	1,03
19- Öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendiririm.		4,12	0,98
20- Öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlarım.		2,98	1,34
25- Öğrencilerin, yazıda gerekli görülen değişiklikleri yapmalarını sağlarım.		3,74	0,98
34- Öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm.		4,15	0,89
<b>Genel</b>		<b>3,83</b>	<b>0,40</b>

Tablo 25 incelendiğinde, “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,83 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirmede kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirmede, genel anlamda “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, yazma sürecini yönlendirirken, öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (9. madde;  $\bar{X}$  = 4,37), öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı vermede (34. madde;  $\bar{X}$  = 4,15), öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendirmede (19. madde;  $\bar{X}$  = 4,12), öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (11. madde;  $\bar{X}$  = 4,1), öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendirmede (12. madde;  $\bar{X}$  = 4,05), öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (14. madde;  $\bar{X}$  = 3,98), öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (6. madde;  $\bar{X}$  = 3,97), öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendirmede (3. madde;  $\bar{X}$  = 3,96), öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendirmede (1. madde;  $\bar{X}$  = 3,95), öğrencilerin, yazıda gerekli görülen değişiklikleri

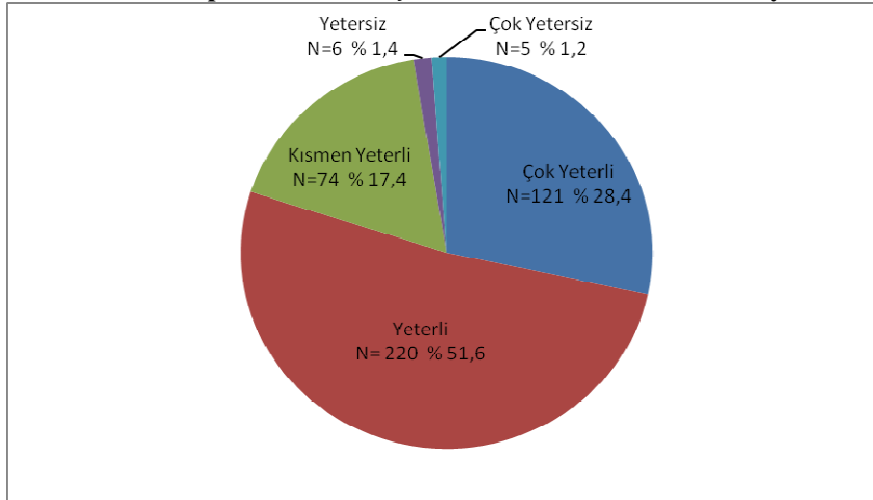
yapmalarını sağlamada (25. madde;  $\bar{X} = 3,74$ ), öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendirmede (13. madde;  $\bar{X} = 3,64$ ) ve öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendirmede (4. madde;  $\bar{X} = 3,57$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdikleri ve “yeterli” oldukları saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencileri, yazıyı genel yazma planı, fikirler ve içerik, anlatım, tür, hedef kitle, sözcük kullanımı, akıcılık, yazma amacı, yazım (imlâ) ve noktalama, kâğıt düzeni ve temizliği açısından uygun şekilde yapılandırma hususunda yönlendirmeye; öğrencilerin, yazma sürecinde değişiklikler ve düzeltmeler yapmalarını sağlamaya ve öğrencilere yazma çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı vermeye dönük stratejileri kullanmada “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma (5. madde;  $\bar{X} = 3,05$ ) ve öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlama (20. madde;  $\bar{X} = 2,98$ ) stratejilerinin kullanımında ise sıklık açısından “bazen” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin, yazma çalışmalarının temel boyutlarının ve yardımcı düşüncelerinin belirlendiği bu aşamayı gerçekleştirmede “kısmen yeterli” olmaları, yazma sürecinin aksamasına neden olabilir. Öğretmenlerin, “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme” faktöründe yer alan “öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme” (31. madde;  $\bar{X} = 3,25$ ) stratejisini kullanmada olduğu gibi öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlamada da (20. madde;  $\bar{X} = 2,98$ ) “kısmen yeterli” oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu durum, öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmediklerinin, etmişlerse bile yazıyı bu değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmelerine olanak sağlayacak uygulamaları çok az gerçekleştirdiklerinin işareti niteliğindedir.

Öğretmenlerin, ölçeğin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, 5 katılımcının sıklık

düzeyi olarak “hiçbir zaman” (puan aralığı: 1,00 – 1,80) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 6 katılımcının sıklık düzeyi olarak “nadiren” (puan aralığı: 1,81 – 2,60) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 74 katılımcının sıklık düzeyi olarak “bazen” (puan aralığı: 2,61 – 3,40) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 220’sinin sıklık düzeyi olarak “genellikle” (puan aralığı: 3,41 – 4,20) düzeyinde, 121’inin ise “her zaman” (puan aralığı: 4,21 – 5,00) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, yazma sürecini yönlendirmede katılımcıların % 1,2’sinin “çok yetersiz”, % 51,4’ünün “yetersiz”, % 17,4’ünün “kısmen yeterli”, % 51,6’sının “yeterli”, % 28,4’ünün ise “çok yeterli” olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafik-2’de her bir yeterlik düzeyinde ortalamaya sahip öğretmen sayıları ve bu sayıların örneklem grubu içerisindeki yüzdeleri dağılımı verilmiştir.

**Grafik 2: Öğretmenlerin Ölçeğin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelerine Verdikleri Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı**



Bu sonuçlara göre, katılımcıların % 80’i yazma sürecini yönlendirmede “çok yeterli” veya “yeterli” iken % 20 oranındaki katılımcı grubunun ise ölçeğin bu faktöründeki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları sonucu “kısmen yeterli”, “yetersiz veya “çok yetersiz” oldukları saptanmıştır. Sonuçlar, örnekleme oluşturan öğretmenlerin önemli bir oranının (% 20) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların uygulanma süreci aşamasında gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır.



#### 4.1.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterliklerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 26’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 26: “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 426	$\bar{X}$	SS
22- Yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluştururum.		3,15	1,18
23- Öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlarım.		3,27	1,07
24- Öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlarım.		3,38	1,15
26- Öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendiririm.		3,54	1,08
27- Ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alırım.		3,97	0,95
28- Ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandığım ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvururum.		2,47	1,06
29- Sürece (öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.		3,73	0,94
33- Ürüne (öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeye) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.		3,93	0,91
35- Ölçme ve değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler veririm.		4,01	1,01
36- Ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yaparım.		3,2	1,24
37- Yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlerken zorlanırım.		3,12	0,98
38- Ölçme ve değerlendirmede kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerken zorlanırım.		3,29	1,04
39- Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygularken zorlanırım.		3,31	1,07
40- Yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlerken zorlanırım.		3,33	1,02
41- Yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlerken zorlanırım.		3,54	1,02
42- Yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.		3,25	1,09
43- Yazımın türü (açıklayıcı / tartışmacı / ikna edici / öyküleyici anlatım vb.) ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.		3,62	1,14
<b>Genel</b>		<b>3,42</b>	<b>0,38</b>

Tablo 26 incelendiğinde, “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,42 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, genel anlamda öğretmenlerin, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama

yeterlikleri açısından, ilgili maddelere verdikleri cevap ortalamaları yeterlik düzeyi puan aralığında “yeterli” düzeyinin alt sınırına yakın olsa da “yeterli” oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarda, ölçme ve değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermede (35. madde;  $\bar{X} = 4,01$ ), ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almada (27. madde;  $\bar{X} = 3,97$ ), ürüne (öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeye) yönelik ölçme ve değerlendirme yapmada (33. madde;  $\bar{X} = 3,93$ ), sürece (öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata) yönelik ölçme ve değerlendirme yapmada (29. madde;  $\bar{X} = 3,73$ ), yazının türü (açıklayıcı / tartışmacı / ikna edici / öyküleyici anlatım vb.) ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada (43. madde;  $\bar{X} = 3,62$ ), yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemede (41. madde;  $\bar{X} = 3,54$ ) ve öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirmede (26. madde;  $\bar{X} = 3,54$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin, öğretim ilke ve stratejilerine uygun olarak, öğrencilere, yazma çalışmalarında yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermede; öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata, belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını, öğrenme eksikliklerini belirlemede; yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almada; yazının türü ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada; öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirmede “yeterli” olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlamada (24. madde;  $\bar{X} = 3,38$ ), yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede (40. madde;  $\bar{X} = 3,33$ ), Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygulamada (39. madde;  $\bar{X} = 3,31$ ), ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemede (38. madde;  $\bar{X} = 3,29$ ), öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlamada (23. madde;  $\bar{X} =$

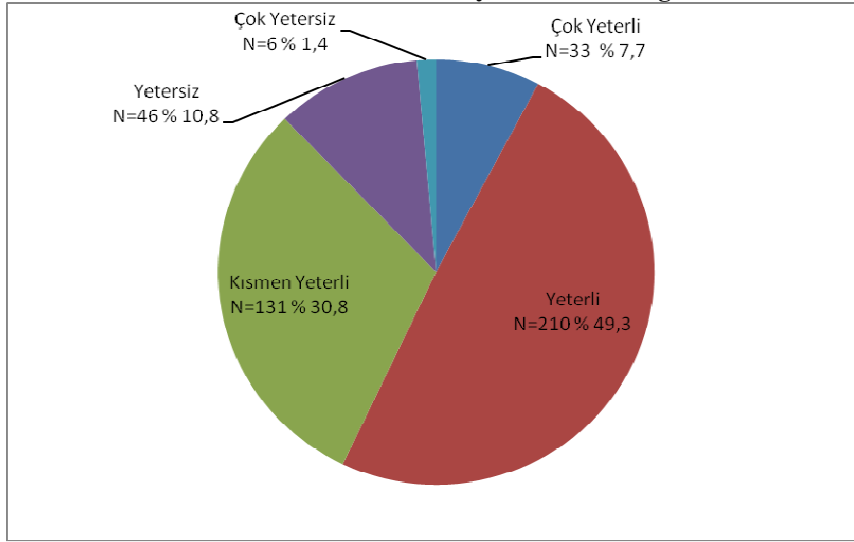
3,27), yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada (42. madde;  $\bar{X} = 3,25$ ), ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapmada (36. madde;  $\bar{X} = 3,2$ ), yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturmada (22. madde;  $\bar{X} = 3,15$ ) ve yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlemede (37. madde;  $\bar{X} = 3,12$ ) sıklık açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin, genel olarak, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemede; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanmada; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanmada “kısmen yeterli” oldukları söylenebilir.

Bir ölçme aracının uygulanabilirliğini etkileyen en önemli göstergelerinden biri bu ölçme aracının kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğinin sağlanmış olmasıdır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992). Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada (28. madde;  $\bar{X} = 2,47$ ) ise sıklık açısından “nadiren” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirirken uzman görüşüne başvurmada “yetersiz” olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, ölçeğin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, 6 katılımcının sıklık düzeyi olarak “hiçbir zaman” (puan aralığı: 1,00 – 1,80) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 46 katılımcının sıklık düzeyi olarak “nadiren” (puan aralığı: 1,81 – 2,60) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 131 katılımcının sıklık düzeyi olarak “bazen” (puan aralığı: 2,61 – 3,40) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin 210'unun sıklık düzeyi olarak "genellikle" (puan aralığı: 3,41 – 4,20) düzeyinde, 33'ünün ise "her zaman" (puan aralığı: 4,21 – 5,00) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada katılımcıların % 1,4'ünün "çok yetersiz", % 10,8'inin "yetersiz, % 30,8'inin "kısmen yeterli", % 49,3'ünün "yeterli", % 7,7'sinin ise "çok yeterli" olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafik 3'te her bir yeterlik düzeyinde ortalamaya sahip öğretmen sayıları ve bu sayıların örneklem grubu içerisindeki yüzdelik dağılımı verilmiştir.

**Grafik 3: Öğretmenlerin Ölçeğin "Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri" Faktöründe Yer Alan Maddelerine Verdikleri Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı**



Bu sonuçlara göre, katılımcıların % 57'si yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada "çok yeterli" veya "yeterli" iken % 43 oranındaki katılımcı grubunun ise ölçeğin bu faktöründeki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları sonucu "kısmen yeterli", "yetersiz" veya "çok yetersiz" oldukları saptanmıştır. Sonuçlar, örnekleme oluşturan öğretmenlerin çok büyük bir oranının (% 43) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların ölçme ve değerlendirme boyutunda gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerini, yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini ortaya koyan maddelerin aritmetik ortalama sonuçlarına ilişkin bulgular, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alma” (MEB, 2006b: 1510), “Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturma” (MEB, 2006b: 1521), “Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma” (MEB, 2006b: 1524), “Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme”, “Amaca uygun ölçme araçlarını belirleme” ve “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma” (MEB, 2006b: 1529), “Ölçme aracını uygulama” ve “Öğrencinin çalışmalarını kontrol etme (proje, ödev, vb.).” (MEB, 2006b: 1530), “Ölçme sonuçlarını yorumlama ve öğrenciye geri bildirim sağlama” (MEB, 2006b: 1531), “Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygulama” ve “Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırma” (MEB, 2006b: 1539) konuları ile ilgili performans açısından “yeterli” olduklarını; “Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanma.” (MEB, 2006b: 1518), “Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtme”, “Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtme” ve “Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme” (MEB, 2006b: 1522) konuları ile ilgili performans açısından “kısmen yeterli” olduklarını; “Ölçme aracını geliştirme” ve “Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test etme” (MEB, 2006b: 1530) konuları ile ilgili performans açısından “yetersiz” olduklarını göstermektedir.

Aynı bulgulardan yola çıkılarak, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrencilere yazınsal, işitsel, görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını açısından değerlendirme becerisi kazandırma” (MEB, 2008: 48), “Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olma” ve “Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlama”, konuları ile ilgili performans açısından “yeterli” oldukları;

“Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlama”, “Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlama” ve “Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirleme” (MEB, 2008: 53), “İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini ve bunların verimliliğini değerlendirme” (MEB, 2008: 54) konuları ile ilgili performans açısından “kısmen yeterli” oldukları; “Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanma” (MEB, 2008: 53), “Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanılabilirliği, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirme veya özgün materyaller hazırlama” (MEB, 2008: 47) konuları ile ilgili performans açısından ise “yetersiz” oldukları söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için öz değerlendirme, gözlem ve görüşme formlarına dayalı bir araştırma yapılmış, “Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu”nda (MEB, 2006c) öğretmenlerin kendilerini en az yeterli olarak gördükleri alanın “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” alanı olduğu belirlenmiştir. Aynı raporda, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye yönelik gelişim ihtiyacı belirten öğretmenlerin oranı; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede (% 14,57), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçmede (% 19,97), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada (% 17,18), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmede (% 14,89) olarak tespit edilmiştir. Raporun öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,75$ ), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt

yeterliğinde ( $\bar{X}=3,50$ ) “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Çakan (2004), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından kendilerini yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. Gökçe (1999) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin “öğrenci başarısını değerlendirme” alanındaki yeterliklere “orta” düzeyde sahip oldukları ve bu yeterlikleri yeterince kazanamadıkları saptanmıştır. Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada, Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili olarak Metin ve Demiryürek (2009: 41) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin % 80’i yeni ölçme ve değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını, % 20’si ise uygulanabilir niteliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir oranının kısmen yeterli oldukları, uygulanabilirliği ile ilgili olarak olumsuz yargılara sahip oldukları, kullanımı konusunda gelişim ihtiyacı duydukları bu ölçme ve değerlendirme anlayışını Türkçe Dersi Öğretim Programının gereklerini yerine getirmek için uygulamaları Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterlikleri, yazma sürecini yönlendirme yeterlikleri ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterlikleri ile ilgili yukarıda zikredilen araştırmalar sonucu elde edilen bulgularda ve tarafımızca elde edilen bulgularda görüldüğü üzere verimli sonuçlar doğurmamaktadır.

#### **4.1.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Faktörler Arasındaki Karşılaştırma Bulguları ve Yorumları**

Tablo 27’de “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” ölçeğinde yer alan faktörlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 27: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Faktörler Arası Karşılaştırma Sonuçları**

Faktörler	$\bar{X}$	SS
1. Faktör: Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	3,46	0,45
2. Faktör: Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	3,83	0,40
3. Faktör: Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	3,42	0,38
<b>Genel</b>	<b>3,56</b>	<b>0,44</b>

Tablo 27 incelendiğinde, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” ölçeğinde yer alan 3 faktördeki maddelerin ortalamalarının  $\bar{X} = 3,42$  ile  $3,83$  arasında değerlere sahip olduğu, genel ortalamasının ise  $3,56$  olduğu görülmektedir. Bu ortalama, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede kullandıkları stratejilerin sıklığı açısından “genellikle” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, genel anlamda öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından “yeterli” oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin en yeterli oldukları alt faktör yazma sürecini yönlendirme yeterlikleri iken en az yeterli oldukları alt faktör ise yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterlikleridir. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterlikleri ve yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerine oranla yazma sürecini yönlendirme yeterlikleri açısından “daha yeterli” oldukları söylenebilir.

#### **4.1.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin temel bileşenler analizi sonucunda istatistiksel olarak doğrulanmış olan 3 faktöründeki puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.



#### 4.1.2.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		t	p
							F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Erkek	231	54	3.42	.60	424	1.094	.296	1.458	.146*
	Kadın	195	46	3.50	.53					
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Erkek	231	54	3.81	.65	424	4.080	.044	.794	.428*
	Kadın	195	46	3.85	.52					
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	Erkek	231	54	3.40	.67	424	1.614	.205	.457	.648*
	Kadın	195	46	3.43	.60					

\*p > .05

Öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin yeterlik düzeyi puan aralığında “yeterli” düzeyinin alt sınırına (erkeklerin ortalaması: 3,42; kadınların ortalaması: 3,50) yakın olsa da “yeterli” oldukları, erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır (t=1,458, p>.05).

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, erkek öğretmenlerin yeterlik düzeyi puan aralığında “kısmen yeterli” düzeyinin üst sınırında oldukları (3,40), kadın öğretmenlerin ise yeterlik düzeyi puan aralığında “yeterli” düzeyinin alt sınırına (3,43) yakın olsa da “yeterli” düzeyinde oldukları; erkeklerin ilgili maddelere verdikleri

cevapların puan ortalamasının kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından az da olsa düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığın da anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ( $t=.457, p>.05$ ).

Yukarıdaki tabloda da / çizelgede de görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonucu “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 29’da Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin MWU testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 29: Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Erkek	231	54	213.81	49389.0	22452.0	.956*
	Kadın	195	46	213.14	41562.0		

\*p > .05

Tablo 29’deki MWU testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” ölçeğinin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelerden aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=22452, p>.05$ ). Erkek ve kadın Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin bu faktöründen aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}= 3,81; 3,85$ ) ve MWU testi sıra ortalamaları (S.O.= 213,81; 213,14) dikkate alındığında, her iki grupta yer alan öğretmenlerin hemen hemen denk puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; ancak her üç faktörde de kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve

değerlendirmeye ilişkin stratejileri kullanma hususunda ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmada da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla yeterli olduklarını göstermektedir.

#### 4.1.2.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	0-5 yıl	95	22	3.46	.58	Gruplar arası	2.459	5	.492	.367	.871	1.537	.177*
	6-10 yıl	194	46	3.40	.54								
	11-15 yıl	65	15	3.45	.57	Grup içi	134.364	420	.320				
	16-20 yıl	32	7	3.61	.69								
	21-25 yıl	12	3	3.53	.55								
	26 veya üzeri yıl	28	7	3.65	.50	Toplam	136.823	425					
	Toplam	426	100	3.46	.57								
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	0-5 yıl	95	22	3.86	.60	Gruplar arası	1.954	5	.391	.591	.707	1.116	.351*
	6-10 yıl	194	46	3.82	.56								
	11-15 yıl	65	15	3.70	.64	Grup içi	147.149	420	.350				
	16-20 yıl	32	7	3.93	.69								
	21-25 yıl	12	3	3.98	.62								
	26 veya üzeri yıl	28	7	3.90	.50	Toplam	149.103	425					
	Toplam	426	100	3.83	.59								
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	0-5 yıl	95	22	3.45	.64	Gruplar arası	.902	5	.180	.599	.701	.437	.823*
	6-10 yıl	194	46	3.38	.64								
	11-15 yıl	65	15	3.40	.62	Grup içi	173.344	420	.413				
	16-20 yıl	32	7	3.53	.69								
	21-25 yıl	12	3	3.50	.46								
	26 veya üzeri yıl	28	7	3.39	.71	Toplam	174.246	425					
	Toplam	426	100	3.42	.64								

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=.367, p>.05). Öğretmenlerin yazmaya hazırlık ve yazma sürecini

yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3.40$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının 26 veya üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ait olduğu ( $\bar{X}=3,65$ ) görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $F=.591$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.70$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ( $\bar{X}=3,98$ ) 21-26 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=.599$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.38$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ( $\bar{X}=3,53$ ) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, kıdem değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili hiçbir faktöründe anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, genel olarak, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamalarının 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en yüksek yeterlik puanı ortalamalarının ise 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl veya üzeri öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmasa da kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin yazma sürecini planlama, uygulama ve yazma becerilerini değerlendirme yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılabılır.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için yapılan araştırmanın (MEB, 2006c: 20) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki öz değerlendirme sonuçlarına göre de 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma oranlarının diğer kıdemlerdeki öğretmenlerin oranlarından daha düşük olduğu, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli bulma oranlarının da arttığı saptanmıştır.

Veriler ve bulgular göz önünde bulundurulduğunda, meslek yaşamında kazanılan deneyimlerin öğretmenlerin meslek becerilerini geliştirme konusunda daha iyi bir performans gerçekleştirmelerine zemin hazırlamış olabileceği, öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin ve deneyimlerinin fazlalığının yeni öğretim programına daha iyi bir uyum sağlamalarına ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

#### **4.1.2.5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Türkçe Eğitimi	191	45	3.44	.57	Gruplar arası	.618	3	.206	.358	.783	.638	.591*
	TDE Öğretmenliği	68	16	3.46	.59	Grup içi	136.205	422	.323				
	TDE	151	35	3.49	.56	Toplam	136.823	425					
	Diğer	16	4	3.30	.42								
Toplam	426	100	3.46	.57									
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Türkçe Eğitimi	191	45	3.87	.57	Gruplar arası	.958	3	.319	1.119	.341	.910	.436*
	TDE Öğretmenliği	68	16	3.85	.67	Grup içi	148.145	422	.351				
	TDE	151	35	3.78	.59	Toplam	149.103	425					
	Diğer	16	4	3.70	.43								
Toplam	426	100	3.83	.59									
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	Türkçe Eğitimi	191	45	3.40	.66	Gruplar arası	1.634	3	.545	.640	.590	1.332	.264*
	TDE Öğretmenliği	68	16	3.42	.64	Grup içi	172.612	422	.409				
	TDE	151	35	3.47	.63	Toplam	174.246	425					
	Diğer	16	4	3.14	.48								
Toplam	426	100	3.42	.64									

\* p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=.638, p>.05). Öğretmenlerin yazmaya hazırlık ve yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3.30), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,49) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (F=.910, p>.05). Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3.70), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,87) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=1,332$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.14$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,47$ ) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili hiçbir faktöründe anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin her üç faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerin ise her üç faktörde de en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları ve “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ile “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktörlerinde yer alan stratejileri kullanım yeterlikleri açısından da “kısmen yeterli” oldukları ( $\bar{X}=3.30$ ,  $\bar{X}=3.14$ ) tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanlara oranla “daha yetersiz” olduklarını gözler önüne sermektedir. Bunu, bu bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimle bağdaştırmak mümkündür.

#### 4.1.2.5.4. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Ön lisans	10	2	3.75	.42	Gruplar arası	.877	2	.439	1.537	.216	1.365	.257*
	Lisans	380	89	3.45	.56	Grup içi	135.946	423	.321				
	Lisansüstü	36	9	3.44	.69	Toplam	136.823	425					
	Toplam	426	100	3.46	.57								
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Ön lisans	10	2	3.91	.36	Gruplar arası	.392	2	.196	1.497	.225	.557	.573*
	Lisans	380	89	3.84	.59	Grup içi	148.711	423	.352				
	Lisansüstü	36	9	3.74	.69	Toplam	149.103	425					
	Toplam	426	100	3.83	.59								
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	Ön lisans	10	2	3.15	.84	Gruplar arası	1.087	2	.544	.900	.407	1.328	.266*
	Lisans	380	89	3.43	.63	Grup içi	173.159	423	.409				
	Lisansüstü	36	9	3.33	.67	Toplam	174.246	425					
	Toplam	426	100	3.42	.64								

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=1,365, p>.05). Öğretmenlerin yazmaya hazırlık ve yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3.44), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,75) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması



sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $F=.557$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.74$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,91$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=1,328$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.15$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,43$ ) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, eğitim düzeyleri değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili hiçbir faktöründe anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. İlginç olan ise, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin ortalamalarının her üç faktörde de toplam ortalamasının altında kalması ve bu öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ve “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktörlerinde en düşük puan ortalamalarına sahip olmalarıdır. Bu durum, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının karmaşık, zor bir süreç olduğunun farkında olmalarından, bu farkındalık doğrultusunda ölçekte kendilerinden istenen bilgileri daha dikkatli ve daha bilinçli bir şekilde cevaplandırmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.1.2.5.5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

**Tablo 33: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Köy	10	2	3.14	.67	Gruplar arası	1.777	3	.592	3.158	.025	1.850	.137*
	Belde	36	9	3.33	.70								
	İlçe	82	19	3.50	.46	Grup içi	135.046	422	.320				
	İl	298	70	3.47	.57								
Toplam	426	100	3.46	.57	Toplam	136.823	425						
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Köy	10	2	3.64	.68	Gruplar arası	1.950	3	.650	1.495	.215	1.864	.135*
	Belde	36	9	3.71	.73								
	İlçe	82	19	3.94	.50	Grup içi	147.153	422	.349				
	İl	298	70	3.82	.59								
Toplam	426	100	3.83	.59	Toplam	149.103	425						
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	Köy	10	2	3.18	.59	Gruplar arası	1.061	3	.354	.603	.614	.862	.461*
	Belde	36	9	3.35	.75								
	İlçe	82	19	3.48	.58	Grup içi	173.185	422	.410				
	İl	298	70	3.42	.64								
Toplam	426	100	3.42	.64	Toplam	174.246	425						

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (F=1,850, p>.05). Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3.64), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ilçelerde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,94) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının

görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=.862$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.18$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ilçelerde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,48$ ) olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonrası “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 34’te Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin KWH testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 34: Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	Köy	10	2	149.35	3	4.128	.248*
	Belde	36	9	192.40			
	İlçe	82	19	217.92			
	İl	298	70	216.98			

\*p > .05

“Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” ölçeğinin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelerden alınan puanlar arasında görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $KWH = 4,128$ ,  $p>.05$ ). Köy, belde, ilçe ve ilde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin bu faktöründen aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X} = 3,14; 3,33; 3,50; 3,47$ ) ve KWH testi sıra ortalamaları (Sıra Ortalaması= 149,35; 192,40; 217,92; 216,98) dikkate alındığında, her dört grupta yer alan öğretmenlerin anlamlılık oluşturmayan puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgular, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili hiçbir faktöründe anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, köylerde görev yapan öğretmenlerin ölçeğin her üç faktöründe de en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Köylerde ve beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin her üç faktöründe de genel ortalamanın oldukça altında puan ortalamalarına sahip oldukları; ölçeğin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki ve “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasına göre de “kısmen yeterli” oldukları görülmektedir.

Bulgular, ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin her üç faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarına göre en yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını ve “yeterli” olduklarını; illerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ise ölçeğin her üç faktöründe de genel ortalamalara yakın puan ortalamalarına sahip olduklarını ve “yeterli” olduklarını gözler önüne sermektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından köylerde ve beldelerde görev yapan öğretmenlerin ilçelerde ve illerde görev yapanlara oranla “daha yetersiz” olduklarını göstermektedir. Bunu, yukarıda da değinildiği üzere, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin yazma sürecini planlama, uygulama ve yazma becerilerini değerlendirme yeterliliklerinin arttığı sonucu göz önünde bulundurularak, köylerde ve beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin genelde göreve yeni başlamış, tecrübesiz kişiler olmalarıyla (Köylerde görev yapan öğretmenlerin 6’sı 0-5 yıl, 4’ü 6-10 yıl kıdeme sahiptir; beldelerde görev yapan öğretmenleri 18’i 0-5 yıl, 18’i 6-10 yıl kıdeme sahiptir.) ve illerde, ilçelerde görev yapanlara oranla daha az kaynağa ve materyale, imkâna sahip olmalarıyla açıklamak mümkündür.

#### 4.1.2.5.6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin sınıflardaki öğrenci sayıları değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

**Tablo 35: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	25 veya daha aşağısı	130	31	3.49	.60	Gruplar arası	.259	2	.130	1.593	.205	.402	.669*
	26-40	257	60	3.44	.56	Grup içi	136.563	423	.323				
	41 veya üzeri	39	9	3.48	.56	Toplam	136.823	425					
	Toplam	426	100	3.46	.57								
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	25 veya daha aşağısı	130	31	3.80	.61	Gruplar arası	.544	2	.272	.580	.560	.775	.461*
	26-40	257	60	3.86	.59	Grup içi	148.559	423	.351				
	41 veya üzeri	39	9	3.74	.59	Toplam	149.103	425					
	Toplam	426	100	3.83	.59								
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	25 veya daha aşağısı	130	31	3.41	.68	Gruplar arası	.041	2	.020	1.147	.319	.049	.952*
	26-40	257	60	3.42	.62	Grup içi	174.205	423	.412				
	41 veya üzeri	39	9	3.45	.66	Toplam	174.246	425					
	Toplam	426	100	3.42	.64								

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=402, p>.05). Öğretmenlerin yazmaya hazırlık ve yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 26-40 arasında bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3.44), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının 25 veya daha az öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,49) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $F=.775$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 41 veya üzeri bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.74$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının 26-40 arasında bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,86$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=.049$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 25 veya daha az öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.41$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının 41 veya üzeri bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,45$ ) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, sınıflardaki öğrenci sayıları değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili hiçbir faktöründe anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Normalde, sınıfların kalabalık olmasının öğretim ve değerlendirme etkinliklerini zorlaştırdığı düşünülür (Başar, 1999: 30; Çelik, 2005: 86) ve 41 veya üzeri bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ilgili faktörlerdeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının en düşük seviyede olması beklenir. Bu araştırmada, 41 veya üzeri bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin sadece “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayılarının az olmasının ise öğretim ve değerlendirme etkinliklerini daha iyi bir şekilde yapılandırmaya zemin hazırladığı düşünülür (Başar, 1999: 30; Çelik, 2005: 86) ve 25 veya daha az bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ilgili faktörlerdeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının en yüksek seviyede olması beklenir. Bu

araştırmada, 25 veya daha az bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin sadece “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının en yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıflardaki öğrenci sayıları değişkenin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı gibi sınıflardaki öğrenci sayılarının çokluğu veya azlığının da öğretmenlerin yazma sürecini planlamaya, bu süreci yürütmeye ve yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik stratejileri kullanmada işe vuruş bir yapı oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

#### 4.1.2.5.7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	1. hizmet bölgesi	154	36	3.41	.57	Gruplar arası	.582	2	.291	3.042	.049	.903	.406*
	2. hizmet bölgesi	193	45	3.48	.60	Grup içi	136.241	423	.322				
	3. hizmet bölgesi	79	19	3.50	.47	Toplam	136.823	425					
	Toplam	426	100	3.46	.57								
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	1. hizmet bölgesi	154	36	3.76	.68	Gruplar arası	1.135	2	.568	3.059	.048	1.623	.199*
	2. hizmet bölgesi	193	45	3.86	.56	Grup içi	147.968	423	.350				
	3. hizmet bölgesi	79	19	3.89	.48	Toplam	149.103	425					
	Toplam	426	100	3.83	.59								
Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri	1. hizmet bölgesi	154	36	3.35	.68	Gruplar arası	1.478	2	.739	1.467	.232	1.809	.165*
	2. hizmet bölgesi	193	45	3.44	.64	Grup içi	172.768	423	.408				
	3. hizmet bölgesi	79	19	3.50	.55	Toplam	174.246	425					
	Toplam	426	100	3.42	.64								

\*p > .05

Öğretmenlerin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=1,809$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}=3.35$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,50$ ) olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonrası “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ve “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktörlerindeki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 37’de Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterlikleri ve yazma sürecini yönlendirme yeterliklerine ilişkin KWH testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 37: Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin ve Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	1. hizmet bölgesi	154	36	203.94	2	1.476	.478*
	2. hizmet bölgesi	193	45	219.52			
	3. hizmet bölgesi	79	19	217.44			
Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri	1. hizmet bölgesi	154	36	203.99	2	1.441	.486*
	2. hizmet bölgesi	193	45	218.79			
	3. hizmet bölgesi	79	19	219.10			

\*p > .05

Araştırmaya katılan “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikleri” ölçeğinin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ve “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktörlerindeki



maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yapılan hizmet bölgesi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri faktörü için  $KWH=1,476$ ,  $p>.05$ ; Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri faktörü için  $KWH=1,441$ ,  $p>.05$ ). 1., 2. ve 3. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin bu faktörlerinden aldıkları puan ortalamaları (Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri faktörü için  $\bar{X}= 3,41$ ; 3,48; 3,50; Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri faktörü için  $\bar{X}= 3,76$ ; 3,86; 3,89) ve KWH testi sıra ortalamaları (Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri faktörü için Sıra Ortalaması=203,94; 219,52; 217,44; Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri faktörü için Sıra Ortalaması=203,99; 218,79; 219,10) dikkate alındığında, her üç grupta yer alan öğretmenlerin anlamlılık oluşturmayan puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgular, görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili hiçbir faktöründe anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. İlginç olan ise, Millî Eğitim Bakanlığının iletişim, ulaşım, coğrafi yapı, güvenlik, sosyoekonomik seviye, sosyokültürel seviye vb. göstergeleri göz önünde bulundurup buna göre yaptığı hizmet bölgeleri sınıflamasında en uygun şartlara sahip olan 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, ölçeğin her üç faktöründe de 2. ve 3. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla en düşük puan ortalamalarına sahip olmaları; en olumsuz şartlara sahip olan 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin ise ölçeğin her üç faktöründe de 1. ve 2. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla en yüksek puan ortalamalarına sahip olmalarıdır.

#### **4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ankette “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve

Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutunda yer alan maddelerin ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara, anketin ilgili maddelerindeki puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

#### **4.1.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarını Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Aşağıda, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarını ortaya koyan maddelerin ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 38’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 38: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Betimsel Veriler**

Maddeler	N= 426		Her zaman kullanım	Genellikle kullanım	Bazen kullanım	Nadiren kullanım	Hiçbir zaman kullanmam	$\bar{X}$	SS
1- Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formunu	f %	58 13,6	183 43,0	131 30,8	39 9,2	15 3,5	3,54	,96	
2- Bütüncül dereceli puanlama anahtarını	f %	36 8,5	124 29,1	125 29,3	66 15,5	75 17,6	2,95	1,22	
3- Analitik dereceli puanlama anahtarını	f %	22 5,2	88 20,7	145 34,0	93 21,8	78 18,3	2,73	1,14	
4- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testlerini	f %	17 4,0	69 16,2	142 33,3	121 28,4	77 18,1	2,60	1,08	
5- Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunu	f %	42 9,9	82 19,2	134 31,5	102 23,9	66 15,5	2,84	1,19	
6- Öz değerlendirme formunu	f %	62 14,6	126 29,6	146 34,3	61 14,3	31 7,3	3,29	1,11	
7- Akran değerlendirme formunu	f %	29 6,8	77 18,1	159 37,3	96 22,5	65 15,3	2,79	1,12	
8- Grup değerlendirme formunu	f %	37 8,7	80 18,8	165 38,7	93 21,8	51 12,0	2,90	1,11	
9- Proje değerlendirme formunu	f %	113 26,5	145 34,0	115 27,0	40 9,4	13 3,1	3,72	1,05	
10- Yazma çalışmalarına ilişkin kontrol listelerini	f %	12 2,8	40 9,4	119 27,9	163 38,3	92 21,6	2,34	1,01	
11- Gözlem formlarını	f %	114 26,8	156 36,6	97 22,8	37 8,7	22 5,2	3,71	1,11	
<b>Genel</b>							<b>3,04</b>	<b>0,46</b>	

Tablo 38 incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede genellikle, proje değerlendirme formunu ( $\bar{X}=3,72$ ), gözlem formlarını ( $\bar{X}=3,71$ ) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formunu ( $\bar{X}=3,54$ ) kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, bütüncül dereceli puanlama anahtarını ( $\bar{X}=2,95$ ), analitik dereceli puanlama anahtarını ( $\bar{X}=2,73$ ), öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunu ( $\bar{X}=2,84$ ), öz değerlendirme formunu ( $\bar{X}=3,29$ ), akran değerlendirme formunu ( $\bar{X}=2,79$ ) ve grup değerlendirme formunu ( $\bar{X}=2,90$ ) bazen kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testlerini ( $\bar{X}=2,60$ ) ve yazma çalışmalarına ilişkin kontrol listelerini ( $\bar{X}=2,34$ ) ise nadiren kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin proje veya performans görevlerinde proje değerlendirme formları kullanmaları ve öğrencileri süreçte takip etmeye dönük gözlem formları kullanmaları olumlu karşılanabilecek bir durum iken öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye dönük olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formunun dışında bu işlevi yerine getirme noktasında öğretmenlere daha aydınlatıcı bilgiler sunacak analitik dereceli puanlama anahtarlarını bazen kullanmaları ( $\bar{X}=2,73$ ), öğretmenlerin önemli bir kısmının ise analitik dereceli puanlama anahtarlarını kısmen kullanmaları (% 21,8) veya hiç kullanmamaları (% 18,3) önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Bütüncül dereceli puanlama anahtarı öğretmenlere öğrencilerin yazma becerileri hakkında sadece genel bir fikir verebilecek özelliklere sahip bir ölçme aracıdır. Bu yüzden bütüncül dereceli puanlama anahtarının bazen kullanılması ( $\bar{X}=2,95$ ), öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunun ise her ders için ürün dosyası hazırlanamaması gerekçesiyle bazen kullanılması ( $\bar{X}=2,84$ ) normal karşılanabilecek bir durum iken öğrencilerin kendilerinin, akranlarının veya grup arkadaşlarının eleştirel bakış açısıyla, yapılan herhangi yazma çalışmasını belirlenen ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi kazanmalarına olanak sağlayacak olan öz değerlendirme formlarının ( $\bar{X}=3,29$ ), akran değerlendirme formlarının ( $\bar{X}=2,79$ ) ve grup değerlendirme formlarının ( $\bar{X}=2,90$ ) bazen kullanılması; öz değerlendirme formlarının öğretmenlerin % 20,6'sı tarafından nadiren kullanılıyor olması veya hiç kullanılmıyor olması, akran değerlendirme formlarının öğretmenlerin % 37,8'i tarafından nadiren kullanılıyor olması veya hiç kullanılmıyor olması ve grup değerlendirme formlarının öğretmenlerin % 33,8'i tarafından nadiren kullanılıyor olması veya hiç kullanılmıyor olması ise iş birlikçi, bütünleştirici ve yapılandırıcı öğrenme ilkeleriyle pek de uyumşayan bir yapı göstergesi olarak göze çarpmaktadır.

Tıpkı öz, akran ve grup değerlendirme formları gibi kontrol listelerinin de çok az ( $\bar{X}=2,34$ ) kullanılıyor olması, öğretmenlerin % 38,3'ü tarafından nadiren kullanılıyor olması veya hiç kullanılmıyor olması (% 21,6), öğrencilerin yazma çalışmalarını

düzeltilmelerine ve bu yazıları değerlendirme ölçütleri doğrultusunda yeniden yapılandırmalarına olanak sağlayamamaktadır.

Bu bulgular çerçevesinde, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme” (MEB, 2006b: 1519) ile ilgili performans açısından “kısmen yeterli” oldukları; “Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme” (MEB, 2006b: 1526) ve “Ölçme araçlarını çeşitlendirme” (MEB, 2006b: 1529) konuları ile ilgili performans açısından “yetersiz” oldukları düşünülebilir.

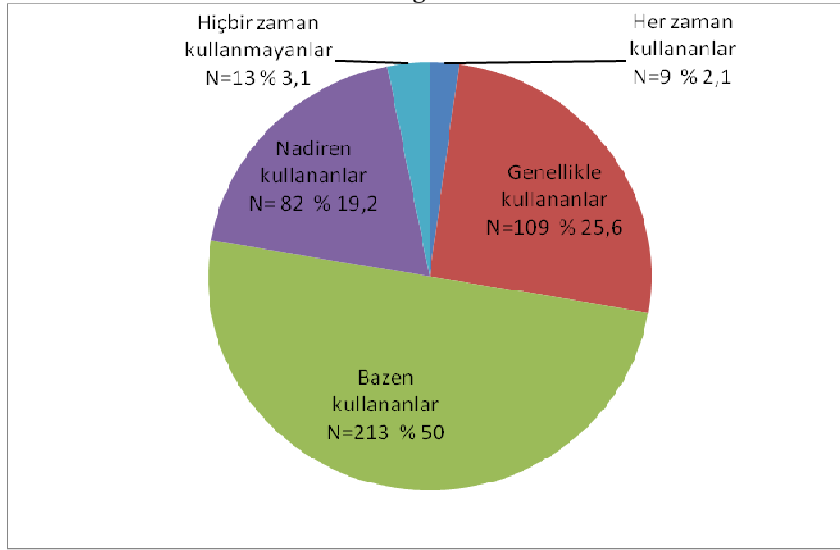
Aynı bulgulardan yola çıkılarak, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemlerden birini sistematik olarak kullanma” (MEB, 2008: 50) ile ilgili performans açısından “yeterli” oldukları söylenebilir.

Bay, Küçüköğlü, Kaya, Gündoğdu, Köse, Ozan ve Taşgın (2010: 1415) tarafından yapılan araştırmada gözlem formlarının performansla dayalı diğer ölçme araç, yöntem ve tekniklerinden daha çok kullanıldığı; dereceli puanlama anahtarları, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme teknikleri gibi alternatif değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin kullanımının son derece az olduğu belirlenmiştir. Gömleksiz ve Bulut (2007: 178), öğretmen görüşlerine göre, yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe dersi öğretim programındaki değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin istenen düzeyde kullanılmadıklarını ortaya koymuşlardır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin % 24’ünün öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıyan yöntemleri (öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri) kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, yukarıda zikredilen araştırmalarda elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım sıklıkları konusu bireysel kullanım sıklıkları açısından da ele alınmıştır. Bu amaçla her bir öğretmenin anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamaları da hesaplanmıştır. Böylelikle, öğretmenlerin ilgili araç, yöntem, teknikleri kullanım sıklıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, 13 katılımcının sıklık düzeyi olarak “hiçbir zaman kullanmam” (puan aralığı: 1,00 – 1,80) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 82 katılımcının sıklık düzeyi olarak “nadiren kullanırım” (puan aralığı: 1,81 – 2,60) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 213 katılımcının sıklık düzeyi olarak “bazen kullanırım” (puan aralığı: 2,61 – 3,40) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 109’unun sıklık düzeyi olarak “genellikle kullanırım” (puan aralığı: 3,41 – 4,20) düzeyinde, 9’unun ise “her zaman kullanırım” (puan aralığı: 4,21 – 5,00) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları açısından katılımcıların % 3,1’inin ilgili araçları hiç kullanmadıkları, % 19,2’sinin ilgili araçları çok az kullandıkları, % 50’sinin bazen kullandıkları, % 25,6’sının genellikle kullandıkları, % 2,1’inin ise her zaman kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Grafik 4’te her bir kullanım sıklığında ortalamaya sahip öğretmen sayıları ve bu sayıların örneklem grubu içerisindeki yüzdeleri dağılımı verilmiştir.

**Grafik 4: “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” Boyutunda Yer Alan Maddelerine Verilen Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Öğretmenlerin İlgili Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı**



Bu sonuçlara göre, katılımcıların % 27,7’si öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları “her zaman” veya “genellikle” düzeyinde kullanıyor iken % 72,3 oranındaki katılımcı grubunun ise anketin bu boyutundaki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları sonucu ilgili araçları bazen veya nadiren kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Sonuçlar, örnekleme oluşturan öğretmenlerin çok büyük bir oranının (% 72,3) öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanmada gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için öz değerlendirme, gözlem ve görüşme formlarına dayalı bir araştırma yapılmış, “Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu”nda (MEB, 2006c) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye yönelik gelişim ihtiyacı belirten öğretmenlerin oranı; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede (% 14,57), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçmede (% 19,97) olarak tespit edilmiştir. Raporun öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

alanındaki gözlem-görüşme sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğinde “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ve genel yeterliklere dayalı olarak özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarının son safhaya geldiği dönemde “Öğretmen Yeterlikleri” ile ilgili bir çalışma da TED (2009) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ile ilgili bölümünde (TED, 2009: 106), yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda yer alan kavram haritaları, rubrik / derecelendirme ölçekleri ve öğrenci ürün seçki dosyalarını bir yarıyıldan en azından bir kez kullanan öğretmenlerin oranının oldukça düşük kaldığı (% 38,1); öğretmenlerin yaklaşık % 60’ının kavram haritalarını, % 61’inin rubrik / derecelendirme ölçeklerini ve % 62’sinin öğrenci ürün seçki dosyalarını bir yarıyıldan hiç kullanmadıkları ya da bu konuda cevap vermemeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Buna karşı, öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel ölçme ve değerlendirmede kullanılan çoktan seçmeli testleri, doğru-yanlış testlerini, gözlemleri, kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklamaları, sözlü yoklamaları, açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklamaları kullandıkları ortaya konmuştur.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunlukla (% 42) geleneksel ölçme yöntemlerini kullandıkları, % 33,4’ünün ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte yeni uygulanmakta olan ölçme yöntemlerini kullandıkları, bu yöntemleri “ara sıra” kullanan ve bu hususta “kısmen yeterli” olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yeni programları geleneksel öğrenme yaklaşımından ayıran en önemli yönün yeni değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri olduğunu; ancak öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir olmadıkları, uygulamada “orta” düzeyde etkili olduklarını düşündükleri için kullanmadıklarını ve eski değerlendirme biçimlerinden ayrılmanın kendileri için güç olduğunu belirlemişlerdir. Çakan (2004), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıf içi ölçme ve değerlendirme



uygulamaları bakımından kendilerini yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. Coşkun'un (2005) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, eski programda yer alan kalıplaşmış ölçme değerlendirme yöntemlerinin dışına çıkmadıkları, değerlendirmenin ise sadece not verme amacıyla, verilen bilgilerin kontrol edilmesi şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulguya benzer bir bulgu da TED (2009: 160) tarafından saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin yaklaşık % 40'ı öğrencilerin ödev ve alıştırma gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmemekte ve geri bildirim sağlamamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin önemli bir oranının (% 40) sürece dayalı değerlendirme yaklaşımlarını, ürünle birlikte süreci de göz önünde bulunduran araç, yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını çok az kullanmaları, bunlarla ilgili art alan bilgilerinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Türkçe öğretmenlerinin bu konulara dönük bir bilgi altyapısına sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlere bu yönde bir eğitimin verilmemesi ilgili araçların nitelikli bir şekilde kullanılabilmesini aksatır. Sever (2005), programın değerlendirme kısmında yer alan değerlendirme ölçeklerinin, öğretmen ve öğrencilerin yararlanabilecekleri özellikler taşıdığını; ancak ölçeklerin etkili kullanılmasını sağlamak için bilgilendirici açıklamalar ve yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Erçaçan ve Erzen (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde zorluklar yaşadıklarına dair bulgular ile Metin ve Demiryürek (2009: 48) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarına ve hizmet içi eğitim kursu almamış olmalarına dair bulgular öğretmenlerin ilgili araçları yeterli sıklıkta kullanamamalarının bir sebebi olarak gösterilebilir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçların nitelikli bir şekilde kullanılabilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu konulara dönük bir bilgi altyapısının oluşturulması da önem arz etmektedir. Bay, Küçüköğlü, Kaya, Gündoğdu, Köse, Ozan, ve Taşgın (2010: 1415) tarafından yapılan araştırmada elde edilen “öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşımlar ve

buna dayalı ölçme araçlarının hâkim olduğu, alternatif değerlendirme yaklaşımları ve buna dayalı ölçme yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmadığı” bulgusu, Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç’un (2010: 1447), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilik algılarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının yeni uygulanmaya başlanan ölçme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının geleneksel yöntemlere göre daha düşük olduğunu tespit ettikleri bulgu, Vural, Çoklar ve Şahin’in (2010) öğretmen adaylarının geleneksel yaklaşımların neredeyse tamamını uygulayabildiklerini, alternatif yaklaşımlardan ise proje, gözlem, ürün dosyası gibi yaklaşımları yeterli düzeyde uygulayabildiklerini; kelime ilişkilendirme testleri, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve yapılandırılmış gridi çok iyi uygulayamadıklarını ortaya koyan bulgu yapılan yorumu destekler niteliktedir. Burada, en büyük görev, bugünün ve geleceğin öğretmenlerini yetiştiren / yetiştirecek öğretim elemanlarına düşmektedir. Ancak, Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç (2010: 1447) tarafından ve Kılmen, Akın-Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının ve Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun YÖK programında öğrenciyi çok yönlü değerlendirmeye dönük araçlar olarak tanımlanan araçları kolaylıkla hazırlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve puanlayabileceklerine ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar, öğretmen eğitimi açısından durumun şimdi dahi pek de parlak olmadığını göstermektedir.

#### **4.1.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Aşağıda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ankette, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev

yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1.3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		t	p
							F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	Erkek	231	54	3.02	.63	424	.014	.907	.668	.504*
	Kadın	195	46	3.06	.61					

\*p > .05

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin ilgili araçları “bazen” kullandıkları (erkeklerin ortalaması: 3,02; kadınların ortalaması: 3,06), erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından çok az da olsa düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır (t=.668, p>.05).

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; ancak kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik araçları ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmasa da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

#### 4.1.3.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

**Tablo 40: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar		N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	P	Farkın Kaynağı
											F	p			
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	1	0-5 yıl	95	22	2.99	.64	Gruplar arası	4.540	5	.908	1.109	.355	2.408	.036*	4-1 4-2 4-3
	2	6-10 yıl	194	46	2.99	.56									
	3	11-15 yıl	65	15	3.01	.68	Grup içi	158.358	420	.377					
	4	16-20 yıl	32	7	3.34	.64									
	5	21-25 yıl	12	3	3.17	.88	Toplam	162.899	425						
	6	26 veya üzeri yıl	28	7	3.20	.50									
Toplam		426	100	3.04	.62										

\*: p<.05

Yukarıdaki tabloda, Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir (F=2,408, p<.05). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Least Square Difference (LSD) testi yapılmıştır. Tablo 40'ta görüldüğü gibi, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin ilgili araçları kullanım sıklıklarından olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına ilişkin en düşük sıklık puanı ortalamasının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}=2,99$ ), ardından da 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}=3,01$ ) ait olması; en yüksek sıklık puanı ortalamasının ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}=3,34$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Tablo 40'tan elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına ilişkin en düşük puan ortalamalarının az kıdeme sahip (0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip) öğretmenlerde, en yüksek puan ortalamalarının ise daha kıdemli (16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl veya üzeri yıl kıdeme sahip) öğretmenlerde olduğudur.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için yapılan araştırmanın (MEB, 2006c: 52) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlarına göre kıdem ayırt etmeksizin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 70) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanına ait alt yeterliklerin tümünde 4'ün altında değerlendirilmiş olmaları, örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yeterlik alanında eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Aynı araştırmanın (MEB, 2006c: 20) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki öz değerlendirme sonuçlarına göre de 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma oranlarının diğer kıdemlerdeki öğretmenlerin oranlarından daha düşük olduğu, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli bulma oranlarının da arttığı saptanmıştır.

Veriler ve bulgular çerçevesinde, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşılabilir. Meslek yaşamında kazanılan deneyimler buna katkı sağlamış olabilir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin ve deneyimlerinin Türkçe Dersi Öğretim

Programında yer alan araçlara daha iyi bir uyum sağlamalarına olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

#### 4.1.3.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	Türkçe Eğitimi	191	45	2.99	.60	Gruplar arası	1.287	3	.429	.446	.720	1.120	.341*
	TDE Öğretmenliği	68	16	3.06	.63	Grup içi	161.612	422	.383				
	TDE	151	35	3.10	.63								
	Diğer	16	4	2.88	.65	Toplam	162.899	425					
	Toplam	426	100	3.04	.62								

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=1,120, p>.05). Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına ilişkin en düşük sıklık puanı ortalamasının diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =2.88), en yüksek sıklık puanı ortalamasının Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,10) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı değişkenin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmekle birlikte, Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin anketin ilgili maddelerine verdikleri cevapların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalından veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanlara oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları daha az kullandıklarını gözler önüne sermektedir. Bunu, bu bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimle bağdaştırmak mümkündür.

#### **4.1.3.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	Ön lisans	10	2	2.77	.51	Gruplar arası	.939	2	.469	.671	.512	1.226	.294*
	Lisans	380	89	3.04	.62	Grup içi	161.960	423	.383				
	Lisansüstü	36	9	3.12	.59	Toplam	162.899	425					
	Toplam	426	100	3.04	.62								

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=1,226, p>.05). Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına ilişkin en düşük sıklık puanı ortalamasının ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =2.77), en yüksek sıklık puanı ortalamasının lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,12) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, eğitim düzeyleri değişkenin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla herhangi bir anlamlı fark oluşturmadığına işaret etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili verilerin aksine, burada, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla ilgili puan ortalamalarının lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmasa da lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlere



oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları daha sık kullandıklarını gözler önüne sermektedir.

#### 4.1.3.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 43'te verilmiştir.

**Tablo 43: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	Köy	10	2	3.13	.58	Gruplar arası	.949	3	.316	1.680	.171	.824	.481*
	Belde	36	9	2.88	.57								
	İlçe	82	19	3.04	.52	Grup içi	161.950	422	.384				
	İl	298	70	3.05	.65								
	Toplam	426	100	3.04	.62	Toplam	162.899	425					

\*p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (F=.824, p>.05). Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla ilgili en düşük sıklık puanı ortalamasının beldelerde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =2,88), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =3,13) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, köylerde görev yapan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin genel ortalamanın oldukça altında puan ortalamalarına sahip oldukları, illerde ve ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ise genel ortalama yakın puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.1.3.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin sınıflardaki öğrenci sayıları değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

**Tablo 44: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı	
										F	p				
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	1	25 veya daha aşağısı	130	31	3.13	.61	Gruplar arası	2.757	2	1.379	.357	.700	3.642	.027*	1-2
	2	26-40 arası	257	60	2.97	.62	Grup içi	160.141	423	.379					
	3	41 veya üzeri	39	9	3.14	.59	Toplam	162.899	425						
	Toplam		426	100	3.04	.62									

\*: p<.05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F=3,642, p<.05$ ).

Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları ile öğretmenlerin sınıflardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Least Square Difference (LSD) testi yapılmıştır. Tablo 44’de görüldüğü gibi, 25 veya daha aşağı öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları 26-40 arasında bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ilgili araçları kullanım sıklıklarından olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, Tablo 44’de de görüldüğü üzere, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım sıklıklarına ilişkin en düşük sıklık puanı ortalamasının 26-40 arasında bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere ( $\bar{X}=2,97$ ) ait olması, en yüksek sıklık puanı ortalamasının 41 veya üzeri öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere ( $\bar{X}=3,14$ ) ait olması, 25 veya daha aşağı öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin de en yüksek ortalamaya yakın bir sıklık puan ortalamasına sahip olmaları (her ne kadar 41 veya üzeri öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksek puan ortalaması olsa da bu sınıflarda eğitim veren öğretmen sayısının diğer gruplara oranla az olmasından dolayı anlamlı bir farklılığın çıkmadığı görülse de) bu bulguyu desteklemektedir.

Sınıflardaki öğrenci sayılarının az olmasının ise öğretim ve değerlendirme etkinliklerini daha iyi bir şekilde yapılandırmaya zemin hazırladığı düşünülür (Başar, 1999: 30; Çelik, 2005: 86). Bu yüzden, 25 veya daha az bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının en yüksek seviyede olması beklenir. Bu araştırmada, 25 veya daha az bir öğrenci sayısına

sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının en yüksek seviyeye ( $\bar{X}=3,14$ ) yakın bir seviyede olduğu ( $\bar{X}=3,13$ ) görülmektedir. Bu durum, sınıflardaki öğrenci sayıları değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarında anlamlı bir fark oluşturduğunu, ilgili araç, yöntem ve teknikleri kullanmada işsevuruk bir yapı meydana getirdiğini göstermektedir.

#### 4.1.3.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

**Tablo 45: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	1. hizmet bölgesi	154	36	2.98	.57	Gruplar arası	4.465	2	2.233	6.038	.003*	5.961	.003
	2. hizmet bölgesi	193	45	3.14	.67	Grup içi	158.433	423	.375				
	3. hizmet bölgesi	79	19	2.90	.54	Toplam	162.899	425					
	Toplam	426	100	3.04	.62								

\*: Veriler, tek yönlü varyans analizi yapmak için yeterli derecede homojen değil.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonrası anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki verilerin öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre analizi için homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test

olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 46’da Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarına ilişkin KWH testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 46: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Farkın Kaynağı
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları	1 1. hizmet bölgesi	154	36	203.69	2	11.477	.003*	2-1 2-3
	2 2. hizmet bölgesi	193	45	234.10				
	3 3. hizmet bölgesi	79	19	182.31				

\*: p<.05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları ile ilgili maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yapılan hizmet bölgesi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (KWH=11,476, p<.05).

2. Hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamaları açısından en yüksek puana ( $\bar{X}$ = 3,14) ve en yüksek sıra ortalamasına (234,10), 1. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ikinci en yüksek puana ( $\bar{X}$ = 2,98) ve ikinci en yüksek sıra ortalamasına (203,69) sahip oldukları, 3. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ise en düşük puana ( $\bar{X}$ = 2,90) ve en düşük sıra ortalamasına (182,31) sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğuna, bu farkın 2. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler ile 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında ve 2. hizmet

bölgesinde görev yapan öğretmenler ile 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında 2. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler lehine olduğuna işaret etmektedir.

Bulgular, Millî Eğitim Bakanlığının hizmet bölgeleri sınıflamasında orta düzeyde uygun yaşam şartlarına sahip olan 2. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, en uygun şartlara sahip olan 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere ve en olumsuz şartlara sahip olan 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları daha sık kullandıklarını göstermektedir.

#### **4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ankette “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutunda yer alan maddelerin ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara, anketin ilgili maddelerindeki puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

##### **4.1.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerini Ortaya Koyan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Aşağıda, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koyan

maddelerin ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 47’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 47: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler**

Maddeler	N= 426		5	4	3	2	1	$\bar{X}$	SS
1- Temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı	f %	4 0,9	5 1,2	104 24,4	165 38,7	148 34,7	1,95	,85	
2- Çoklu özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı	f %	7 1,6	20 4,7	111 26,1	170 39,9	118 27,7	2,13	,93	
3- Söz dizimsel yetkinliğe dayalı dereceli puanlama anahtarı	f %	20 4,7	66 15,5	146 34,3	115 27,0	79 18,5	2,61	1,10	
4- Bilgisayar destekli yazma değerlendirme yazılım programları	f %	0 0,0	14 3,3	98 23,0	152 35,7	162 38,0	1,92	,86	
5- Analitik grid	f %	18 4,2	34 8,0	91 21,4	130 30,5	153 35,9	2,14	1,12	
6- Yazma becerilerini / performansını değerlendirme envanteri	f %	33 7,7	65 15,3	118 27,7	131 30,8	79 18,5	2,63	1,17	
<b>Genel</b>							<b>2,23</b>	<b>0,32</b>	

5: Çok iyi düzeyde bilgi sahibiyim

4: İyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibiyim

3: Orta düzeyde bilgi sahibiyim

2: Çok az düzeyde bilgi sahibiyim

1: Hiç bilgi sahibi değilim

Tablo 47 incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin (Genel ortalama=2,23) çok az olduğunu göstermektedir.

Anketteki maddelere ilişkin ortalamalara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini değerlendirme envanteri ( $\bar{X}=2,63$ ) ve söz dizimsel yetkinliğe dayalı dereceli puanlama anahtarı ( $\bar{X}=2,61$ ) hakkında orta düzeyde bilgi sahibi oldukları yönünde görüş bildirdikleri; analitik grid ( $\bar{X}=2,14$ ), çoklu özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı ( $\bar{X}=2,13$ ), temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı ( $\bar{X}=1,95$ ) ve bilgisayar destekli yazma değerlendirme yazılım programları ( $\bar{X}=1,92$ ) hakkında ise çok az düzeyde bilgi sahibi oldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum,

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir oranının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çerçevesi çizilen Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçlar dışında herhangi bir kaynağa, araca gereksinim duymadan öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım düzeyleri bölümünde, öğretmenlerin önemli bir oranının Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları yeterli düzeyde kullanmadıkları saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkıldığında, öğretmenlerin ilgili araçlar hakkında ya çok iyi bir bilgiye sahip olmadıkları ya da bunları kullanıma uygun görmedikleri düşünülebilir. Sebep her ne olursa olsun ortada öğrencilerin yazma becerileri hakkında değerlendirmelerde bulunmak için ölçek belirlemeye dönük herhangi bir arayışın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Oysa Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenci başarılarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılabilmesi düşünülen araçlar sadece Türkçe Dersi Öğretim Programındakilerle sınırlı tutulmamakta, ihtiyaçlar ve olanaklar doğrultusunda başka puanlama biçimlerinin kullanılabilmesi (MEB, 2006a: 231) belirtilmektedir. Neticede, ortaya çıkan durum, Türkçe öğretmenlerinin önemli bir oranının Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçlar dışındaki yazma becerilerini değerlendirme yaklaşımları hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ve kendilerini bu konuda fazla geliştirmediklerini göstermektedir.

Bu bulgular çerçevesinde, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma” (MEB, 2006b: 1515), “Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleme” (MEB, 2006b: 1529) ve “Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme” (MEB, 2006b: 1532) konuları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülebilir.

Aynı bulgulardan yola çıkılarak, Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Kullanışlılığı,

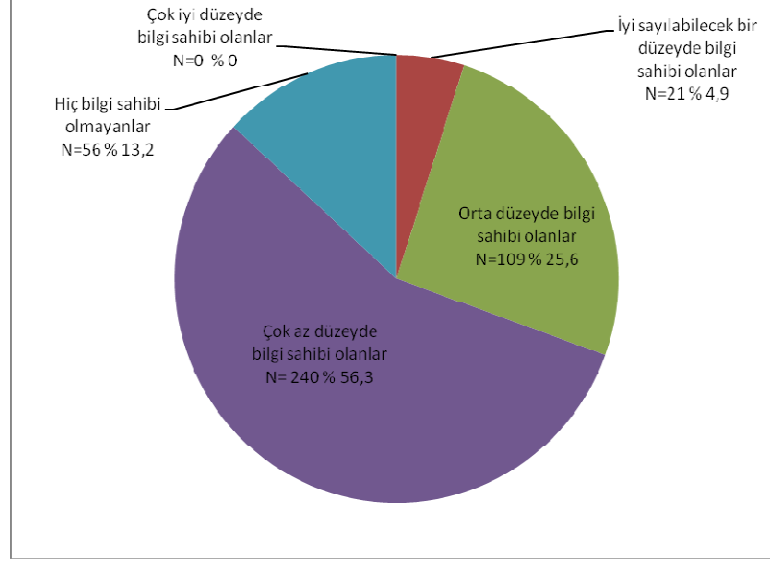


geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama” (MEB, 2008: 53) ve “Değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanma” (MEB, 2008: 57) konuları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri konusu bireysel bilgi düzeyleri açısından da ele alınmıştır. Bu amaçla her bir öğretmenin anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamaları da hesaplanmıştır. Böylelikle, öğretmenlerin ilgili araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, 56 katılımcının bilgi düzeyi olarak “hiç bilgi sahibi değilim” (puan aralığı: 1,00 – 1,80) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 240 katılımcının bilgi düzeyi olarak “çok az düzeyde bilgi sahibiyim” (puan aralığı: 1,81 – 2,60) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 109 katılımcının bilgi düzeyi olarak “orta düzeyde bilgi sahibiyim” (puan aralığı: 2,61 – 3,40) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’inin bilgi düzeyi olarak “iyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibiyim” (puan aralığı: 3,41 – 4,20) düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, öğretmenlerin hiçbirinin ise “çok iyi düzeyde bilgi sahibiyim” (puan aralığı: 4,21 – 5,00) düzeyinde bir ortalamaya sahip olmadıkları saptanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri açısından katılımcıların % 13,2’sinin ilgili araçlar hakkında hiç bilgi sahibi olmadıkları, % 56,3’ünün ilgili araçlar hakkında çok az bilgi sahibi oldukları, % 25,6’sının orta düzeyde bilgi sahibi oldukları, % 4,9’unun iyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin hiçbirinin ise çok iyi bir düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Grafik 5’te her bir bilgi düzeyinde ortalamaya sahip öğretmen sayıları ve bu sayıların örneklem grubu içerisindeki yüzdeler dağılımı verilmiştir.

**Grafik 5: “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” Boyutunda Yer Alan Maddelerine Verilen Cevaplar Sonucu Oluşan Ortalamaların Öğretmenlerin İlgili Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı**



Bu sonuçlara göre, katılımcıların sadece % 4,9’u öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında “iyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibi” iken % 85,1 oranındaki katılımcı grubunun ise anketin bu boyutundaki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları sonucu ilgili araçlar hakkında orta düzeyde veya çok az düzeyde bilgi sahibi oldukları veya hiç bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Sonuçlar, örneklemini oluşturan öğretmenlerin çok büyük bir oranının (% 85,1) öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeni yaklaşımlar, yeni araçlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olunabilmesi, yeni yaklaşımların, yeni araçların amaca uygun ve işlevsel olarak kullanılabilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu konulara dönük bir bilgi altyapısının oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Bay, Küçükoğlu, Kaya, Gündoğdu, Köse, Ozan, ve Taşgın (2010: 1415) tarafından yapılan araştırmada elde edilen “öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşımlar ve buna dayalı ölçme araçlarının hâkim olduğu,

alternatif değerlendirme yaklaşımları ve buna dayalı ölçme yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmadığı” bulgusu bu yorumu destekler niteliktedir. Burada, en büyük görev, bugünün ve geleceğin öğretmenlerini yetiştiren/yetiştirecek öğretim elemanlarına düşmekte, öğretim elemanlarının öncelikle kendilerini geliştirmeleri daha sonra da öğrencilere bu konularla ilgili öğretim yapmaları gerekmektedir. Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç (2010: 1447) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun YÖK programında öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar olarak tanımlanan araçları kolaylıkla hazırlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve puanlayabileceklerine ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğunu ortaya koyan çalışma, öğretmen eğitimi açısından da durumun pek parlak olmadığını göstermektedir.

MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde öğretmenlerin, “meslekî gelişimlerini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları” (MEB, 2006b: 1515), “çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçları belirlemeleri” (MEB, 2006b: 1529) ve “gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirmeleri” (MEB, 2006b: 1532) istenmektedir. MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde ise öğretmenlerden, “kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlamaları” (MEB, 2008: 53) ve “değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanmaları” (MEB, 2008: 57) istenmektedir. Görüldüğü gibi, MEB’in öğretmen yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerden beklentileri ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak sahip oldukları birbiriyle tutarlı değildir. Bu da muhtemelen öğretmenlere gerektiğinde konuyla ilgili ihtiyaçlar doğrultusunda programda yer alan ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri dışında da herhangi bir araç, yöntem ve teknik kullanabilecekleri yönünde bir bilincin kazandırılmamasından ileri gelmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin belirtilen araçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarının bir diğer sebebi de Millî Eğitim Bakanlığının konuyla ilgili birimlerinin, bu birimlerde görev yapan eğitim uzmanlarının alan yazınında yer alan bilgi, belge ve

kaynaklara ulaşıp bunu Türkçe Dersi Öğretim Programına uyarlama çalışmaları yapmaması ya da yapamaması olabilir.

#### **4.1.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Aşağıda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının ve öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ankette, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

##### **4.1.4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 48’de verilmiştir.

**Tablo 48: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		t	p
							F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	Erkek	231	54	2.30	.62	424	.233	.629	.632	.528*
	Kadın	195	46	2.34	.64					

\*p > .05

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin ilgili araçlar hakkında “çok az” düzeyde bilgi sahibi oldukları (erkeklerin ortalaması: 2,30; kadınların ortalaması: 2,34), erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından çok az da olsa düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır (t=.632, p>.05).

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; ancak kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmasa da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

#### **4.1.4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 49’da verilmiştir.

**Tablo 49: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı	
										F	p				
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	1	0-5 yıl	95	22	2.18	.55	Gruplar arası	5.135	5	1.027	.981	.429	2.656	.022*	3-1 4-1 4-2
	2	6-10 yıl	194	46	2.30	.65									
	3	11-15 yıl	65	15	2.44	.64	Grup içi	162.429	420	.387					
	4	16-20 yıl	32	7	2.56	.64									
	5	21-25 yıl	12	3	2.43	.68	Toplam	167.564	425						
	6	26 veya üzeri yıl	28	7	2.42	.58									
	Toplam		426	100	2.32	.63									

\*: p<.05

Yukarıdaki tabloda, Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir (F=2,656, p<.05). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Least Square Difference (LSD) testi yapılmıştır. Tablo 49’da görüldüğü gibi, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilgili araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem, teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin ise 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilgili araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin en düşük bilgi düzeyi puanı ortalamasının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}$ =2,18) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}$ =2,30) ait olması; en yüksek sıklık puanı ortalamasının ise

16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}=2,56$ ) ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}=2,44$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları analiz etmek için yapılan araştırmanın (MEB, 2006c: 52) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlara göre kıdem ayırt etmeksizin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 70) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanına ait alt yeterliklerin tümünde 4’ün altında değerlendirilmiş olmaları, örnekleme dahil edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yeterlik alanında eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Aynı araştırmanın (MEB, 2006c: 20) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki öz değerlendirme sonuçlara göre de 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma oranlarının diğer kıdemlerdeki öğretmenlerin oranlarından daha düşük olduğu, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli bulma oranlarının da arttığı saptanmıştır.

Veriler çerçevesinde, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılabilir. Meslek yaşamında edinilen bilgiler, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik becerilerini geliştirme konusunda daha iyi bir performans gerçekleştirmelerine zemin hazırlamış olabilir. Bu nedendir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin ve deneyimlerinin fazlalığının, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında arayış içerisinde olmalarına, bilgi sahibi olmalarına ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

#### 4.1.4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 50’de verilmiştir.

**Tablo 50: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm veya Ana Bilim Dalına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	Türkçe Eğitimi	191	45	2.25	.60	Gruplar arası	10.996	3	3.665	4.883	.009*	9.879	.000
	TDE Öğretmenliği	68	16	2.25	.66	Grup içi	156.568	422	.371				
	TDE	151	35	2.50	.62								
	Diğer	16	4	1.78	.24	Toplam	167.564	425					
	Toplam	426	100	2.32	.63								

\*: Veriler, tek yönlü varyans analizi yapmak için yeterli derecede homojen değil.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonrası anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki verilerin Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi için homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 51’de Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşma durumunu ortaya koyan KWH testi sonuçları görülmektedir.



**Tablo 51: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Farkın Kaynağı
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	1 Türkçe Eğitimi	191	45	198.05	3	33.541	.000*	1-4
	2 TDE Öğretmenliği	68	16	203.82				2-4
	3 TDE	151	35	250.55				3-1
	4 Diğer	16	4	89.38				3-2
								3-4

\*: p<.05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile ilgili maddelerden aldıkları puanlar arasında mezun olunan bölüm veya ana bilim dalı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (KWH=33,541, p<.05).

Kruskal Wallis H (KWH) testindeki veriler doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları bölümler veya ana bilim dalları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Least Square Difference (LSD) testi yapılmıştır. Tablo 51’de görüldüğü gibi, bu fark Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenler arasında Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenler lehinedir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenler arasında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğretmenler lehinedir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler ile Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenler arasında, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğretmenler arasında, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenler arasında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler lehinedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamaları açısından en yüksek puana ( $\bar{X} = 2,50$ ) ve en yüksek sıra ortalamasına (250,5), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından ve Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin ikinci en yüksek puana ( $\bar{X} = 2,25$ ) ve birbirine yakın sıra ortalamalarına (TDE Öğretmenliği: 203,82; Türkçe Eğitimi: 198,05) sahip oldukları, diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan Türkçe öğretmenlerinin ise en düşük puana ( $\bar{X} = 1,78$ ) ve en düşük sıra ortalamasına (89,38) sahip oldukları görülmektedir. Görüldüğü üzere, ilgili bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile ilgili maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve sıra ortalamaları, farkın kaynağına dair bulguları destekler niteliktedir.

Yukarıdaki bulgular, diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalından veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanlara oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında çok daha az bilgiye sahip olduklarını gözler önüne sermektedir. Bunu, bu bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimle ve meslek hayatlarında da aldıkları bu lisans eğitiminin etkisiyle kendilerini tam anlamıyla geliştirememeleriyle bağdaştırmak mümkündür.

#### **4.1.4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 52’de verilmiştir.

**Tablo 52: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	Ön lisans	10	2	2.13	.40	Gruplar arası	1.361	2	.681	2.116	.122	1.732	.178*
	Lisans	380	89	2.31	.64	Grup içi	166.203	423	.393				
	Lisansüstü	36	9	2.48	.56	Toplam	167.564	425					
	Toplam	426	100	2.32	.63								

\* p > .05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=1,732, p>.05). Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin en düşük bilgi düzeyi puanı ortalamasının ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =2.13), en yüksek sıklık puanı ortalamasının lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerde ( $\bar{X}$ =2,48) olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili verilerin aksine, burada, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleriyle ilgili puan ortalamalarının, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla ilgili puan ortalamalarında olduğu gibi, lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmasa da lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlere oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik araçları daha sık kullandıkları gibi öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında da daha fazla bilgiye sahip olduklarını gözler önüne sermektedir.

#### 4.1.4.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 53'te verilmiştir.

**Tablo 53: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar		N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
											F	p			
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	1	Köy	10	2	2.19	.54	Gruplar arası	4.777	3	1.592	1.470	.222	4.128	.007*	4-3
	2	Belde	36	9	2.23	.65									
	3	İlçe	82	19	2.13	.53	Grup içi	162.786	422	.386					
	4	İl	298	70	2.39	.64									
	Toplam		426	100	2.32	.63	Toplam	167.564	425						

\*: p<.05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır (F=4,128, p<.05). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulun

bulunduğu yerleşim yeri arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Least Square Difference (LSD) testi yapılmıştır. Tablo 53'te görüldüğü gibi, bu fark, il merkezleri ve il merkezine bağlı yerlerde görev yapan öğretmenler ile ilçelerde görev yapan öğretmenler arasında il merkezleri ve il merkezine bağlı yerlerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin en düşük bilgi düzeyi puanı ortalamasının ilçelerde görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=2,13$ ) ait olması, bu ortalamanın genel ortalamadan epeyce düşük olması, en yüksek yeterlik puanı ortalamasının illerde görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=2,39$ ) ait olması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

#### 4.1.4.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin sınıflardaki öğrenci sayıları değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 54'te verilmiştir.

**Tablo 54: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	25 veya daha aşağısı	130	31	2.40	.58	Gruplar arası	1.929	2	.964	1.521	.220	2.463	.086*
	26-40 arası	257	60	2.30	.66	Grup içi	165.635	423	.392				
	41 veya üzeri	39	9	2.16	.56	Toplam	167.564	425					
	Toplam	426	100	2.32	.63								

\*p>.05

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $F=2,463$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 54’te de görüldüğü üzere, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin en düşük bilgi düzeyi puanı ortalamasının 41 veya üzeri öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere ( $\bar{X}=2,16$ ) ait olması, en yüksek bilgi düzeyi puanı ortalamasının 25 veya daha aşağı öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere ( $\bar{X}=2,40$ ) ait olması, 26-40 arası öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ise yukarıda belirtilen her iki öğretmen grubu arasında ve genel ortalamaya yakın bir puan ortalamasına sahip olmaları, istatistiksel anlamda bir farklılık oluşturmasa da, az öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenlere oranla ilgili araçlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu durum, her ne kadar somut bir delile dayandırılmasa da, tahminen, iş yükü azlığından dolayı az öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenlere oranla bu konuda kendilerini daha fazla geliştirme olanağı bulmalarıyla açıklanabilir.

#### **4.1.4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 55’te verilmiştir.

**Tablo 55: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Bölgelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p
										F	p		
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	1. hizmet bölgesi	154	36	2.26	.58	Gruplar arası	.893	2	.446	3.036	.049*	1.133	.323
	2. hizmet bölgesi	193	45	2.37	.68	Grup içi	166.671	423	.394				
	3. hizmet bölgesi	79	19	2.33	.56	Toplam	167.564	425					
	Toplam	426	100	2.32	.63								

\*: Veriler, tek yönlü varyans analizi yapmak için yeterli derecede homojen değil.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonrası anketin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutundaki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 56’te Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 56: Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeriine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	1. hizmet bölgesi	154	36	202.44	2	2.179	.336*
	2. hizmet bölgesi	193	45	222.01			
	3. hizmet bölgesi	79	19	214.29			

\*p>.05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile ilgili maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yapılan hizmet bölgesi açısından anlamlı bir

fark bulunmamıştır (KWH=2,179,  $p>.05$ ). 2. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin anketin ilgili maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamaları açısından en yüksek puana ( $\bar{X} = 2,37$ ) ve en yüksek sıra ortalamasına (222,01), 3. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ikinci en yüksek puana ( $\bar{X} = 2,33$ ) ve ikinci en yüksek sıra ortalamasına (214,29) sahip oldukları, 1. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ise en düşük puana ( $\bar{X} = 2,26$ ) ve en düşük sıra ortalamasına (202,44) sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgular, her ne kadar öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet bölgesi değişkeninin öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaya da Millî Eğitim Bakanlığının iletişim, ulaşım, coğrafi yapı, güvenlik, sosyoekonomik seviye, sosyokültürel seviye vb. göstergeleri göz önünde bulundurup buna göre yaptığı hizmet bölgeleri sınıflamasında orta düzeyde uygun şartlara sahip olan 2. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, en uygun şartlara sahip olan 1. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine ve en olumsuz şartlara sahip olan 3. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

#### **4.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, deneysel çalışma sürecinde uygulanan öğretim programı çerçevesinde öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma öz yeterliklerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

##### **4.2.1. Öğrencilerin Yazma Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Çalışmanın bu bölümünde, deneysel süreçte uygulanan öğretim programı çerçevesinde deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarının ilgili “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmektedir.



#### 4.2.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na Dayalı Yazma Performansı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere öntestte “*Sizce nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan hayvanlar ile insanların çevreye verdikleri zararlar arasında nasıl bir ilişki vardır? Konu hakkındaki düşüncelerinizi ortaya koyan bir makale yazınız.*” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir. Öğrenciler bu yazma çalışmasını yaparken öğretmenin, süreçte daha önce yaptığı uygulamalar neyse sadece o uygulamaları gerçekleştirmesine özen gösterilmiştir. Öğretmen, yazma sürecinde öğrencilere yazıyı nasıl yazacakları ve hangi hususlara değineceklerine dair bazı telkinlerde bulunmuş, zaman zaman bazı öğrencilerin yazılarında yaptıkları hatalarla ilgili olarak sınıf ortamında diğer öğrencilerin de duruma vakıf olmaları için çeşitli dönütler sunmuştur; onun dışında hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Yazma çalışmasının tamamlanması için öğrencilere 1 hafta süre tanınmış ve 1 haftanın sonunda öğrencilerin yazmış oldukları bu nitel veriler toplanıp araştırmanın öntest verileri olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilerin “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performansı öntest puanları ile ilgili olarak, öncelikle, puanlayıcıların deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma çalışmaları üzerinde yaptıkları inceleme sonucunda ortaya çıkan verilerin nitelikli veriler olup olmadığını tespit etmek için, puanlayıcıların verdikleri puanların uyum açısından güvenilirliğini ortaya koyma gereği duyulmuştur. Bu amaçla puanlayıcıların her bir öğrencinin yazma çalışmasıyla ilgili olarak, her bir boyut için verdikleri puanlar üzerinden 2’den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyi hesaplanırken Fleiss’ Kappa Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

5 uzmandan oluşan puanlayıcı grubunun, her bir öğrencinin yazma çalışması için yaptıkları puanlamada ilgili aracın her bir boyutu için elde edilen puanların ortalaması ve standart sapma değerleri şöyledir:

**Tablo 57: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Öntestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri**

Boyut	Puanlayıcılar	N	$\bar{X}$	SS
Fikirler ve İçerik	1	60	3,03	0,82
	2	60	2,85	0,84
	3	60	2,70	0,91
	4	60	2,78	0,88
	5	60	2,92	0,77
Organizasyon	1	60	2,98	0,83
	2	60	2,76	0,74
	3	60	2,85	0,82
	4	60	2,80	0,71
	5	60	2,90	0,82
Anlatım	1	60	2,98	0,87
	2	60	2,76	0,83
	3	60	2,65	0,83
	4	60	2,62	0,86
	5	60	2,95	0,89
Sözcük Seçimi	1	60	2,96	0,68
	2	60	2,81	0,79
	3	60	2,81	0,70
	4	60	2,85	0,67
	5	60	2,93	0,72
Cümle Akıcılığı	1	60	3,20	0,80
	2	60	3,18	0,88
	3	60	3,10	0,81
	4	60	2,98	0,68
	5	60	3,03	0,77
Yazım Düzeni	1	60	3,07	0,78
	2	60	3,10	0,75
	3	60	3,07	0,80
	4	60	3,12	0,71
	5	60	3,11	0,76

Yukarıdaki tabloda da (Tablo 57) görüldüğü üzere, puanlayıcıların yaptıkları puanlamada elde edilen ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Puanlayıcıların, öğrencilerin öntestteki yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları puanlamalar arasındaki ilişki Tablo 58’de verilmiştir.

**Tablo 58: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Öntestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Boyut	Puanlayıcılar	1	2	3	4	5	Ortalama Korelasyon (Fleiss' Kappa)
Fikirler ve İçerik	1		0,89 *	0,89 *	0,81 *	0,89 *	0,84 *
	2			0,83 *	0,92 *	0,83 *	
	3				0,78 *	0,78 *	
	4					0,81 *	
	5						
Organizasyon	1		0,84 *	0,92 *	0,79 *	0,92 *	0,88 *
	2			0,92 *	0,89 *	0,87 *	
	3				0,87 *	0,95 *	
	4					0,81 *	
	5						
Anlatım	1		0,94 *	0,89 *	0,81 *	0,83 *	0,85 *
	2			0,89 *	0,81 *	0,83 *	
	3				0,81 *	0,83 *	
	4					0,81 *	
	5						
Sözcük Seçimi	1		0,87 *	0,84 *	0,84 *	0,82 *	0,84 *
	2			0,87 *	0,87 *	0,84 *	
	3				0,84 *	0,82 *	
	4					0,82 *	
	5						
Cümle Akıcılığı	1		0,83 *	0,85 *	0,73 *	0,75 *	0,79 *
	2			0,88 *	0,80 *	0,73 *	
	3				0,75 *	0,80 *	
	4					0,73 *	
	5						
Yazım Düzeni	1		0,93 *	0,90 *	0,85 *	0,88 *	0,84 *
	2			0,88 *	0,88 *	0,85 *	
	3				0,90 *	0,88 *	
	4					0,88 *	
	5					0,83 *	

\* p > 0,05

Tablo 58’de yer alan bulgulara göre, korelasyon katsayılarının büyüklükleri “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için en yüksek değer açısından 2. ile 4. puanlayıcılar arasında  $K = 0,92$  olarak, en düşük değer açısından 3. ile 4. ve 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,78$  olarak; “Organizasyon” alt boyutu için en yüksek değer açısından 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,95$  olarak, en düşük değer açısından 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,81$  olarak; “Anlatım” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. puanlayıcılar arasında  $K = 0,94$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 3., 2. ile 3., 2. ile 4. ve 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,81$  olarak; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2., 2. ile 3. ve 2. ile 4. puanlayıcılar arasında  $K = 0,87$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 5., 3. ile 5. ve 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,82$ ;

“Cümle Akıcılığı” alt boyutu için en yüksek değer açısından 2. ile 3. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,88$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 4., 2 ile 5. ve 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,73$  olarak; “Yazım Düzeni” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,93$  olarak, en düşük değer açısından 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,83$  bulunmuştur. Puanlayıcılar arası ortalama korelasyon değeri ise “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için  $\kappa = 0,84$ ; “Organizasyon” alt boyutu için  $\kappa = 0,88$ ; “Anlatım” alt boyutu için  $\kappa = 0,85$ ; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için  $\kappa = 0,84$ ; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için  $\kappa = 0,79$ ; “Yazım Düzeni” alt boyutu için  $\kappa = 0,84$  olarak bulunmuştur. Bu durum, puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın her bir boyutu açısından yaptıkları puanlamalar arasında “Cümle Akıcılığı” boyutu için önemli düzeyde uyuma olduğunu, “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Yazım Düzeni” alt boyutları için ise mükemmel düzeyde uyuma olduğunu ortaya koymaktadır.

Puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına verdikleri puanlar arasındaki uyum araştırmanın öntest verileri için yeterli bir uyum düzeyi olarak kabul edilmiş, 5 puanlayıcının her bir öğrencinin yazma çalışmasına verdikleri puanlar bir araya getirilmiş ve bu puanların aritmetik ortalaması alınarak her bir öğrenciye ait kesin puanlar (her bir boyut için ayrı ayrı olarak) oluşturulmuştur.

Öntest verilerini elde etmek için öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarının “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre 5 puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi sonucu “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın 6 alt boyutunda (Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yazım Düzeni) elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 59’da yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 59: Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının “Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yazım Düzeni” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Öntest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
Fikirler ve İçerik	Deney Grubu	30	2.81	.35	58	.304	.584	-.914	.364 *
	Kontrol Grubu	30	2.90	.43					
Organizasyon	Deney Grubu	30	2.86	.40	58	2.587	.113	.230	.819 *
	Kontrol Grubu	30	2.83	.58					
Anlatım	Deney Grubu	30	2.77	.55	58	.042	.838	-1.189	.851 *
	Kontrol Grubu	30	2.80	.56					
Sözcük Seçimi	Deney Grubu	30	2.95	.73	58	.001	.974	.542	.590 *
	Kontrol Grubu	30	2.85	.68					
Cümle Akıcılığı	Deney Grubu	30	3.13	.46	58	3.497	.067	.408	.685 *
	Kontrol Grubu	30	3.07	.62					
Yazım Düzeni	Deney Grubu	30	3.16	.70	58	3.616	.062	.295	.769 *
	Kontrol Grubu	30	3.11	.49					

\* p > 0,05

Yapılan analiz sonucu, öğrencilerin yazma çalışmalarlarıyla ilgili olarak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların yazma becerisi öntest başarı puanları arasında her altı boyutta da anlamlı farklılık bulunmamıştır (p > 0,05). Bu durum, deney öncesi süreçte her iki gruptaki öğrencilerin yazma performanslarının birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında, deney grubunun “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Cümle Akıcılığı” alt boyutlarında kontrol grubunun standart sapma puanından düşük puana sahip olduğu, “Sözcük Seçimi” ve “Yazım Düzeni” alt boyutlarında ise daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun puanlarının “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım” ve “Cümle Akıcılığı” alt boyutlarında kontrol grubuna göre daha homojen, “Sözcük Seçimi” ve “Yazım Düzeni” alt boyutlarında ise daha heterojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma çalışmalarına ilişkin aritmetik ortalamalar her iki gruptaki öğrencilerin de yazma performansı açısından “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi” ve “Cümle Akıcılığı” ve “Yazım Düzeni” boyutlarında “orta” düzeyde bir başarı sergilediklerini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.1.2. Kontrol Grubunun “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na Dayalı Yazma Performansı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

DeneySEL süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde, kontrol grubu öğrencilerinin hazırladıkları ilk yazma çalışmasından ve son yazma çalışmasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı İlişkili Örneklemeler (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınınmıştır. Tablo 60’ta yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 60: Kontrol Grubunun Hazırladığı Yazma Çalışmalarının Öntest-Sontest Puanları Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Kolmogorov-Smirnov		r	t	p
						K-S Z	p			
Fikirler ve İçerik	Öntest	30	2.90	.43	29	1.052	.218	.623	-4.138	.000 *
	Sontest	30	3.18	.45		.526	.945			
Organizasyon	Öntest	30	2.78	.54	29	1.598	.062	.882	-2.976	.006 *
	Sontest	30	2.92	.54		1.226	.099			
Anlatım	Öntest	30	2.80	.56	29	.880	.421	.815	-2.824	.008 *
	Sontest	30	2.98	.57		1.013	.256			
Sözcük Seçimi	Öntest	30	2.85	.68	29	1.198	.114	.773	-2.432	.021
	Sontest	30	3.05	.50		.927	.356			
Cümle Akıcılığı	Öntest	30	3.04	.59	29	.754	.620	.442	-.868	.392
	Sontest	30	3.13	.42		1.089	.186			
Yazım Düzeni	Öntest	30	3.11	.49	29	.698	.714	.620	-1.562	.130
	Sontest	30	3.24	.51		.587	.881			

\* p < .05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun yazma performansının “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” ve “Anlatım” boyutlarında öntest-sontest puan ortalamaları açısından sontest lehine p < .05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma performansları açısından hem deneysel çalışma öncesinde hem de deneysel çalışma sonrasında bütün boyutlarda “orta” düzeyde bir başarıya sahip oldukları gözlemlenmesine rağmen 6 boyutta da sontest sonuçlarının öntest sonuçlarına oranla daha yüksek olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyi açısından olmasa da aritmetik ortalama açısından daha iyi bir düzeye eriştiklerini göstermektedir.

Grubun “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım” ve “Yazım Düzeni” alt boyutlarındaki sontest standart sapma puanları öntest standart sapma puanlarından yüksektir. Bu sonuç, kontrol grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi öğretiminin öğrencilerin puanlarında heterojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Ortalama sonuçlarının sontest lehine çıkması, uygulanan yöntemin yanında yoğun bir yazma çalışması programının uygulanmasıyla da açıklanabilir.

Araştırma sonuçları, Ülper’in (2008) öğrencilerin yazma başarılarının geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretimi izlencesinin etkililiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı süreç temelli yazma öğretimi çalışmalarının uygulanması, kontrol grubunun yazma performansı öntest ile sontest puanları arasında anlamlılık açısından olmasa da ortalamalar açısından bir farklılık meydana getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma performanslarının geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretim çalışmalarının önemli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, sonuçların sontest lehine yüksek çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan proje görevinin içeriğinin, bu proje görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilere değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yapılmasının bu öğrencilerin yazma performanslarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını da göstermektedir.

#### **4.2.1.3. Deney Grubunun “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na Dayalı Yazma Performansı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Deneysel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde, deney grubu öğrencilerinin hazırladıkları ilk yazma çalışmasından ve son yazma çalışmasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı İlişkili Örneklemeler (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınınmıştır. Tablo 61’de yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 61: Deney Grubunun Hazırladığı Yazma Çalışmalarının Öntest-Sontest Puanları Açısından Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Kolmogorov-Smirnov		r	t	p
						K-S Z	p			
Fikirler ve İçerik	Öntest	30	2.81	.35	29	1.208	.108	.127	-8.985	.000 *
	Sontest	30	3.72	.54		.704	.704			
Organizasyon	Öntest	30	2.86	.40	29	.890	.407	.310	-6.180	.000 *
	Sontest	30	3.51	.60		.711	.693			
Anlatım	Öntest	30	2.78	.55	29	.785	.569	.390	-6.358	.000 *
	Sontest	30	3.67	.54		.610	.851			
Sözcük Seçimi	Öntest	30	2.95	.73	29	.752	.624	.192	-5.847	.000 *
	Sontest	30	3.81	.50		.507	.959			
Cümle Akıcılığı	Öntest	30	3.13	.46	29	.853	.461	.315	-6.871	.000 *
	Sontest	30	3.74	.48		.682	.742			
Yazım Düzeni	Öntest	30	3.16	.70	29	.897	.396	.469	-8.074	.000 *
	Sontest	30	4.22	.50		.816	.519			

\* p < .05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun yazma performansının “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı” ve “Yazım Düzeni” boyutlarında öntest-sontest puan ortalamaları açısından sontest lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma performansları açısından deneysel çalışma öncesinde bütün boyutlarda “orta” düzeyde bir başarıya sahip oldukları gözlemlenmesine karşın deneysel çalışma sonrasında “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı” boyutlarında “iyi” düzeyde, “Yazım Düzeni” boyutunda ise “çok iyi” düzeyde bir başarıya sahip oldukları, deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyi açısından ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.

Grubun “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” ve “Cümle Akıcılığı” alt boyutlarındaki sontest standart sapma puanları öntest standart sapma puanlarından yüksektir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin öğrencilerin “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” ve “Cümle Akıcılığı” alt boyutlarına ait puanlarında heterojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Ortalama sonuçlarının sontest lehine anlamlı çıkması, uygulanan yöntemin etkililiğiyle açıklanabilir.



Araştırma sonuçları, Ülper'in (2008) öğrencilerin yazma başarılarının geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretimi izlencesinin etkililiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Süreç temelli yazma ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin deney grubunun yazma performansı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma performanslarının geliştirilmesinde süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin önemli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, sonuçların sontest lehine yüksek çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan proje görevinin içeriğinin, bu proje görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilere değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yapılmasının bu öğrencilerin yazma performanslarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını da göstermektedir.

#### **4.2.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na Dayalı Yazma Performansı Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere sontestte *“İnsanlara çevreyi koruma bilinci kazandırmak, çevreyi ve insan sağlığını koruma politikaları ortaya koymak amacıyla kurulan ve dünyanın her tarafında çalışmalar yürüten Dünya Çevre Örgütü'nün başkanı olduğunuzu düşünün. Bütün ülkelerin çevre bakanlarının sizi dinlemeye geldiği bir toplantıda konuşma yapacaksınız. İnsanların çevreye karşı duyarlılıklarını en üst düzeye çıkarmayı ve böylelikle dünyayı içinde bulunduğu çevre sorunlarından kurtarmayı amaç edinen açıklamalar içeren bir nutuk metni yazınız.”* şeklinde bir yazma yazma görevi verilmiştir. Öğrenciler bu yazma çalışmasını yaparken öğretmen kontrol grubu öğrencilerine süreç temelli bir yazma eğitimi programı uygulamıştır. Deney grubu öğrencilerinde ise süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde bir yazma eğitimi programı uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından hazırlanan bu yazma çalışmaları öğrencilerin yazma performansını belirlemeye dönük sontest verileri olarak değerlendirmeye alınmıştır.

“Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na dayalı yazma performansı sontest puanları ile ilgili olarak, öncelikle, puanlayıcıların deney ve kontrol gruplarında yer alan

öğrencilerin yazma çalışmaları üzerinde yaptıkları inceleme sonucunda ortaya çıkan verilerin nitelikli veriler olup olmadığını tespit etmek için, puanlayıcıların verdikleri puanların uyum açısından güvenilirliğini ortaya koyma gereği duyulmuştur. Bu amaçla puanlayıcıların her bir öğrencinin yazma çalışmasıyla ilgili olarak, her bir boyut için verdikleri puanlar üzerinden 2'den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyi hesaplanırken Fleiss' Kappa Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

5 uzmandan oluşan puanlayıcı grubunun, her bir öğrencinin yazma çalışması için yaptıkları puanlamada ilgili aracın her bir boyutu için elde edilen puanların ortalaması ve standart sapma değerleri şöyledir:

**Tablo 62: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Sontestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlamada Elde Edilen Puanların Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri**

Boyut	Puanlayıcılar	N	$\bar{X}$	SS
Fikirler ve İçerik	1	60	3,27	0,70
	2	60	3,29	0,68
	3	60	3,32	0,65
	4	60	3,29	0,66
	5	60	3,34	0,64
Organizasyon	1	60	3,09	0,72
	2	60	3,06	0,69
	3	60	3,07	0,68
	4	60	3,05	0,70
	5	60	3,08	0,71
Anlatım	1	60	3,15	0,65
	2	60	3,15	0,64
	3	60	3,16	0,65
	4	60	3,15	0,64
	5	60	3,14	0,64
Sözcük Seçimi	1	60	3,34	0,68
	2	60	3,33	0,67
	3	60	3,36	0,68
	4	60	3,34	0,67
	5	60	3,34	0,67
Cümle Akıcılığı	1	60	3,32	0,61
	2	60	3,33	0,60
	3	60	3,35	0,61
	4	60	3,32	0,58
	5	60	3,34	0,57
Yazım Düzeni	1	60	3,57	0,83
	2	60	3,55	0,82
	3	60	3,59	0,83
	4	60	3,58	0,83
	5	60	3,59	0,83

Yukarıdaki tabloda da (Tablo 62) görüldüğü üzere, puanlayıcıların yaptıkları puanlamada elde edilen ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir.

Puanlayıcıların, öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları puanlamalar arasındaki ilişki Tablo 63’te verilmiştir.

**Tablo 63: Puanlayıcıların Analitik Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Her Bir Öğrencinin Sontestteki Yazma Çalışması İçin Yaptıkları Puanlama Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Boyut	Puanlayıcılar	1	2	3	4	5	Ortalama Korelasyon (Fleiss’ Kappa)
Fikirler ve İçerik	1		0,84 *	0,78 *	0,76 *	0,67 *	0,76 *
	2			0,80 *	0,78 *	0,72 *	
	3				0,82 *	0,69 *	
	4					0,71 *	
	5						
Organizasyon	1		0,86 *	0,72 *	0,82 *	0,80 *	0,80 *
	2			0,81 *	0,87 *	0,80 *	
	3				0,77 *	0,72 *	
	4					0,88 *	
	5						
Anlatım	1		0,89 *	0,85 *	0,83 *	0,83 *	0,85 *
	2			0,82 *	0,87 *	0,83 *	
	3				0,83 *	0,87 *	
	4					0,89 *	
	5						
Sözcük Seçimi	1		0,95 *	0,89 *	0,87 *	0,87 *	0,91 *
	2			0,87 *	0,93 *	0,93 *	
	3				0,91 *	0,91 *	
	4					0,96 *	
	5						
Cümle Akıcılığı	1		0,89 *	0,77 *	0,77 *	0,77 *	0,81 *
	2			0,83 *	0,83 *	0,76 *	
	3				0,83 *	0,78 *	
	4					0,87 *	
	5						
Yazım Düzeni	1		0,89 *	0,89 *	0,88 *	0,84 *	0,86 *
	2			0,89 *	0,89 *	0,82 *	
	3				0,89 *	0,82 *	
	4					0,86 *	
	5						

\* p > 0,05

Tablo 63’te yer alan bulgulara göre, korelasyon katsayılarının büyüklükleri “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. puanlayıcılar arasında  $K = 0,84$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,67$  olarak; “Organizasyon” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. puanlayıcılar arasında  $K = 0,86$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile 3. puanlayıcılar ile 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,72$  olarak; “Anlatım” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2., 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,89$  olarak, en düşük değer açısından 2. ile 3. puanlayıcılar arasında  $K = 0,82$  olarak; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için en yüksek değer açısından 4. ile 5. puanlayıcılar arasında  $K = 0,96$  olarak, en düşük değer açısından 1. ile

4., 1. ile 5., 2. ile 3. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,87$  olarak; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,89$  olarak, en düşük değer açısından 2. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,76$  olarak; “Yazım Düzeni” alt boyutu için en yüksek değer açısından 1. ile 2., 1. ile 3., 2. ile 3., 2. ile 4. ve 3. ile 4. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,89$  olarak, en düşük değer açısından 2. ile 5., 3. ile 5. puanlayıcılar arasında  $\kappa = 0,82$  olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası ortalama korelasyon değeri ise “Fikirler ve İçerik” alt boyutu için  $\kappa = 0,76$ ; “Organizasyon” alt boyutu için  $\kappa = 0,80$ ; “Anlatım” alt boyutu için  $\kappa = 0,85$ ; “Sözcük Seçimi” alt boyutu için  $\kappa = 0,91$ ; “Cümle Akıcılığı” alt boyutu için  $\kappa = 0,81$ ; “Yazım Düzeni” alt boyutu için  $\kappa = 0,86$  olarak bulunmuştur. Bu durum, puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olarak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın her bir boyutu açısından yaptıkları puanlamalar arasında “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” boyutları için önemli düzeyde uyuma olduğunu, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı”, “Yazım Düzeni” alt boyutları için ise mükemmel düzeyde uyuma olduğunu ortaya koymaktadır.

Puanlayıcı grubunun öğrencilerin yazma çalışmalarına verdikleri puanlar arasındaki uyum araştırmanın verileri için yeterli bir uyum düzeyi olarak kabul edilmiş, 5 puanlayıcının her bir öğrencinin yazma çalışmasına verdikleri puanlar bir araya getirilmiş ve bu puanların aritmetik ortalaması alınarak her bir öğrenciye ait kesin puanlar (her bir boyut için ayrı ayrı olarak) oluşturulmuştur.

Deneysel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarının “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre 5 puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi sonucu “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın 6 alt boyutunda (Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yazım Düzeni) elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 64’te yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 64: Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının “Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yazım Düzeni” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
Fikirler ve İçerik	Deney Grubu	30	3.72	.54	58	.190	.664	6.221	.000 *
	Kontrol Grubu	30	2.89	.49					
Organizasyon	Deney Grubu	30	3.51	.60	58	.048	.827	6.636	.000 *
	Kontrol Grubu	30	2.53	.55					
Anlatım	Deney Grubu	30	3.67	.54	58	1.487	.228	7.936	.000 *
	Kontrol Grubu	30	2.69	.40					
Sözcük Seçimi	Deney Grubu	30	3.81	.50	58	.069	.794	7.344	.000 *
	Kontrol Grubu	30	2.88	.49					
Cümle Akıcılığı	Deney Grubu	30	3.74	.48	58	.793	.377	7.334	.000 *
	Kontrol Grubu	30	2.92	.38					
Yazım Düzeni	Deney Grubu	30	4.22	.50	58	1.824	.182	9.416	.000 *
	Kontrol Grubu	30	2.94	.55					

\* p < 0,05

Yapılan analiz sonucu, öğrencilerin yazma çalışmalarında “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların yazma performansı sontest başarı puanları arasında her altı boyutta da deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p < 0,05).

Deney grubu ve kontrol grubu yazma becerisi sontest puanları arasındaki farklılık oran açısından incelendiğinde, en büyük farklılığın “Yazım Düzeni” boyutunda, en düşük farklılığın ise “Cümle Akıcılığı” boyutunda olduğu gözlenmektedir.

Grupların “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre yazma becerisi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın çıkması araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Yani, bu araştırmaya göre, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme çerçevesinde yapılan yazma çalışmalarına dönük uygulamalar, öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını geliştirmede sadece süreç çerçevesinde yapılan yazma çalışmalarına oranla daha etkili sonuçlar vermektedir.

Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında, deney grubunun “Yazım Düzeni” alt boyutunda kontrol grubunun standart sapma puanından düşük puana sahip olduğu, “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı” alt boyutlarında ise daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun

puanlarının “Yazım Düzeni” alt boyutunda kontrol grubuna göre daha homojen, diğer alt boyutlarda ise daha heterojen olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun yazma çalışmalarına ilişkin aritmetik ortalamalar bu gruptaki öğrencilerin yazma becerisi / performansı açısından “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi” ve “Cümle Akıcılığı” boyutlarında “iyi” bir başarı düzeyi, “Yazım Düzeni” boyutunda ise “çok iyi” bir başarı düzeyi yakaladıklarını; kontrol grubunun ise “Organizasyon” boyutunda yazma becerisi / performansı açısından “kötü” bir başarı düzeyi, “Fikirler ve İçerik”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı” ve “Yazım Düzeni” boyutlarında ise yazma becerisi / performansı açısından “orta” düzeyde bir başarı sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla yazma görevi ile fikirler ve içerik arasındaki bağlantı kurmada, konu bilgisine uygun fikirler ve içerik oluşturmada, konuya uygun bir ana fikir oluşturmada, konunun içeriğini ayrıntılandırmada, konuyla ilgili özgün fikirler sunmada; yazıya uygun bir giriş yapmada, paragraflar arasında bağlantı kurmada, paragraflar ve fikirler arasında uygun geçişler yapmada, konu bütünlüğü için mantıksal bir sıralama yapmada, yazıyı etkili bir sonuçla bağlamada, yazıya uygun etkili bir başlık koymada; yazıya anlatım açısından duygu katmada, konuya dönük fikirlerini ifade ederken bazı riskler almada, konuyla ilgili net bir bakış açısı oluşturmada, anlatım açısından okuyucuyu / hedef kitleyi ve yazının amacını göz önünde bulundurmada, yazı için kendilerinden istenen türe uygun bir anlatım biçimi oluşturmada; imgelem oluşturmada, bağlam ilişkileri kurmada, dili doğal bir şekilde kullanmada, içeriğe uygun ve farklı sözcükler kullanmada; cümleler arasında bağlantı, anlam ve yargı bütünlüğü oluşturmada, cümle çeşitliliği sağlamada, etkili cümle başlangıçları yapmada, cümleler arasında ritim ve akış sağlamada; yazıma, noktalamaya, büyük harf kullanımına, dil bilgisi unsurlarının kullanımına, el yazısına, kâğıt temizliğine ve sayfa düzenine özen göstermede daha iyi performansa sahip olduklarını göstermektedir. Bunda, deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin / uygulanan öğretim izlencesinin etkili olduğu düşünülebilir.

#### **4.2.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, deneysel süreçte uygulanan öğretim programı çerçevesinde deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan “Yazma Becerisi Başarı Testi”nden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya konan bulgulara yer verilmektedir.

Deneysel süreçte, deney ve kontrol gruplarına yazma becerilerinin çoktan seçmeli teste dayalı ölçümüyle ilgili olarak herhangi bir eğitim verilmemiştir; ancak Millî Eğitim Bakanlığının 2010 yılına kadar her yıl 6., 7. ve 8. sınıflarda yaptığı, 2010 yılında 7. ve 8. sınıflar için yapmayı planladığı, 2011’den itibaren ise sadece 8. sınıflar için yapmayı planladığı SBS göz önüne alınarak öğrencilerin bu hususta belirli bir hazır bulunuşluk düzeyine sahip oldukları düşünülmüştür. Bu açıdan, öğrencilerin yazma becerilerinin çoktan seçmeli test ile ölçülmek istenmesindeki amaç, çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin yazma becerilerinin, veri elde edilen diğer ölçme araçlarıyla benzer sonuçlar ortaya koyup koymadığını, böylelikle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olarak benzeş(mey)en hususları bütüncül bir bakış açısı içerisinde gözlemlemektir.

##### **4.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne Dayalı Yazma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Deneysel süreçte uygulanan öğretim programı çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce her iki gruba da “Yazma Becerisi Başarı Testi” uygulanmıştır. Öğrencilerin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne göre öntestteki yazma becerilerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınıanmıştır. Tablo 65’te yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 65: Yazma Becerisi Başarı Testine Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Öntest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Deney Grubu	30	20.43	3,38	58	.693	.408	.358	.722 *
Kontrol Grubu	30	20.10	3,82					

\* p > 0,05

Tablo 65’te görüldüğü üzere, öğrencilerin “Yazma Becerisi Başarı Testi”nden aldıkları toplam puanlar açısından yapılan değerlendirmede grupların yazma becerisi öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0,05).

Öğrencilerin “Yazma Becerisi Başarı Testi”nden aldıkları toplam puanlar açısından yapılan değerlendirmede bir farklılığın tespit edilmemiş olması, “acaba testin alt boyutlarında herhangi bir farklılık olabilir mi?” sorusunu gündeme taşımıştır. Bu doğrultuda 6, 7, ve 8. sınıflar için hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006: 7) yazma öğrenme alanıyla ilgili olarak ortaya konan “Yazma Kurallarını Uygulama, Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama, Planlı Yazma, Yazıyı Değerlendirme” amaçlarının her biri bağımsız birer boyut, bu amaçların açılımı şeklinde sunulan kazanımlar da bu boyutları oluşturan maddeler olarak kabul edilmiş ve “Yazma Becerisi Başarı Testi”nin belirtilen boyutlara göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği anlamlılık ölçütü p < 0,01 olarak alınarak Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 66’da yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 66: Yazma Becerisi Başarı Testinin “Yazma Kurallarını Uygulama, Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama, Planlı Yazma, Yazıyı Değerlendirme” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Öntest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
1. Yazma Kurallarını Uygulama	Deney Grubu	30	6.83	1.53	58	.845	.362	.251	.803
	Kontrol Grubu	30	6.73	1.55					
2. Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama	Deney Grubu	30	2.03	1.03	58	2.261	.138	.285	.777
	Kontrol Grubu	30	2.10	.76					
3. Planlı Yazma	Deney Grubu	30	8.20	1.27	58	3.946	.052	.525	.601
	Kontrol Grubu	30	7.97	2.08					
4. Yazıyı Değerlendirme	Deney Grubu	30	3.37	1.50	58	2.134	.150	.186	.853
	Kontrol Grubu	30	3.30	1.26					

\* p > 0,01



Öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olarak “Yazma Becerisi Başarı Testi” esas alınarak yapılan değerlendirmede, grupların yazma becerisi öntest başarı puanları arasında 4 boyutta da anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0,01$ ).

Deney grubu ve kontrol grubu yazma becerisi öntest puanları arasındaki farklılık oran açısından incelendiğinde, en büyük farklılığın “Planlı Yazma” boyutunda, en düşük farklılığın ise “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarında olduğu gözlenmektedir.

Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında, deney grubunun “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarında kontrol grubunun standart sapma puanından yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun puanlarının “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarında kontrol grubuna göre daha heterojen olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.2.2. Kontrol Grubunun “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne Dayalı Yazma Becerisi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Deneyisel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce kontrol grubuna “Yazma Becerisi Başarı Testi” uygulanmıştır. Aynı test, deneysel çalışma sonrasında tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubunun “Yazma Becerisi Başarı Testi”nin “Yazma Kurallarını Uygulama”, “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama”, “Planlı Yazma” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği anlamlılık ölçütü  $p < 0,01$  olarak alınarak İlişkili Örneklemeler (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınanmıştır. Tablo 67’de yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 67: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Kolmogorov-Smirnov		r	t	p
						K-S Z	p			
1. Yazma Kurallarını Uygulama	Öntest	30	6.73	1.55	58	1.238	.093	.917	-4.646	.000 *
	Sontest	30	7.27	1.31		.979	.294			
2. Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama	Öntest	30	2.10	.76	58	1.365	.075	.748	-1.439	.161
	Sontest	30	2.23	.63		1.074	.198			
3. Planlı Yazma	Öntest	30	7.97	2.08	58	.862	.448	.923	-4.130	.000 *
	Sontest	30	8.63	2.30		1.078	.196			
4. Yazıyı Değerlendirme	Öntest	30	3.30	1.26	58	1.129	.156	.949	-1.361	.184
	Sontest	30	3.40	1.25		1.019	.236			

\* p < .01

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun yazma becerilerinin “Yazma Kurallarını Uygulama” ve “Planlı Yazma” boyutlarıyla ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında p < .01 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Grubun sontest standart sapma puanları sadece “Planlı Yazma” boyutunda öntestteki standart sapma puanlarından daha yüksektir. Bu sonuç, kontrol grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programının öğrencilerin puanlarında çoğunlukla homojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Sonuçların “Yazma Kurallarını Uygulama” ve “Planlı Yazma” boyutlarında sontest lehine anlamlı çıkması, uygulanan yöntemin yanında yoğun bir yazma çalışması programının uygulanmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonuçları, Ülper’in (2008) öğrencilerin yazma başarılarının geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretimi izlencesinin etkililiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı süreç temelli yazma öğretimi çalışmalarının uygulanması, kontrol grubunun yazma becerileri öntest ile sontest puanları arasında önemli ölçüde bir farklılık meydana getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretim çalışmalarının önemli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, sonuçların sontest lehine anlamlı çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan proje görevinin içeriğinin, bu proje görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilere değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yapılmasının bu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını da göstermektedir.

#### 4.2.2.3. Deney Grubunun “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne Dayalı Yazma Becerisi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deneysel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce deney grubuna “Yazma Becerisi Başarı Testi” uygulanmıştır. Aynı test, deneysel çalışma sonrasında tekrar uygulanmıştır. Deney grubunun “Yazma Becerisi Başarı Testi”nin “Yazma Kurallarını Uygulama”, “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” “Planlı Yazma” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği anlamlılık ölçütü  $p < 0,01$  olarak alınarak İlişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınanmıştır. Tablo 68’de yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 68: Deney Grubunun Yazma Becerisi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Kolmogorov-Smirnov		r	t	p
						K-S Z	p			
1. Yazma Kurallarını Uygulama	Öntest	30	6.83	1.53	58	1.041	.229	.585	-9.950	.000 *
	Sontest	30	9.30	1.44		1.021	.249			
2. Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama	Öntest	30	2.03	1.03	58	1.025	.244	.565	-5.221	.000 *
	Sontest	30	2.87	.77		1.269	.089			
3. Planlı Yazma	Öntest	30	8.20	1.27	58	.925	.359	.683	-12.294	.000 *
	Sontest	30	11.23	1.85		.822	.508			
4. Yazıyı Değerlendirme	Öntest	30	3.67	1.50	58	.715	.686	.791	-8.630	.000 *
	Sontest	30	4.90	1.52		1.239	.093			

\*  $p < .01$

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun yazma becerilerinin “Yazma Kurallarını Uygulama”, “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” “Planlı Yazma” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarıyla ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Grubun sontest standart sapma puanları sadece “Planlı Yazma” boyutunda öntestteki standart sapma puanlarından daha yüksektir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma becerilerinde çoğunlukla homojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Sonuçların sontest lehine anlamlı çıkması, uygulanan yöntemin yanında yoğun bir yazma çalışması programının uygulanmasıyla da açıklanabilir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin yazma başarılarının geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretiminin ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmenin etkili olduğunu göstermektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı süreç temelli yazma öğretimi çalışmalarının çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeliyle birlikte uygulanması, deney grubunun yazma becerileri öntest ile sontest puanları arasında önemli ölçüde bir farklılık meydana getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmenin yazma öğretim çalışmaları açısından önemli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, sonuçların sontest lehine anlamlı çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan proje görevinin içeriğinin, bu proje görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilere değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yapılmasının bu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını da göstermektedir.

#### 4.2.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne Dayalı Yazma Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne göre son testteki yazma becerilerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 69’da yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 69: Yazma Becerisi Başarı Testine Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Deney Grubu	30	28.30	3.19	58	1.646	.205	7.299	.000 *
Kontrol Grubu	30	21.53	3.10					

\* p < 0,05

Tablo 69’da görüldüğü üzere, öğrencilerin “Çoktan Seçmeli Yazma Becerisi Başarı Testi”nden aldıkları toplam puanlar açısından yapılan değerlendirmede grupların yazma becerisi sontest başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p < 0,05).

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi boyutlarda ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla derinlemesine inceleme yapılmış; bu noktada, 6, 7, ve 8. sınıflar için hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006: 7) yazma öğrenme alanıyla ilgili olarak ortaya konan “Yazma Kurallarını Uygulama, Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama, Planlı Yazma, Yazıyı Değerlendirme” amaçlarının her biri bağımsız birer boyut, bu amaçların açılımı şeklinde sunulan kazanımlar da bu boyutları oluşturan maddeler olarak kabul edilmiş ve “Çoktan Seçmeli Yazma Becerisi Başarı Testi”nin belirtilen boyutlara göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği anlamlılık ölçütü  $p < 0,01$  olarak alınarak Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 70’te yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 70: Yazma Becerisi Başarı Testinin “Yazma Kurallarını Uygulama, Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama, Planlı Yazma, Yazıyı Değerlendirme” Boyutlarına Göre Yapılan Puanlama Sonucu Ortaya Çıkan Sontest Verilerinin Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
1. Yazma Kurallarını Uygulama	Deney Grubu	30	9.30	1.44	58	.173	.679	5.714	.000 *
	Kontrol Grubu	30	7.27	1.31					
2. Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama	Deney Grubu	30	2.87	.78	58	.916	.342	3.479	.001 *
	Kontrol Grubu	30	2.23	.63					
3. Planlı Yazma	Deney Grubu	30	11.23	1.85	58	.567	.454	4.828	.000 *
	Kontrol Grubu	30	8.63	2.30					
4. Yazıyı Değerlendirme	Deney Grubu	30	4.90	1.52	58	.543	.464	4.182	.000 *
	Kontrol Grubu	30	3.40	1.25					

\*  $p < .01$

Öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olarak “Yazma Becerisi Başarı Testi” esas alınarak yapılan değerlendirmede, grupların yazma becerisi sontest başarı puanları arasında 4 boyutta da deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0,01$ ).

Deney grubu ve kontrol grubu yazma becerisi sontest puanları arasındaki farklılık oran açısından incelendiğinde, en büyük farklılığın “Planlı Yazma” boyutunda, en düşük farklılığın ise “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” boyutunda olduğu gözlenmektedir.

Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında, deney grubunun 4 boyutta da kontrol grubunun standart sapma puanından yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun puanlarının 4 boyutta da kontrol grubuna göre daha heterojen olduğunu göstermektedir.

Grupların “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne göre yazma becerisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın çıkması araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Yani, bu araştırmaya göre, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme çerçevesinde yapılan yazma çalışmaları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede sadece süreç temelli olarak yürütülen yazma çalışmalarına dönük uygulamalara oranla daha etkili sonuçlar vermektedir.

Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla ölçünlü Türkçe ile yazmada, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmada, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmada, sebep-sonuç ilişkileri kurmada, amaç-sonuç ilişkileri kurmada, yazım ve noktalama kurallarına uymada, yazım kurallarını kavrayarak uygulamada, noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmada, yazıyı bir ana fikir etrafında planlamada, yazının ana fikrini yardımcı fikirlerle desteklemede, konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yolları kullanmada, söz sanatlarını (atasözü, deyim gibi) uygun durumlarda kullanarak anlatımı zenginleştirmede, yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmada, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlamada, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık kullanmada, yazma yöntem ve tekniklerini kullanmada, yazıyı biçim ve içerik yönünden değerlendirmede, yazıyı dil ve anlatım yönünden değerlendirmede, yazıyı yazım kurallarına uygunluk yönünden değerlendirmede ve yazıyı noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirmede daha iyi bir performansa sahip olduklarını göstermektedir. Bunda, deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin / uygulanan öğretim izlencesinin etkili olduğu düşünülebilir.

#### **4.2.3. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde, deneysel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde deneysel çalışma öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilere uygulanan “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya konan bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne Dayalı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deneysel süreçte uygulanan öğretim program çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce her iki gruba da “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin öntest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 71’de yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 71: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlikleri Öntest Puanlarının Gruplara Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
Yazma Becerisi Farkındalığı	Deney Grubu	30	2.96	.36	58	4.434	.040	.454	.652 *
	Kontrol Grubu	30	2.93	.18					
Yazma Psikolojisi	Deney Grubu	30	2.92	.39	58	1.848	.179	.361	.719 *
	Kontrol Grubu	30	2.89	.32					
Kişisel İlerleme	Deney Grubu	30	3.13	.40	58	.019	.892	-.091	.928 *
	Kontrol Grubu	30	3.14	.42					
Genel İlerleme	Deney Grubu	30	2.90	.29	58	.034	.854	-.442	.660 *
	Kontrol Grubu	30	2.94	.29					

\* p > .05

Öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nden aldıkları puanlar esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların yazma öz yeterlikleri öntest puanları arasında dört faktörde de anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonucu “Yazma Becerisi Farkındalığı” faktöründeki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Tablo 72’de deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin

“Yazma Becerisi Farkındalığı” faktöründeki puanlarına ilişkin MWU testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 72: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeğinin “Yazma Becerisi Farkındalığı” Faktöründeki Öntest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Yazma Becerisi Farkındalığı	Deney	30	30.65	919.50	445.500	.947 *
	Kontrol	30	30.35	910.50		

\* p > .05

Yapılan Mann-Whitney U Testi analizi sonucunda da “Yazma Becerisi Farkındalığı” faktöründe anlamlı farklılık bulunamamıştır (MWU=445.500; p > 0,05).

Araştırma verileri, yazma öz yeterliklerinin “Yazma Becerisi Farkındalığı” ve “Genel ilerleme” faktörlerinde oran açısından az da olsa deney grubu lehine, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” faktörlerinde ise oran açısından az da olsa kontrol grubu lehine bir farklılık gözlemlendiğini ortaya koymaktadır; ancak bu oran istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık arz etmemektedir.

Tablo 72’de görüldüğü üzere, her iki grupta yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri açısından “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir. Grupların “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin öntest puanlarının anlamlı farklılık göstermemesi, deneysel çalışma öncesinde öğrencilerin yılsonu başarı puanları, Türkçe dersi yılsonu başarı puanları, 2009 Seviye Belirleme Sınavında doğru cevaplandıkları Türkçe soru sayıları ve yazma çalışması başarı puanları doğrultusunda yapılan kümeleme analizi sonucu hemen hemen aynı başarılarla sahip öğrencilerin çalışma grubuna (deney ve kontrol) dâhil edilmesiyle açıklanabilir. Nitekim bu değişkenlerin öğrencilerin yazma becerilerinde / performanslarında ve yazma öz yeterliklerinde etkili olduğu düşünülmektedir.



#### 4.2.3.2. Kontrol Grubunun “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne Dayalı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deneysel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce kontrol grubuna “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Aynı ölçek, deneysel çalışma sonrasında tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubunun “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) için t Testi ile sınanmıştır. Tablo 73’te yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 73: Kontrol Grubunun Yazma Öz Yeterlikleri Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Kolmogorov-Smirnov		r	t	p
						K-S Z	p			
Yazma Becerisi Farkındalığı	Öntest	30	2,93	,18	29	.614	.845	.581	-6.299	.000 *
	Sontest	30	3,34	,43		.704	.704			
Yazma Psikolojisi	Öntest	30	2,89	,32	29	.690	.728	.404	-3.642	.001 *
	Sontest	30	3,21	,52		.684	.737			
Kişisel İlerleme	Öntest	30	3,14	,42	29	.578	.892	.884	-5.301	.000 *
	Sontest	30	3,50	,68		.743	.638			
Genel İlerleme	Öntest	30	2,94	,29	29	1.011	.258	.200	-2.289	.030 *
	Sontest	30	3,17	,53		.864	.444			

\* p < .05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun yazma öz yeterliklerinin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Genel ilerleme”, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” faktörleriyle ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında p < .05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlikleri açısından deneysel çalışma öncesinde dört faktöre ait veriler açısından da “kısmen yeterli” oldukları gözlemlenirken, deneysel çalışma sonrasında “Kişisel ilerleme” açısından “yeterli” düzeye eriştikleri, “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi” ve “Genel ilerleme” faktörlerinde de yeterlik düzeyi açısından olmasa da aritmetik ortalama açısından daha iyi bir düzeye eriştikleri görülmüştür.

Grubun sontest standart sapma puanları da öntestteki standart sapma puanlarından yüksektir. Bu sonuç, kontrol grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi izlencesinin öğrencilerin puanlarında heterojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Sonuçların sontest lehine anlamlı çıkması, uygulanan yöntemin yanında yoğun bir yazma çalışması programının uygulanmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonuçları, Ülper'in (2008) öğrencilerin yazma başarılarının geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretimi izlencesinin etkililiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı süreç temelli yazma öğretimi çalışmalarının uygulanması, kontrol grubunun yazma öz yeterlikleri öntest ile sontest puanları arasında önemli ölçüde bir farklılık meydana getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretim çalışmalarının önemli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, sonuçların sontest lehine anlamlı çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan performans görevinin içeriğinin, bu performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilere değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yapılmasının bu öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını da göstermektedir.

#### **4.2.3.3. Deney Grubunun “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne Dayalı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Deneysel süreçte uygulanan öğretim izlencesi çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce deney grubuna “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Aynı ölçek, deneysel çalışma sonrasında tekrar uygulanmıştır. Deney grubunun “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) için t Testi ile sınanmıştır. Tablo 74’te yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 74: Deney Grubunun Yazma Öz Yeterlikleri Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Kolmogorov-Smirnov		r	t	p
						K-S Z	p			
Yazma Becerisi Farkındalığı	Öntest	30	2.96	.36	29	.711	.693	.219	-10.538	.000 *
	Sontest	30	3.86	.39		.862	.447			
Yazma Psikolojisi	Öntest	30	2.92	.39	29	.616	.843	.808	-13.856	.000 *
	Sontest	30	3.90	.63		.424	.994			
Kişisel İlerleme	Öntest	30	3.13	.40	29	.663	.772	.882	-21.762	.000 *
	Sontest	30	4.23	.56		.559	.914			
Genel İlerleme	Öntest	30	2.90	.29	29	.879	.423	.684	-15.570	.000 *
	Sontest	30	4.13	.57		.610	.850			

\* p < .05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun yazma öz yeterliklerinin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Genel ilerleme”, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” faktörleriyle ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında p < .05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlikleri açısından deneysel çalışma öncesinde dört faktöre ait veriler açısından da “kısmen yeterli” oldukları gözlemlenirken, deneysel çalışma sonrasında “Kişisel ilerleme” açısından “Çok yeterli” düzeyine eriştikleri, “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi” ve “Genel ilerleme” açısından ise “Yeterli” düzeyine eriştikleri görülmektedir.

Grubun sontest standart sapma puanları da öntestteki standart sapma puanlarından yüksektir. Bu sonuç, kontrol grubuna uygulanan bütünleştirici yaklaşıma dayalı yazma öğretimi izlencesinin öğrencilerin puanlarında heterojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Sonuçların sontest lehine anlamlı çıkması, uygulanan öğretim izlencesinin öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu, heterojen bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuçlar, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulanması, deney grubunun yazma öz yeterliklerinin dört faktöründe de öntest ile sontest puanları arasında önemli ölçüde bir farklılık meydana getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme

modelini esas alan yazma öğretimi çalışmalarının “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Genel İlerleme”, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel İlerleme” açısından oldukça etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçların sontest lehine anlamlı çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan performans görevinin içeriğinin, bu performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların her biriyle ve değerlendirme sürecinin nasıl olacağıyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmasının, bu öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

#### 4.2.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”ne Dayalı Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deneysel süreçte uygulanan öğretim programı çerçevesinde, öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarına başlamadan önce her iki gruba da “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Aynı ölçek, deneysel çalışma sonrasında her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmıştır. Tablo 75’te yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 75: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterlikleri Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
Yazma Becerisi Farkındalığı	Deney Grubu	30	3.86	.39	58	1.547	.219	4.891	.000 *
	Kontrol Grubu	30	3.34	.43					
Yazma Psikolojisi	Deney Grubu	30	3.90	.63	58	.254	.616	4.613	.000 *
	Kontrol Grubu	30	3.21	.52					
Kişisel İlerleme	Deney Grubu	30	4.23	.56	58	2.683	.107	4.598	.000 *
	Kontrol Grubu	30	3.50	.68					
Genel İlerleme	Deney Grubu	30	4.13	.57	58	.049	.826	6.769	.000 *
	Kontrol Grubu	30	3.17	.53					

\* p > .05

Öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nden aldıkları puanlar esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların yazma öz yeterlikleri sontest puanları arasında dört faktörde de anlamlı farklılık bulunmuştur (p > .05).

Grupların “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı farklılığın çıkması araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Yani, bu araştırmaya göre, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde yürütülen yazma çalışmaları, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirmede sadece süreç temelli olarak yapılan yazma çalışmalarına dönük uygulamalara oranla daha etkili sonuçlar vermektedir.

Grupların ilgili ölçekle ilgili öntest puanlarında hemen hemen benzer ortalamaların olduğu, hatta “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” faktörlerinde anlamlı farklılık teşkil etmese de kontrol grubu lehine bir farklılık gözlemlendiği görülmekteyken sontest puanlarında dört boyut açısından da deney grubu lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Oran açısından en büyük farklılığın “Genel ilerleme” faktöründe, en düşük farklılığın ise “Yazma Becerisi Farkındalığı” faktöründe meydana geldiği gözlenmektedir.

Grupların yazma öz yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalamalar deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla yazma öz yeterlikleri açısından kendilerini daha iyi gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak kendileri için düşündükleri yazma becerisi farkındalıkları, yazma becerilerine yönelik ilerlemenin psikolojik yansımaları, yazma becerilerine yönelik kişisel ve genel ilerleme yeterlikleri açısından kontrol grubundaki öğrencilere oranla kendilerini daha iyi gördüklerini gözler önüne sermektedir. Bunda, deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin / uygulanan öğretim izlencesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Sonuçlar, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının uygulanmasına dönük teorik bulguları destekler niteliktedir. Pajares ve Johnson’un (1993), yazma başarısı ve yazma öz yeterliklerinin birbirinden etkilendiğini ortaya koyan araştırma sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı yazma öğretimi programının özellikle öğrenciyi merkeze alan, değerlendirme yapılacak araçların

amaca uygun işlevler yürütmesini temele alan özellikleri yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde, alan yazınında yer alan bulgularla paralellik göstermektedir. Buna göre, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı yazma çalışmalarında, zihinsel itici güç olarak yetkinleştirilmiş ölçme ve değerlendirme araçları kullanmanın yazma öz yeterlik algısını olumlu yönde etkileyen önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Yazma etkinliği, zihinde var olan düşüncelerin belirli şekillerde söze dönüşmesi olduğuna göre, belirli bir süreç dâhilinde yürütülmesi gereken bu zihinsel etkinliğin çeşitli değerlendirme araçlarının meydana getirdiği farklı bakış açılarını temele alması özgün yazma çalışmalarının ortaya çıkmasına katkı sağlar.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, yazma sürecinde, yazma çalışmalarına dönük yol gösterici yönergeler hazırlamaları; öğrencilerin güdülenmelerini sağlamada, yazma sürecinde neyi, niçin, nasıl yapmaları hususunda yönlendirilmelerinde, yazma çalışmalarının amacını özümsemelerinde, bu çalışmaları gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerinde ve yazılarının içeriğini kendilerinden istenen şekilde yapılandırmalarında yürütücü bir işleve sahiptir. Bunun dışında, öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlatmak, beyin fırtınası yaptırmak, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirmek; öğrencilerin kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını, bu fikirleri sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlamak, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazılı anlatım ürünlerinin nitelikli olması açısından yazma sürecinde kullanılması son derece büyük önem taşıyan işlem adımlarıdır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük olarak verilen proje ve performans görevlerinin sadece ürüne değil sürece de odaklanmayı amaç edinmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin yazma görevi boyunca uygulayacağı işlem adımlarını ve yazılı anlatım ürününün içeriğinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilmeleri ve bunları uygulamaya dökmeleri gerekmektedir. Öğrencileri, yazılarının, yazmaya dönük tutumlarının ve algılarının hangi araçlar, ölçütler, ölçekler veya formlar doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmek; değerlendirmeyi bu ölçütler, ölçekler veya formlar çerçevesinde yapmak, hatta öğrencilerin kendi yazılarını değerlendirmelerini ve bu yazılarının akranları vb. tarafından çoklu bakış açılarıyla değerlendirilmesini sağlamak, doğru yönlendirme ve etkin bir değerlendirme açısından son derece önemli olan diğer hususlardır.

Bu açıdan betimsel ve deneysel olmak üzere iki düzlemde yürütülen bu çalışmanın betimsel bölümünde Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanıyla ilgili uygun öğretim stratejilerini, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını kullanma yeterliklerine,

öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri alınarak “durumun nasıllığı” ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın deneysel bölümünde ise “öğrencilerin yazma becerilerin nasıl geliştirilebileceği”yle ilgili olarak, Türkçe Dersi Öğretim Programına ve ilgili alan yazınında ortaya konan yaklaşımlara dayandırılarak geliştirilen süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan bir öğretim programının öğrencilerin süreç sonundaki yazma performanslarında / becerilerinde ve yazmaya dönük öz yeterlik algılarında nasıl bir değişime olanak sağladığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle, çalışmanın betimsel boyutunun öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük uygulamaların açıklayıcı öncüllerini oluşturduğu söylenebilir. Çalışmanın deneysel boyutunun ise ilgili alan yazını çerçevesinde yapılan uygulamaların öğrencilerin yazma performanslarında, yazma başarılarında ve yazmaya dönük öz yeterliklerinde oluşturduğu etkiyi gözleme açısından doğrulayıcı bir işlev yürüttüğü söylenebilir.

### **5.1.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin olarak elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

#### **5.1.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar**

Çalışmanın bu bölümünde, ilk olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçekte “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”, “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ve “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktörlerinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan aritmetik



ortalamalar ve sıklık düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ilgili konulardaki yeterlikleri ortaya konmuştur. Daha sonra, her bir öğretmenin ölçeğin ilgili faktörlerinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamalarına bağlı olarak, öğretmenlerin ilgili konulardaki yeterlikleri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Ardından, Türkçe öğretmenlerinin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterliklerini, yazma sürecini yönlendirme yeterliklerini ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerini ortaya koyan maddelerindeki puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlara; Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu sonuçları ve değerlendirmeleri şöyle sıralamak mümkündür:

1- Öğretmenlerin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirirken, öğrencileri yazı yazılacak konu hakkında güdülemede “çok yeterli” oldukları; öğrencilerin, yazı yazılacak konuyla ilgili kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlamada; konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlamada; konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlamada; öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendirmede; öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlatmada ve yazma çalışmalarını yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlamada “yeterli” oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere, beyin fırtınası yaptırmada; öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını ve konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırılmalarını sağlamada; öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmede “kısmen yeterli” oldukları; öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme stratejisini kullanmada ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır.

2- Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmede ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalamasının 3,46 olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin süreç ve ürün açısından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların hazırlık ve planlama aşamasıyla ilgili stratejileri kullanmada, genel anlamda “yeterli” olduklarını ortaya koymaktadır.

3- “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründe yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşleri sonucu oluşan bulgular, öğretmenlerin, yazma sürecini yönlendirirken, öğrencileri, yazıyı genel yazma planı, fikirler ve içerik, anlatım, tür, hedef kitle, sözcük kullanımı, akıcılık, yazma amacı, yazım (imlâ) ve noktalama, kâğıt düzeni ve temizliği açısından uygun şekilde yapılandırma hususunda yönlendirmeye; öğrencilerin, yazma sürecinde değişiklikler ve düzeltmeler yapmalarını sağlamaya ve öğrencilere yazma çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı vermeye dönük stratejileri kullanmada “yeterli” olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma ve öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlama stratejilerini kullanmada ise “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır.

4- Öğretmenlerin yazma sürecini yönlendirmede ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalamasının 3,83 olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yazma süreciyle ilgili uygulamalara dönük stratejileri kullanmada, genel anlamda “yeterli” olduklarını ortaya koymaktadır.

5- Araştırmada, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterlikler açısından, öğretim ilke ve stratejilerine uygun olarak, öğrencilere, yazma çalışmalarında yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermede; öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebata, belirlenen hedeflere ulaşmış olduklarını, öğrenme eksikliklerini belirlemede; yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almada; yazının türü ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada; öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendirmede

“yeterli” olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, genel olarak, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemede; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanmada; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanmada “kısmen yeterli” oldukları; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır.

6- Öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamada, ilgili maddelere verdikleri cevapların genel ortalamasının 3,42 olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanmada, “yeterli” düzeyinin alt sınırına yakın bir ortalamaya sahip olsalar da genel anlamda “yeterli” olduklarını ortaya koymaktadır.

7- “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelerin genel ortalaması 3,56 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından “yeterli” olduklarını göstermektedir.

8- Araştırma sonucu elde edilen veriler, öğretmenlerin, ölçeğin “Yazma Sürecini Yönlendirme” faktöründe yer alan öğrencileri, yazıyı genel yazma planı, fikirler ve içerik, anlatım, tür, hedef kitle, sözcük kullanımı, akıcılık, yazma amacı, yazım (imlâ) ve noktalama, kâğıt düzeni ve temizliği açısından uygun şekilde yapılandırmaya yönlendirme hususlarında “yeterli” olduklarını göstermekte iken bu maddelerin uygulama boyutundaki işlerliğini belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen ve ölçeğin “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama; yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleme; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanma; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve

akran değerlendirmelerinde kullanma hususlarında “kısmen yeterli” oldukları; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurma hususlarında ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin yazma sürecine yönelik yönlendirmelerde kullandıkları ölçütlerle ilgili görüşleri bu ölçütlerin uygulama boyutundaki işlerliği ile ilgili görüşleriyle tutarsızlık göstermekte; yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmelerde kullandıkları ölçütleri işlevselleştiremediklerini ortaya koymaktadır.

9- Öğretmenlerin, “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme” faktöründe yer alan “öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme” stratejisini kullanmada olduğu gibi “Yazma Sürecini Yönlendirme” faktöründe “öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlamada” ve “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründe yer alan “öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlamada”, “Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygulamada”, “ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemede”, “öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlamada”, “yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada”, “ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapmada”, “yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturmada” ve “yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlemede” kısmen yeterli oldukları; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullanılan ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada ise “yetersiz” oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, yazma becerilerine yönelik ölçütlerin kullanımıyla ilgili genel bir sıkıntının yaşandığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu durum, öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmediklerinin, etmişlerse bile yazıyı bu değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmelerine olanak sağlayacak uygulamaları çok az gerçekleştirdiklerinin işareti niteliğindedir.

10- Her bir öğretmenin ölçeğin ilgili faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamaları Türkçe öğretmenlerinin % 39,7'sinin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirmeye ilişkin maddelere; % 20'sinin yazma sürecini yönlendirmeye ilişkin maddelere; % 43'ünün ise yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulamaya ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının 0-3,40 arasında olduğu, öğretmenlerin ilgili maddelerde yer alan stratejileri "hiçbir zaman" kullanmadıklarını, "nadiren" veya "bazen" kullandıklarını, buna bağlı olarak da "kısmen yeterli", "yetersiz" veya "çok yetersiz" olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir oranının süreç ve ürün açısından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında gerekli donanıma sahip olmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır. Bu da yazmaya hazırlık sürecini ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların uygulanma sürecini yönlendirmede, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme stratejilerini uygulamada öğretmenler açısından bir eksiklik olarak görülmektedir.

11- Yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; ancak kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin stratejileri kullanma hususunda ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmasa da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla yeterli olduklarını göstermektedir.

12- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamalarının 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en yüksek yeterlik puanı ortalamalarının ise 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl veya üzeri öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler çerçevesinde, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmasa da kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin yazma sürecini planlama, uygulama ve öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme yeterliliklerinin arttığı

sonucuna ulaşılabilir. Meslek yaşamında kazanılan deneyimler öğretmenlerin meslek becerilerini geliştirme konusunda daha iyi bir performans gerçekleştirmelerine zemin hazırlamış olabilir. Bu nedendir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin ve deneyimlerinin fazlalığının yeni öğretim programına daha iyi uyum sağlamalarına ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

13- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin öğretmenlerin mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları ve “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ile “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktörlerinde yer alan stratejileri kullanım yeterlikleri açısından “kısmen yeterli” oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanlara oranla “daha yetersiz” olduklarını gözler önüne sermektedir.

14- Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. İlginç olan ise, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme yeterlikleri, yazma sürecini yönlendirme yeterlikleri ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterliklerinin toplam ortalamasının altında kalması ve bu öğretmenlerin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ve “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktörlerinde en düşük puan ortalamalarına sahip olmalarıdır. Bu durum, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik ölçme ve

değerlendirme çalışmalarının karmaşık, zor bir süreç olduğunun farkında olmalarından, bu farkındalık doğrultusunda ölçekte kendilerinden istenen bilgileri daha dikkatli ve daha bilinçli bir şekilde cevaplandırmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

15- Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, köylerde ve beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin genel ortalamanın oldukça altında puan ortalamalarına sahip oldukları; ölçeğin “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” faktöründeki ve “Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Uygulama Yeterlikleri” faktöründeki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasına göre de “kısmen yeterli” oldukları belirlenmiştir. Veriler, anlamlı farklılık oluşturmasa da öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından köylerde ve beldelerde görev yapan öğretmenlerin ilçelerde ve illerde görev yapanlara oranla “daha yetersiz” olduklarını göstermektedir. Bu durum, köylerde ve beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin genelde göreve yeni başlamış, tecrübesiz kişiler olmalarıyla (Köylerde görev yapan öğretmenlerin 6’sı 0-5 yıl, 4’ü 6-10 yıl kıdeme sahiptir; beldelerde görev yapan öğretmenleri 18’i 0-5 yıl, 18’i 6-10 yıl kıdeme sahiptir.) ve illerde, ilçelerde görev yapanlara oranla daha az kaynağa, materyale ve daha başka olanaklara sahip olmalarıyla açıklanabilir.

16- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin, öğretmenlerin sınıflardaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Ortalamalara göre, kalabalık sınıflar olarak değerlendirilen 41 veya üzeri bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin “Yazma Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri”ne ilişkin stratejileri kullanmada 25 veya daha az bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere ve 26-40 arası bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere oranla daha yetersiz kaldıkları; makul olarak değerlendirilen 25 veya daha az bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ise sadece “Yazmaya Hazırlık Sürecini Yönlendirme Yeterlikleri” ne ilişkin stratejileri kullanmada 26-40 arası bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren

öğretmenlere ve 41 veya üzeri bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlere oranla anlamlı bir fark oluşturmasa da daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

17- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri açısından öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin benzerlik gösterdiğini, farklı hizmet bölgelerindeki öğretmenlerin benzer yeterlik düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir. İlginç olan ise, Millî Eğitim Bakanlığının iletişim, ulaşım, coğrafi yapı, güvenlik, sosyoekonomik seviye, sosyokültürel seviye vb. göstergeleri göz önünde bulundurup buna göre yaptığı hizmet bölgeleri sınıflamasında en uygun yaşam şartlarına sahip olan 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, 2. ve 3. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla en düşük puan ortalamalarına sahip olmaları; en olumsuz şartlara sahip olan 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin ise 1. ve 2. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla en yüksek puan ortalamalarına sahip olmalarıdır.

#### **5.1.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, ilk olarak Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları”nı ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan aritmetik ortalamalar ve sıklık düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ilgili araçları kullanım sıklıkları ortaya konmuştur. Ardından, her bir öğretmenin ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamalarına bağlı olarak, öğretmenlerin ilgili araçları kullanım sıklıkları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci



sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlara ve bu konuyla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu sonuçları ve değerlendirmeleri şöyle sıralamak mümkündür:

1- Yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede genellikle, proje değerlendirme formunu, gözlem formlarını ve Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formunu kullandıkları belirlenmiştir.

2- Öğretmenler, bütüncül dereceli puanlama anahtarını, analitik dereceli puanlama anahtarını, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunu, öz değerlendirme formunu, akran değerlendirme formunu ve grup değerlendirme formunu bazen kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

3- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testlerinin ve yazma çalışmalarına ilişkin kontrol listelerinin öğretmenler tarafından nadiren kullanıldığı tespit edilmiştir.

4- Öğretmenlerin, yazılı anlatımı değerlendirme formu dışında bu işlevi yerine getirme noktasında kendilerine daha aydınlatıcı bilgiler sunacak başka analitik dereceli puanlama anahtarlarını sıklık açısından “bazen” düzeyinde kullanmaları, öğretmenlerin önemli bir kısmının ise analitik dereceli puanlama anahtarlarını kısmen kullanmaları (% 21,8) veya hiç kullanmamaları (% 18,3) önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir.

5- Araştırmada, bütüncül dereceli puanlama anahtarının ve öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunun “bazen” düzeyinde kullanıldığı belirlenmiştir. Bütüncül dereceli puanlama anahtarının öğretmenlere öğrenciler hakkında analitik dereceli puanlama anahtarına oranla daha az düzeyde bilgi sunduğu gerekçesiyle zorunlu olmadıkça kullanılmaması (Nitko, 2001’den aktaran: Mertler, 2001) düşüncesi göz önünde bulundurulduğunda bazen kullanılması, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunun ise MEB eğitim öğretim uygulamalarına bağlı olarak öğrencilere sadece bir ders için ürün

dosyası hazırlama imkânı tanınması dolayısıyla bazen kullanılması normal karşılanabilecek bir durumdur.

6- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testlerinin kullanımı, genellikle davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarına dayalı eğitimin bir yansımasıdır. Dolayısıyla bu başarı testlerinin, yapılandırıcı yaklaşım esas alındığında, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde “nadiren” sıklık düzeyinde kullanılması olumlu karşılanabilecek bir durumdur.

7- Öğrencilerin kendilerinin, akranlarının veya grup arkadaşlarının eleştirel bakış açısıyla yapılan herhangi bir yazma çalışmasını belirlenen ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi kazanmalarına olanak sağlayacak olan öz değerlendirme formlarının, akran değerlendirme formlarının ve grup değerlendirme formlarının bazen kullanıldığı saptanmıştır. Kontrol listelerinin ise “çok az” sıklık düzeyinde kullanıldığı belirlenmiştir. Kontrol listelerinin çok az kullanılması, öğrencilerin yazma çalışmalarını düzeltmelerini ve bu yazıları değerlendirme ölçütleri doğrultusunda yeniden yapılandırmalarını güçleştirir. Bu durum, iş birlikçi, bütünleştirici ve yapılandırıcı öğrenme ilkeleriyle pek de uyuşmayan bir durumun göstergesi olarak göze çarpmaktadır ve değerlendirmenin süreç ve ölçüt temelli yapılmadığını, genellikle, öğretmenlerin kendi ölçütlerinin değerlendirmeye etki ettiğini ortaya koymaktadır. Hâlbuki yazma, bünyesinde birçok zihinsel ve duygusal özellikler barındıran ve denenerek, eksiklikler ve aksaklıklar görülerek daha da iyi bir hâle getirilebilen bir beceridir. Öğrencilerin kendi yazdıklarını öz değerlendirmeye tâbi tutmaları, kontrol listeleri ve başkalarının olumlu veya olumsuz fikirleri doğrultusunda yeniden yapılandırmaları kendi yazma becerilerinin bu tür dönütlere bağlı olarak daha iyi bir şekilde gelişmesine olanak sağlayacaktır.

8- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç, yöntem, teknikleri kullanım sıklıkları, bireysel kullanım sıklıkları açısından ele alındığında, 13 (% 3,1) katılımcının sıklık düzeyi olarak “hiçbir zaman kullanmam” düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 82 (% 19,2) katılımcının sıklık düzeyi olarak “nadiren kullanım” düzeyinde bir ortalamaya sahip

oldukları, 213 (% 50) katılımcının sıklık düzeyi olarak “bazen kullanım” düzeyinde bir ortalamaoya sahip oldukları, 109’unun (% 25,6) sıklık düzeyi olarak “genellikle kullanım” düzeyinde, 9’unun (% 2,1) ise “her zaman kullanım” düzeyinde bir ortalamaoya sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları yeterli sıklıkta kullanmadıklarını veya bu hususta gerekli çabayı göstermediklerini ortaya koymaktadır. Bu da öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme amaçlı araçların kullanımında öğretmenler açısından bir eksiklik olarak görülmektedir.

9- Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araç, Yöntem, Teknikleri Kullanım Sıklıkları” boyutundaki ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmada da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

10- Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Ayrıca, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarına ilişkin en düşük puan ortalamalarının az kıdeme sahip (0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip) öğretmenlerde, en yüksek puan ortalamalarının ise daha kıdemli (16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl veya üzeri yıl kıdeme sahip) öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Veriler çerçevesinde, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşılabilir. Meslek yaşamında kazanılan deneyimler öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik becerilerini geliştirme konusunda daha iyi bir performans

gerçekleştirmelerine zemin hazırlamış olabilir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin ve deneyimlerinin fazlalığının yeni öğretim programında yer alan araçlara daha iyi bir uyum sağlamalarına ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

11- Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun olunan bölüm veya ana bilim dalına göre karşılaştırılması sonucunda, anlamlı bir fark bulunmamıştır; ancak diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin puan ortalamaları açısından en düşük düzeyde olmaları, bu öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Bölümünden, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanlara oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları daha az kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde konuyla ilgili ciddi bir eğitim almamış olmalarının bu olumsuz durumun oluşmasında etken olduğu düşünülebilir.

12- Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıkları” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmasa da lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlere oranla biraz daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bunu lisansüstü düzeyde konu alanına yönelik olarak alınan uzmanlaşma eğitimiyle ilişkilendirmek mümkündür.

13- Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarıyla anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına göre, köylerde görev yapan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları,

beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin genel ortalamasının oldukça altında puan ortalamalarına sahip oldukları, illerde ve ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ise genel ortalamaya yakın puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

14- Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıklarının sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılmasında 25 veya daha aşağı öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamaları ile 26-40 arasında bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, sınıflardaki öğrenci sayılarının az olmasının öğretim ve değerlendirme etkinliklerini daha iyi bir şekilde yapılandırmaya zemin hazırladığı düşüncesiyle (Başar, 1999: 30; Çelik, 2005: 86) paralellik göstermektedir.

15- Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, 2. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler ile 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında ve 2. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler ile 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında 2. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu durum, Millî Eğitim Bakanlığının iletişim, ulaşım, coğrafi yapı, güvenlik, sosyoekonomik seviye, sosyokültürel seviye vb. göstergeleri göz önünde bulundurup buna göre yaptığı hizmet bölgeleri sınıflamasında orta düzeyde yaşam şartlarına sahip olan 2. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, en uygun şartlara sahip olan 1. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere ve en olumsuz şartlara sahip olan 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları daha sık kullandıklarını göstermektedir.

### 5.1.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, ilk olarak Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri”ni ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan aritmetik ortalamalar ve sıklık düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ilgili araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri ortaya konmuştur. Ardından, her bir öğretmenin ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucu oluşan öğretmen ortalamalarına bağlı olarak, öğretmenlerin bu araçlar ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Daha sonra, öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm veya ana bilim dalına, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, sınıflardaki öğrenci sayılarına ve görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlara ve bu konuyla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu sonuçları ve değerlendirmeleri şöyle sıralamak mümkündür:

1- Yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin “çok az” (Genel ortalama=2,32) olduğu; Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini / performansını değerlendirme envanteri ve söz dizimsel yetkinliğe dayalı dereceli puanlama anahtarı hakkında “orta” düzeyde bilgi sahibi oldukları; analitik grid, çoklu özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı, temel özelliklere dayalı dereceli puanlama anahtarı ve bilgisayar destekli yazma değerlendirme yazılım programları hakkında ise “çok az” düzeyde bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir oranının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çerçevesi çizilen Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçlar dışında herhangi bir kaynağa, araca gereksinim duymadan

öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirdiklerinin, bu hususta kendilerini fazla geliştirmediklerinin açık bir göstergesi olarak göze çarpmaktadır.

2- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri, bireysel bilgi düzeyleri açısından ele alındığında, 56 (% 13,2) katılımcının bilgi düzeyi olarak “hiç bilgi sahibi değilim” düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 240 (% 19,2) katılımcının bilgi düzeyi olarak “çok az düzeyde bilgi sahibiyim” düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 109 (% 25,6) katılımcının bilgi düzeyi olarak “orta düzeyde bilgi sahibiyim” düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, 21’inin (% 4,9) “iyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibiyim” düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları, öğretmenlerin hiçbirinin ise “çok iyi düzeyde bilgi sahibiyim” düzeyinde bir ortalamaya sahip olmadıkları saptanmıştır. Sonuçta, % 85,1 oranındaki katılımcı grubunun anketin ilgili maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları sonucu ilgili araçlar hakkında orta düzeyde veya çok az düzeyde bilgi sahibi oldukları veya hiç bilgi sahibi olmadıkları dikkate alındığında, örnekleme oluşturan öğretmenlerin çok büyük bir oranının (% 85,1) öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında gerekli donanıma sahip olmadıkları veya bu hususta gerekli çabayı göstermedikleri ortaya çıkmaktadır.

3- Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araç, Yöntem, Teknikler Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” ile ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmada da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

4- Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Ayrıca, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında

ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine fark saptanmıştır. Veriler çerçevesinde, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında arayış içerisinde olmalarına ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

5- Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” ile ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun olunan bölüm veya ana bilim dalına göre karşılaştırılması sonucunda, anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenler arasında Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenler lehinedir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenler arasında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğretmenler lehinedir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler ile Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenler arasında, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğretmenler arasında, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olan öğretmenler arasında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan öğretmenler lehinedir. Farkın kaynağına dair bulguların diğer bölümlerden veya ana bilim dallarından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenler aleyhine olmasını bu bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimle ve bu eğitimin süregelen etkisiyle kendilerini tam anlamıyla geliştirememelerine bağlamak mümkündür.

6- Öğretmenlerin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” ile ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların puan ortalamasının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre



karşılaştırılması sonucunda, lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmasa da lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip öğretmenlere oranla biraz daha fazla bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bunu lisansüstü düzeyde konu alanına yönelik olarak alınan uzmanlaşma eğitimiyle ilişkilendirmek mümkündür.

7- Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleriyle anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu fark il merkezi ve il merkezine bağlı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenler ile ilçelerde görev yapan öğretmenler arasında il merkezi ve il merkezine bağlı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. İl merkezi ve il merkezine bağlı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları olanakların bu duruma olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

8- Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin sınıflardaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, az öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenlere oranla ilgili araçlar hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Bu durum, her ne kadar somut bir delile dayandırılmasa da, iş yükü azlığından dolayı az öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenlere oranla bu konuda kendilerini daha fazla geliştirme olanağı bulmalarıyla açıklanabilir.

9- Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgeleri değişkenine göre öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmasa da Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu hizmet bölgeleri sınıflamasında orta düzeyde uygun yaşam şartlarına sahip olan 2. hizmet bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, en uygun şartlara sahip olan 1. hizmet

bölgesinde görev yapan öğretmenlere ve en olumsuz şartlara sahip olan 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları saptanmıştır.

### **5.1.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Sonuçlar**

Bu çalışmanın betimsel boyutunda, Türkçe öğretmenlerinin “öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirmede”, “öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlamada”, “öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlamada”, “yazılı anlatımı ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemede”, “öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlamada”, “yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurmada”, “ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapmada”, “yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturmada” ve “yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlemede” kısmen yeterli oldukları; “ölçme ve değerlendirme yaparken, kullanılan ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurmada” ise yetersiz oldukları saptanmıştı. Bu genel görünüşü göz önünde bulundurularak betimsel çalışmayla ilgili olumsuz durumlar en aza indirgenerek yapılandırılan deneysel çalışmada, kontrol grubu öğrencilerine sadece süreç temelli bir yazma eğitimi programı uygulanmış, deney grubu öğrencilerine ise hem süreç temelli hem de çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi esas alan bir yazma eğitimi programı uygulanmıştır. Öğrencilerin süreç öncesi ve sonrası öğrenme çıktıları çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilmiş ve deneysel çalışma sonucu elde edilen sonuçlara ilişkin yargılar oluşturulmuştur. Bu sonuçları ve değerlendirmeleri şöyle sıralamak mümkündür:

#### **5.1.2.1. Öğrencilerin Yazma Performanslarına İlişkin Sonuçlar**

1- Öğrencilerin yazma performansları ve yazma başarıları hakkında geçerli çıkarımlar yapabilmek için ve öğrencilerin yazma öğrenme alanına ilişkin yeterliklerini

saptayabilmek için farklı kaynaklardan bilgi edinmeye, yani farklı ölçme yöntemleri kullanmaya ihtiyaç vardır. Bu amaçla, deneysel çalışma öncesinde, çalışma grubunun yazma performansları kendilerine verilen yazma göreviyle ilgili olarak oluşturdukları metinler çerçevesinde, bir analitik dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarlarıyla ilgili olarak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların yazma becerisi öntest başarı puanları arasında her altı boyutta da (Fikirler ve İçerik, Organizasyon, Anlatım, Sözcük Seçimi, Cümle Akıcılığı ve Yazım Düzeni) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Böylelikle, deney öncesi süreçte her iki gruptaki öğrencilerin yazma performanslarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesi hazırlamış oldukları yazma çalışmasından ve deneysel süreç sonrasında hazırlamış oldukları yazma çalışmasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı İlişkili Örneklem İçin t Testi ile sınanmış ve kontrol grubunun yazma performansının “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon” ve “Anlatım” boyutlarında öntest-sontest puan ortalamaları açısından sontest lehine anlamlı farklılık gösterdiği, sontest sonuçlarının öntest sonuçlarına oranla daha yüksek olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyi açısından olmasa da aritmetik ortalama açısından daha iyi bir düzeye eriştikleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede süreç temelli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma performanslarının geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3- Deneysel süreçte uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde, deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesi hazırlamış oldukları yazma çalışmalarından ve deneysel süreç sonrasında hazırlamış oldukları yazma çalışmalarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı İlişkili Örneklem İçin t Testi ile sınanmış ve deney grubunun yazma performansının “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı” ve “Yazım Düzeni” boyutlarında öntest-sontest puan ortalamaları açısından sontest lehine anlamlı farklılık gösterdiği; deney grubundaki öğrencilerin yazma performansları açısından deneysel çalışma öncesinde bütün boyutlarda

“orta” düzeyde bir başarıya sahip oldukları gözlemlenmesine karşın deneysel çalışma sonrasında “Fikirler ve İçerik”, “Organizasyon”, “Anlatım”, “Sözcük Seçimi”, “Cümle Akıcılığı” boyutlarında “iyi” düzeyde, “Yazım Düzeni” boyutunda ise “çok iyi” düzeyde bir başarıya sahip oldukları ve başarı düzeyi açısından ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma performanslarının geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4- Deneysel süreçte kontrol grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel süreç sonrasında hazırlamış oldukları yazma çalışmalarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmış ve öğrencilerin yazma çalışmalarında “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların yazma performansı son test başarı puanları arasında her altı boyutta da deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sadece süreç temelli yazma öğretim programı uygulanan kontrol grubundaki öğrencilere oranla yazma görevi ile fikirler ve içerik arasındaki bağlantı kurmada, konu bilgisine uygun fikirler ve içerik oluşturmada, konuya uygun bir ana fikir oluşturmada, konunun içeriğini ayrıntılandırma, konuyla ilgili özgün fikirler sunmada; yazıya uygun bir giriş yapmada, paragraflar arasında bağlantı kurmada, paragraflar ve fikirler arasında uygun geçişler yapmada, konu bütünlüğü için mantıksal bir sıralama yapmada, yazıyı etkili bir sonuçla bağlamada, yazıya uygun etkili bir başlık koymada; yazıya anlatım açısından duygu katmada, konuya dönük fikirlerini ifade ederken bazı riskler almada, konuyla ilgili net bir bakış açısı oluşturmada, anlatım açısından okuyucuyu / hedef kitleyi ve yazının amacını göz önünde bulundurmada, yazı için kendilerinden istenen türe uygun bir anlatım biçimi oluşturmada; imgelem oluşturmada, bağlam ilişkileri kurmada, dili doğal bir şekilde kullanmada, içeriğe uygun ve farklı sözcükler kullanmada; cümleler arasında bağlantı,

anlam ve yargı bütünlüğü oluşturmada, cümle çeşitliliği sağlamada, etkili cümle başlangıçları yapmada, cümleler arasında ritim ve akış sağlamada; yazıma, noktalamaya, büyük harf kullanımına, dil bilgisi unsurlarının kullanımına, el yazısına, kâğıt temizliğine ve sayfa düzenine özen göstermede daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.2.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1- Çalışma grubunun yazma becerileri, deneysel çalışma öncesinde kendilerine verilerek çözmeleri istenen yazma becerisi başarı testi aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin “Yazma Becerisi Başarı Testi”ne göre öntestteki yazma becerilerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların (toplamda ve her bir boyut açısından tek tek ele alınarak) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmış ve grupların yazma becerisi öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2- Kontrol grubunun “Yazma Becerisi Başarı Testi”nin yazma kurallarını uygulama, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama, planlı yazma ve yazıyı değerlendirme boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınanmış, kontrol grubunun yazma becerilerinin “Yazma Kurallarını Uygulama” ve “Planlı Yazma” boyutlarıyla ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gösterdiği, sontest sonuçlarının öntest sonuçlarına oranla daha yüksek olduğu ve kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalama açısından daha iyi bir düzeye eriştikleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede süreç temelli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3- Deneysel süreçte uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde, deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesi çözümledikleri “Yazma Becerisi Başarı Testi”nin “Yazma Kurallarını Uygulama”, “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama” “Planlı Yazma” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi

ile sınanmış ve deney grubunun yazma becerilerinin “Yazma Kurallarını Uygulama”, “Yazım ve Noktalama Kurallarını Kavrama ve Uygulama”, “Planlı Yazma” ve “Yazıyı Değerlendirme” boyutlarıyla ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gösterdiği, sontest sonuçlarının öntest sonuçlarına oranla daha yüksek olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalama açısından daha iyi bir düzeye eriştikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4- Deneysel süreçte kontrol grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere “Yazma Becerisi Başarı Testi” tekrar uygulanmış, sontestteki yazma başarılarının değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların (toplamda ve her bir boyut açısından tek tek ele alınarak) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmış ve grupların yazma becerisi sontest başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sadece süreç temelli yazma öğretim programı uygulanan kontrol grubundaki öğrencilere oranla ölçünlü Türkçe ile yazmada, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmada, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmada, sebep-sonuç ilişkileri kurmada, amaç-sonuç ilişkileri kurmada, yazım ve noktalama kurallarına uymada, yazım kurallarını kavrayarak uygulamada, noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmada, yazıyı bir ana fikir etrafında planlamada, yazının ana fikrini yardımcı fikirlerle desteklemede, konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yolları kullanmada, söz sanatlarını (atasözü, deyim gibi) uygun durumlarda kullanarak anlatımı zenginleştirmede, yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmada, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlamada, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık kullanmada, yazma yöntem ve tekniklerini kullanmada, yazıyı biçim ve içerik yönünden değerlendirmede, yazıyı dil ve anlatım yönünden

değerlendirmede, yazıyı yazım kurallarına uygunluk yönünden değerlendirmede ve yazıyı noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirmede daha iyi bir başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.2.3. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

1- Çalışma grubunun yazma öz yeterlikleri, deneysel çalışma öncesinde kendilerine verilerek cevaplamaları istenen “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” faktörlerine ilişkin öntest puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmış ve grupların yazma öz yeterlikleri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öntestte uygulanan ölçekle her iki grupta yer alan öğrencilerin de yazma öz yeterlikleri açısından “kısmen yeterli” oldukları tespit edilmiştir. Grupların “Yazma Becerisi Farkındalığı” ve “Genel ilerleme” faktörlerindeki öntest puanlarının oran açısından az da olsa deney grubu lehine, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” faktörlerinde ise oran açısından az da olsa kontrol grubu lehine olduğu tespit edilmiş; ancak bu oranın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

2- Kontrol grubunun yazma öz yeterlikleriyle ilgili öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınanmış, kontrol grubunun yazma öz yeterliklerinin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Genel ilerleme”, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” faktörleriyle ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri açısından deneysel çalışma öncesinde dört faktöre ait veriler açısından da “kısmen yeterli” oldukları gözlemlenirken, deneysel çalışma sonrasında “Kişisel ilerleme” açısından “yeterli” düzeyine eriştikleri, “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi” ve “Genel ilerleme” boyutlarında ise yeterlik düzeyi açısından olmasa da aritmetik ortalama açısından daha iyi bir düzeye eriştikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma öğretim çalışmalarının önemli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, sonuçların sontest lehine anlamlı çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan performans görevinin

içeriğinin, bu performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilere değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yapılmasının bu öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını da göstermektedir.

3- Deney grubunun yazma öz yeterlikleriyle ilgili öntest-sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem (Bağımlı Gruplar) İçin t Testi ile sınanmış, deney grubunun yazma öz yeterliklerinin “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Genel ilerleme”, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel İlerleme” faktörleriyle ilgili öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri açısından deneysel çalışma öncesinde dört faktöre ait veriler açısından da “kısmen yeterli” oldukları gözlemlenirken, deneysel çalışma sonrasında “Kişisel ilerleme” açısından “Çok yeterli” düzeyine eriştikleri, “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi” ve “Genel ilerleme” açısından ise “Yeterli” düzeyine eriştikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi çalışmalarının “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Genel ilerleme”, “Yazma Psikolojisi” ve “Kişisel ilerleme” açısından oldukça etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçların sontest lehine anlamlı çıkmasında öğrencilere yazmaları için sunulan performans görevinin içeriğinin, bu performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak araçların her biriyle ve değerlendirme sürecinin nasıl olacağıyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmasının, bu öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

4- Deneysel süreçte kontrol grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi programı ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” tekrar uygulanmış, öğrencilerin sontestteki yazma öz yeterliklerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmış ve grupların yazma öz yeterlikleri sontest puanları arasında dört faktörde



de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular, süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeli çerçevesinde yürütülen yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirmede sadece süreç temelli olarak yapılan yazma çalışmalarına dönük uygulamalara oranla daha etkili sonuçlar verdiğini, bu sayede, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla yazma öz yeterliklerinde daha iyi bir yeterlik algısına sahip olduklarını gözler önüne sermektedir.

Süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı yazma öğretimi programının özellikle öğrenciyi merkeze alan, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemleri öne çıkaran, değerlendirme yapılacak araçların amaca uygun işlevler yürütmesini temele alan özellikleri yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde alan yazınında yer alan bulgularla paralellik göstermektedir. Bu da süreç temelli ve çoklu veri kaynağına dayalı yazma çalışmalarında uygun stratejilerin ve yetkinleştirilmiş ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının zihinsel itici güç olarak yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

### **5.2.1. Betimsel Araştırmaya İlişkin Öneriler**

#### **5.2.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öneriler**

1- Türkçe öğretmenlerine, Türkçe Dersi Öğretim Programında süreç ve ürün açısından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye, ölçme ve değerlendirmeye dönük çalışmaların hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları hakkında daha ciddi ve sistematik bir bilgi aktarımı yapılmalıdır. Bu bilgi aktarımının uygulamaya dönük olmasında büyük yarar vardır. Özellikle öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, çoklu zekâ kuramı, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımı, bütünleştirici yaklaşım ve aktif öğrenme yaklaşımının esas aldığı ilke, kuram ve uygulamalar öğretmenlere kazandırılmalıdır.

2- Türkçe öğretmenlerinin, genel anlamda, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme, yazma sürecini yönlendirme ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme

sürecini uygulama yeterliklerinin, özelde ise öğrencilere beyin fırtınası yaptırma; öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerindeki kişilerle görüşmeler yapmalarını ve konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlama; öğrencileri yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendirme; öğrencilere konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdirme; öğrencilere konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırma; yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleme; yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ölçütleri, ölçekleri, formları, yöntem ve teknikleri belirleme ve işlevsel amaçlar doğrultusunda kullanma; bu ölçütleri öz değerlendirmede ve akran değerlendirmelerinde kullanma; öğrencilerin yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlama; öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlama; Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygulama; ölçme ve değerlendirmede kullanacağı yöntem ve teknikleri belirleme, öğrencilerin kendi yazılarını oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlama; yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurma; ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yapma; yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluşturma; yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirleme; ölçme ve değerlendirme yaparken, kullanılacak ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvurma yeterliklerinin geliştirilmesine önem ve ağırlık verilmelidir. Bunun için, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme, yazma sürecini yönlendirme ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama aşamalarında hangi işlem adımlarının gerçekleştirileceğine dair açıklamalar içeren yönergelerin hazırlanmasında ve bu yönergelerin öğretmenlerin bilgisine sunulmasında; yönergelerde yer alacak içeriğin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar, etkinlikler, etkinlik örnekleri, açıklamalar, ölçme ve değerlendirme bölümlerine konmasında ve öğretmenlerin bu hususta bilgilendirilmelerinde, gerekiyorsa eğitilmelerinde yarar vardır.

3- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha az yeterli olmalarının nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için erkek öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerine başvurulabilir.

4- Düşük kıdemli Türkçe öğretmenlerinin, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümünden, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalından, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalından, Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan Türkçe öğretmenlerinin, köylerde ve beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, 1. ve 2. Hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin daha da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5- Türkçe öğretmenlerinin, yazmaya hazırlık sürecini yönlendirme, yazma sürecini yönlendirme ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama aşamalarında daha verimli olabilmeleri için mümkün olduğunca sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasında büyük yarar vardır. Çünkü kalabalık sınıflarda çağdaş öğrenme yaklaşımlarına dayalı yazma eğitimi vermek, yazma uygulamaları yapmak ve yaptırmak, yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yapmak oldukça güçtür.

#### **5.2.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Öneriler**

1- Türkçe öğretmenlerinin analitik dereceli puanlama anahtarını, öz değerlendirme formunu, akran değerlendirme formunu, grup değerlendirme formunu ve yazma çalışmalarına ilişkin kontrol listelerini neden bazen kullandıkları araştırılmalı, bu araçları neden daha fazla kullanmaları gerektiğine dair bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.

2- Yazma, bünyesinde birçok zihinsel ve duygusal özellikler barındıran ve denenerek, eksiklikler ve aksaklıklar görülerek daha da iyi bir hâle getirilebilen bir beceridir. Öğrencilerin kendi yazdıklarını nitelikli ölçekler doğrultusunda hazırlamaları, öz değerlendirmeye tâbi tutmaları, kontrol listeleri ve başkalarının olumlu veya olumsuz

fikirleri doğrultusunda yeniden yapılandırmaları kendi yazma becerilerinin bu tür dönütlere bağlı olarak daha iyi bir şekilde gelişmesine olanak sağlayacaktır.

3- Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer alan Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu öğretmenlere, yapacakları değerlendirmelerde rehberlik edebilecek bir formdur. Program kılavuzunda bu formun bir analitik dereceli puanlama anahtarı olduğuna (MEB, 2006a: 221), ölçekte yer alan puanlamanın örnek olarak verildiğine ve öğretmen tarafından değiştirilebileceğine değinilmektedir. Dikkat çekilmesi gereken nokta “Ölçekte belirtilen puanlama örnek olarak verilmiştir. Öğretmen tarafından değiştirilebilir.” (MEB, 2006a: 231) ifadesinde de görüldüğü üzere puanlamanın örnek olarak verildiğidir. Hâlbuki Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer alan Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu sadece puanlama açısından değil, ölçütler (özellikle yazmaya hazırlık sürecine ve yazma sürecine dayalı ölçütler) açısından da yetersizdir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve buna dair değerlendirmelerde bulunmada daha yerinde sonuçlar verebilecek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış başka analitik dereceli puanlama anahtarlarının veya ölçeklerin kullanılmasında fayda vardır.

4- Öğretmenler, öğretim sürecinin yürütücüsü ve yönlendiricisidirler. Ancak, yazma becerileri açısından sağlıklı bir ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için, öğretmenlerin kendi ölçütlerinin yanı sıra süreç ve ölçüt temelli, geçerli ve güvenilir değerlendirme araçları kullanmaları sağlanmalıdır.

5- Öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, niçin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları yeterli sıklıkta kullanmadıklarının sebepleri araştırılmalıdır.

6- Öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, erkek öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları kadın öğretmenlere oranla daha az kullanmalarının nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için erkek öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerine başvurulabilir.

7- Öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, düşük kıdemli Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları daha fazla ve daha etkin kullanmalarını sağlayacak çalışmalar yapılmalı, bu öğretmenlere bu yönde bir eğitim verilmelidir.

8- Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümünden, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalından, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalından, Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan Türkçe öğretmenlerinin; lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip Türkçe öğretmenlerinin; beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin; 26-40 arasında bir öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin; 1. ve 3. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları daha da etkin kullanmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

### **5.2.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Alternatif Araçlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri İlişkin Öneriler**

1- Öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, niçin alternatif araçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarının sebepleri araştırılmalıdır.

2- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin artırılmasına, öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine dönük çalışmalar yapılmalıdır.

3- Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri, bu birimlerde görev yapan eğitim uzmanları, alan yazınında, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeni yaklaşımlar, yeni araç, yöntem ve teknikler hakkında yer alan bilgi, belge ve kaynaklara ulaşip bunları Türkçe Dersi Öğretim Programına uyarlama çalışmaları yapmalı; öğretmenlere konularla ilgili hizmet içi eğitim vermelidir.

4- Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik yeni yaklaşımlar, yeni araçlar hakkında bilgi sahibi olunabilmesi, bunların ilköğretimde kullanılabilmesi için hizmet öncesi eğitimde / lisans eğitiminde öğretmen adaylarında bu konulara dönük bir bilgi altyapısının oluşturulması büyük önem arz etmektedir.

5- Çağımız “bilgi çağı” olarak nitelendirilmekte, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye ilgili araç ihtiyaçlarını gidermelerinde kendilerine birçok olanak sunulmaktadır. Kaldı ki Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin çeşitli konulardaki öğrenme eksikliklerini belirlemek, beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılabilmesi düşünülen araçlar sadece Türkçe Dersi Öğretim Programındakilerle sınırlı tutulmamakta; farklı türlerde metin yazmayla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, çalışma kâğıtlarının, proje değerlendirme formlarının, performans değerlendirme formlarının, yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinin, süreç gelişim dosyalarının, öz değerlendirme formunun, gözlem formlarının kullanılabilmesi (MEB, 2006a: 33); ve *“Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabilir”* (MEB, 2006a: 214) ifadelerinden ve de MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kitabında öğretmenlerin, “meslekî gelişimlerini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları” (MEB, 2006b: 1515), “çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçları belirlemeleri” (MEB, 2006b: 1529) ifadelerinden anlaşılacağı üzere ihtiyaçlar ve olanaklar doğrultusunda başka değerlendirme araçlarının da kullanılabilmesi (MEB, 2006a: 231) belirtilmektedir. Bu yüzden, Türkçe öğretmenlerine, yeni eğitim yaklaşımları çerçevesinde kullanılan değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi olmaları, gerektiğinde ilgili araçları kullanmaları yönünde bir bilincin kazandırılması yararlı olacaktır.

6- Öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, erkek öğretmenlerin alternatif araçlar hakkında kadın öğretmenlere oranla daha az bilgi sahibi olmalarının

nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için erkek öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerine başvurulabilir.

7- Öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, düşük kıdemli öğretmenlerin; Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümünden, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalından, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalından, Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanların; ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin alternatif araçlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve bu araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak çalışmalar yapılmalı, bu öğretmenlere bu yönde bir eğitim verilmelidir.

8- Öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip Türkçe öğretmenlerinin, kalabalık sınıflarda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin; 1. ve 3. hizmet bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin alternatif araçlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve bu araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

## **5.2.2. Deneysel Araştırmaya İlişkin Öneriler**

### **5.2.2.1. Öğrencilerin Yazma Performanslarına ve Yazma Becerilerine İlişkin Öneriler**

1- Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psikomotor yönlerini etkili bir şekilde değerlendirmede çeşitlilik oluşturmak amacıyla deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında yürütülen “yazma çalışmaları”nın, öğrenciler tarafından cevaplandırılan “Yazma Becerisi Başarı Testi”nin dersin amaçları dikkate alındığında, öğrencilere bilgi ve becerilerini sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunduğu düşünülmektedir. Bu gibi ölçme araçlarının öğrencilerin yazma performansları ve becerileri hakkında bakış açısı oluşturmaya olanak sağlaması sonradan yürütülecek öğretim etkinliklerinin kapsamını belirleyecektir. Bu açıdan, Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında öğrencilerin yazma performanslarını, yazma başarılarını ortaya çıkaracak çalışmalar yapmalarında ve çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak yıl içerisindeki öğretim etkinliklerini düzenlemelerinde yarar vardır.

2- Öğretim ve ölçme-değerlendirmenin bir arada yürütüldüğü yazma çalışmalarında, öğrencilerin yazma becerileri / performansları hakkında değerlendirme yapılırken, herhangi bir performans görevinin taslak veya gözden geçirme aşamalarında çoklu bakış açıları sağlanarak (öz değerlendirme formu vasıtasıyla öğrenci tarafından değerlendirilmesi, sınıftaki diğer öğrenci(ler) tarafından değerlendirilmesi veya öğretmen tarafından değerlendirilmesi) yazı(lar) hakkında dönütlerin sağlanmasıyla ve son olarak bu dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle daha nitelikli yazılı anlatım ürünlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlanabilir. Öğrencilerin eğitim sürecinde kazanımlar elde etmelerini sağlayacak bu tarz öğrenme yaşantıları yazma performansı ve yazma başarısı açısından gelişmelerine katkı sağlayabilir.

### **5.2.2.2. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Öneriler**

Öğrencilerin yazma becerileri / performansları hakkında değerlendirme yapılırken çoklu veri kaynağına dayalı bir performans değerlendirme modeli uygulanarak öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları hakkında dönütlerin sağlanmasıyla (öz değerlendirme formu vasıtasıyla öğrenci tarafından değerlendirilmesi, sınıftaki diğer öğrenci(ler) tarafından değerlendirilmesi veya öğretmen tarafından değerlendirilmesi) ve son olarak bu dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle daha nitelikli yazılı anlatım ürünlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlanabilir. Farklı kişilerden ve ölçme araçlarından elde edilecek veriler yoluyla sağlanacak bütüncül bakış sayesinde, öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapılabilir; öğrencilerin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğu tespit edilebilir ve bunları gidermede yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler elde edebilir. Kazanımların davranışla ifade edilebilirliği, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde kazanımlar elde etmelerini sağlayacak bu tarz öğrenme yaşantıları bilişsel yönden gelişmelerini sağladığı gibi algısal yönden de gelişmelerine katkı sağlayabilir. Dönem başlarında ve sonlarında öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarını, yazmaya ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koyacak çalışmalarla bilginin öğrenciler tarafından kendi yaşamlarında davranışsal olarak kullanılabilirliği ile ilgili veriler elde edilebilir.



### 5.2.3. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1- Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerine dönük öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleri nitel araştırma stratejileri çerçevesinde daha derinlemesine incelenebilir.

2- Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede farklı ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanmanın öğrencilerin yazma performanslarına, yazma kaygılarına ve yazma öz yeterliklerine olan etkileri incelenebilir.

3- İlköğretimden üniversiteye kadar, bütün öğrencilerin yazma sürecinde yer alan aşamalardaki stratejileri kullanma yeterlikleriyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

4- Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma performanslarında / başarılarında meydana getirdiği değişim uzun bir süreçte öğrencilerin yazma konusunda daha fazla ürün ortaya koymalarını sağlayan öğrenci ürün dosyaları hazırlama boyutunda incelenebilir.

5- Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının yazma performansına olan etkisi araştırılabilir.

6- Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin yazma başarılarını yordama düzeyi üzerine araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, M. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 121-127.
- Acat, M. B.; Anılan, H.; Anagün, Ş. S. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri* (Sayfa: 479-484). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4., 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbaba-Altun, S.; Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 151-179.
- Aker, S.; Dündar, C.; Pekşen, Y. (2005). Ölçme Araçlarında İki Yaşamsal Kavram: Geçerlik ve Güvenirlik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 22 (1), 50-60.
- Akkoyunlu, B.; Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Aksan, Y.; Çakır, Ö. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Metinsellik Ölçütleri ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi, *İçinde: Deniz Zeyrek, Şükriye Ruhi (Hazırlayanlar), XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (Sayfa: 105-128). Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.
- Aktaş, Ş.; Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım - Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alderson, J. C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 5 (3), 728-749.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim*, 146: 37-48.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anılan, H.; Genç, B.; Çalışır, F.; Okkirman, U. (2009). Çoklu Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Bir Çalışma. İçinde: Nizamettin Koç, H. Deniz Gülleroğlu, Deniz Tuğçe Coşkuner (Yayına Hazırlayanlar), *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (14-16 Mayıs 2008) Bildirileri* (Sayfa: 265-279), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Applebee, A. N. (2000). *Alternative Models of Writing Development*. Erişim Adresi: <http://cela.albany.edu/publication/article/writing.htm> Erişim Tarihi: 26.01.2008
- Archibald, A. (2001). Targeting L2 Writing Proficiencies: Instruction and Areas of Change in Students' Writing Over Time. *International Journal of English Studies (IJES)*, 1 (2), 153-174.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Arter, J. A.; McTighe, J. (2000). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance (Experts in Assessment Series)*. Corwin Press.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Denizli / TÜRKİYE) Bildirileri*, 2, 775-779.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F.; Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Badger, R.; White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora

- Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balıbey, Ö. (2006). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” Sunu Metni. *Tebliğler Dergisi*, 69 (2590): 1493. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Bamberg, B. (1982). Multiple-Choice and Holistic Essay Scores: What are They Measuring? *College Composition and Communication*, 33: 404-406.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barkaoui, K. (2007). Rating Scale Impact on EFL Essay Marking: A Mixed-Method Study. *Assessing Writing*, 12 (2007), 86–107.
- Barkaoui, K. (2008). *Effects of Scoring Method and Rater Experience on ESL Essay Rating Processes and Outcomes*. Dissertation of Doctor of Philosophy Department of Curriculum, Teaching and Learning The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Baş, T. (2001). *Anket: Anket Nasıl Hazırlanır, Nasıl Uygulanır, Nasıl Değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bauman, R. (2008). Tür, Performans ve Metinlerarasılığın Üretimi (Çeviren: Işıl Altun). *Millî Folklor*, 20 (78), 114-122.
- Bay, E.; Küçüköğlü, A.; Kaya, H. İ.; Gündoğdu, K.; Köse, E.; Ozan, C.; Taşgın, A. (2010). Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* (Sayfa: 1408-1416), (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayraktar, A. (2009). *An Exploration of the Teacher-Student Writing Conference and the Potential Influence of Self-Efficacy* (Unpublished Dissertation). Florida State University College of Education.

- Bazerman, C. (2007). *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Lawrence Erlbaum.
- Benton, S. L.; Kiewra, K. A. (1986). Measuring the Organizational Aspects of Writing Ability. *Journal of Educational Measurement*, 23 (4), 377-386.
- Berberoğlu, G. (2006) *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beydoğan, Ö. (2007) Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenmede Kavram Haritaları ve Şemaların İşlevi. *Millî Eğitim*. 173, 258-270.
- Beyreli, L.; Arı, G. (2009). Yazma Performansını Değerlendirmede Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanımı -Değerlendirmeciler Arası Uyum Araştırması-. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 85-125.
- Bilgin-Aksu, M.; Güzeller, C. (2009). Devlet Memurları Gizli Sicil Raporu Üzerine Bir Çalışma (Akdeniz Üniversitesi Fakülte Sekreterlerinin Görüşleri). İçinde: Nizamettin Koç, H. Deniz Gülleroğlu, Deniz Tuğçe Coşkuner (Yayına Hazırlayanlar), *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (14-16 Mayıs 2008) Bildirileri* (Sayfa: 139-154), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Birgin, O. (2010). *4-5. Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Black, P.; Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bloom, L. Z.; Daiker, D. A.; White, E. M. (Eds.) (1996). *Composition in the 21st Century: Crisis and Change*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Bodner, G. M. (1990). Why Good Teaching Fails And Hard-Working Students Do Not Always Succeed? *Spectrum*, 28 (1), 27-32.
- Borg, W. R.; Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York: Longman.
- Borman, W. C. (1997). 360-Degree Ratings: An Analysis of Assumptions and a Research Agenda for Evaluating Their Validity. *Human Resource Management Review*, (7), 299-315.
- Brand, A. G. (1989). *The Psychology of Writing: The Affective Experience (Contributions in Psychology)*. New York: Greenwood Press.

- Breetvelt, I.; Bergh, H. V. D.; Rijlaarsdam, G. (1994). Relations Between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103-123.
- Breland, H. M.; Camp, R.; Jones, R. J. (1987). *Assessing Writing Skill*. College Board.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education*, (7), 279-301.
- Brown, G. T. L.; Glasswell, K.; Harland, D. (2004). Accuracy in the Scoring of Writing: Studies of Reliability and Validity Using a New Zealand Writing Assessment System. *Assessing Writing*, 9 (2), 105-121.
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. (1), 81-89.
- Bryman, A.; Cramer, D. (1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows: A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge.
- Bukova-Güzel, E.; Alkan, H. (2005). Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 385-420.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Buhrke, L.; Henkels, L.; Klene, J.; Pfister, H. (2002). *Improving Fourth Grade Students' Writing Skills and Attitudes* (ERIC Document Number: ED 471788).
- Büyükkantarçioğlu, N. (2000). Türkçe Sözcük Biçimlenmesinde Düzlemler ve Türetmeler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 81-94.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carter, C.; Bishop, J.; Kravits, S. L. (2002). *Key to Effective Learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.

- Cho, Y. (2003). Assessing Writing: Are We Bound by Only One Method? *Assessing Writing*, 8 (2003), 165-191.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kahıncılığa Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı.
- Cizek, G. J.; Fitzgerald, S. M.; Rachor, R. E. (1996). Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink. *Educational Assessment*, 3 (2), 159-179.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, New York, USA: Taylor & Francis e-Library.
- Collins, A. B. (2005). İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri) *Bildirileri* (Sayfa: 17-40), Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Connolly, M. (2005). *Get Writing - Paragraphs and Essays*. Thomson Wadsworth.
- Cooper, C. R.; Odell, L. (Eds.) (1999). *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Coşkun, E. (2005a). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Coşkun, E. (2005b). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Coşkun, E. (2007a). Yazma Becerisi. *İçinde: Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol* (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Sayfa: 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2007b). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi, *İçinde: Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol* (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (Sayfa: 233-279), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E.; Gelen, İ.; Kan, M. O. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 22-55.

- Couture, B. (Ed). (1986). *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives (Writing Research)*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. USA, Thousand Oaks: Sage Publication.
- Crook, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practice on Student. *Review of Education Research*, 58 (4), 438-481.
- Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of Writing: The Complete Guide (Grades 3 and Up)*. New York: Scholastic Professional Books Teaching Resources.
- Cumming, A. (1996), Introduction: The Concept of Validation. In: Alister Cumming, Richard Berwick (Editors), *Validation in Language testing, Modern Language in Practice 2*. (pp: 1-14). UK, Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Cumming, A.; Kantor, R.; Powers, D. E. (2002). Decision Making While Rating ESL/EFL Writing Tasks: A Descriptive Framework. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 67-96.
- Çağınlar, Z.; İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 12-22.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Çakan, M. (2008). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri. İçinde: Satılmış Tekindal (Editör), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Sayfa: 91-125). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Dil Dergisi*, (122), 31-51.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. İçinde: Murat Özbay (Editör) *Yazma Eğitimi* (Sayfa: 127-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çepni, S. (2006). Performansların Değerlendirilmesi. İçinde: Ahmet Doğanay, Emin Karip (Editörler), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirmesi. İçinde: Emin Karip (Editör), *Ölçme ve Değerlendirme* (Sayfa: 196-243). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, B.; Kelecioğlu, H. (2004). Kompozisyon Tipi Sınavlarda Kompozisyonun Biçimsel Özelliklerinden Kestirilen Puanların Anahtarla ve Genel İzlenimle Elde Edilen Puanlarla İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2004), 19-26
- Daniel, L. G.; King, D. A. (1998). A Knowledge and Use of Testing and Measurement Literacy of Elementary and Secondary Teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.



- Daniels, H.; Zemelman, S.; Steineke, N. (2007). *Content-Area Writing: Every Teacher's Guide*. Heinemann.
- De Beaugrande, R.; Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman Inc.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, S.; Sinan, A. T. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dil Bilimsel Yöntemler Işığında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 5 (1), 886-929.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing Genres (Rhetorical Philosophy & Theory)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dickson, S. V.; Simmons, D. C.; Kameenui, E. J. (2006). *Text Organization and Its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research*. Erişim adresi: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech17.html> Erişim tarihi: 14.08.2006
- Durukafa, G. (1992). Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 83-114.
- Dülger, O. (2007). *The Effect of Metacognitive Strategies on Attitudes, Achievement And Retention in Developing Writing Skills* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Education Department of Western Australia (1997). *Writing Resource Book*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ekinci-Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Elbow, P. (1981). *Writing with Power*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1993). Ranking, Evaluating, and Liking: Sorting Out Three Forms of Judgment. *College English*, 55 (2), 187-205.
- Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Enginarlar, H. (1994). Öğrenci Kompozisyonlarında Bağdaşıklık Sorunları ve Paragraf Yapısı. *Çağdaş Türk Dili*, VI (77-78), 34-37.
- Epçaçan, C.; Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4): 182-202.
- Erdem, E.; Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.

- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması* (Kahramanmaraş Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergenç, İ. (1994). Beyindeki Dil. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 275 (314), 36-39.
- Ergenç, İ. (2009). Geleceğin Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Nasıl Öğretilmeli? İçinde: Eğitimin Geleceği Üzerine Tartışmalar-2 -2023'ün Lisesine Üç Boyutlu Bir Bakış, Türkçe-Tarih Eğitimi (21 Kasım 2009)- Sayfa: 67-72. Bursa: Özel Bursa Kültür Okulları Yayınları.
- Erman-Aslanoğlu, A.; Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 25-36.
- Evans, J. (2001). Introduction: Learning and Teaching the Complexities of Writing. In: Evans, Janet (Editor), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Faigley, L.; Daly, J. A.; Witte, S. P. (1981). The Effects of Writing Apprehension on Writing Performance and Competence. *The Journal of Educational Research*, 75, 16-21.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring Nominal Scale Agreement Among Many Raters. *Psychological Bulletin*, 76 (5), 378-382.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*. 41 (1), 19-37.
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Gelbal, S.; Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-147.
- Glass, K. T. (2005). *Curriculum Design for Writing Instruction*. California: Corwin Press.
- Göçer, A. (2009). İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi. İçinde: Nizamettin Koç, H. Deniz Gülleroğlu, Deniz Tuğçe Coşkuner (Yayına Hazırlayanlar), *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi* (14-16 Mayıs 2008) *Bildirileri* (Sayfa: 487-506). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

- Gök, B.; Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarını Çoklu Kullanımı ve Yeterlik Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 127-143.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Gömleksiz, M. N.; Bulut, İ. (2007). Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (175), 161-184.
- Gömleksiz, M. N.; Sinan, A. T.; Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği). *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 5 (3), 1320-1349.
- Grabe, W.; Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Malaysia, CLP: Addison Wesley Longman Limited.
- Graesser, A.; Golding, J. M.; Long, D. L. (1991). Narrative Representation and Comprehension. In: Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson (Editors), *Handbook of Reading Research* (2, 171-204). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Graham, P. (2005). Classroom-Based Assessment: Changing Knowledge and Practice Through Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607-621.
- Graham, S.; MacArthur, C. A. ; Fitzgerald, J. (Eds.) (2007). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Graue, M. E. (1993). Integrating Theory and Practice through Instructional Assessment. *Educational Assessment*, 1 (4). 293-309.
- Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Eds.) (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Günay, D. V. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, A.; Ogan-Bekiroğlu, F. (2009). Öğrenci Gelişim Dosyası Uygulamasının Öğrenme Sürecine Etkisi. İçinde: Nizamettin Koç, H. Deniz Gülleroğlu, Deniz Tuğçe Coşkuner (Yayına Hazırlayanlar), *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi* (14-16 Mayıs 2008) *Bildirileri* (Sayfa: 619-629). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1-21.
- Güyer, T.; Temur, T.; Solmaz, E. (2009). Bilgisayar Destekli Metin Okunabilirliği Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 751-766.

- Hairston, M. (1982). The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing. *College Composition and Communication*, 33 (1), 76-88.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hamp-Lyons, L. (1992). Holistic Writing Assessment for LEP Students. *Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement*, OBEMLA. Erişim Adresi: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/second/vol2/holistic.htm> Erişim Tarihi: 24.06.2008
- Hamp-Lyons, L.; Condon, W. (2000). *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hamp-Lyons, L.; Henning, G. (1991). Communicative Writing Profiles: An Investigation of the Transferability of a Multiple-Trait Scoring Instrument Across ESL Writing Assessment Contexts. *Language Learning*, 41 (3), 337-373.
- Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 631 -668.
- Harris, K. R.; Graham, S.; Mason, L. H. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of A Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35 (7), 1-16.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in The Choice of Interobserver Reliability Estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (1), 103-116.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: C. Michael Levy, Sarah Ransdell (Editors), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp: 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, A. F.; Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1 (1), 77-89.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı” Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Milli Eğitim*, Sayı: 161. Erişim Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm> Erişim Tarihi: 05.11.2005.
- Helmke, A. (1989). Mediating Processes Between Childre’s Self-concept of Ability and Mathematical Achievement: A Longitudial Study. In: H. Mandel; E. De Corte; H. F. Bennett; H. F. Friedrich (Editors), *Learning and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Hovardaoğlu, S.; Sezgin, N. (Çevirenler) (1998). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM Yayınları.
- Huber, E.; Uzun, L. (2001). Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin Yazma Edimi. İçinde: Serkan Şener (Hazırlayan), *Dilbilim Araştırmaları*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
- İnal, S. (2008). Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 55-64.
- Kabapınar, Y.; Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5.Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 776-791.
- Kahyaoğlu, M.; Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Kalaycı, Ş. (2006). Faktör Analizi. İçinde: Şeref Kalaycı (Editör), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kanık, E. A.; Orekici-Temel, G.; Ersöz-Kaya, İ. (2010). Fleiss Kappa ve Krippendorff Alpha Uyum Katsayılarının Örneklem Genişliği, Değerlendirici Sayısı ve Kullanılan Ölçeğin Kategori Sayısından Etkilenme Durumları Üzerine Bir Benzetim Çalışması. *Türkiye Klinikleri J Biostat*, 2 (2), 74-81.
- Kapka, D.; Oberman, D. A. (2001). *Improving Student Writing Skills Through the Modeling of the Writing Process* (Research Project). Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program, (ERIC Document Number: ED 453 536).
- Karaalioglu, S. K. (1992). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Karakoç-Öztürk, B. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Karasar, N. (2001). *Araştırmada Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385.

- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. *İçinde:* Murat Özbay (Editör) *Yazma Eğitimi* (Sayfa: 21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kelecioğlu, H.; Eroğlu, M. G.; Boztunç, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *İçinde:* S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* (Sayfa: 1440-1447), (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).
- Kellogg, R. T. (1996). A Model of Working Memory in Writing. *In:* C. Michael Levy, Sarah Ransdell (Editors), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp: 57–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kılıç, S. (2009). *Ölçümlerin Uyumluluğu ve Tıptaki Uygulamaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Biyoistatistik Anabilim Dalı.
- Kilmen, S.; Akın-Kösterelioğlu, M.; Kösterelioğlu, İ.(2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 129-140.
- Koç, K. (2007), Performans Görevi Nedir? *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (8), 33-34.
- Knapp, P. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. University of Washington Press.
- Köklükaya, A. N.; Sevinç, V.; Kıyıcı, F. B. (2010). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Yeterlik Algıları Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Güvenirlik Çalışması. *İçinde:* S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* (Sayfa: 1448-1454), (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (2004a). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Krippendorff, K. (2004b). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30 (3), 411-433.
- Krippendorff, K. (2007a). *Computing Krippendorff's Alpha-Reliability*. Erişim Adresi: <http://www.asc.upenn.edu/usr/krippendorff/dogs.html/webreliability.doc> Erişim Tarihi: 01.03.2011
- Krippendorff, K. (2007b). *Computing Krippendorff's Alpha-Reliability*. Erişim Adresi: [http://www.asc.upenn.edu/usr/krippendorff/Krippendorff\\_Alpha.doc](http://www.asc.upenn.edu/usr/krippendorff/Krippendorff_Alpha.doc) Erişim Tarihi: 01.03.2011

- Kuhlemeier, H.; Bergh, H. V. D. (1997). Effects of Writing Instruction and Assessment on Functional Composition Performance. *Assessing Writing*, 4 (2), 203-223.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının ‘Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme’ Boyutu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi, Kayseri) Bildirileri* (Sayfa: 65-71). Ankara: Sim Matbaası.
- Kutlu, Ö.; Ahioğlu, N. (2005). Yükseköğretimde Ders Kazanımlarının Çoklu Değerlendirilmesi Örneği: Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi Dersi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı’nda Sunulan Bildiri* (Sabancı Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: [www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/omer-kutlu.doc](http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/omer-kutlu.doc) Erişim tarihi: 13.06.2011
- Kutlu, Ö.; Doğan, C. D.; Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi - Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme-*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Landis, J. R.; Koch, G. G. (1977) The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, (33), 159-174.
- Lauer, J. M.; Asher, J. W. (1988). *Composition Research: Empirical Designs*. New York: Oxford University Press.
- Lavelle, E.; Zuercher, N. (2001). The Writing Approaches of University Students. *Higher Education*, (42), 373-391.
- Lavelle, E. (2006). Teachers’ Self-efficacy for Writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 73-84.
- Lavelle, E.; Smith, J.; O’Ryan, L. (2002). The Writing Approaches of Secondary Students. *British Journal of Educational Psychology*, (72), 399-418.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, (28), 563-575.
- Legendre, P. (2005). Species Associations the Kendall Coefficient of Concordance Revisited. *JABES*, 10 (2), 226-245.
- Lehr, F. (1995). *Revision in the Writing Process*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Bloomington IN, ERIC Digest, (ERIC Document Number: ED 379 664).
- Level, R. (2001). *Writing Assessment and Portfolio Management, Teaching Resources, (Writing and Grammar Communications in Action)*. Prentice Hall.
- Linn, R. L.; Gronlund, Norman E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Pentice-Hall Inc.
- Lloyd-Jones, R. (1977). Primary Trait Scoring. *In*: Charles R. Cooper, Lee Odell (Editors), *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging* (pp: 33-66), Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Maclellan, E. (2004). How Convincing is Alternative Assessment for Use in Higher Education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 311-321.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 143-154.
- Malvern, D.; Skidmore, D. (2001). Measuring Value Consensus Among Teachers in Respect of Special Educational Needs. *Educational Studies*, 27 (1), 17-29.
- Marchisan, M. L.; Alber, S. R. (2001). The Write Way: Tips for Teaching the Writing Process to Resistant Writers. *Intervention in School & Clinic*, 3 (36), 154-162.
- Marsh, H. W. (1990). The Casual Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave Longitudinal Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, (82), 646-656.
- Marzano, R. J. (2002). A Comparison of Selected Methods of Scoring Classroom Assessments. *Applied Measurement in Education*, 15, 249-267.
- Maslovaty, N.; Kuzi, E. (2002). Promoting Motivational Goals Through Alternative or Traditional Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 199-222.
- Masters, G. N. (1990), Psychometric Aspects of Individual Assessment. In: H. John, A. L. De Jong, Douglas K. Stevenson (Editors), *Individualizing the Assessment of Language Abilities* (pp: 56-70). UK, Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Maylett, T. M. (2005). 360-Degree Feedback. In: Wikipedia, the free encyclopedia, Erişim Adresi: [http://en.wikipedia.org/wiki/360-degree\\_feedback](http://en.wikipedia.org/wiki/360-degree_feedback), Erişim Tarihi: 23.08.2011
- McCarthy, P.; Meier, S.; Rinderer, R. (1985). Self-Efficacy and Writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- McCarthy, P. M.; McNamara, D. S. (2008). *The User-Language Paraphrase Challenge*. [https://umdrive.memphis.edu/pmmccrth/public/Paraphrase%](https://umdrive.memphis.edu/pmmccrth/public/Paraphrase%20Challenge/) Erişim Tarihi: 01.10.2008
- MEB (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2005). *ÖBBS 2005 İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi -Durum Belirleme Raporu-*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.



- MEB (2006b). *Tebliğler Dergisi* (Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri). Cilt: 69 Sayı: 2590. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006c). Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu. Erişim Adresi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc> Erişim Tarihi: 13.08.2010
- MEB (2006d). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006e). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2011). *Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar*, Erişim Adresi: [http://www.google.com.tr/search?hl=tr&q=related:iogm.meb.gov.tr/files/size\\_ozel/olcme\\_ve\\_degerlendirme.pdf+%C3%B6l%C3%A7me+ve+Değerlendirme+ile+ilgili+Temel+Kavramlar&tbo=1&sa=X&ei=-xXHTdveFoTEsgbrlJHKDw&ved=0CB0QHZA](http://www.google.com.tr/search?hl=tr&q=related:iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf+%C3%B6l%C3%A7me+ve+Değerlendirme+ile+ilgili+Temel+Kavramlar&tbo=1&sa=X&ei=-xXHTdveFoTEsgbrlJHKDw&ved=0CB0QHZA) Erişim Tarihi: 08.05.2011
- Mertler, C. A. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Erişim Adresi: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> Erişim Tarihi: 03.05.2009
- Metin, M.; Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 37-51.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). Erişim Adresi: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> Erişim Tarihi: 27.06.2009
- Multi-Trait Rubric (2010). *Multi-Trait Rubric*. Erişim Adresi: <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/multirubricpop.htm> Erişim Tarihi: 14.01.2010
- Murphy, T. R. (1994). Eğitimde Durum Tespiti ve Değerlendirme. *Bülten*, Sayı: 3. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Nalbantoğlu-Eyitmiş, A. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları için Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği- Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 85-94.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments (First results from TALIS)*. Teaching and Learning International Survey, OECD.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2008). Performansa Dayalı Ölçümler: Teori ve Uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 113-131.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2009). Assessing Assessment: Examination of Pre-Service Physics Teachers' Attitudes Towards Assessment and Factors Affecting Their Attitudes. *International Journal of Science Education*, 31 (1), 1-39.
- Oktay, M.; Kurt, A.; Kara, M. (2009). Türkçe İçin Bir Sıklık Analizi Programı. İçinde: *Prof. Dr. Mehmet Kara Türkçenin İzinde*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Okurer, C. (1997). *Kompozisyon Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oller, J. W., Jr. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. İçinde: Ayşe Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere (Yayına Hazırlayanlar), *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* (Sayfa: 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz -Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Etkinlikleri ve Kuramsal Temelleri-*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri (Alan Araştırması)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap ve Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Pajares, M. F.; Johnson, M. J. (1993). Confidence and Competence in Writing: The Role of Self-Efficacy Outcome Expectancy, and Apprehension. *Research in the Teaching of English*, (28), 313-331.

- Pajares, M. F.; Johnson, M. J. (1996). Self-Efficacy Beliefs and the Writing Performance of Entering High School Students. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F.; Miller, M. D.; Johnson, M. J. (1999). Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Pajares, F.; Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F.; Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary of Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F.; Valiante G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald (Editors), *Handbook of Writing Research* (pp: 159-170). New York: The Guilford Press.
- Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Petrić, B.; Czár, B. (2003). Validating a Writing Strategy Questionnaire. *System*, (31), 187-215.
- Pilcher, J. K. (2001). The Standards and Integrating Instructional and Assessment Practices. *Paper Presented at the 53<sup>rd</sup> Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (1-4 March 2001). Texas, IL. (ERIC Document Reproduction Service No: ED451190).
- Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmış Planlama Uzmanlığı Tezi). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Popham, W. J. (1999). Where Large Scale Assessment is Heading and Why it Shouldn't. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18 (3), 13-17.
- Powers, P. J.; Harris, L. B. (1991). *Concordance of Teacher Education Faculty Perspectives of the Knowledge Base During Its Development*. Paper presented at annual meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED 377175).
- Primary Trait Scoring Guide 100 Point Model (2008). [www.tcnj.edu/~writing/documents/primarytrait.doc](http://www.tcnj.edu/~writing/documents/primarytrait.doc) Erişim Tarihi: 30.06.2008
- Primary Trait Scoring Rubric (2003). *Primary Trait Scoring Rubric 12/5/03*. Erişim Adresi: [www.sunysb.edu/writrhet/.../Rubrics/primary%20trait%20rubric.doc](http://www.sunysb.edu/writrhet/.../Rubrics/primary%20trait%20rubric.doc) Erişim Tarihi: 20.09.2009
- Primary Trait Scoring Rubric for Programming (2008). [www.cecs.csulb.edu/~maples/Dept-docs/Programming-Rubric.doc](http://www.cecs.csulb.edu/~maples/Dept-docs/Programming-Rubric.doc) Erişim Tarihi: 30.06.2008
- Primary Trait Scoring Rubric for Technical Writing (2008).

www.cecs.csulb.edu/~maples/Dept-docs/Writing-Rubric.doc Erişim Tarihi:  
30.06.2008

- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York, USA: Oxford University Press.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for Teaching to Primary Students Using the Writing Process* (Unpublished Master Thesis). California: Biola University, (ERIC Document Number: ED 459471).
- Rico, G. L. (1990). Tapping Creative Potential for Writing. In: L. Graves (Editor), *Rhetoric and Composition: A Sourcebook for Teachers and Writers* (pp.: 119-131). Portsmouth: Heinemann.
- Rico, G. L. (2000). *Writing the Natural Way*. New York: Tarcher/Putnam.
- Rijlaarsdam, G.; Bergh, H. V. D.; Couzijn, M. (Eds.) (2002). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ruhi, Ş. (1994). İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları. *Çağdaş Türk Dili*, VI (77-78), 24-26.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-114.
- Saenz, L. M.; Fuchs, L. S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 23 (1), 31-41.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2009). Identifying Sources of Bias in EFL Writing Assessment Through Multiple Trait Scoring. *The Modern Journal of Applied Linguistics (MJAL)*, 1 (2), 28-53.
- Schunk, D. H.; Swartz, C. W. (1993). Goal and Progress Feedback: Effects on Self-efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (3), 337-354.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi, Kayseri) Bildirileri*. Ankara: Sim Matbaası.
- Sharples, M. (1999). *How We Write: Writing as Creative Desing*. London: Routledge.
- Shell, D. F.; Colvin, C.; Bruning, R. H. (1995). Self-Efficacy, Attributions, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Shell, D. F.; Murphy, C. C.; Bruning, R. H. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

- Sigler, E. A.; Tallent-Runnels, M. K. (2006). Examining the Validity of Scores from an Instrument Desigree to Measure Metacognition of Problem Solving. *The Journal of General Psycholog*, 133 (3), 257-276.
- Sivyer, D. L. (2005). *The Effect of Positive/Negative Feedback Awareness on Self-efficacy and Writing Performance* (Masters Thesis). The Florida State University College of Education Department of Educational Psychology & Learning Systems.
- Smith, C. B. (2000). *Writing Instruction: Current Practices in The Classroom*. (ERIC Document Number: ED 446338).
- Soonpaa, N. (March 14-17, 2007). *Product vs. Process Approach to Teaching Legal Writing*, Conference on the Pedagogy of Legal Writing for Academics in Africa. Erişim Adresi: [legalwritingconference.googlepages.com/ProductvsProcess3.ppt](http://legalwritingconference.googlepages.com/ProductvsProcess3.ppt) Erişim Tarihi: 22.05.2008
- Sözbilir, M. (2011). *Araştırma Yaklaşım - Desen ve Yöntemleri*. Erişim Adresi: [msbay.files.wordpress.com/.../5-hafta-arastirma-yaklasim-desen-ve-yontemleri](http://msbay.files.wordpress.com/.../5-hafta-arastirma-yaklasim-desen-ve-yontemleri) Erişim Tarihi: 03.09.2011
- Spandel, V. (2005). *Creating Writers: Through 6-Trait Writing Assessment and Instruction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Spandel, V.; Stiggins, R. J. (1990). *Creating Writers: Linking Assessment and Writing Instruction*, New York: Longman Inc.
- Steineger, M. (1996). A Way with Words: Intensive Teacher Training Helps Ensure Staff and Community Buy-into A New Method of Writing Assessment. *Northwest Education*, 2 (1), 20-24.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18 (1), 23-27.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment For Learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765.
- şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 284-304.
- şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- şengül, M. (2011). Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesinde Kullanılan Bir Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerlik ve Güvenirliği. İçinde: G. Leylâ Uzun, Ümit Bozkurt (Editörler), *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching- Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar-Theoretische und angewandte Untersuchungen bei der Vermittlung des Türkischen* (Sayfa: 225-248). Germany, Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Tatar, N.; şaşmaz-Ören, F. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-II. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 781-798.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2005). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tedick, D. J. (2002). Proficiency-Oriented Language Instruction and Assessment: Standards, Philosophies, and Considerations for Assessment. In: Minnesota Articulation Project, D. J. Tedick (Ed.), *Proficiency-Oriented Language Instruction and Assessment: A Curriculum Handbook for Teachers (Rev Ed.)*. CARLA Working Paper Series. Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Tekindal, S. (1997). *Klasik Yazılı Sınavla ve Çok Sorulu Testle Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik ve Geçerliliği*. Samsun: Cem Ofset.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (174), 135-154.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics? *Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Todd, Z.; Nerlich, B.; McKeown, S.; Clarke, D. D. (2004). *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Psychology Press.
- Tokdemir-Demirel, E. (2009). An Investigation of a Complementary Feedback Model for L2 Writing: Peer and Teacher Feedback Versus Teacher Feedback (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson / Merrill Prentice Hall.

- Torrance, M.; Van Waes, L.; Galbraith, D. (Eds.) (2007). *Writing and Cognition - Research and Applications*. Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F.; Baykul, Y. (1992). *Ölçme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Uzun-Subaşı, L. (2004a). Yazma Edimi. *İçinde: Canan İleri (Editör), Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (Sayfa: 61-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzun-Subaşı, L. (2004b). Yazma Süreci. *İçinde: Canan İleri (Editör), Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (Sayfa: 73-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı
- Ülper, H. (2009a). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 422-429.
- Ülper, H. (2009b). Yazma Becerilerini Ölçmede (Notlandırmada) Kullanılan Farklı Ölçme (Notlandırma) Yaklaşımlarının Geçerlikleri Üzerine Kompozisyon Yazmanın Amaçları Bağlamında Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *İçinde: Nizamettin Koç, H. Deniz Gülleroğlu, Deniz Tuğçe Coşkuner (Yayına Hazırlayanlar), I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (14-16 Mayıs 2008) Bildirileri* (Sayfa: 339-352), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ülper, H.; Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 651-665.
- Üstüner, A.; Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 197-208.
- Üstüner, M.; Demirtaş, H.; Cömert, M.; Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Van de Ven, A. H.; Ferry D. (1979). *Measuring and Assessing Organization*. New York: John Wiley.
- Vural, L.; Çoklar, A. N.; Şahin, Y. L. (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri. *İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiç (Yayına Hazırlayanlar), Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* (Sayfa: 1425-1433). (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16-18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).

- Weaver III, C. A.; Kintsch, W. (1991). Expository Text. İçinde: Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson (Editors), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp: 230-245). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Weigle, S. C. (2007). *Assessing Writing*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1988). *Communicative Language Testing*. Prentice Hall
- White, E. M.; William D. L. (1996). *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*. New York: The Modern Language Association of America.
- Wikipedia (2010). *Fleiss'in Kappa Katsayısı*. Erişim Adresi: [http://tr.wikipedia.org/wiki/Fleiss'in\\_kappa\\_katsay%C4%B1s%C4%B1](http://tr.wikipedia.org/wiki/Fleiss'in_kappa_katsay%C4%B1s%C4%B1) Erişim Tarihi: 08.10.2010
- Wiggins, G. (1996). Practicing What We Preach in Designing Authentic. *Educational Leadership*, 54 (4), 18-25.
- Wuensch, K. L. (2010). *Inter-Rater Agreement*. Erişim Adresi: <http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/docs30/InterRater.doc> Erişim Tarihi: 02.12.2010
- Yanpar, T. (1992). *Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, G. Ü. (1997). Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri* (Eskişehir, Anadolu Üniversitesi).
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Yılmaz, Y. (2006). *Yazma Öğretimi*. İçinde: Cemal Yıldız (Editör), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Sayfa: 203-276). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. İçinde: Hüseyin Kıran (Editör), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005) Kongre Kitabı* (Cilt: 1, Sayfa: 771-774). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.



- Zamel, V. (1987). Recent Research on Writing Pedagogy. *Tesol Quarterly*, (21), 697-715.
- Zampardo, K. M. (2008). *An Examination of the Impact of Teacher Modeling on young Children's Writing*. Michigan: Oakland University (Unpublished Dissertation), (UMI No: 3340069).
- Zhang, Z.; Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. (1994a). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, (29), 663-676.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. (1994b). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, (82), 51-59.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sorular Üzerine Bir Değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

**EKLER**

**EK 1****TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM VE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ**

Saygıdeğer hocam / meslektaşım,

Bu ölçek ile Türkçe dersinde yaptığınız yazma çalışmalarında kullandığınız stratejiler, yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirme biçiminiz ve değerlendirme sürecinde yaşadığınız zorluklar belirlenecektir.

Ölçekte yer alan soruları samimi bir şekilde ve eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırmanın amacına ulaşması ve var olan durumun doğru şekliyle ortaya konması bakımından önemlidir.

Ölçekte yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur.

Çalışmamıza göstereceğiniz ilgi, sabır ve samimiyet için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

**Prof. Dr. Ahmet BURAN**  
Fırat Üniv. Fen-Edb. Fak.  
Türk Dili ve Edb. Böl. ELAZIĞ

**Doç. Dr. Ercan ALKAYA**  
Fırat Üniv. Eğitim Fak.  
Türkçe Eğitimi Böl. ELAZIĞ

**Arş. Gör. Murat ŞENGÜL**  
Fırat Üniv. Eğitim Fak.  
Türkçe Eğitimi Böl. ELAZIĞ

**El-mek:**  
msengul2323@hotmail.com  
**Tel:** 0 424 237 00 00 / 4824

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1- Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın
2- Mesleki kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 veya üzeri yıl
3- Mezun olduğunuz bölüm veya ana bilim dalı: ( ) Türkçe Eğitimi ( ) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ( ) Türk Dili ve Edebiyatı ( ) Diğer... (Lütfen yazınız)
4- Eğitim düzeyiniz: ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
5- Görev yaptığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri: ( ) Köy ( ) Belde ( ) İlçe ( ) İl
6- Sınıf(lar)ımızdaki öğrenci sayısı: ( ) 25 veya daha aşağısı ( ) 26-40 ( ) 41 veya üzeri
7- Görev yaptığınız hizmet bölgesi: ( ) 1. Hizmet Bölgesi ( ) 2. Hizmet Bölgesi ( ) 3. Hizmet Bölgesi

Madde No	Ölçek Maddeleri	Seçenekler				
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Öğrencileri, bilgileri, yazmanın amacına göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.					
2	Öğrencilere, yazma çalışmalarını yaptırırken yol gösterici yönergeler hazırlarım.					
3	Öğrencileri, bilgileri, yazının türüne göre düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.					
4	Öğrencileri, yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişilere yönelik olarak düzenlemeleri hususunda yönlendiririm.					
5	Öğrencilere, konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırırım.					
6	Öğrencileri, yazıyı uygun fikir(ler) ve içerikle yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.					
7	Öğrencileri, yazı yazılacak konu hakkında güdülerim.					
8	Öğrencilere, yazma sürecinde yapacakları etkinlikler hakkında bir plan hazırlarım.					
9	Öğrencileri, yazıyı giriş, gelişme, sonuç ve başlık açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.					
10	Öğrencilere, beyin fırtınası yaptırırım.					
11	Öğrencileri, yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.					
12	Öğrencileri, yazının içeriğine uygun kelimeler kullanmaları hususunda yönlendiririm.					
13	Öğrencileri, yazıyı akıcı olacak şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.					
14	Öğrencileri, yazıyı, yazım (imlâ) ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde yapılandırmaları hususunda yönlendiririm.					
15	Öğrencilere, konuyla ilgili fikirler oluşturmaları için resimler çizdiririm.					
16	Öğrencilerin, konunun anahtarı olabilecek düşünceler ve sorular oluşturmalarını sağlarım.					
17	Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirleri ve kavramları gruplandırmalarını sağlarım.					
18	Öğrencilerin, konuyla ilgili fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlarım.					

19	Öğrencileri, kâğıt düzenine, temizliğine dikkat etmeleri hususunda yönlendiririm.								
20	Öğrencilerin, yazılarını belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre yeniden gözden geçirmelerini sağlarım.								
21	Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak çevrelerdeki kişilerle görüşmeler yapmalarını sağlarım.								
22	Yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama vb.) ele alan bir kontrol listesi oluştururum.								
23	Öğrencilerin, kendi yazılarını, oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirmelerini sağlarım.								
24	Öğrencilerin yazılarının, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre sınıf arkadaşları tarafından incelenmesini sağlarım.								
25	Öğrencilerin, yazıda gerekli görülen değişiklikleri yapmalarını sağlarım.								
26	Öğrencileri, yazıda gerekli görülen düzeltmeleri yapmaları hususunda yönlendiririm.								
27	Ölçme ve değerlendirme yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alırım.								
28	Ölçme ve değerlendirme yaparken, kullandığım ölçütlerle ilgili olarak uzman görüşlerine başvururum.								
29	Sürece (öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çabaya ve sebatına) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.								
30	Öğrencilerin, konuyla ilgili olarak kitap, internet vb. kaynakları inceleyip kısa notlar almalarını sağlarım.								
31	Öğrencileri, yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirileceği konusunda bilgilendiririm.								
32	Öğrencileri, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yazılar yazmaları hususunda yönlendiririm.								
33	Ürüne (öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemeye) yönelik ölçme ve değerlendirme yaparım.								
34	Öğrencilere, yazılı anlatım çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm.								
35	Ölçme ve değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler veririm.								
36	Ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini sınamak için belirli bir süre sonra yeniden değerlendirme yaparım.								
37	Yazılı anlatım ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirlerken zorlanırım.								
38	Ölçme ve değerlendirmede kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerken zorlanırım.								
39	Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazılı anlatımı değerlendirme ölçeklerini uygularken zorlanırım.								
40	Yazılı anlatım ürünlerine yönelik kazanımların tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlerken zorlanırım.								
41	Yazılı anlatım ürünlerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlerken zorlanırım.								
42	Yazma amaçları ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.								
43	Yazının türü (açıklayıcı / tartışmacı / ikna edici / öyküleyici anlatım vb.) ile ölçme ve değerlendirme ölçütleri arasında ilişki kurarken zorlanırım.								

**BU ÇALIŞMAMIZA GÖSTERDİĞİNİZ İLĞİ, SABIR VE SAMİMİYET İÇİN  
TEKRAR TEŞEKKÜR EDER, SAYGILARIMIZI SUNARIZ.**



## EK 3

## ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

BECERİ / PERFORMANS DÜZEYLERİ				
5 (ÇOK İYİ)	4 (İYİ)	3 (ORTA)	2 (KÖTÜ)	1 (ÇOK KÖTÜ)

FİKİRLER VE İÇERİK		
YAZMA GÖREVİ İLE FİKİRLER VE İÇERİK ARASINDAKİ BAĞLANTI	5	Yazar, yazma görevinin gerekliliklerini metindeki fikirlere ve içeriğe çok iyi bir şekilde yansıtmıştır.
	4	Yazar, yazma görevinin gerekliliklerini metindeki fikirlere ve içeriğe çoğunlukla yansıtmıştır.
	3	Yazar, yazma göreviyle ilgili gereklilikleri metindeki fikirlere ve içeriğe kısmen yansıtmıştır.
	2	Yazar, verilen yazma görevinin gereklilikleri ile metindeki fikirler ve içerik arasındaki bağlantıyı çok az sağlayabilmiştir.
	1	Yazar, verilen yazma görevinin gereklilikleri ile metindeki fikirler ve içerik arasındaki bağlantıyı sağlayamamıştır.
KONU BİLGİSİ	5	Yazar, konu bilgisi hakkında çok iyi bir farkındalığa sahiptir; konunun ne tür fikirlere ve içeriğe sahip olması gerektiğini tamamiyle hatta daha da öte bir şekilde anlamıştır.
	4	Yazar, konu bilgisine sahiptir; konunun ne tür fikirlere ve içeriğe sahip olması gerektiğini küçük sayılabilecek sapmalar dışında anlamıştır.
	3	Yazar, konu hakkında bazı algılara sahiptir; konunun ne tür fikirlere ve içeriğe sahip olması gerektiğini çoğunlukla anlamıştır.
	2	Yazar, konu hakkında az ama yeterli olmayan bir algıya sahiptir; konunun ne tür fikirlere ve içeriğe sahip olması gerektiğini kısmen anlamıştır.
	1	Yazar, konu hakkında herhangi bir algıya sahip değildir; konunun ne tür fikirlere ve içeriğe sahip olması gerektiğini ya çok az anlamış ya da hiç anlamamıştır.
ANA FİKİR	5	Yazar, ana fikri konuyla çok iyi bir bağlantı kurarak geliştirmiştir.
	4	Ana fikir konuyla bağlantılı bir şekilde geliştirilmiştir; fakat yazar konunun ana çizgisinden bir kez ayrılmış olabilir.
	3	Yazar, ana fikri oluştururken genellikle konunun sınırları içerisinde kalmıştır; fakat temayı veya mesajı konunun içeriğine uygun bir şekilde geliştirememiştir.
	2	Metnin genelinde bir ilişkisiz düşünceler yığını gibi görünen tekrarlar ve okumalar mevcuttur; ana fikir belirsizdir.
	1	Yazı, kafa karıştırıcı, konun ana çizgisinden tamamiyle yoksundur ve görülebilir bir ana fikre sahip değildir.
İÇERİĞİ AYRINTILANDIRMA	5	Konuyu destekleyici mahiyette ilginç ayrıntılar kullanılmıştır; bu ayrıntılar okuyucunun yazıyı iyi anlamasına olanak sağlayacak niteliktedir.
	4	Konunun içeriğini desteklemek amacıyla kullanılan ayrıntıların çoğu okuyucunun yazıyı anlamasına yardımcı olacak mahiyettedir.
	3	Yazıda, bazı somut ve ilginç ayrıntılar ve bazı genel ayrıntılar kullanılmıştır; bu ayrıntılar genellikle listeleme şeklindedir.
	2	Konuya yönelik olarak genelde bilinen ayrıntılar kullanılmıştır; bu ayrıntıların tamamı listeleme şeklindedir.
	1	Konuya yönelik ayrıntılandırma yoktur; ayrıntılar açık değildir ve/veya önemsizdir.
ÖZGÜNLÜK	5	Yazıda, yeni ve özgün fikirler kullanılmıştır.
	4	Yazıdaki bazı fikirler özgündür.
	3	Özgünlüğe dönük bazı küçük parlıtlar vardır; konunun cevabı olabilecek fikirlere bir dereceye kadar yer verilmiştir.
	2	Yazıdaki fikirler özgün değildir; sadece başka kaynaklarda yer alan veya kulaktan dolma fikirlere yer verilmiştir.
	1	Yazıda özgünlük olmadığı gibi kişisel fikirler ve kişiye ait içerik dahi yok denecek kadar azdır.

ORGANİZASYON		
GİRİŞ	5	Konuya girişler okuyucunun dikkatini oldukça cezbedecek niteliktedir.
	4	Konuya girişler okuyucunun dikkatini cezbetmek için uygun bir açıklıktadır.
	3	Konuya iyi bir giriş yapılmadığı için yazı, okuyucu için etkili bir açıklık ve güçlü bir beklenti yaratmaz.
	2	Konuya giriş zayıftır.
	1	Konuya giriş yazıya başlangıç hissi yaratmayacak derecede zayıftır.
ASIL PARAGRAFLAR	5	Her asıl paragraf, paragraf içerisindeki her cümle, bir sonuç içeren, diğer cümlelerle ilişkili, bu cümlelerdeki ayrıntıları destekleyecek şekilde açık ve tutarlı bir şekilde yapılandırılmıştır.
	4	Her asıl paragraf, paragraf içerisindeki her cümle, bir sonuç içeren, diğer cümlelerle ilişkili, bu cümlelerdeki ayrıntıları destekleyecek bir şekilde yapılandırılmıştır.

	3	Bütün paragraflar her bir asıl paragrafın unsurlarını içermesi gerektiği halde, yazar, genellikle paragrafların içerik düzenini bozarak her bir paragrafa eşit derecede önem vermiştir.
	2	Yazar, kurallara uygun içeriğe sahip paragraf düzeni kullanma teşebbüsündedir fakat yazarın oluşturduğu paragraflar belirsizdir.
	1	Yazar, paragraf kullanımını doğru bir şekilde yapamadığı için, yazı sistemli bir yapıdan yoksundur.
PARAGRAF YAPMA	5	Paragraf yapma/satırbaşı yapma sürekli sağlamdır ve yazının sistemli bir yapıda olmasına katkı sağlamıştır.
	4	Paragraf yapma/satırbaşı yapma çoğu zaman doğrudur ve yazının sistemli bir yapıda olmasına katkı sağlamıştır.
	3	Paragrafların birleşik olması veya yanlış yerden başlaması gibi hatalar dışında, paragraf yapma bazen doğru bir şekilde yapılmıştır.
	2	Yazar paragraf yapma/satırbaşı yapma bilincine çok az sahiptir.
	1	Paragraf yapma/satırbaşı yapma yanlış, düzensiz veya sık sık başvurulan bir uygulama olduğu için metnin sistemli bir yapı bütünlüğü içerisinde olmasını engellemiştir.
GEÇİŞLER	5	Metne dayalı fikirler ve paragraflar arasındaki bağlantı özenli geçişlerle sağlanmıştır.
	4	Metne dayalı fikirler ve paragraflar arasındaki bağlantıyı sağlamada geçişler mevcuttur.
	3	Paragraftan paragrafa, konudan konuya geçiş çabaları vardır.
	2	Konular ve fikirler arasındaki bağlantıyı sağlayacak geçişler sınırlı olmasına rağmen vardır.
	1	Yazı, konular ve fikirler arasındaki bağlantıyı sağlayacak geçişlerden yoksundur.
MANTIKSAL SIRALAMA BİÇİM DÜZENİ	5	Ayrıntılar tamamen doğru bir şekilde sıralanmıştır. Sıralama mantıksal ve etkilidir; örnekler çok uygun bir şekilde kullanılmıştır.
	4	Fikirlerin çoğu mantıksal bir şekilde sıralanmıştır; örnekler uygun bir şekilde kullanılmıştır.
	3	Mantıksal sıralama ve örnek kullanma çabaları vardır.
	2	Mantıksal sıralama veya örnekler ya yok denecek kadar azdır ya da yoktur.
	1	Ayrıntıların gelişigüzel ve bağlantısız bir şekilde düzenlendiği görülmektedir.
SONUÇ	5	Sonuç bölümü, okuyucuya/hedef kitleye etkili bir kapanış ve çözüm hissi verecek niteliktedir. Son verme, ani veya söz çok uzatılarak yapılmaz.
	4	Konuya ve metin türüne uygun bir son vardır.
	3	Etkili bir son verme çabası vardır; ancak sonuç bölümündeki organizasyon gevşektir; iyi bir şekilde bağlanamamıştır.
	2	Sonlandırma/sonuç zayıftır.
	1	Yazı sonlandırmadan/sonuçtan yoksundur.
BAŞLIK	5	Ana temanın/konunun bütün niteliklerini kapsayan özgün bir başlık kullanılmıştır.
	4	Ana temaya/konuya uygun/işlevsel bir başlık kullanılmıştır.
	3	İlham vermeyen; ileti veya konunun yeniden ifade edilmesini gerektiren bir başlık kullanılmıştır.
	2	Yazının başlığı içerikle uyumlu değildir.
	1	Başlık yoktur.

<b>ANLATIM</b>		
DUYGU	5	Yazının bütününde metin türü ile uyumlu bir sezgi ve duygu çeşitliliği vardır; yazı, okuyucularda/hedef kitlede duygu, bilinç ve farkındalık oluşturacak niteliktedir.
	4	Yazının büyük bir kısmında metin türü ile uyumlu bir sezgi ve duygu çeşitliliği vardır; yazı, okuyucularda/hedef kitlede duygu, bilinç ve farkındalık oluşturacak niteliktedir.
	3	Yazıda bir anda görünüp kaybolan duygu ve sezgi parıltıları vardır.
	2	Yazıda duygu ve sezgi parıltıları yer yer kendini gösterir.
	1	Yazıda okuyucuyu/hedef kitleyi etkileyebilecek duygulara hiç rastlanmaz.
RİSK ALMA	5	Yazarın konu hakkındaki fikirlerini açıklarken, hedef kitlenin olumlu veya olumsuz tepkilerini göz önünde bulundurup beklentilerden daha fazla risk aldığı görülmektedir.
	4	Hedef kitlenin olumlu veya olumsuz tepkileri düşünüldüğünde, yazarın, bazı riskler almada rahat olduğu görülmektedir.
	3	Yazarın fikirlerini açıklarken, bazen risk aldığı görülür.
	2	Yazarın çok az da olsa risk aldığı görülür.
	1	Yazarın, fikirlerini açıklarken, doğru hisler ortaya koymadığı; risk almadığı görülür.
BAKIŞ AÇISI	5	Yazar, net ve belirgin bir bakış açısına sahiptir; bakış açısını belirginleştiren zamirler metnin bütününde uygun bir şekilde kullanılmıştır ve bakış açısı metin boyunca tutarlıdır.
	4	Yazarın bakış açısı belirgindir; zamirler çoğu zaman iyi bir şekilde kullanılmıştır; bakış açısı genellikle sabittir.
	3	Bakış açısına yönelik girişimler bazı yerlerde güçlü bir şekilde ortaya çıkabilir fakat diğer yerlerde belirsizdir; zamirler kısmen iyi bir şekilde kullanılmıştır, bakış açısında yer yer sapmalara rastlanır.
	2	Yazarın bakış açısı zayıftır; zamir kullanımı neredeyse yok gibidir; çok az tutarlı bir bakış açısı vardır.
	1	Yazıya yansıyan bir bakış açısı yoktur; ne bakış açısını belirginleştirecek tarzda zamir kullanımı ne de bakış açısı anlayışı vardır.
OKUYUCU / HEDEF KİTLE VE AMAÇ	5	Yazıda, okuyucu/hedef kitle ve amacın tam bir farkındalığı söz konusudur.
	4	Yazar, yazısını okuyucu/hedef kitle ve amacı göz önünde bulundurarak yazmıştır.
	3	Yazar okuyucular/hedef kitle ile bazı ilişkiler kurar ve amacın farkındadır.
	2	Okuyucular/hedef kitle ve amaç bulanıktır.
	1	Okuyucu/hedef kitle ve amacın farkındalığı yoktur.
ANLATIM BİÇİMİ	5	Yazıya yansıyan anlatım biçimi konuya ve türe yönelik güçlü bir ilişkiyi yansıtır.
	4	Yazıya yansıyan anlatım biçiminde çoğunlukla konuya ve türe uyum görülür.

	3	Yazıya yansıyan anlatım biçimi konuya ve türe yönelikliği inşa etmede tutarlı bir bağlantıdan yoksundur.
	2	Yazıya yansıyan anlatım biçimi bir dereceye kadar yapmacıklı ve düşünmeden yazılmıştır.
	1	Yazıya yansıyan anlatım biçimi konuya bağlı olarak aşırı teknik ifadeler veya jargonlar içerir.

SÖZCÜK SEÇİMİ		
İMGELEM	5	Metinde kullanılan birçok sözcük ve ifade, okuyucunun zihninde iz, etki bırakacak niteliktedir.
	4	Metinde kullanılan bazı sözcükler ve ifadeler, okuyucunun zihninde canlı görüntüler yaratacak niteliktedir.
	3	Anlatımda, yaygın olarak kullanılan sözcüklere ve ifadelere yer verilir, fakat bunlar güçlü olmadıkları için, nadiren okuyucunun hayal gücünü etkilerler.
	2	Çok az imge kullanılmıştır.
	1	İmge kullanılmamıştır.
BAĞLAM	5	Anlam bütünlüğü oluşturmada sürekli olarak canlı fiiller, benzersiz, özel isimler ve niteleyiciler (sıfatlar ve zarflar) kullanılmıştır; tekrar, basmakalıp sözler ve belirsiz dil kullanımı yoktur.
	4	Anlam bütünlüğü oluşturmada genellikle canlı fiiller, özel isimler ve sıfatlar kullanılmıştır; tekrar, basmakalıp sözler ve belirsiz dil kullanımı çok azdır.
	3	Bazen canlı fiiller, özel isimler ve sıfatlar kullanılır; bazen tekrar, basmakalıp sözler ve belirsiz dil kullanılmış olabilir.
	2	Tekrar, basmakalıp sözler ve belirsiz dile dayanan yaygın fiiller, isimler ve sıfatlar kullanılmıştır.
	1	Anlam bütünlüğü oluşturmada güçlü sözcükler kullanılmamıştır; jargon, basmakalıp sözler ve okuyucunun dikkatini gereğinden fazla dağıtan veya okuyucuyu yanlış bir şekilde yönlendiren sözcükler kullanılmıştır.
DOĞAL DİL	5	Dil kullanımı doğaldır ve asla aşırıya kaçmaz veya yüksek teknik bir dil kullanılmaz; hem sözcükler hem de anlatım tarzı kişisel ve etkilidir; (varsa) diyalogların tamamı doğal etki oluşturacak niteliktedir.
	4	Dil kullanımı genelde doğaldır ve aşırıya kaçmamıştır veya yüksek teknik bir dil kullanılmamıştır; (varsa) diyalogların büyük bir çoğunluğu doğal etki oluşturacak niteliktedir.
	3	Renkli bir dil kullanımına yönelik girişimler, gereksiz yere yapılan uzatmalarda isteklilik şeklinde göze çarpar; fakat bazen bundan uzak bir görüntü çizilmektedir.
	2	Yazının büyük bir çoğunluğunda, dile, doğal olmayan veya aşırı bir yüklenme söz konusudur; birkaç sözcük veya ifade özgün veya etkilidir.
	1	Sözcükler doğru bir şekilde kullanılmamıştır; yazıda tamamıyla aşırıya kaçılmış veya ders kitabı formatından uzak, yazının mesajını edinmede etkili olmayan bir dil kullanılmıştır.
İÇERİĞE UYGUN SÖZCÜK KULLANIMI	5	Yazar, tutarlı bir şekilde, beceri ve kolaylık içerisinde, her zaman okuyucunun açık bir anlam çıkarmasına yardımcı olan, içeriğe uygun sözcükler kullanmıştır.
	4	Yazar, çoğunlukla okuyucunun açık bir anlam çıkarmasına yardımcı olan, içeriğe uygun sözcükler kullanmıştır.
	3	Yazar, bazen okuyucunun açık bir anlam çıkarmasına yardımcı olan, içeriğe uygun sözcükler kullanmıştır.
	2	Konu ve hedef kitle için hemen hemen hiç uygun olmayan ve içeriğe uygun düşmeyen sözcükler kullanılmıştır.
	1	Sözcükler içeriğe uygun değildir.
SÖZCÜK DAĞARCIĞI	5	Sürekli tekrarlanmayan, konuya ve bağlama uygun, öğrencinin kendi yaş seviyesi için oldukça zengin sayılabilecek kavramlar ve söz varlığı unsurları kullanılmıştır.
	4	Sürekli tekrarlanmayan, konuya ve bağlama uygun, öğrencinin kendi yaş seviyesi için zengin sayılabilecek kavramlar ve söz varlığı unsurları kullanılmıştır.
	3	Sık kullanılan sözcükler olmasına rağmen, konuya ve bağlama uygun olan kavramlar ve söz varlığı unsurları kullanılmıştır.
	2	Sık kullanılan, konu ve bağlamla bazen uyumlayan veya okunulan bir metinden ya da başka bir kaynaktan alınıp anlamı bilinmeden metne konulmuş izlenimi veren kavramlar ve söz varlığı unsurları kullanılmıştır.
	1	Çok sıkça kullanılan, konu ve bağlamla uyumlayan kavramlar ve söz varlığı unsurları kullanılmıştır.

CÜMLE AKICILIĞI		
CÜMLELERDEKİ ANLAM VE YARGI BÜTÜNLÜĞÜ	5	Yazının tamamı anlam ve yargı bütünlüğü taşıyan cümlelerden oluşmaktadır; anlam ve yargı açısından bütünlük içerisinde olması gereken cümleler sıra hâlinde dizilmemiştir.
	4	Sadece bir tane anlam ve yargı bütünlüğü taşımayan cümle vardır.
	3	İki tane anlam ve yargı bütünlüğü taşımayan cümle vardır.
	2	Yazıda birkaç anlam ve yargı bütünlüğü taşımayan cümle vardır. Cümle sonu noktalaması veya cümle yapısı farkındalığı eksiktir.
	1	Yazıda anlam ve yargı bütünlüğü taşımayan çok fazla cümle vardır. Cümle sonu noktalaması veya cümle yapısı farkındalığı yoktur.
CÜMLE ÇEŞİTLİLİĞİ	5	Sürekli olarak bileşik, karmaşık, basit cümleler kullanılarak bir cümle çeşitliliği oluşturulmuştur.
	4	Genellikle cümle tiplerinin bir çeşidi kullanılmıştır.
	3	Bazen değişik tipteki cümleler kullanılmıştır.
	2	Sadece basit ve bazı karışık cümleler kullanılmıştır.



	1	Sadece basit cümleler ve bol miktarda parçalı cümleler kullanılmıştır.
CÜMLE BAŞLANGIÇLARI	5	Tutarlı olarak ve amaca uygun bir şekilde, yazının tamamında bir cümlelere başlama çeşitliliği oluşturulmuştur.
	4	Cümlelerin çoğuna farklı şekillerde başlanmıştır.
	3	Cümlelere başlama bazen çeşitlidir; çoğu cümle birbirine benzemez.
	2	Cümle başlangıçları hemen hemen hiç çeşitli değildir.
	1	Bütün cümlelere aynı şekilde başlanmıştır.
CÜMLELER ARASI BAĞLANTI	5	Cümleler arasında tutarlı ve uygun geçişler kullanılmıştır.
	4	Genellikle uygun geçişler kullanılmıştır.
	3	Yazarın kullandığı geçişlerin bazıları eksik veya uygunsuzdur.
	2	Geçişlerin kullanımı anlamlandırma için yeterli değildir.
	1	Bitmek bilmeyen geçişler (ve, vesaire, çünkü, ve sonra vb.) veya dilin yaratıcı geçişlerden yoksun olan yoğun bir karışımı söz konusudur.
RİTİM VE AKIŞ	5	Yazının tamamı doğal bir ritim ve akışa sahiptir; okuyucu için kolay bir okuma söz konusudur.
	4	Yazının büyük bir çoğunluğu doğal bir ritim ve akışa sahiptir.
	3	Bazı cümleler anlamlı bir sözel okuma sağlayacak düzeyde akıcı ve doğaldır; fakat bazıları aksak ve hantal bir yapıdadır.
	2	Yazının büyük bir çoğunluğu aksak, dalgalı ve/veya genellikle hantal bir yapıdadır.
	1	Metin, anlamlı bir sözel okuma sağlayacak düzeyde akıcı ve doğal değildir; şarkı ritmi veya darbe şeklindeki bir ritim ile okuyucuyu uyutacak kadar uyuşturmuş veya bıkkınlık hissi yaratmıştır.

<b>YAZIM DÜZENİ</b>		
YAZIM	5	Yazım, çok zor sözcüklerde bile genellikle doğrudur.
	4	Yazım, çoğunlukla doğrudur; zor sözcüklerin ise çoğu ses bilgisi bakımından doğrudur.
	3	Yazım, çoğunlukla doğrudur veya yaygın sözcüklerde mantıklıdır, fakat çok zor sözcüklerde sorun vardır.
	2	Yaygın sözcüklerde bile sıklıkla yazım yanlışları yapılmıştır.
	1	Yazı, yazım yanlışlarıyla doludur; Yazım yanlışları yüzünden yazıyı okumak ve yorumlamak da zordur.
NOKTALAMA	5	Noktalama, sürekli olarak doğrudur. Metnin başından sonuna kadar okumayı yaratıcı kılar ve okuyucuya rehberlik eder.
	4	Noktalama çoğu zaman doğrudur.
	3	Noktalama bir dereceye kadar doğrudur.
	2	Noktalamada sıklıkla yanlışlara rastlanır.
	1	Noktalama çoğu zaman yanlış kullanılır veya eksiktir.
BÜYÜK HARF KULLANIMI	5	Tam bir anlama ve tutarlı bir şekilde büyük harf kullanımı becerilerini uygulama vardır.
	4	Çoğu sözcükte büyük harf kullanımı doğru bir şekildedir.
	3	Cümlelerin ilk harfinde ve özel isimlerin tamamında büyük harf kullanımı doğrudur. Diğer büyük harf kullanım kuralları çoğunlukla doğru şekilde yapılmıştır.
	2	Cümlelerin ilk harfi, insanların isimleri ve "ben" zamirinde büyük harf kullanımı, diğer büyük harf kullanım kuralları bazen doğrudur.
	1	Büyük ve küçük harflerin yazımı doğru bir şekilde yapılmaz.
DİL BİLGİSİ UNSURLARININ KULLANIMI	5	Dil bilgisi unsurlarının kullanımı tamamen doğrudur; açıklığa ve biçime katkı sağlar.
	4	Dil bilgisi unsurlarının kullanımı çoğu zaman doğrudur; açıklığa ve biçime katkı sağlar.
	3	Dil bilgisi unsurlarının kullanımı bazen doğrudur.
	2	Dil bilgisi unsurlarının kullanımında sıklıkla yanlışlara rastlanır.
	1	Dil bilgisi ve kullanım hemen hemen hiç doğru değildir.
EL YAZISI	5	Yazı tamamen okunabilir. Harfler eşit büyüklükte yazılmıştır; harflerin eğimleri düzgündür.
	4	Yazı genellikle okunabilir. Harfler çoğu zaman eşit büyüklükte yazılmıştır; harflerin eğimleri çoğunlukla düzgündür.
	3	Yazı bazen okunabilir. Harfler kısmen eşit büyüklükte yazılmıştır; harflerin eğimleri kısmen düzgündür.
	2	El yazısı okunamaz olduğu için, yazıyı okurken, çoğu yerde okuyucunun dili sürçer. Harfler çoğu zaman eşit büyüklükte yazılmamıştır; harflerin eğimleri çoğunlukla düzgün değildir.
	1	El yazısı okunamaz olduğu için, okuyucunun yazıyı okuması bütünüyle zordur. Harfler eşit büyüklükte yazılmamıştır; harflerin eğimleri düzgün değildir.
KÂĞIT TEMİZLİĞİ	5	Kâğıt, çok temiz ve çok özenlidir.
	4	Kâğıt, temiz ve özenlidir.
	3	Kâğıt, temizlik bakımından iyidir.
	2	Kâğıt biraz dağınıktır.
	1	Kâğıt dağınık, lekeli, çirkin, kıvrık ve özensizdir.
SAYFA DÜZENİ	5	Sayfa kenarlarında, satırlar ve sözcükler arasında her zaman eşit boşluklar bırakılmıştır.
	4	Sayfa kenarlarında, satırlar ve sözcükler arasında çoğunlukla eşit boşluklar bırakılmıştır.
	3	Sayfa kenarlarında, satırlar ve sözcükler arasında bazen eşit boşluklar bırakılmıştır.
	2	Sayfa kenarlarında, satırlar ve sözcükler arasında çoğu zaman eşit boşluklar bırakılmamıştır.
	1	Sayfa kenarlarında, satırlar ve sözcükler arasında eşit boşluklar bırakılmamıştır.

## EK 4

## YAZMA GÖREV(LER)İ KONTROL LİSTESİ

YAZMA GÖREV(LER)İNE İLİŞKİN PERFORMANS / BECERİ GÖSTERGELERİ		BECERİ / PERFORMANS DÜZEYLERİ				
		(5) ÇOK İYİ	(4) İYİ	(3) ORTA	(2) KÖTÜ	(1) ÇOK KÖTÜ
<b>YAZMA SÜRECİNİ PLANLAMA</b>						
1	Yazma sürecini verilen yazma görevine hazırlık çalışmaları açısından planlama					
2	Yazma sürecini yazma görevine ilişkin uygulama aşamaları açısından planlama					
<b>SÜREÇ ADIMLARINI UYGULAMA</b>						
3	Konu hakkında, olabildiğince çok sayıda fikir üretme ve bu fikirleri not etme					
4	Konuyla ilgili veri kaynaklarını (kitap, internet vb.) inceleme, araştırma yapma					
5	Konuyla ilgili olarak çevresindeki kişilerle görüşmeler yapma, bu görüşmeler sonrası edindiği tepkileri ve gözlemleri not etme					
6	Konuyla ilgili kavramlar ve düşünceler ağı oluşturma ve bunları gruplandırma					
7	Konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yapma					
8	Yazıyı, değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirme ve gerekli düzeltmeleri yapma					
9	Yazıyı, sınıf arkadaşlarından biri veya birkaçına okutma ve onların düşüncelerini alma					
10	Yazıyı, öğretmenine okutma ve öğretmenin düşüncelerini alma					
11	Öğretmenin ve sınıf arkadaş(lar)ının düşünceleri sonucu gerekli gördüğü düzeltmeleri yapma					
12	Yazıyı yeniden okuyup inceleme ve gerekli gördüğü bütün düzeltmeleri yaparak yazıya son şeklini verme					
<b>FİKİRLER VE İÇERİK, ORGANİZASYON</b>						
13	Giriş paragrafının cezbediciliği ve dinleyicinin ilgisini çekme düzeyi					
14	Ortaya konan tezin açık bir şekilde ifade edilme düzeyi					
15	Her bir paragrafın, konu cümlesinin, ilişkili ve ayrıntılı destekler ve sonuç cümlesi içerme düzeyi					
16	Mantıksal ve özgün çıkarımların kullanımı; her bir çıkarımın, tezi destekleyen bir konu cümlesi içerisinde ifade edilme düzeyi					
17	Her bir çıkarımın / konu cümlesinin konu ile ilgili kanıtlarla (gerçekler, örnekler, gözlemler) desteklenme düzeyi					
18	Paragraflar arasındaki ilişkiyi sağlayan özenli geçişler kullanımı					
19	Ortaya konan ayrıntıların, mantıksal bir sıralama ve organize edilmiş bir yapı içerisinde sunumu					
20	Konu hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi yazıya yansıtma düzeyi					
21	Konu hakkında diğer bakış açılarını da içerecek görüşlerin (karşıt görüşlerin) var olabileceğini göz önünde bulundurarak, dinleyicinin ilgisine hitap etme düzeyi					
22	Sonuç bölümünün sunumu; giriş ve gelişme bölümlerinde yer verilen bilgilerin ve düşüncelerin sonuç bölümünde toparlanma düzeyi					
23	Konuyla ilgili en önemli noktaların yazıya yansıtılma düzeyi					
<b>ANLATIM</b>						
24	Fikirlerin hararetle bir şekilde savunumu; dinleyicinin bakış açısına dair tepkiler verme noktasında düşünmeye sevk edilme düzeyi					
25	Yazıdaki inandırıcılık					
26	Yazıdaki amaç ve hedef kitle farkındalığı					
27	Yazının tamamında aynı bakış açısının sürdürülme düzeyi					
<b>KELİME SEÇİMİ</b>						
28	Özgün ve doğru kelimeler (belirli isimler, güçlü fiiller ve niteleyiciler) kullanma, sürekli aynı kelimeleri kullanmama farkındalığı					
29	Kullanılan kelimelerdeki vurgu, etkileyicilik ve dinleyicilere uygunluk					
<b>CÜMLE AKICILIĞI</b>						
30	Cümle çeşitliliği					
31	Cümlelere başlama şekillerindeki zenginlik					
32	Cümleler arasında uygun geçişlerin kullanımı					
33	Cümlelerdeki ritim ve akış					
<b>YAZIM DÜZENİ</b>						
34	Kelimelerin doğru yazımı					
35	Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı					
36	Büyük ve küçük harfleri doğru bir şekilde kullanımı					
37	Dil bilgisi kurallarının kullanımındaki doğruluk					
38	Paragraflarda satırbaşı yapma farkındalığı.					
39	El yazısının okunabilirliği					
40	Kâğıdın temizliği ve sayfa düzeni					

**EK 5****ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU**

Yazma görevini yerine getirirken kullanacağınız bu form çalışmanızı daha nitelikli bir hâle getirmede size rehber olacaktır.

		<b>Evet</b>	<b>Kısmen</b>	<b>Hayır</b>
1	Kendimi, yazacağım konuya psikolojik olarak hazırladım ve yazacağım konuya odaklandım.			
2	Yazma görevi ile ilgili planlama yaptım.			
3	Konu hakkında, mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan, olabildiğince çok sayıda fikir ürettim ve bu fikirleri not ettim.			
4	Konunun anahtarı olabilecek kavramlar, düşünceler ve sorular oluşturdum; resimler çizdim.			
5	Konuyla ilgili kaynakları (kitap, internet vb.) inceleyip kısa notlar aldım.			
6	Konuyla ilgili fikirlerimi sınıf arkadaşlarımla tartıştım.			
7	Konuyla ilgili olarak çevremdeki kişilerle görüşmeler yaptım.			
8	Konuyla ilgili görüşmeler sonrası edindiğim tepkileri ve gözlemleri not ettim.			
9	Konuyla ilgili fikirleri ve kavramları bir araya getirerek gruplandırıdım.			
10	Konuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptım.			
11	Yazıyı özgün, açık ve anlaşılır fikirler ve içerik ile yapılandırdım.			
12	İçeriği, yazmanın amacına göre yapılandırdım.			
13	Fikirleri mantıksal bir sıralama ve organize edilmiş bir yapı içerisinde sundum.			
14	Her bir çıkarımı, tezi destekleyen bir konu cümlesi içerisinde ifade ettim.			
15	Metni, yazının türüne dayalı özellikleri içerecek şekilde yapılandırdım.			
16	Yazıdaki ana fikir ve yardımcı fikirleri yazma göreviyle örtüşecek şekilde yapılandırdım.			
17	Yazıyı, değerlendirme ölçütlerini göz önünde bulundurarak düzenledim.			
18	Yazıyı, bu yazıyı okuyacak kişileri göz önünde bulundurarak düzenledim.			
19	Yazımda, ilginç fikirlere, ayrıntılara yer verdim.			
20	Yazının giriş paragrafını hedef kitlenin ilgisini çekecek, onları cezbedecek şekilde düzenledim.			
21	Paragrafları, ayrıntılı destekler ve sonuç cümleleri içerecek şekilde düzenledim.			
22	Cümleler ve paragraflar arasında bağlantı sağlayacak özenli geçişler kullandım.			
23	Yazının sonuç bölümünde giriş ve gelişme bölümlerinde yer alan fikirleri bir sonuca bağladım; bu bölümde, etkili, vurgulu ifadeler kullandım.			
24	Yazıda, kendime has bir üslup kullandım ve yazıyı anlatım açısından iyi bir şekilde yapılandırdım.			
25	Yazının içeriğine uygun, güçlü, etkili, hedef kitleye uygun sözcükler kullandım.			
26	Yazıyı, farklı cümle yapıları kullanarak akıcı olacak şekilde yapılandırdım.			
27	Yazının başlığının konuya, temaya ve metnin içeriğine uygun, özgün olmasına dikkat ettim.			
28	Kullandığım kaynakları ve alıntıları doğru şekilde gösterdim.			
29	Yazıyı, yazım ve noktalama kurallarına uygun şekilde yapılandırdım.			
30	Yazıyı, büyük ve küçük harflerin kullanım kurallarına uygun şekilde yapılandırdım.			
31	Yazıyı, dil bilgisi unsurlarının kullanım kurallarına uygun şekilde yapılandırdım.			
32	Kâğıt ve sayfa düzenine, kâğıt temizliğine ve yazı güzelliğine dikkat ettim.			
33	Yazıyı bütün yönleriyle (amaç, tür, içerik, hedef kitle, düzen, yazım, noktalama, kâğıt düzeni vb.) ele alan kontrol listesine ve değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirdim ve gerekli düzeltmeleri yaptım.			
34	Yazıyı, sınıf arkadaşlarımdan biri veya birkaçına okuttum ve düşüncelerini aldım.			
35	Yazıyı, öğretmenime okuttum ve düşüncelerini aldım.			
36	Öğretmenimin ve sınıf arkadaş(lar)ımın yazı hakkındaki düşüncelerini göz önünde bulundurarak gerekli gördüğüm düzeltmeleri yaptım.			
37	Yazıyı bir bütün olarak yeniden inceledim ve gerekli gördüğüm bütün düzeltmeleri yaparak yazıya son şeklini verdim.			

## EK 6

## AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Yazar: \_\_\_\_\_  
 İnceleyen: \_\_\_\_\_

Açıklayıcılar	Size uygun olan cevabı işaretleyin.		
	EVET	KISMEN	HAYIR
Yazı bir nutuk yazısıdır. Yazarın bu konu hakkındaki görüşleri tezin tamamında çok açık bir şekilde ifade edilmektedir.			
Dil bilgisi ve düzende yanlışlık yoktur; el yazısı düzgün, kâğıt temizdir.			
Yazı altı giriş paragrafı, gelişme paragrafları ve sonuç paragrafı hâlinde düzenlenmiştir.			
Paragraf yapma için kurallara uygun satırbaşı kullanılmıştır.			
Her paragrafa uygun geçişlerle başlanmıştır.			
<b>Açıklayıcılar</b>	<b>FİKİRLER / ORGANİZASYON</b>		
Giriş dinleyiciyi cezbeder ve açık bir tez ifadesi sağlar.	Giriş paragrafında, okuyucuda sürekli okuma isteği uyandıran bir cümle yazınız:		
	Yazarın ortaya koyduğu tez ile ilgili ifadeler:		
Yazar görüşünü destekleyici çıkarımlarla ifade eder. Bu çıkarımlar asıl paragraflarda (2., 3. ve 4. vb... paragraflarda) ifade edilir.	Asıl paragraftaki 1. çıkarım:	Asıl paragraftaki 2. çıkarım:	Asıl paragraftaki 3. çıkarım:
Yazar konu cümlesindeki her bir çıkarımı en az üç tane kanıt ile destekler.	1. çıkarım için ortaya konan 3 destek: 1- 2- 3-	2. çıkarım için ortaya konan 3 destek: 1- 2- 3-	3. çıkarım için ortaya konan 3 destek: 1- 2- 3-
Bir karşıt görüşün bakış açısına hitap edilir.	Karşıt görüş ifadesi:		
Girişi tam olarak yeniden ifade etmeyen; fakat iddiada yer alan bütün önemli noktaları özetleyen tatmin edici bir sonuç yazılır.	Sonuç paragrafının özgün bir şekilde ifade edildiği bir cümle yazınız:		
<b>Açıklayıcılar</b>	<b>ANLATIM</b>		
Yazarın, dinleyicinin hararetle bir şekilde tepki vermesine neden olan bakış açısı yazılır.	Yazarın tutkusunu gösteren bir cümle yazınız:		
<b>Açıklayıcılar</b>	<b>SÖZCÜK SEÇİMİ</b>		
Yazar dinleyiciye karşı, bir noktadan diğer noktaya geçmek için seçtiği güçlü kelimeleri kullanır.	Güçlü kelimelerin seçildiğini gösteren iki ifade yazınız:		
<b>Açıklayıcılar</b>	<b>CÜMLE AKICILIĞI</b>		
Cümlelere farklı şekillerde başlanır.	Farklı şekilde başlayan iki cümle yazınız: 1- 2-		
	Bir uzun cümle örneği yazınız:		
Farklı biçimdeki cümleler (bazıları uzun, bazıları kısa olan cümleler) kullanılır.	Bir kısa cümle örneği yazınız:		
<b>GENEL DÖNÜT</b>			
Bu yazıya göstereceğiniz en genel tepki nedir?			
Konu, sizi harekete geçirdi mi? Öyleyse nasıl (Neden)?			
Bu yazıda en fazla hoşunuza giden nedir?			
Bu yazının düzeltilmesi için yazara neler önerebilirsiniz?			

**Kaynak:** Glass, Kathy Tuchmann (2005). *Curriculum Design for Writing Instruction*, California: Corwin Press.

EK 7

# YAZMA BECERİSİ BAŞARI TESTİ

Öğrencinin	Adı, Soyadı	
	Okulu	
	Sınıfı	
	Numarası	

## SORU KİTAPÇIĞI İLE İLGİLİ AÇIKLAMA

1. Bu soru kitapçığında, yazma becerilerinizi ölçen 40 soru bulunmaktadır. Kitapçığın tümü için verilen cevaplama süresi 40 dakikadır.
2. Her sorunun dört seçeneği vardır. Dört seçenekten sadece bir tanesi doğru cevaptır. Doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği cevap kâğıdında o soru için ayrılan yerde bularak işaretleyiniz.
3. Size ayrı bir karalama kâğıdı verilmeyecektir. Soru kitapçığınızın içindeki boş alanları karalama yapmak için kullanabilirsiniz.
4. Cevabını bilmediğiniz sorular üzerinde fazla zaman kaybetmeden diğer sorulara geçiniz. Zamanınız kalırsa bu sorulara daha sonra dönebilirsiniz.
5. Puanlamada her soru grubu için yanlış cevap sayısının üçte biri, doğru cevap sayısından çıkarılarak geçerli cevaplara karşı gelen ham puan tespit edilecektir. Bu nedenle rastgele cevaplama yapmayınız.
6. Sınavın bitiminde cevap kâğıdınızı ve soru kitapçığınızı salon sorumlularına teslim etmeyi unutmayınız.

## CEVAP KÂĞIDI İLE İLGİLİ AÇIKLAMA

1. Cevap kâğıdı üzerine yazacağınız yazı ve yapacağınız işaretlemelerde kurşun kalemden başka kalem kullanmayınız.
2. Kitapçık türünü cevap kâğıdınızın ilgili bölümüne mutlaka işaretleyiniz.
3. Cevaplarınızı cevap kâğıdındaki ilgili sütunlara aşağıdaki örnekte olduğu gibi yuvarlağı, dışına taşırmadan işaretleyiniz.

### ÖRNEK KODLAMA

A B C D  
1- ○ ○ ○ ●

4. Yanlış karalamalarınızı düzeltirken yuvarlağın içini iyice siliniz.

Soracağınız bir şey var mı? Varsa, şimdi sorunuz; sınav başladıktan sonra sorularınıza cevap verilmeyecektir.

“Sınav başlamıştır” denmeden soru kitapçığınızı açmayınız.

**BAŞARILAR DİLERİZ.**

## YAZMA BECERİSİ BAŞARI TESTİ

1.

Yan sütunda yer alan hangi kelimeler yazım açısından doğrudur?	1.	Protekol
	2.	Doğal gaz
	3.	Kadameli
	4.	Bel fitiği
	5.	Edebî

- A) 2., 4. ve 5.  
 B) 1., 4. ve 5.  
 C) 2., 3. ve 4.  
 D) 2., 3. ve 5

2.

1-	Yemek güzeldi; _____ biraz tuzluydu.
2-	Okul takımında seni _____ görmek isterdik.
3-	Bu soruyu ben _____ çözemedim.
4-	Bana ne istediğini söyle _____ bileyim.
5-	Beni kızdırmayın, _____ burayı başınıza yıkarım.

Yukarıdaki cümlelerin boş bırakılan yerlerine yazılması gereken edatlar veya bağlaçlar hangi seçenekte doğru sıra ile verilmiştir?

- A) 1- de      2- bile      3- ki      4- ama      5- yoksa  
 B) 1- ama      2- de      3- ki      4- yoksa      5- bile  
 C) 1- ama      2- de      3- bile      4- ki      5- yoksa  
 D) 1- bile      2- ki      3- yoksa      4- de      5- ama

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisi **-dı (-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü)** ekiyle tamamlanırsa "gerçekleşmemiş niyet" anlamı kazanır?

- A) Sana söylediğim her şey seni İstanbul'a yerleşmekten vazgeçirmeye yönelik...  
 B) Üst komşumuz bu yaz bize flüt çalmayı öğretecek...  
 C) Ahmet Bey gençlik günlerinin özlemiyle tutuşuyor...  
 D) Her sabah sağlıklı yaşam yürüyüşü için yola koyulur...

4. Aşağıda size bazı kelimeler verilmiştir.

- 1- çıkan  
 2- çalışmalıyız  
 3- arasında  
 4- gerçek  
 5- buradaki  
 6- bulmaya  
 7- kavganın  
 8- nedenini  
 9- insanlar  
 10- ortaya

Sizden bu kelimelerin tamamını kullanarak anlamlı bir cümle oluşturmanız istenmektedir. Oluşturacağınız bu cümledeki kelimelerin sırası nasıl olmalıdır?

- A) 5 - 9 - 4 - 3 - 6 - 7 - 1 - 8 - 10 - 2  
 B) 10 - 1 - 7 - 5 - 9 - 3 - 6 - 8 - 2 - 4  
 C) 5 - 9 - 3 - 10 - 1 - 7 - 4 - 8 - 6 - 2  
 D) 9 - 4 - 2 - 5 - 8 - 1 - 7 - 10 - 5 - 3

5.

<b>A</b>	Bizim kuşağımızın insanları Atatürk'ü görmedi; ama onun ilke ve inkılaplarını, onun aydınlanma yolundaki dev adımlarını yüreğinde duyarak yetiştirdi.
<b>I</b>	Onlar aklın ve bilimin aydınlığını tek yol gösterici olarak özümseyen Ata'mızın dünya görüşünden yola çıkmamızı sağladılar.
<b>R</b>	Bundaki en büyük pay sahipleri bizi yetiştiren öğretmenlerimizdir.
<b>K</b>	Böylelikle, bize Atatürk sevgisinin yanı sıra ulus bilincini de kazandırdılar.
<b>T</b>	Bizim öğretmenlerimiz, yaşamlarını bu aydınlık geleceğe adanmış birer özveri anıtlarıydılar.

**“A, I, K, R, T” harfleriyle belirtilen her kutu, anlam bütünlüğüne sahip olan bir paragraftaki alt düşünceleri içermektedir. Paragrafa ait düşünce akışı doğru sıralandığında aşağıdaki kelimelerden hangisi oluşur?**

- A) KIRAT  
B) TARIK  
C) KATIR  
D) ARTIK

6.

☆, Δ, ○ kutularının içerisindeki metinler anlamlı bir paragrafın giriş, gelişme ve sonuç bölümleridir.

☆	Bu işin uzmanları, haritanın kimi bölümlerinin kaybolmuş olabileceğini ifade etmektedirler.
Δ	Kaybolan bölümlerindeki alanlar, büyük olasılıkla, güneyde Antartika, doğuda ise İstanbul'u kapsamaktadır.
○	Elimizdeki haritanın Piri Reis tarafından çizilmiş dünya haritasının bütün bölümlerini içerdiğini söylemek doğru değildir.

**Aşağıdakilerin seçeneklerin hangisinde kutuları ifade eden semboller “giriş, gelişme, sonuç” şeklinde sıralanmıştır?**

- A) ○, ☆, Δ  
B) Δ, ☆, ○  
C) Δ, ○, ☆  
D) ☆, ○, Δ

7. (I) Sınıfın yaşça en küçük ama en zeki öğrencilerindim. (II) Tenefüslerde okulun koridorlarında koşmayı çok severdim. (III) Bu koşuşturmalar esnasında birkaç sefer nefesim tükendiği için yere yığılmışım. (IV) Arkadaşlarım ise tenefüslerde soluğu hemen okul bahçesinin yanındaki kantinde alırlardı. (V) Onların tek zevkleri taze kaşar peynirli tostlarını hüpürdeterek yemekti.

**Yukarıdaki numaralanmış cümlelerden hangileri sebep-sonuç ilişkileriyle birbirine bağlıdır?**

- A) I. ve II.  
B) II. ve III.  
C) III. ve IV.  
D) IV. ve V.

8. “Başkalarına karşı son derece cömert, kendisine karşı Harpagon (Cimri adlı tiyatro oyunundaki cimri kahramanın adı) kadar cimriydi. Giydiği elbiseleri eskiciden aldığı çok olmuştur. Çorabı, kravatı, hatta gömleği ise ancak işportadan alabilirdi kendisine. Bütün hayatında sorumluluktan kaçınan Ziya Osman Saba, o küçük ayılığıyla ev geçindirme sorumluluğunu da sırtından atmıştı. .... Onun için, Sabri Esad Siyavuşgil’in bir yazısında dediği gibi, her akşam evine çıkın taşımış değildir. Yanında bir tramvay parası ya çıkar ya çıkmazdı, nasıl taşıyabilirdi ki çıkımı (bir beze sarılarak düğümlenmiş küçük bohça) evine?”

**Yukarıdaki paragrafın anlam bütünlüğü göz önünde bulundurulduğunda, neden-sonuç ilişkisine bağlı olarak, bu paragrafın boş bırakılan kısmına getirilebilecek en uygun cümle aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?**

- A) O, her zaman, aldığı parayı hak edememe kaygısı içerisinde yaşamıştır.  
 B) Her ay başı eline geçen parayı olduğu gibi karısına teslim eder; alış veriş işlerine hiç karışmazdı.  
 C) Bazen olmayacak bir hayale kapılır, Ziya Osman Saba yaratılışında insanların yaşadığı bir dünya tasarlarım.  
 D) Bir ev, iki odalı bir kulübecik, bütün istediği bundan ibaretti.

9. Günümüzde SBS sınavlarına (1)..... çocukların (2)..... tek düşünce iyi bir lisede okumak için gerekli puanı almaktır. Oysa okuyacakları lise, hayatlarına (3)..... verecek olan eğitimin de başlangıç (4)..... oluşturacaktır. Bu yüzden, “iyi bir lisede okumak” düşüncesinin onlar için ne anlama geldiğinin de (5)..... olmaları gerekmektedir.

**Yukarıdaki cümle, amaç-sonuç ilişkisine dayalı anlam bütünlüğü oluşturma amacına bağlı olarak, aşağıda yer alan hangi seçenekteki kelimelerle tamamlanmalıdır?**

- |                  |                    |             |              |               |
|------------------|--------------------|-------------|--------------|---------------|
| A) 1- hazırlanan | 2- zihinlerindeki  | 3- yön      | 4- safhasını | 5- bilincinde |
| B) 1- giren      | 2- kafatasındaki   | 3- önem     | 4- sebebini  | 5- anlamında  |
| C) 1- girecek    | 2- hayallerindeki  | 3- güzellik | 4- çizgisini | 5- parçası    |
| D) 1- önem veren | 2- düğümlendikleri | 3- renk     | 4- noktasını | 5- öneminde   |

**10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir olay veya duruma bağlı amaç-sonuç ilişkisi vardır?**

- A) Yoğun kar yağışı yarıyıl tatilinin biraz daha uzamasına neden oldu.  
 B) Öğretmen, haylazlık yapan öğrenciyi azarladı.  
 C) Hız sınırını aştığı için yüklü miktarda ceza yedi.  
 D) Gördüklerini babasına anlatmak üzere eve gitti.

**11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?**

- A) Karayolları 8’nci Bölge Müdürlüğü bu yolun asfaltını yenileyecekmiş.  
 B) Sapanca Gölü kenarında bulunan evler, alınan karar gereği yıktırılacakmış.  
 C) Hastalığı nedeniyle hastanede yatan dedemizi sık sık ziyaret ederiz.  
 D) Bu konu hakkında bilgi edinmek için Sosyal Güvenlik Kurumuna başvurmalısınız.

**12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım ve noktalama yanlış vardır?**

- A) Atatürk 1981’de Selanik’te doğmuş.  
 B) Türkiye 1923’te Cumhuriyet yönetimini seçti.  
 C) Bu akşam saat 20,45’te milli maç var.  
 D) Okuyup da adam olacak çocuk bu mu?



**13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?**

- A) Bu soğuk havada, burada oturmaya devam ederseniz hasta olursunuz.  
 B) Buraya gelen turistlerde bu kötü manzarayı gördüler.  
 C) Anbarda geçen yıldan kalma mercimek var.  
 D) Ayağı taşa takılıp düşen çocuğun burunu kanyordu.

**14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı yoktur?**

- A) Bu yarışmaya Ahmet'de mi katılacak?  
 B) Bu yarışmaya Ahmet'te mi katılacak?  
 C) Bu yarışmaya Ahmette mi katılacak?  
 D) Bu yarışmaya Ahmet de mi katılacak?

**15.**

- ( ) Oyuncaklarını da getirdin mi ( )  
 ( ) Hayır ( ) annem izin vermedi.

**Yukarıdaki diyalogda ayraçla (parantezle) boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?**

- A) (“), (;), (,), (.)  
 B) (-), (?), (-), (.)  
 C) (.), (;), (!), (.)  
 D) (-), (;), (.), (.)

**16. ( ) İnsan her zaman yaşadığı doğanın katili olmuştur. ( ) demek kolaydır ( ) Ancak bu yargı, çevre sorunlarının gerçek sorumlularını tespit etmek için yeterli değildir ( ) çünkü bu söz bütün insanları suçlayan bir mantığın ürünüdür ( ) Kaldı ki insanların kötü olduğunu kanıtlamak isteyen birisi ( ) kolaylıkla kendisine yandaş bulur ( )**

**Yukarıdaki cümlede ayraçla boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?**

- A) (!), (;), (,), (,), (;), (,), (.)  
 B) (?), (,), (,), (,), (,), (,), (.)  
 C) (-), (,), (,), (;), (,), (,), (.)  
 D) (“), (“), (,), (;), (,), (,), (.)

**17.**

Dilencilere ekmeğimiz varsa ekmek, paramız varsa para verirdi. Bunlardan hiçbiri yoksa bir bardak soğuk su ve gözlerindeki teselliği ikram ederek onları uğurlardı.

**Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki paragrafın başına da sonuna da konulsa, bu paragrafın düzenini ve anlam bütünlüğünü bozmaz.**

- A) Annem, gezgin satıcıları da geri çevirmezdi.  
 B) İyi bir kadındı annem; kapıdan kimseyi eli boş çevirmezdi.  
 C) Dilenciler kapıya geldiklerinde, önce aç olup olmadıklarını sorardı.  
 D) Sonra da onların durumlarını düşünerek hüngür hüngür ağlardı.

**18.**

Bana hep yaşama sevincimin nereden kaynaklandığını sorarlar. Belki çocukluğumdan, çevremden, sokağımdan; ama asıl evimizden... Sevgi dolu bir evde büyümek güzel bir şey. Sevmeyi öğrenince unutamıyor insan; yıllar geçse, yaşlansa da kişinin yaşama sevinci hiçbir zaman solmuyor.

**Yukarıda yer alan paragraf aşağıdaki seçeneklerde yer alan hangi ana fikir etrafında yazılmış olabilir?**

- A) Her şeyi ailesiyle paylaşan çocuklar ilerde mutlu olurlar.
- B) Çocukluk hatıralarının verdiği mutluluk mutlulukların en güzelidir.
- C) Geniş bir aile içinde büyüyenler yaşamayı daha çok severler.
- D) Çocukken sevgiyi tadanların yaşama sevinci süreklilik gösterir.

**19. Aşağıdaki cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulursa hangi seçenekte yer alan cümle bu paragrafın dışında kalır?**

- A) Bana, “Bunca paran var iken, niçin hâlâ çalışıyorsun?” diye sorma.
- B) Sana bakınca köyümü görüyorum.
- C) Oradaki temiz yüzlü, dürüst insanları çok özledim.
- D) Sanırım, sen benim bu özlemimi gideriyorsun.

**20. “Özgürlük ferdin ve toplumun temel karakteridir” ana fikrine bağlı bir yazı yazacağınızı düşünün. Aşağıda yer alan hangi cümle bu yazının yardımcı fikirlerden biri olamaz?”**

- A) Toplumlar ancak özgürlük sayesinde varlıklarını sürdürebilirler.
- B) Bilim sadece özgürlüğün olduğu çevrede gelişir.
- C) İnsanın olduğu yerde özgürlükten bahsedemeyiz.
- D) İnsan olmanın gerçek değeri özgürlük sayesinde anlaşılır.

**21. Aşağıda yazılı cümlelerin hangisindeki olay veya durum, üçüncü kişinin ağzından anlatılmıştır?**

- A) Yağmurun bardaktan boşanırcasına yağdığı bu ilkbahar akşamında yağmurluğumu, çizmelerimi giydim ve taze bahar havasını ciğerlerime çekmek için hemen evden fırladım.
- B) O gurbet akşamlarında birlikte çay içip bağlama çaldığımız üniversite arkadaşlarımı hâlâ yâd ederim.
- C) Dün sabah çok erken saatlerde uyanıp sobayı yaktık ve soba ateşinde demlediğimiz çok güzel bir çayla kahvaltımızı yaptık.
- D) Ahmet’in hayatı sadece hayal kurmaktan ibaretti. Bu yüzden arkadaşları onunla “Yine hayali ihracat mı yapıyorsun?” diyerek sürekli şakalaşırlardı.

**22.**

Edebiyatın konusu insandır, doğadır; edebiyat bütün olanaklarıyla insanı tanıtmaya yönelmiştir. Eleştirinin konusu ise eserdir; amacı eseri tanıtmak ve değerlendirmektir. Edebiyatta dolaysız bir yaratma söz konusudur. Eleştirmen ise dolaylı yaratan kişidir. Yargılanan eser olmadıkça eleştiri olamaz.

**Yukarıdaki paragrafta yazar, aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisini kullanmıştır?**

- A) Tanımlama
- B) Örneklendirme
- C) Karşılaştırma
- D) Benzetmelerden Yararlanma

**23.**

“Yıllardır biriktirdiği birkaç kuruş para, bu olaydan sonra .....

**Yukarıdaki cümleye, “boşa gitme” anlamını katmak için kullanılacak en uygun deyim aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) etrafa saçıldı
- B) yağmur bereketi getirdi
- C) heba oldu
- D) pay edildi

24. Bir varmış bir yokmuş. Bir ormanda ağustos böceği ve karınca varmış. Karınca yazın durmadan yuvasına yiyecek taşırmış. Ama ağustos böceği çok tembeldi. Karınca bir gün yine böyle yiyecek bulmaya çıkmış. O sırada ağustos böceği ağacın kenarında tatlı tatlı öterken karınca: “Merhaba ağustos böceği, nasılsın?” demiş. O da “İyiyim iyiyim. Senin gibi salak değilim.” demiş. Karınca bu söze çok kızmış. Öfke ile: “Sen bu sene hiç yiyecek toplamamışsın galiba.” demiş. Ağustos böceği gülerken: “Amaaaan karınca, boşver yiyeceği. Yaz günü, rahatına baksana.” Karınca, onun bu tavrını önemsememiş ve bulduğu yiyecekleri alıp evine gitmiş. Kış iyice yaklaşmış. Ağustos böceği de yiyeceksiz kaldığı için “Karıncadan biraz yiyecek alabilirim” düşüncesiyle karıncanın evine gitmiş ve: “Karınca kardeş, bana biraz yiyecek verebilir misin? demiş. Ama karınca ona yiyecek vermediği gibi kapıyı da çat diye yüzüne kapatmış. Yiyeceği olmadığı için aç kalan ağustos böceği: “.....” demiş ve eklemiştir: “Keşke ben de yaz aylarında yiyecek toplasaydım da şimdi bu hâlde olmasaydım.” diyerek bir daha böyle yapmayacağına dair kendi kendine söz vermiş.

**Yukarıdaki metnin boş bırakılan kısmına getirilebilecek en uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Akli başında olmayanın evinde aşı olmaz.
- B) Zengin acıkınca, fakir bulunca yer.
- C) Dil söyler, saklanır; baş belaya katlanır.
- D) Mal sabibini, ten toprağını bulur.

25.

..... Fakat daha bizi umutlandıracak kadar bulut kümelenmeden, güneyden acı bir rüzgar koptu. Bu keskin samyeli, yerden süpürge gibi toz kaldırır gibi, gökteki bulutları sildi, süpürdü. Gök, çıplak ve boş kaldı.

**Bu parçayı aşağıdaki seçeneklerde yer alan hangi cümleyle başlatmak uygun olur?**

- A) Aylar ayları kovaladı, yine de yağmur yağmadı.
- B) Gök, bize olan yağmur borcunu epey geciktirmişti.
- C) İlkbaharın bu son günlerinde ekinlerimiz için iyi bir yağmur bekliyorduk.
- D) Havada bir ağırlık vardı; gökyüzü kapkara bulutlarla kaplanmıştı.

26.

..... İsterdim istemesine de buradakilerin değerini de biliyorum elbette. Bir çağa damgasını vurmuş, resim sanatının duayeni Picasso'nun yapıtlarını ün yapmış olanlar, ikinci planda kalanlar diye kimin sınıflandırdığını bilmiyorum. Tabloların yerleştirilmesinde benim bilemediğim başka kurallara da uyulmuş olmalı.

**Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yer alan cümle bu paragrafın ilk cümlesidir?**

- A) Özenle düzenlenmiş bu sergide, Picasso'nun kimi çizimleri ve seçilmiş tablolarının yanında benim de resimlerimin sergilenmesini isterdim.
- B) Picasso'nun ün yapan, yapmayan bütün resimlerinin bu salonda yer almasını isterdim.
- C) Bir resim sanatçısı olarak ben de bütün sanat eserlerine ve onları meydana getiren sanatçılara saygı gösterilmesini isterdim.
- D) Evimde hatırı sayılır derecede güzel olan birkaç tablo var ama Picasso'nun burada sergilenen tablolarından birine de sahip olmak isterdim.

27. Bizim buralarda, ölen bir kişiden kalan malların paylaşımında hiçbir sorun çıkmaz. Çünkü, ölen kişiden kalacak en önemli mallar tarla, bağ, bahçe ve birkaç küçükbaş hayvandır. Bu dediğimiz mallar zaten herkeste fazlasıyla var. Sahip oldukları, kendi ihtiyaçlarını giderme noktasında yeter de artar bile. Ne yapacak ki fazlasını? Oysa birkaç kilometre ötedeki kıraç dağ köyünde durum hiç de öyle değil .....

**Yukarıdaki paragrafın sonu aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yer alan ifadeler ile sürdürülebilir?**

- A) Bu yüzden bu köyün insanları yüzyıllardır birlik ve dirlik içinde yaşıyorlar.
- B) Orada da aynı şeyleri görürüz.
- C) Başkasından üstün olmamız önemli değildir. Asıl önemli olan şey, dünkü hâlimizden üstün olmamızdır.

D) Oradaki insanların gözü doymazlıklarından mıdır, yoksa yoksulluktan mıdır bilinmez; birçok mal paylaşım davası oldu. Hatta bu yüzden birbiriyle konuşmayan kardeşler bile var orada.

**28.** Marangoz Kerem Usta, kaygının kardeşler arasında pay edilmek üzere hızarla ikiye bölünmesini istemiyordu. Çünkü.....

**Yukarıdaki cümle aşağıdaki seçeneklerde yer alan cümlelerin hangisiyle tamamlanamaz.**

- A) kayığı kendi aralarında anlaşmazlığa düşen kardeşlerden satın alıp köyün en fakir ailesine hediye etmek istiyordu.
- B) bir kardeşin diğerinin payına düşen miktarı ödeyip kayığı almasının daha mantıklı olduğunu düşünüyordu.
- C) ata yadigarı olan bu kayığın kardeşler arasındaki anlaşmazlıktan dolayı bölünüp parçalanmasına, böylelikle odun hâline getirilip heba edilmesine gönüllü el vermiyordu.
- D) bu kayık artık çok yıpranmıştı ve bu kayıkla balığa çıkmak neredeyse imkânsız gibiydi.

**29.**

Kışladaki eğitim oldukça yorucuydu. Askerler, kendilerini eğiten komutanlarına dediler ki: “Havadaki sıcaklık, bizi çok bunalttı. Aç ve susuz bir vaziyette bu kadar eğitim yapılmaz ki.” Bunun üzerine, komutan şu cevabı verdi: “Ben de sizlerle aynı şartlar altındayım. Bir an olsun sıcaktan, açlıktan, yorgunluktan yakındım mı? Erkek değil misiniz ki, sürekli sızlanıp duruyorsunuz? Sizininki can da, benimki can değil mi? Şunu unutmayın: Eğitim alanında ter dökmeyenin savaş alanında kanı dökülür.”

**Sizce yukarıdaki metnin içeriğine en uygun, en vurgulu başlık aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Savaş ve Barış
- B) Önce Vatan Sonra İnsan
- C) Canına Kıymet Verenler
- D) Şehit Askerin Ardından

**30.**

“Edebiyatta, düşüncenin ardında bir düşünce daha olması, onun ardında yine bir düşünce olması iyidir. Böyle olmasa edebiyat bir plastik masaya benzer, dümdüz olur. Oysa edebiyatın bir tahta masaya benzemesi gerekir; çünkü tahtanın altında başka damarlar, başka biçimde görünümeler vardır. Tahtanın derinine inildikçe de başka biçimlere rastlarsınız.”

**Yukarıdaki paragrafa en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Anlam Yoğunluğu
- B) Anlatımda Çeşitlilik
- C) Düşüncedeki Değişme
- D) Anlamda Kalıplaşma

**31.**

Sevgili Arkadaşım,

.....

(1) Sana bu mektubu Edirne'nin Çorlu ilçesine bağlı kuş uçmaz, kervan geçmez bir dağ köyünde bulunan bir maden ocağından yazıyorum. (2) Zarf içinde gönderdiğim para da neyin nesi diye sorma lütfen. (3) Sekiz ay önce alıp bir türlü ödeme fırsatı bulamadığım borcum olmasaydı tahminimce yine başka bir zamana bırakacaktım sana yazmayı. (4) Bu parayı denkleştirdiğim ilk anda göndermeyi düşündüm; ama bunu bir türlü gerçekleştiremedim...

Alperen ŞATIROĞLU

**Bu mektubun yazılma sebebi, numaralandırılmış cümlelerin hangisinde belirtilmiştir?**

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

**32. Virgül (,) aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlam karışıklığını önlemek için kullanılmıştır?**

- A) Vur ki anam babam, vur ki kardeşim! Hain düşman yurdumuzu almaya.
- B) Üniformalı asker, Ahmet'i tanyormuş.
- C) Yaban ördekleri, leylekler o yıl erkenden göçmüştü.
- D) Buranın horozları artık sabahları ötmüyor, dedi.

**33. (I) Şiirde ilhamı kabul etmekle birlikte, ilhamın iyi bir şiire temel olabilmesi için başka unsurların da gerektiğine inanıyorum. (II) Şiir her şeyden önce bir duyuş meselesi ve söyleyiş sanatıdır. (III) İyi şiirler yazabilmek için duyguda derinliğe ulaşmak kadar, bunu ifade edebilmek de gerekir. (IV) Yeni kuşak şairleri eski şairler gibi yazmazlar; ama onların yazdıklarıyla beslenirler. (V) Onların yazdıklarından yararlanacak birçok malzeme bulurlar.**

**Bu parça iki paragrafa ayrılmak istense, ikinci paragraf hangi cümleyle başlar?**

- A) II.
- B) III.
- C) IV.
- D) V.

**34. Aşağıdaki cümlelerden hangisi devrik bir cümledir.**

- A) Minareyi çalan kılıfını hazırlar.
- B) Ben çirkine güzel demem.
- C) Gönül her daim sevdiğini aramış.
- D) Bende bir resmin var yarısı yırtık.

**35. Birinci Dünya Savaşı. Yıl 1918. Alman Mareşali L. Von Sanders, Mustafa Kemal Paşa'ya: "Paşam, savaş para meselesidir. Paranız yok." deyince Mustafa Kemal: "Bulunur." şeklinde yanıtlar. Alman mareşali: "Ama ordunuz da yok." diye ekleyince Mustafa Kemal'in yanıtı kısa olmuştur: "Kurulur." Bunun üzerine Alman Mareşali, biraz da şaşkınlıkla: "Peki, parayı buldunuz, orduyu kurdunuz diyelim; ama düşman çok." Mustafa Kemal, gözleri alev alev yanarak cevap verir: "Yenilir."**

**Bu parçada aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?**

- A) Benzetme
- B) Tanımlama
- C) Öyküleme
- D) Tanık Gösterme

**36. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu yoktur?**

- A) Dedemin yirmi beş senedir devam eden hastalığı karşısında, doktorlar ve hekimler de aciz kalmışlardı.
- B) Biricik dedem 5 Nisan 2010 Pazartesi günü sabahı, evin bütün neşesini, saadetini ve mutluluğunu da beraberinde götürerek, sonsuzluğa karıştı.
- C) Dedem, evden ayrılmama müsaade etmiyor ve izin vermiyor, beni okula bile göndermiyordu.
- D) Doktorlar, ilacın fayda etmeyeceğini söylememekle birlikte, bunu hissettirmeye çalışmışlardı.

**37. Eviniz için öte beri tarzında bir şey mi lazım oldu? Evin boş kalan bir köşesini doldurmak için herhangi bir ev eşyasına mı ihtiyacınız var? Hemen bu sokağa gelin. Erzurum'luların sık sık uğradıkları bu sokakta, on yedi tane işyeri bulunmakta. Bu işyerlerinin hepsinde istediğiniz her türlü eşyayı bulabilirsiniz.**

**Yukarıda yer alan altı çizili sözcüklerden hangisi yanlış yazılmıştır?**

- A) bir şey
- B) Erzurum'luların
- C) herhangi
- D) her türlü

**38. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ay ve gün” adlarının yazımıyla ilgili bir yazım yanlışı yapılmıştır?**

- A) Ben de Çarşamba günü sınava gireceğim.
- B) Onun doğum günü de 15 Kasım’a denk gelmiş.
- C) Bu şehre 2003’ün sonbaharında gelmiştik.
- D) Soğuk bir şubat akşamında babasını kaybetmişti.

**39. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti (?) getirilemez?**

- A) Yarın da işe gidecek misin
- B) Nasıl da yalvarıyordu zavallı adam
- C) Sen de mi gideceksin yoksa
- D) Kaç para verdin bunlara

**40. “Çalışabilseymiş bu sınavı geçebilirmiş (!) ama ne yazık ki ders çalışmak için yeterince vakti yokmuş (!)” cümlesinde yay ayraç (parantez) içinde ünlem işareti kullanılmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Söze alay anlamı kazandırmak
- B) Kesin olmayan bilgileri ifade etmek
- C) Alıntı yapıldığını göstermek
- D) Kaba sayılan bir kelimeyi gizlemek

**TEST BİTMİŞTİR.  
LÜTFEN CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.**

**KONTROLLERİNİZ BİTTİĞİNDE SORU KİTAPÇIĞINIZI VE CEVAP  
KÂĞIDINIZI ÖĞRETMENE TESLİM EDİNİZ.**

## CEVAP KÂĞIDI

Öğrencinin	Adı, Soyadı	
	Okulu	
	Sınıfı	
	Numarası	

	A	B	C	D		A	B	C	D
1-	0	0	0	0	21-	0	0	0	0
2-	0	0	0	0	22-	0	0	0	0
3-	0	0	0	0	23-	0	0	0	0
4-	0	0	0	0	24-	0	0	0	0
5-	0	0	0	0	25-	0	0	0	0
6-	0	0	0	0	26-	0	0	0	0
7-	0	0	0	0	27-	0	0	0	0
8-	0	0	0	0	28-	0	0	0	0
9-	0	0	0	0	29-	0	0	0	0
10-	0	0	0	0	30-	0	0	0	0
11-	0	0	0	0	31-	0	0	0	0
12-	0	0	0	0	32-	0	0	0	0
13-	0	0	0	0	33-	0	0	0	0
14-	0	0	0	0	34-	0	0	0	0
15-	0	0	0	0	35-	0	0	0	0
16-	0	0	0	0	36-	0	0	0	0
17-	0	0	0	0	37-	0	0	0	0
18-	0	0	0	0	38-	0	0	0	0
19-	0	0	0	0	39-	0	0	0	0
20-	0	0	0	0	40-	0	0	0	0

**EK 8****YAZMA ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek, Türkçe dersinde yaptığınız yazılı anlatım (kompozisyon) çalışmalarını sonucu edindiğiniz becerileri ve yazma çalışmalarına yönelik tutumunuzu ortaya koyan sorular içermektedir.

Ölçekte yer alan soruları samimi bir şekilde ve eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırmanın amacına ulaşması ve var olan durumun doğru şekliyle ortaya konması bakımından önemlidir.

Ölçekte yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur.

Çalışmamıza göstereceğiniz ilgi, sabır ve samimiyet için şimdiden teşekkür eder, sevgilerimizi sunarız.

**Prof. Dr. Ahmet BURAN**  
Fırat Üniv. Fen- Edb. Fak.  
Türk Dili ve Edb. Böl. ELAZIĞ

**Doç. Dr. Ercan ALKAYA**  
Fırat Üniv. Eğitim Fak.  
Türkçe Eğitimi Böl. ELAZIĞ

**Arş. Gör. Murat ŞENGÜL**  
Fırat Üniv. Eğitim Fak.  
Türkçe Eğitimi Böl. ELAZIĞ  
**El-mek:** msengul2323@hotmail.com  
**Tel:** 0 424 237 00 00 / 4824

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1- Okulunuz:
2- Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın
3- Sınıfınız: ( ) 6. sınıf ( ) 7. sınıf ( ) 8. sınıf
4- Sınıfınızın mevcudu: ( ) 25 veya daha aşağısı ( ) 26-40 ( ) 41-55 ( ) 56 veya üzeri

⚠️ (Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan seçeneği "X" şeklinde işaretleyiniz.)		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	İyi bir yazar olduğumu düşünürüm.					
2	Yazarken kendimi rahat hissedirim.					
3	Yazdıklarımı sınıf ortamında yüksek sesle okumak hoşuma gidiyor.					
4	Yazarken kendi fikirlerimi kullanmayı, başkalarının fikirlerini kullanmaya tercih ederim.					
5	Artık her konuyla ilgili yazı yazabileceğimi düşünüyorum.					
6	Öğretmenim ve arkadaşlarım yazdıklarımnda çok hata bulduğunda rahatsız oluyorum.					
7	Yazdığım yazılarla ilgili olarak daha derin bir hoşnutluk duymaya başladım.					
8	Yazımdaki organizasyon sınıftaki diğer çocuklarıkinden daha iyidir.					
9	Yazdıklarım, sınıf arkadaşlarımdan yazdıklarından daha ilgi çekicidir.					
10	Yazma becerilerimi geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanmaya başladım.					
11	Cümlelerimi diğer çocukların cümlelerinden daha iyi bir düzene koyarım.					
12	Yazımı bitirdikten sonra daha ayrıntılı bir şekilde kontrol etmeye başladım.					
13	Yazma ödevlerim için daha çok araştırma yapmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya başladım.					
14	Yazarken çoğu zaman başkalarından yardım alırım.					



15	Yazma ödevlerimi daha detaylı yapmaya başladım.					
16	Yazımı okuyanlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakmam gerektiği hakkında asla düşünmem.					
17	Bir yazı yazarken başka yazılar yazmak için yeni fikirler edinmeye başladım.					
18	Yazılarımı iyi bir planlama aşaması sonrasında yazmaya başladım.					
19	Kompozisyonumun veya yazımın başarılı bir çalışma olup olmadığı hakkında daha fazla endişe duymaya başladım.					
20	Yazma becerim o kadar gelişti ki artık yazdıklarımı gözden geçirip düzeltmeler yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
21	Yazılarımın her yönden güzel olması için sınıf arkadaşlarımdan daha çok çaba harcıyorum.					
22	Yazımı dinleyenlerin/okuyanların eskiden olduğundan daha fazla eğlendiklerini, bilgilendiklerini ve yazımdan daha fazla etkilendiklerini söyleyebilirim.					
23	Yazma uygulamaları sayesinde yazma becerim oldukça gelişti.					
24	Herhangi bir planlamaya ve hazırlığa gerek duymadan gelişigüzel yazılar yazabiliyorum.					
25	Yazmanın kişisel gelişimim için gerekli bir beceri olduğunu daha iyi fark ettim.					
26	Yazmayı sınıftaki diğer çocuklara oranla çok daha zor ve sıkıcı buluyorum.					
27	Herhangi bir konu hakkında yazı yazmak beni çok yönlü düşünmeye sevk eder.					
28	Yazmadan önce oldukça ayrıntılı bir taslak hazırlamak gerektiğini düşünüyorum.					
29	Yazılı anlatıma dayalı ödevleri, iyi bir yazar olma yolunda deneyim kazanma olarak görüyorum.					
30	Yazımda kullandığım kelimeler diğer çocukların kullandıklarından daha iyi bir anlam ve yapı bütünlüğü oluşturur.					
31	Duygu ve düşüncelerimi yazıya dökmekten çekiniyorum.					
32	Yazı yazarken, eskiden olduğundan daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.					
33	Yazma çalışmaları sayesinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeye başladım.					
34	Sadece bilgi sahibi olduğum konularda iyi yazabiliyorum.					
35	Yazma ödevlerimden hiç memnun değilim.					
36	Yazma ödevlerimi yapmayı mümkün olduğunca ertelerim.					
37	Bir kompozisyon yazarken düşündüğüm tek şey iyi bir not almaktır.					
38	Yazımdaki cümleler ve paragraflar eskisinden daha fazla uyum içerisindedir.					
39	Okul etkinliklerinin dışında da yazılar (şiir, hikâye, deneme vb.) yazarım.					
40	İyi yazılar yazmak okul hayatına daha iyi odaklanmamı sağladı.					

**Ölçekte yer almayıp sizin belirtmek istediğiniz herhangi bir husus varsa lütfen yazınız**

.....

.....

.....

***ÇALIŞMAMIZA GÖSTERDİĞİNİZ İLĞİ, SABIR VE SAMİMİYET İÇİN TEKRAR TEŞEKKÜR EDER, SEVGİLERİMİZİ SUNARIZ.***

EK 9

**ÇALIŞMAYA İLİŞKİN İZİN BELGELERİ**

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 158/1443  
Konu : Araştırma İzni

05/06/2009

**FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi : a) 12.05.2009 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00.00.510/4268 sayılı yazı  
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Murat ŞENGÜL'ün "Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Ürünlerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Muğla, Malatya ve Kars illerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 70 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının, araçlarının Muğla, Malatya ve Kars illerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Osman YILDIRIM  
Bakan a.  
Daire Başkan V.

EK :  
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-4 Sayfa)  
2- Okul Listesi (1 Adet-11 Sayfa)



GMK. Bulvan No:109  
06570 Mallepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 36 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



EGİTİM  
%100  
DESTEK



www.haydizankulu.org



www.bilgisayarli.egitimdestek.org

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09.STJ/33533  
Konu : Anket izni

06 Kasım 2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE  
(Genel Sekreterlik)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi  
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15.10.2009 tarih ve 11664 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Murat ŞENGÜL'ün "Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Ürünlerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları" konulu tezi ile ilgili olarak İlimiz merkezindeki İlköğretim Okullarının uygulamak istediği anket ve uygulama çalışması için izin isteği, ilgi b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE biriminde Bakanlığımızın ilgi a) yönergesi çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 02.11.2009 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup Anket çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Başvurudaki Uygulama Çalışmasının ise ilgi a) yönergenin 13. Maddesinin ç, d, ve f bentlerinin dikkate alınması, ilgili okul idaresi ve ders öğretmeni ile çalışma amaçlı sözleşme yapılması, uygulamanın gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilerden onay alındıktan sonra yapılması ve yapılacak olan çalışmaya belirtilen sözleşmeler ve öğrenci onayı alındıktan sonra başlanmasına, ayrıca İlköğretim Türkçe müfredatının dışına çıkılmaması koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Anket ve uygulama çalışması ile ilgili alınan Makam Onayları yazımız ekinde gönderilmiştir.

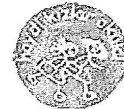
Bilgilerinizi rica ederim.

  
Nihat BÜYÜKBAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

EK:  
- 2 Adet Makam Onayı (2 Sayfa)



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



Hotmail - msengul2323@h... x

http://sm117w.snt117.mail.live.com/default.aspx#/mail/Inbox.Light.aspx?n=358184017&fid=1&pid=NextPage&paid=fc7b6c68-b7fe-11de-acb6-00215ad8818c&pad=2009-10-13T13%3A47%3A51

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Önerilen Siteler Daha fazla eklenti bul Google Hotmail Gmail

Windows Live Hotmail (3) Messenger (2) SkyDrive MSN

Murat ŞENGÜL  
profi | oturumu kapat  
Seçenekler

Hotmail  
Yeni Yanıtla Tümünü yanıtla İlet Sil Gereksiz Süpür İşaretle Taşı

Gelen kutusu...

Klasörler  
Gereksiz (11)  
Taslaqlar (1)  
Gönderilmiş  
Silinmiş (24)  
Yeni klasör

Hızlı görünüm  
İşaretili  
Fotoğraflar  
Office belgeleri (4)

Messenger (2)  
1 davet  
Kişilerde ara  
habip  
murat kelat  
Web Messenger oturumunu kapat

Giriş  
Kişiler  
Takvim

msn

Re: permission

Dön: İletiler | 09.04.2009 Yanıtla

Kathy Tuchman Glass  
Kime: Murat ŞENGÜL

Dear Murat,  
I would be happy to grant you permission for your research studies. I am glad my work has assisted you in the field of education.  
Best  
Kathy Glass

Kathy T. Glass  
Educational Consultant  
469 Eleanor Drive  
Woodside, CA 94062  
650-346-8122  
www.kathyglassconsulting.com  
kathy@kathyglassconsulting.com

--- On Thu, 4/9/09, Murat ŞENGÜL <msengul2323@hotmail.com> wrote:  
From: Murat ŞENGÜL <msengul2323@hotmail.com>  
Subject: permission  
To: kathy@kathyglassconsulting.com  
Date: Thursday, April 9, 2009, 5:24 AM

Dear Glass,

I am studying on "The Approaches of measurement and evaluation intended for Writing Outputs in Turkish Education". I would like to translate and use your surveys (scales) in your book, "Curriculum Design for Writing Instruction" in Turkish Language within my study. Would it be problem for you?

I also declare many thanks to you for your excellent study which elaborates my dissertation and presentations.

Thank you for your consideration and help in advance.

Best Regards,

**Murat ŞENGÜL (Research Assistant)**  
**Firat University Education Faculty**  
**Turkish Education Department – ELAZIG / TURKEY**  
**Phone: +90 424 237 00 00 / 4824**  
**E-mail: [msengul2323@hotmail.com](mailto:msengul2323@hotmail.com)**

Rediscover Hotmail®: Get quick friend updates right in your inbox. [Check it out.](#)

Reklamı kapat

Hotmail - msengul2323@h... x

http://sm117w.snt117.mail.live.com/default.aspx#/mail/Inbox.Light.aspx?n=358184017&fid=1&pid=NextPage&paid=fc7b6c68-b7fe-11de-acb6-00215ad8818c&pad=2009-10-13T13%3A47%3A51

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Önerilen Siteler Daha fazla eklenti bul Google Hotmail Gmail

Windows Live Hotmail (3) Messenger (1) SkyDrive MSN

Murat ŞENGÜL  
profi | oturumu kapat  
Seçenekler

Hotmail  
Yeni Yanıtla Tümünü yanıtla İlet Sil Gereksiz Süpür İşaretle Taşı

Gelen kutusu...

Klasörler  
Gereksiz (11)  
Taslaqlar (1)  
Gönderilmiş  
Silinmiş (24)  
Yeni klasör

Hızlı görünüm  
İşaretili  
Fotoğraflar  
Office belgeleri (4)

Messenger (1)  
1 davet  
Kişilerde ara  
murat kelat  
Web Messenger oturumunu kapat

Giriş  
Kişiler  
Takvim

Re: Thanks

Dön: İletiler | 10.04.2009 Yanıtla

Kathy Tuchman Glass  
Kime: Murat ŞENGÜL

No problem at all! Good luck! Kathy

Kathy T. Glass  
Educational Consultant  
469 Eleanor Drive  
Woodside, CA 94062  
650-346-8122  
www.kathyglassconsulting.com  
kathy@kathyglassconsulting.com

--- On Fri, 4/10/09, Murat ŞENGÜL <msengul2323@hotmail.com> wrote:  
From: Murat ŞENGÜL <msengul2323@hotmail.com>  
Subject: Thanks  
To: kathytglass@yahoo.com  
Date: Friday, April 10, 2009, 4:04 AM

Dear Glass,  
Thank you very much. I am very grateful for permission.  
Best regards,  
Murat ŞENGÜL

Date: Thu, 9 Apr 2009 15:36:51 +0300

MSENGÜL (H) EKLER Kathy Tuchman Gla... Hotmail - msengul2... Adisz - Paint TR 16:38

## ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER

CAFER DÖNER  
7/A 1527

5

### ÇEVRE SORUNLARI

Değerli çevre dostları,  
Canlıların sağlığını olumsuz yönde etkileyen, doğal çevrede zararlı etkiler meydana getiren yabancı maddelerin hava, su ve toprakta normalin üzerinde birikmesi olan çevre sorunları, günümüzde yaşayan en önemli sorunlardan birisidir. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırsız olmadığını unutan insanlar yüzyıllar boyunca doğal kaynakları tüketme ve kirlenme yoluna gitmişlerdir. Özellikle son elli yıl içinde binlerce canlı türünün yok olması, doğal dengenin bozulmasının ortaya çıkardığı hastalıklar ve insanlara verdiği zararlar yoğun bir şekilde görülmeye başlanınca bazı tedbirler alma yoluna gidilmiştir. Ancak çevrenin korunması ve çevre sorunlarının önlenmesi konusunda hâlâ ortak bir bilinç oluşmamıştır. Çevre sorunlarını, genel olarak hava, su, toprak, gürültü kirliliği, küresel ısınma, erozyon, radyasyon, toprak kirliliği olarak sınıflandırabiliriz.

Yeryüzündeki su kaynaklarının ancak %1'i kullanılabilir tatlı su kaynağıdır. Son yıllarda küresel ısınmanın etkisiyle dünyada meydana gelen kuraklık, su kaynaklarının çok daha fazla önem kazanmasına neden oldu. Günümüzde milyonlarca insan yeterli ve temiz su kaynakları bulmadığı için ölmekte veya salgın hastalıklarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Tatlı su kaynaklarının yanında tuzlu su kaynakları da iklimin dengeli bir şekilde devamı için gereklidir. Tuzlu sularda yaşayan canlılar dengenin korunması için son derece önemlidir. Evlerden, sanayi tesislerinden, maden işletmelerinden sulara sürekli zararlı atıklar karışmaktadır. Canlı yaşamı için çok önemli olan bir diğer doğal kaynak topraktır. Toprak miktarının ise sürekli azaldığı dünyamızda 1cm kalınlığındaki toprak tabakasının oluşabilmesi için yüzlerce yıl geçmesi gerekiyor. Verimli toprakların sulara karışan veya havaya salınan zararlı maddelerle kirlenmesi, yanlış sulama, erozyon vb. nedenlerle hızlı bir şekilde yok olması, dünyada açlık tehlikesinin büyük boyutlara neden olmuştur. Fosil yakıt kullanımı sonucu hava kirliliğine sebep olan birçok madde, asit yağmurlarıyla yeryüzüne herak suyu ve toprağı kirlenmektedir. Yeterli fosil yakıt bulunmayan birçok ülkede nükleer enerjiye yönelmesi, bu nükleer atıkların toprağına karışması, nükleer atıkların toprağına karışması, nükleer santrallerde meydana gelen kazalar (Çernobil gibi) sonucu oluşan radyasyon çok geniş alanlara yayılarak havayı, suyu ve toprağı kirlenmektedir. Doğal çevrenin yok olması uzun yıllar süren hastalıkları da beraberinde getirmiştir. Çernobilde meydana

CAFER DÜNER  
7-0 / 527

5

gelen kazadan sonra bütün dünya da nükleer enerji tartışma konusu olmuştur. Nükleer enerjiye karşı olanlar yasaklanmasını isterken, taraftar olanlar gerekli tedbirler alındığında enerji ihtiyacının ancak böyle bir kaynakla karşılanabileceği savunmaktadır.

Fosil yakıtlarının ve nükleer enerjinin kullanımının olumsuz sonuçlarının görülmesi üzerine, birçok ülkede güneş, rüzgar, dalga enerjisi gibi farklı enerji kaynaklarının kullanımı için çalışmalar hız kazanmıştır. Gürültü kirliliği ise şehirlerde yaşayan insanların, önemli sorunlardan birisi olup sağlık problemlerine ve iş verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır.

Tabii ki bu olaylar Dünya Çevre Örgütü'nün Başkanı olarak beni ve hepimizi ilgilendirmektedir. Bu sorunların çözülebilmeleri için bütün ülke başkanlarından, bu sorunu çözebilmek için oluşturduğumuz projeye katkı sağlamalarını istiyorum. Hepinizin bu hususta üstünüze düşen görevleri yapmanızı istiyorum. Çünkü başka bir dünya yok.

MERVE NUR ÖZCAN  
7-A/1759

28

### = ÇEVRE SORUNLARI =

Değerli dinleyicilerim

Bildiğimize gibi bu gezegenimize yıllarda birçok doğa ve çevre sorunları yaşadık. Bu çevre olaylarının ve doğa olaylarının başlıca sorunu "küresel ısınma"dır. Küresel ısınmadan sonra hava, su ve toprak kirliliği geliyor. Şimdi sizlere küresel ısınma hakkında kısa bilgiler vereceğim.

"Küresel ısınma insan tarafından atmosfere verilen gazların sera etkisi yaratması sonucunda dünya atmosferi ve okyanusların ortalama sıcaklıklarında belirlenen artışa verilen isimdir. 50 yıldır sapılabilecek duruma gelmiş ve önem kazanmıştır. Dünyanın atmosferine yalın yılağının ortalama sıcaklığı 20. yüzyılda 0.6 °C artmıştır. İklim değişikliği üzerindeki yaygın bilimsel görüş son 50 yılda sıcaklık artışının insan hayatı üzerinde fark edebilir etkiler oluşturduğu yönündedir. Küresel ısınmaya atmosferde oluşan sera gazlarının neden olduğu düşünülmektedir. Karbondioksit, su buharı ve metan gibi gazların güneşten gelen radyasyonun bir yandan dış uzaya yansımaları önleyerek ve diğer yandan da bu yılağın radyasyondaki ısıyı soğutarak yerkürenin fazla ısımasına yol açtığı ileri sürülmektedir."

Bu bilgilerden de anlayacağımız gibi küresel ısınma dünyanın sonu olabilir. Şimdi ise insanlar tarafından bilinçsizce yapılan çevre kirlilikleri hakkında kısa bilgiler vereceğim

Su kirliliğinin başlıca sebepleri;

- 1- Endüstriyel kuruluşlarca bırakılan atıklar,
- 2- Tarımda kullanılan zehirler ve fazla kullanılan gübreler,
- 3- Hayvansal ve evsel atıklar

Hava kirliliğinin başlıca sebepleri;

- 1- Sanayiden çevreye bırakılan gazlar,
- 2- Fosil yakıtlardan çıkan gazlar,
- 3- Fosil yakıtların yanması sonucu ortaya çıkan karbondioksit, azot oksitleri, kükürt oksitleri asit yağmuruca sebep olur. Hava kirliliği yılağın ortaya çıkan hasarlıklar şunlar;

- 1- Asit yağmuru ve bronşit

Toprak kirliliğinin önlenmesi için yapılması gerekenler;

- 1- Ev ve sanayi atıkları toprağa zarar vermeyecek şekilde depolanmalıdır
- 2- Hayvan gübresi ve tarım ilaçlarının kullanılmasında yanlış uygulamalar önlenmelidir.
- 3- Nükleer enerji kullanımı bilinçli şekilde yapılmalıdır

Bunlar ise insanlar tarafından yapılan çevre kirlilikleridir. Eğer bu tür çevre kirliliklerinin önüne geçmezsek daha olaylar karşımıza çıkabiliriz. Bu yüzden bu tür çevre kirliliklerinin önüne geçmek için el ele vermeliyiz. İnsanları küresel ısınma su, hava ve toprak gibi doğal ve çevre olayları hakkında bilinçlendirmek için elimizden geleni yapmalıyız. Çevre kirliliği hakkında düşününce ve ayrıca Türk Cumhuriyeti'nin kurucusu olan M. Kemal Atatürk'ün bir sözüyle anlatabilirim: "Vatan toprağı kutsal bir koderine terk edilmez". Burada anlatabilmek istenen Türk topraklarının önemi ve görmemesekten gelmememizdir. Yeni toprağı kirliletmemeliyiz. En iyisini yapmak için elimizden geleni yapmalıyız. Bir doğayı koruduğumuzda doğada bizi koruyacaktır. Eğer doğaya zarar verecek olursak doğada bizden intikamını en acil şekilde alacaktır. Ayrıca doğayı kirliletecek olursak hayvanlar ölmeye devam edecektir. Hava kirliletsek havada oluşan karbondioksit gazı canlılara zarar verecektir. Su ve toprağı kirliletecek olursak toprak ve suda oluşan atıklar besin zincirinde baskı olacaktır. Burada dünyadaki tüm canlıları etkiler. Yani insanlar kendi kendine zarar vermiş olur. Böylece hem bizim hemde hayvanların hayatı kurtulacaktır. Ama en önemlisi doğa bizim kalacaktır. Unutmayalım ki doğaya ne tür kirliletsek bizde doğayla birlikte zarar göreceğiz. Örneğin "kurunun yanında yağ da yanar".

Değerli dinleyicilerim  
Katkılarınız için çok teşekkür ederim. Hayatta en büyük zenginlikte ve saadette huzur ve refah içinde yaşamınızı dilerim.  
Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim---

AGAC DIK İSRAF  
YAPMA, KÜRESEL  
ISINMAYA KARŞI OL!



## DİĞERDE ÇEVRE DOSTLUĞU

54

## Değerli Bakanlar

Doğamızı birçok sebep yüzünden kaybediyoruz

Bizlerde doğayı korumak için doğayı bozan unsurlardan uzaklık durmalıyız.

Doğayı bozan unsurlar şunlardır: Yerlerin kirlenmesi, fabrikalardan çıkan dumanlar, küresel ısınma, zel, deprem, toprak kayması vb. gibi olaylar doğayı bozan unsurlardır. Bizce düşen görev ise yerleri temiz tutup yere çöp atılmı uyarmalıyız. Daha çok ağaç dikip çimenterlere çiçekleri korumalıyız. Doğanın dengesini bozulduğunda tüm canlılarında hayatı değişiyor. Mesela denizlere petrol akıtılıyor, birçok çöp atılıyor, deniz canlılarının hayatı değişiyor. Eğer doğayı kirlenirse atmosfer de kirlenir. Atmosferin kirlenmesi semer canlıların oksijen yerine karbondioksit solunması demektir.

Diğer bir tanesi de fabrikalardan çıkan dumanlardır. Fabrikalardan çıkan dumanlar gökyüzünün rengini yitirmesi. Sağlık sisteminden istediğimiz şeyler şunlardır: yerleri temiz tutun, bel ağacı dikin, çimenterlere basmayın, Müccazet sınımayı bırakın, fabrika bacalarını filtre tutun ve denizleri kirliletmeyin.

Eğer bunlara uymazsanız edundüğümüz hayatı korumamız olucuz. Çevreyi korumak bize düşen görevlerin yanında sıra düşen görevlerde vardır.

EİP LÖLÜR

713 1984

Kirlenmeyin, kirlenmesin.

## ÇEVREMİZİ KORUMAK İÇİN EL ELE VERELİM

Değerli dinleyiciler!

Her insanın bildiği gibi hayatımızda bir çok sorun var. Hepimiz bu sorunları biliyoruz özellikle çevre sorunları. Çevrenin kirlenmesi insanların sağlığını kötü şekilde etkiler. Biz sessiz kalırsak her geçen gün kirliliklerle birlikte hastalık sayılarında artar. Bunlara bir çözüm aramak en kolaydır ama bu çözümleri yerine getirmek herkes için zor olacaktır. Bilmadan üstümüze düşen sorumluluklarımızı yerine getirirsek başarabileceğimize eminim.

Çevre, canlıların yaşamını sağlayan ve onları sürekli olarak etkisi altında bulunduran faktörler birliğidir. Atmosfer, su ve toprak gibi kaynaklardaki doğal dengenin, canlı varlıkların yaşam ortamlarının muhafaza edilmesi gerekmektedir.

Çevre sorunlarının doğmasında dengesizce kullanılan kaynaklar, düzensizce meydana gelen sanayileşme, kentleşme tüm dünyada olduğu gibi çok büyük sorunlar doğurmaktadır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak da çevre sorunları altından kalkılmaz bir sorun hâline gelmiştir. İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için doğayı doğal kaynakların normal biçimde kullanılması sorunsuz ve düzenli bir çevrenin oluşmasını ve varlığını sürdürmesini sağlar. İnsanlar kendi yapay çevrelerini oluştururken kaynakları dengesizce kullanmıştır. Kaynakların sınırsız olduğu düşünülmüştür. Doğal denge bozulmuş ve yapaylaşmıştır. Bu da çevre sorunlarında artışa sebep olmuştur.

Dünyayı temiz görmek her insanın isteğidir. Dünyayı temiz görmek için el ele verelim mutlu bir geleceğe katkı sağlayalım. Tüm insanlara mutlu, temiz ve huzurlu güzel günler dilerim.

ADI= Ebru,  
SÖYADI= ÖZDEMİR  
SINIFI= 7/B  
NO'SU= 2127

## ÖZ GEÇMİŞ

Murat ŞENGÜL, 1978’de Elazığ’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ’da tamamladı. 2001 yılında Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl, Elazığ ili Kovancılar ilçesi Yarımca Beldesi Yarımca İlköğretim Okuluna Türkçe Öğretmeni olarak atandı. Burada yaklaşık olarak 5 ay görev yaptıktan sonra Şubat 2002’de Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Eylül 2002’de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başladı ve Temmuz 2005’te yüksek lisans öğrenimini tamamladı.

Eylül 2005’te Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapmaya hak kazandı. Kasım 2005’te doktora eğitimi amacıyla Yükseköğretim Kanunu’nun 35. maddesi gereğince Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde geçici olarak görevlendirildi. Burada yaklaşık olarak 9 ay yabancı dil eğitimi aldı ve Eylül 2006’da resmen doktora başladı. 2 yılı aşkın bir süre Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yaptı.

Temmuz 2007’de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora programının açılması üzerine bu doktora programına yatay geçiş yaptı. YÖK’ün onayıyla Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsündeki geçici görevlendirmesi sona erdi ve Aralık 2007’de tekrar Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Hâlen buradaki görevini sürdürmektedir.

Murat ŞENGÜL, evli ve bir çocuk babasıdır.