



**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TERS YÜZ SINIF MODELİNE DAYALI ETKİNLİK**  
**TEMELLİ ÖĞRETİMİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL**  
**OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KÜBRA ÖNCÜ YİĞİT**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. TUNCAY TÜRK BEN**

**AKSARAY-2024**



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TERS YÜZ SINIF MODELİNE DAYALI ETKİNLİK  
TEMELLİ ÖĞRETİMİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL  
OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA ÖNCÜ YİĞİT

DANIŞMAN: DOÇ. DR. TUNCAY TÜRK BEN  
JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. FAHRİ TEMİZYÜREK  
JÜRİ ÜYESİ: DR. ÖĞR. ÜYESİ ERKAN AYDIN

AKSARAY-2024

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı : Kübra  
Soyadı : ÖNCÜ YİĞİT  
Bölümü : Türkçe Eğitimi (Tezli Y. L.)  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Activity-Based Teaching Based on the Flipped Classroom Model on the Writing Skills of Students Learning Turkish as a Foreign Language

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Kübra ÖNCÜ YİĞİT

İmza:

**T.C.**  
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**JÜRİ ONAY SAYFASI**

Kübra ÖNCÜ YİĞİT tarafından hazırlanan “Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN

İmza

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

**Üye:** Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Erkan AYDIN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 03/06/2024

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun .....tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca deneyimlerini, kıymetli bilgilerini benimle paylaşarak bana farklı bir bakış açısı kazandıran ve benim için zorlu bir süreç olan bu aşamada yönlendirici, cesaretlendirici, anlayışlı ve olumlu yaklaşımlarıyla her daim desteğini hissettiğim ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Tuncay TÜRKBEN'e minnetlerimi sunarak sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmamın deneysel sürecini yürüttüğüm Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi KONDİL bünyesinde çalışan değerli hocalarıma ve araştırmama katkı sağlayan sevgili öğrencilerime minnetlerimi sunarım.

Çalışmama değerli görüşleriyle katkı sağlayan, tez savunmamın jüri üyeleri olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK ve Dr. Öğr. Üyesi Erkan AYDIN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışmalarım sırasında onunla geçireceğim zamanın büyük bir kısmını eğitime ayırdığım için ihmal etmek durumunda kaldığım hayatımın en önemli parçası oğlum Ahmet Emir YİĞİT'e en büyük teşekkürümü sunarak her zaman desteğini esirgemeyen sevgili eşim Bilal YİĞİT'e ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

## ÖZET

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma öz yeterliliklerinin gelişmesinde ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL’de B2 düzeyinde eğitim gören 15 deney, 15 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Deney grubunda B2 kurs süreci boyunca ters yüz öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretim ile yazma eğitimi yapılırken kontrol grubunda mevcut programa uygun olarak dersler yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel verileri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik hazırlanan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Ön Test-Son Test Yazma Becerisi Sınavı” ile toplanmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 (IBM Corp., Armonk, New York, ABD) istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Ölçümlerin karşılaştırılmasında ise Bağımlı Örneklerde t Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitimi uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarını ve yazma öz yeterliliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” alt boyutları olan sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama boyutlarının da deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterliliklerinin geliştirilmesinde ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli yazma çalışmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, yazma öz yeterliği, etkinlik temelli öğrenme, ters yüz sınıf modeli.

**Bilim Kodu:** 11101

**Sayfa Adedi:** 150

**Yazar:** Kübra ÖNCÜ YİĞİT

**Danışman:** Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN

## ABSTRACT

In this research, the effect of activity-based writing education based on the flipped classroom model on the development of writing skills and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language was examined. The research was conducted with a pre-test post-test control group quasi-experimental design, which is one of the quantitative research designs.

The study group of the research consists of a total of 30 students, including 15 experimental and 15 control group students, studying at the B2 level at Necmettin Erbakan University KONDİL in the 2022-2023 academic year. Experimental and control groups were determined by impartial assignment. While writing training was provided with activity-based teaching based on flipped learning throughout the B2 course period in the experimental group, lessons were conducted in accordance with the current program in the control group.

The quantitative data of the research were collected with the "Written Expression Rubric", "Writing Skill Self-Efficacy Scale" and "Pre-Test-Post-Test Writing Skill Exam" prepared for students learning Turkish as a foreign language. Research data were evaluated in the IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 (IBM Corp., Armonk, New York, USA) statistical package program. Dependent Samples t Test was used to compare the measurements.

According to the results of the research, it was determined that activity-based writing education practices based on the flipped classroom model increased the writing success and writing self-efficacy of the experimental group students in a statistically significant way. It was concluded that the sub-dimensions of the "Written Expression Rubric" used in the research, namely page layout, title, plan and operation, language and expression, and spelling and punctuation, were significantly higher in favor of the experimental group students. As a result of the findings of the research, it was concluded that activity-based writing studies based on the flipped classroom model were effective in developing the writing skills and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, writing self-efficacy, activity based learning, flipped classroom model.

**Science Code:** 11101

**Number of Pages:** 150

**Author:** Kübra ÖNCÜ YİĞİT

**Supervisor:** Doç. Dr. Tuncay TÜRKBEN

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR .....	xii
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
Tanımlar .....	9
BİRİNCİ BÖLÜM .....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
1.1. Yazma .....	10
1.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi .....	12
1.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları .....	13
1.1.2.1. Alfabe Aşaması .....	14
1.1.2.2. Kelime Öğretimi.....	14
1.1.2.3. Cümle Öğretimi.....	15
1.1.2.4. Paragraf Öğretimi .....	15
1.1.2.5. Metin Öğretimi .....	15
1.1.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Eğitiminin Süreçleri .....	16
1.1.3.1. Motivasyon ve Ön Bilgilendirme .....	16
1.1.3.2. Örnek Metin İnceleme.....	17
1.1.3.3. Hazırlık.....	17
1.1.3.4. Taslak Oluşturma .....	17
1.1.3.5. Düzenleyerek Yazma .....	17
1.1.3.6. Düzeltme / Değerlendirme .....	17
1.1.3.7. Yayımlama / Sunum.....	18
1.2. Öz Yeterlik ve Yazma Becerisi .....	18
1.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Öz Yeterliği .....	21
1.3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Yeterlikleri .....	22
1.4. Etkinlik Temelli Öğretim.....	23

1.4.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları ve Etkinlik Temelli Yazma Eğitimi .....	24
1.5. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES) .....	26
1.5.1. TYES Modeli Öğrenme Ortamları ve Aşamaları .....	29
1.5.1.1. Sınıf Öncesi Aşama .....	30
1.5.1.2. Sınıf İçi Etkinlik Aşaması .....	30
1.5.1.3. Yansıtma / Değerlendirme Aşaması.....	31
1.5.2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Olumlu Yanları .....	31
1.5.3. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Olumsuz Yanları .....	32
1.5.4. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarıyla İlişkisi.....	33
1.5.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli...	35
1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Etkinlik Temelli Yazma Eğitimi Uygulamaları .....	37
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>40</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>40</b>
2.1. Araştırmanın Deseni .....	40
2.1.1. Araştırmanın Geçerliliği .....	41
2.1.1.1. Araştırmanın İç Geçerliliği.....	42
2.1.1.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği .....	43
2.2. Çalışma Grubu .....	43
2.3. Veri Toplama Araçları .....	45
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	46
2.3.2. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı .....	46
2.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	47
2.3.4. Ön Test Son Test Yazma Becerisi Sınavı.....	48
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	50
2.5. Deneysel Süreç Uygulamaları .....	51
2.5.1. Sınıf Öncesi Süreç (TYES).....	54
2.5.2. Sınıf İçi Süreç (ETÖY).....	58
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>61</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>61</b>
3.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	63
3.2. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>73</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>73</b>
4.1. Sonuçlar .....	73
4.2. Tartışma .....	74
4.3. Öneriler .....	79
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>98</b>
EK 1. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı .....	98
EK 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği .....	100
EK 3. Kişisel Bilgi Formu .....	101

EK 4. Ön Test Son Test Yazma Sınavı.....	103
EK 5. Deneysel Uygulama Araştırma İzni .....	104
EK 6. Deney Grubu Ön Test Yazma Sınavı Örneği .....	105
EK 7. Kontrol Grubu Ön Test Yazma Sınavı Örneği .....	106
EK 8. Kontrol Grubu Son Test Yazma Sınavı Örneği.....	107
EK 9. 1. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	108
EK 10. 1. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	110
EK 11. 1. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	112
EK 12. 2. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	114
EK 13. 2. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	116
EK 14. 3. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	118
EK 15. 3. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	120
EK 16. 4. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	123
EK 17. 4. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	126
EK 18. 5. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	128
EK 19. 5. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı .....	131
EK 20. TYES ve ETÖY Uygulamaları Örnek Resimleri .....	133
EK 21. Etik İlkeler Onay Belgesi .....	134
<b>AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU .....</b>	<b>135</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. D – AOBM Genel Yazılı Üretim Yeterlikleri.....	23
Tablo 2. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	41
Tablo 3. Tanımlayıcı Özelliklerin Gruplara Göre Karşılaştırılması (N=30).....	44
Tablo 4. Ön Test Son Test Konuları ve Uzman Görüşü Toplam Puan Tablosu .....	49
Tablo 5. Değişkenler için Normallik İncelemesi (N=24) .....	51
Tablo 6. Uygulama Takvimi.....	52
Tablo 7. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı İçin Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Sonuçları (n=30).....	61
Tablo 8. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı İçin Güvenilirlik Sonuçları (n=30)..	62
Tablo 9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği İçin Güvenilirlik Sonuçları (n=30) .....	63
Tablo 10. Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması. ....	64
Tablo 11. Gruplara Göre Yazma Öz Yeterlik Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması. ....	71
Tablo 12. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği ile Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler.....	72

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ters Yüz Sınıf Modeli .....	27
Şekil 2. Google Classroom Ana Sayfa Ekranı .....	55
Şekil 3. Google Classroom Uygulaması Üzerinden Canlı Ders Bağlantı Linki Duyurusu ..55	
Şekil 4. Google Classroom Takvim Uygulaması Ekran .....	56
Şekil 5. Google Classroom Sunu, Ödev, Duyuru Paylaşım Ekranı .....	56
Şekil 6. Google Classroom Sınıf Yorumları Ekranı .....	57
Şekil 7. Google Classroom Çalışma Kâğıdı Puanlama ve Değerlendirme Ekranı .....	57
Şekil 8. Google Classroom Öğretmen ve Öğrenci Listesi Ekranı .....	58
Şekil 9. Sınıf İçi Afiş Tasarımı ve Yazma Etkinliği Görseli .....	59
Şekil 10. Sınıf İçi Atasözü Hikâyesi Yazma Etkinliği Görseli .....	59
Şekil 11. Sınıf İçi Resme Dayalı Olarak Betimleme Yazma Etkinliği Görseli .....	60
Şekil 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Sayfa Düzeni Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği .....	65
Şekil 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Başlık Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği .....	66
Şekil 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Plân ve İşleyiş Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği .....	67
Şekil 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Dil ve Anlatım Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği .....	68
Şekil 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Yazım ve Noktalama Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği .....	69
Şekil 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test ve Son Test Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği ..	70
Şekil 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği .....	71

## KISALTMALAR

<b>D-AOBM:</b>	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
<b>ETÖY:</b>	Etkinlik Temelli Öğretim Yöntemi
<b>F:</b>	Frekans Sayısı
<b>MEB:</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TÖMER:</b>	Türkçe Öğretimi Uygulama Merkezi
<b>TYDÖ:</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
<b>TYES:</b>	Ters Yüz Edilmiş Sınıf

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, bazı kavramların tanımlarına ve araştırmada kullanılan kısaltmalara yer verilecektir.

### **Problem Durumu**

Günümüz dünyasında son zamanlardaki teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte uluslararası ilişkiler önem kazanmış ve yabancı dil öğrenimi zorunlu hâle gelmiştir (Ersoy, 2021). Bu nedendir ki kişilerin farklı toplumlarla iletişim kurup etkileşim sağlamaları için de dil öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenmek ana dili öğreniminden farklı bir süreçtir. Ana dili öğrenimi doğuştan, kendiliğinden ve doğal bir süreçte gerçekleşirken yabancı dil öğrenimi bireyin ana dili dışında bambaşka bir kültür ve dil ile karşı karşıya olması demektir (Barın, 2004, s. 20). Bu sebeple yabancı dil öğrenen bireyler dil öğrenme sürecinin başında kendilerini yetersiz hissetmekte ve öğrenememe korkusu yaşamaktadırlar. Bu noktada bireyin yabancı dil öğrenim sürecinde başarabileceğine inandıracak ve öğrenilen dilde yeterli hissettirecek dil etkinlikleri ve uygulamalarına yer vermek gerekmektedir.

Bir dilde yeterli sayılabilme ölçütü; bireyin temel dil becerileri dediğimiz anlama ve anlatma becerilerini etkin kullanabilmesi ile ölçülmektedir (Karatay, 2011). Anlatma dil becerileri içerisinde olan yazma becerisi, belirli semboller ve işaretler aracılığıyla bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2006, s. 121). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yazma becerilerini geliştirmedeki amaçları öğrenilen dilin kurallarına uygun olarak planlı ve sistemli bir şekilde yazıya aktarılması olarak belirtilmektedir (Tiryaki, 2013). Yazma becerisi, bireyin gündelik yaşamında konuşma becerisinden sonra kullandığı ve duygu ve düşüncelerini yazarak aktardığı iletişimsel bir alandır. Yazma, dil becerileri içinde en son gelişen beceridir. Hem ana dilinde yazma hem de yabancı dilde yazma öğrenilmesi ve kazandırılması güç bir beceri olarak ifade edilmektedir (Genç İlter, 2014; Karababa, 2009, s. 276; Şimşek ve Erdem, 2021).

Byrne (1988) yazma becerisinin öğrenilmesi en zor becerilerden biri olduğunu belirterek öğrencilerin yazılı anlatım konusunda ön yargılı olduklarını ifade etmektedir. Tok (2012)

yazılı anlatım alanında öğrencilerin kendilerini geliştirmede sorun yaşadıklarını belirterek bu sorunun temel sebebini ise öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması, ilgi ve isteklerinin yetersiz olması olarak ifade etmektedir. Arslan ve Kılıc (2015) yapmış oldukları çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde ana dili ile öğrenilen yabancı dil arasında ikilemde kalıp mantıksal hatalara düştükleri için kendilerini yazarak yeterli derecede ifade edemediklerini ve yazmaya karşı isteksizlik ve motivasyon eksikliği yaşadıklarını ifade etmektedirler. Genç İter (2014) yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmaması ve bu süreçte uygun öğrenme yöntemlerine yer verilmemesini öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum oluşturmalarının nedenleri olarak ifade etmektedir. Gündüz ve Şimşek (2011) ise yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların temelinde geleneksel yöntemlerin kullanılmasının yattığını ifade etmektedirler.

Aktif uygulamaların geri planda kalıp öğretim sürecinde öğrenci yerine öğretmenin ön planda tutulduğu geleneksel metot, yazma eğitimindeki sorunları da beraberinde getirmektedir. Temizkan (2014) bu sorunlardan bazılarını öğrencilerin yazmaya karşı cesaretlerinin kırılması, özgüven ve motivasyon eksikliği yaşayıp yazma isteği oluşmaması olarak ifade etmektedir. Bu noktada öğrencilerden klasikleşmiş yazma konuları verilip belirlenen yazma şeması dâhilinde bilinenin dışına çıkmadan yazma çalışmaları yapmaları beklenmektedir. Ancak bu şekilde yapılan çalışmalar yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma yeteneğini köreltmektedir. Aynı zamanda yazma eğitiminde değerlendirme yapılırken öğrencilere oluşturdukları çalışmalarda çeşitli sınırlamalar getirilerek yazının içeriğinden çok kalıplaşmış şekilsel özelliklere daha fazla yer verilmektedir. Bu durum ise yazılı anlatım çalışmaları yapan öğrencilerin sonuca odaklanıp yazmaya karşı olumsuz tutum oluşturmalarına sebep olmaktadır (Baştuğ & Demirgüneş, 2016, s. 24). Demirel (1999) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında etkin olmamasının sebebini sınıf içinde yazma etkinliklerinin nadir yapılmasına ve bu yazma çalışmalarının daha çok ev ödevi şeklinde verilmesine bağlamaktadır. Dalcı (2020) derslerde yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirterek bu durumun öğrencilerde yazma kaygısı oluşturduğunu ve öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olduğunu ifade etmektedir. Gürbüz ve Güleç (2016) Sakarya Üniversitesi örneği üzerinde Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin dil bilgisi konularında sıkıntı çektikleri için yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda alan yazında yapılan çalışmalar

incelendiğinde, ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin yeterli sayıda ve çeşitlilikte olmadığı görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin çoğunlukla bilgi ve dil bilgisi ağırlıklı olmasından dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dikkatini çekmemekte ve öğrencilerde gerekli yazma motivasyonunun oluşmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin yazma uygulamalarına istekli ve yeterli katılım göstermedikleri ve yazma becerisinde çeşitli problemler yaşadıkları görülmektedir (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Süğümlü & Bakdemir, 2023; Yılmaz, 2014).

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde de yabancı dil olarak öğretiminde de dil becerileri dediğimiz dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişimi dil öğrenimi açısından çok önemlidir. Bu becerilerin gelişimi birbirini tamamlayacak niteliktedir. Bu nedenle farklı ve ilgi çekici etkinlik ve öğretim stratejileri ile uygulamalar yapıp becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Samperio (2017) etkinlik kavramını belli bir becerinin öğretilmesi amacıyla çeşitli materyaller ve öğretim yöntemleri ile öğrenmeyi teşvik edecek uygulamaların bütünü olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda bu uygulamalar da belirli bir plan dâhilinde ve amaç çerçevesinde uygulanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ise bu planlamayı yapan ve öğretim sürecine kılavuzluk eden program Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programıdır. Bu yayımlanan programda dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik planlanmış olan bir kazanım listesi de yer almaktadır (Altuntaş Gürsoy & Bayram, 2022). Dil becerilerinin kazandırılmasında uygulanacak olan öğretim stratejileri ve etkinlikler ise bu program rehber edinilerek hazırlanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin gelişimi ders ve çalışma kitaplarında yer alan yazma çalışmaları ile sınırlı kalmaktadır. Bu kitaplarda yer alan yazma çalışmaları ise öğrenci açısından sıradan bulunmakta ve istekli bir şekilde yapılmamaktadır. İkinci dilde yazmayı öğrenen bir birey için bu kaynaklar yetersiz kalmaktadır. Bunun bir sonucu olarak birey farklı bir alanda yazma çalışması yapması gerektiğinde zorlanmaktadır. Ceylan (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders kitaplarında yer alan dil becerilerinin kazanımına yönelik hazırlanan etkinliklerin dengesiz bir dağılıma sahip olduğunu ve yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Şimşek ve Erdem (2021) ise incelemiş olduğu Yedi İklim B1 Türkçe Ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin diğer becerilere göre eksik kaldığını ve dil becerileri etkinliklerinin genel dağılımında da bir düzensizlik olduğunu tespit etmiştir. Tanrıverdi ve Tüm (2016) Yeni Hitit 2 Türkçe Ders Kitabı ile İstanbul Türkçe Öğretim kitaplarını analiz ettiği çalışmasında diğer dil becerileri ile

kıyaslandığı zaman yazma etkinliklerine çok az yer verildiği ve kitaplarda bulunan yazma çalışmalarının da yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karababa ve Üstünsoy Taşkın (2012) Ankara Üniversitesinde okutulan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe serisinde bulunan 3 ders kitabı üzerinde öğretmen görüşleri doğrultusunda, kitaplarda bulunan yazma etkinliklerinin öğrencilerin dil düzeylerine uygun olduğu bilgisine ulaştıklarını ancak yazma etkinliği sayısının yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada yabancı dilde yazılı anlatım çalışmalarının sadece kitaplarla sınırlı kalınca yeterli olmadığı ve farklı etkinlik örnekleri ile çeşitli öğretim ortamlarında öğrenciye sunulması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu etkinliklerle ve farklı ortamlarda yapılan yazma çalışmaları öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekerek yazmaya karşı güdülenmesini sağlamaktadır. Widdowson (1984, s. 64) öğrenciler için yazmanın sıkıcı bir işlem olmasından kurtarılıp eğlenceli etkinlikler hâline getirilerek içsel bir istekle yapılan bir etkinlik olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Kuş ve Bakır 2013, s. 396). Bu doğrultuda yeterli yazma motivasyonuna ulaşmış öğrenciler farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile sunulan fazla sayıda yazma etkinlikleri ile başarılı çalışmalar ortaya koyabilmekte ve olumlu yazma tutumlarına sahip olmaktadır.

Bilgi ve teknoloji çağı dediğimiz günümüz dünyasında öğrencilerin çalışma şekilleri ve ortamları da değişime uğramıştır. İnternetle tanışan yeni neslin bilgiye erişimleri artık her yerde ve zamanda mümkün olmaktadır. Teknolojinin gelişimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de görsel ve işitsel araçların etkili ve verimli kullanımıyla öğrencilerin derslere aktif katılımı sağlanıp çeşitli eğitsel oyunlar, dil bilgisel aktivitelerle ders içerikleri anlatılmaktadır (Aydın, 2019). Bu durum, öğrencilerin konuyu daha rahat kavramalarında ve derse karşı olumlu tutum oluşturarak başarabileceğine dair inanca sahip olmalarında fayda sağlayacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı öğrenci açısından bir ihtiyaç haline gelmiştir. Teknolojik gelişimler neticesinde ortaya çıkan bu öğretim yöntemlerinden birisi de ters yüz edilmiş sınıf modelidir. Bu modelin en önemli yönü öğretimin sınıf ortamının dışında bağımsız ve esnek bir zamanda yapılıp öğrenenin öğrenme sürecinde başrolde olmasıdır (Halitoğlu, 2020). Bu yöntem ile ev ve okulda yapılan etkinlikler tersine çevrilip geleneksel sınıf modelinin aksine ders içeriklerine evde ulaşılarak okulda daha çok iş birlikçi çalışmalar ve etkinlikler yapma imkânı sağlanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TYES modelinin kullanımı ile öğrencilerin dil öğreniminde en çok zorlandıkları yazılı anlatım becerilerine katkı sağlanarak hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalar ve farklı öğretim yöntemleriyle öğrenmeye karşı olan inancı

sağlamlaştırarak yeni bir dil öğrenimine yönelik ilgiyi arttıracaktır. Etkinlik temelli yazma uygulamaları ile öğrenmenin kalıcılığı artırılarak öğrencinin derse ilgi duyup yüksek oranda katılım göstermesi sağlanmaktadır. Bu katılıma aracı öğretim modeli ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları ile de etkinlikler ve ders içerikleri web tabanlı uygulamalarla birleştirilerek etkili öğrenme fırsatları sunmaktadır (Hung, 2015; Temizyürek & Ünlü, 2015).

Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TYES modeli ile desteklenmiş etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada; “TYES modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi ve yazma öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmak istenmektedir. Bu ana probleme dayanarak araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- (1) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (2) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (3) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (4) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği”nden almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüz toplumunda ana dilinin yanında ikinci bir dil hatta birkaç yabancı dil öğreniminin gerekliliği yadsınamaz bir gerçeklik hâline gelmiştir. Bu gerçekliğin temel sebepleri arasında ülkemizin diğer ülkelerle olan siyasi, ekonomik, kültürel ilişkileri ve eğitim politikaları gibi faktörler etkili olmaktadır. Bu noktada diğer ülkelerle oluşan ilişkilerde yabancı dil

öğrenmenin önemi artarken aynı zamanda Türkçenin diğer toplumlar tarafından öğrenimine yönelik talepler de artmaktadır.

Bir yabancı dili bilmek ve öğrenmek o dilin temel dil becerilerine hâkim olmak demektir (Derjaj, 2005, s. 4). Bireyin hedef dilin öğreniminde dört temel dil becerisi dediğimiz becerilere ait kazanımları da anlaması ve öğrenmesi gerekmektedir. Ana dili öğreniminde de yabancı dil öğreniminde de amaç öğrenilen dilde iletişim kurabilmeyi sağlamaktır. İletişim kurabilmenin temel noktası ise dil becerilerini etkin kullanmaktan geçmektedir. Birey hedef dilde kendini ne derece doğru ifade edip karşısındakini doğru bir şekilde anlayabiliyorsa başarılı sayılmaktadır. Bu doğrultuda bireyin anlama ve anlatma becerilerine hâkim olması hem akademik başarısını hem de öğrenmeye karşı öz yeterlik inancını güçlü kılmaktadır (Fidan, 2021). İletişim bağlamında hem ana dilinde hem de yabancı dilde dil becerilerinin etkin olarak kullanımında yazma becerisi en zorlanılan beceri olarak görülmektedir (Türkben, 2019). Yazma, birçok bilişsel işlemi bir arada gerektirmesinden dolayı, bireyin çok yönlü düşünerek parçaları birleştirip ortaya ürün çıkarmasını hedefleyen karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç bir de yabancı dilde yazma olunca öğrencinin yazmaya karşı ön yargısını, çekingenliğini ve yetersizlik hissini daha da arttırmaktadır. Ersoy (2021) dil becerilerinden özellikle yazma becerisine karşı öğrencilerin öz yeterlik algılarının yeterli düzeyde olması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim öğrenmenin ön koşulu bireyin bir amaç uğruna çaba harcaması ve o amaca ulaşmaya yönelik inancı ile yakından ilgilidir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TYES modeli uygulamalarından destek alınarak öğrencileri yazmaya karşı isteklendirecek, güdüleyecek etkinlik içerikleri hazırlanarak uygulamalar yapılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın genelinde yazma çalışmaları etkinlik temelli uygulamalar ile yapılarak TYES modelinde yer alan teknoloji tabanlı öğretim strateji ve yöntemlerinin kullanılması amaçlanmaktadır.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğreniminde web tabanlı öğrenme ortamlarının aktif kullanımında eksiklikler görülmektedir. Dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan Türkçe dersinde ise ana dilinde de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de öğrencilerin farklı öğretim teknolojileri ile ders içeriklerini edinme ve uygulamalar yapmalarının öğrenmelerini kolaylaştıracağı ön görülmektedir. Bu noktada özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için öğretim soyutluktan ve yüzeysellikten sıyrılarak öğrencinin hayatın her alanında ulaşabileceği, öğrenmeyi hem sınıf içi hem de sınıf dışı zamanlarda gerçekleştirebileceği ve bilgiye ulaşmanın da kolay olabileceği TYES modelinin kullanımı tercih edilmektedir. Çetin

(2018), araştırmasında eğitimde teknolojinin imkânlarından faydalanıp TYES uygulaması ile öğrencilerin web tabanlı eğitim ortamlarında farklı ve zenginleştirilmiş öğretim içerikleri ve her öğrenciye hitap edecek alternatif öğretim yöntem ve teknikleri ile kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Halitoğlu (2020) TYES modelinin avantajlarından en büyüğünün zaman tasarrufu olduğunu belirterek yöntemin tekrara imkân sağladığı ve sınıf ortamını daha rahat ve esnek bir ortama taşıdığı için tercih edilen bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Bu modelin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkısı olduğunu belirtmektedir.

Bilişim teknolojilerinin artık hayatımızın her alanında hâkim noktada olması geleneksel öğretimi geri planda bırakıp öğrenci merkezli aktif öğrenme yaklaşımlarını ön plana çıkarmıştır. Nitekim Z kuşağı olarak nitelendirdiğimiz gençlerin de teknolojiye olan ilgisi bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Bu çalışmada kullanılan TYES modeli destekli etkinlik uygulamaları ile öğrencilerin bireysel öğrenme imkânına kavuşması sağlanarak öğrenmenin belirli bir yere ve zamana sıkıştırılmasına engel olunmaya çalışılmıştır. Bu noktada öğretmen tarafından oluşturulan etkinlik temelli ders içerikleri videolar aracılığıyla ders öncesi aşamada verilerek öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmış; öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin rehber konumunda olup öğrencinin süreç boyunca aktif olması yazma eğitiminde kullanılan TYES modeli destekli yazma etkinliklerinin işlevsel olmasına olanak sağlanmıştır.

Yapılan alan yazın incelemesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 dil seviyesinde TYES modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitimi çalışmasına rastlanmamıştır. İlgili alışma bu yönüyle alanında ilk olma niteliğini taşımaktadır. Göçer (2014, s. 18) yazma eğitiminin belirli bir düzeyde eğitim gerektiren bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bu gereken eğitimin günümüz eğitim-öğretim ortamlarında geleneksel yöntemlerle verilmesi yerine teknoloji destekli iş birlikçi öğrenme ve öğretme yöntemleriyle verilmesi öğrenen ve öğretici açısından daha verimli öğretim ve öğrenmeyi sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda TYES modeli ile desteklenmiş etkinlik temelli yazma çalışmaları ile etkileşimli sınıf ortamları oluşturularak öğrencilerde özerklik algısı güçlendirilip öğrenme zevkli ve eğlenceli hale getirilmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken çoğu zaman derse hazırlıksız geldikleri ve ders içi süreyi etkin olarak kullanamayıp başarılı yazma çalışmaları gerçekleştiremedikleri belirtilmektedir (Aydemir, 2019). Karatay (2011) geleneksel metotlarla yapılan yazma çalışmalarında daha çok şekilsel özelliklere değer verildiğinden

öğrencinin yazma sürecinde gözlemlenememesi ve süreç sonunda değerlendirme çalışmalarına zaman ayrılamadığını ifade etmektedir. Hyland (2003) yazma çalışmaları yapılırken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmamasının dil öğrencilerinin yazmadan uzaklaşmasının bir nedeni olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda teknolojinin her anımıza hükmettiği bir dünyada yaşarken klasikleşmiş yöntemlere bağlı kalarak öğretim sürecini belirli bir alana sıkıştırmak ve sınırlandırmak yanlış olmaktadır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına katkıda bulunacağı ve TYES modeline dayalı olarak hazırlanmış olan yazma etkinlikleri içeriklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın temel varsayımları şu şekildedir:

- (1) Öğrencilerin yazma becerilerinin tespiti amacıyla yazdırılan metinlerde içtenlikle, gerçek duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.
- (2) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının çalışmanın amaçlarına uygun olduğu varsayılmıştır.
- (3) Öğrencilerin veri toplama araçlarına (kişisel bilgi formu) doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri varsayılmıştır.
- (4) Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
- (5) Araştırma kapsamında yer alan deney ve kontrol grupları birbirine denk niteliktedir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- (1) Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (KONDİL)'nde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki deney (15 öğrenci) ve kontrol (15 öğrenci) grubundan oluşan toplam 30 öğrenci ile sınırlıdır.
- (2) Araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma öğretimine dayalı olarak katılımcı öğrenciler tarafından üretilen yazılı anlatım çalışmaları ile sınırlıdır.
- (3) Araştırmanın süresi, B2 kuru uygulama süresi olan altı hafta ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES):** Geleneksel öğretim modelinin aksine sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreçlerinin yer değiştirilmesiyle sınıf içinde etkileşimli gruplar ve iş birlikçi öğrenmelerin gerçekleştirildiği, sınıf dışında ise bilgisayar destekli uygulamalar ile bireysel öğrenme imkânı sağlayan bir öğretim modelidir (Ünsal, 2018).

**Yazma:** Kişilerin duygu, düşünce hayâl ve isteklerini çeşitli semboller ve işaretler kullanarak karşı tarafa aktarmasıdır (Özbay, 2009, s. 115). Bir başka ifade ile yazma, yaşanan, düşünülen, duyulan, hissedilen ve görülenlerin yazı vasıtası ile anlatılmasıdır (Sever, 2011, s. 24).

**Yazma Öz Yeterliği:** Öz yeterlik kişinin bir görevde başarılı olabileceğine dair inancıdır (Arseven, 2016, s. 3). Yazma öz yeterliği ise kişinin yazılı anlatım becerisine karşı duygu, düşünce ve tutumlarıdır (Özonat, 2015, s. 208).

**Etkinlik Temelli Öğretim:** Bireye doğal ortamda öğrenme fırsatı sunan, bireyin ilgi ve isteklerine yönelik materyaller kullanılarak planlanan oyunlaştırılmış eğitim ortamlarında yapılan öğretim uygulamalarıdır (Pretti Frontczak & Bricker, 2004).

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Yazma

Bireyler duygu ve düşüncelerini ifade etmek, karşısındaki kişileri anlamak ve onlarla iletişim ve etkileşim kurmak için anlama ve anlatma becerileri dediğimiz dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullanmaktadırlar. Dinleme becerisi bu becerilerden ilk önce gelişen beceridir. Bireyler dinleme yetisini anne karnındayken istemsiz bir şekilde kazanmaya başlar. Nitekim konuşma becerisi de dinleme gibi zamanla kendiliğinden gelişen bir beceridir (Aydın, 2019). Bu becerilerin bilinçli ve sistemli bir şekilde geliştirilmesi ise okulda verilen eğitimle mümkün olmaktadır. Okuma ve yazma becerileri ise bireyin kendi isteği ile belirli bir hazır bulunuşluk ve eğitim gerektiren becerilerdir. Bu araştırmada yazma öğrenme alanı üzerinde durulacaktır. Yazma becerisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri olmak üzere üç boyuttan oluşan bir beceri olarak ifade edilmektedir (Rosenblum, vd., 2003, s. 15; Rubin & Handerson, 1982, s. 17; Tseng & Chow, 2000, s. 83).

Yazma, bazı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Güneş (2018) yazmayı, öğrencileri sorgulamaya, anlamlandırmaya ve düşünmeye teşvik ederek zihinsel becerileri aktif hâle getirip bunları yazılı olarak aktarmak olarak ifade etmektedir. Peker (2015, s. 14) yazmanın tanımını, duygu ve düşüncelerimizi karşımızdakine aktarmak ve iletişim kurmak için çeşitli semboller ve işaretleri kullanarak anlatma eylemi olarak yapmaktadır. Hughey (1983) yazma becerisinin bireyler arasında etkileşim ve iletişimi güçlendirdiğini ve sorgulama, problem çözme, öz düzenleme ve öz denetim becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Calp (2005, s. 195) ise yazmayı bireyin hissettiklerinin, yaşayıp gördüklerinin, arzuladıklarının, hayallerinin ve düşüncelerinin dil vasıtası ile anlamlı ve etkili bir şekilde aktarılması olarak ifade etmektedir. Sever (2004, s. 24) yazmayı duyulan, düşünülen, yaşanan ve hissedilenlerin yazı vasıtası ile aktarılması olarak tanımlamaktadır. Urgan (2007, s. 469) ise yazmayı bilişsel boyutta değerlendirerek bilgiyi hayatın kültürel bir parçası olarak kabul edip yazmanın bireylerde dil gelişimini hızlandıran ve öz güveni arttıran bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Hidi ve Boscolo (2006, s. 153) yazmanın,

öğrencilerin sınıf içinde ve dışında duygu ve düşüncelerinin, yaşantılarının aktarılmasında bir araç olduğunu ifade etmektedir. Belet ve Akyol (2008) yazmanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutuna vurgu yaparak bireyin gözlemlediklerinin, hissettiklerinin, tasarladıklarının bir araya getirilip düzenlenmesi ve aktarılması olarak ifade etmektedirler. Bu tanımlardan yola çıkarak yazma; bilişsel bir beceri olarak bilmeyi, anlamayı ve düşünmeyi; duyuşsal bir beceri olarak hissetmeyi ve hayal etmeyi; psikomotor bir beceri olarak da öğrenilenleri, düşünülenleri, hissedilenleri somut olarak yazıya dökebilme yetisini gerçekleştirmeyi sağlayan bir dil becerisi olarak ifade edilebilir.

Yazma, tarihimiz ve bugünümüz arasında bir bağ kurarak geçmişimizi günümüze değişmeden aktarabilen bir köprü görevi görmektedir. Yazma, geçmişte yaşanan olayları, durumları yüzyıllar geçse de bugün biliyor olmamıza vesile olan bir araç olmuştur. Atalarımızın söylemiş olduğu “Söz uçar yazı kalır” ifadesi de yazının önemini ortaya koymaktadır.

Yazmak sadece duygu ve düşüncelerin aktarılması değil kişinin üretmesini, yeni bilgiler edinmesini ve bilişsel bilgi yönünden zengin bireyler olmasını sağlayan bir eylemdir (Yılmaz, 2013). Yazan ve yeni bilgiler üreten bireyler sadece kendisine değil, içinde bulunduğu topluma da fayda sağlarlar. Bu noktada yazmak bireysel bir eylem olmaktan çıkıp toplumun geleceğine etki eden bir eylemdir. Türkçe öğretiminde ise yazma önemli ve çok yönlü bir dil becerisidir. Özdemir (2014) yazma becerisinin öğrencilerin sorgulamasına, araştırmasına fırsat sunan aynı zamanda yanlışlarını görüp eksiklerini tamamlamasına imkân veren bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Çakır (2010) ise çalışmasında yazmanın öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dil yetilerini geliştirdiğini, yazım ve noktalama yanlışlarını giderdiğini, onlara yaratıcı düşünme becerisi kazandırdığını ifade etmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecinde ise yazma becerisi öğrenciye üst düzey zihinsel beceriler kazandırıp onlara öğrenme, araştırma, sorgulama, anlamlandırma gibi bilişsel yetiler de kazandırmaktadır (Güneş, 2018). Yıldız, ve diğerleri (2010, s. 205) yazmanın psikolojik faydasından da bahsederek bireyin yaşamış olduğu sıkıntılarını, problemlerini yazıya dökerek kendisini psikolojik anlamda rahatlatabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında yazma, yaşadığımız toplumda zorunlu bir iletişim aracı olarak yer almaktadır. Bireyin dinlediklerini, okuduklarını, düşündüklerini, gözlemlediklerini, yaşadıklarını ve hissettiklerini belirli semboller aracılığıyla, belirli kurallar çerçevesinde aktarması yazma yoluyla gerçekleşmektedir. Aynı zamanda yazma, geçmişimize ait kültürel değerlerimizin

bir taşıyıcısı; günümüzde ise yaşadığımız toplumun aydınlanmasına fayda sağlayan ve eğitim-öğretim sürecinde olan öğrencilerin akademik anlamda kendilerini ifade ettiği bir dil becerisi olarak da ifade edilmektedir.

### **1.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi**

Yazma ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de çok önemli bir yere sahiptir. Zihinde tasarlanan duygu ve düşüncelerin anlamlı ve kurallı bir şekilde ifade edilmesi yazma eğitiminin temel noktasıdır (İnal, 2014, s. 363). Dolayısıyla bir yabancı dili öğrenirken yeni bir dil öğrenmenin temel koşullarından birisi de o dilin yapısına ve kurallarına uygun ifadeleri kullanarak o dilde karşısındaki ile yazılı veya sözlü bir şekilde iletişim kurmak gerekmektedir (İşcan, 2011, s. 30). Özkara (2007, s. 19) çalışmasında yazının, kişinin karşısındaki ile iletişim kurmasını ve kendini ifade edebilmesini sağladığını belirterek yazma becerisinin etkileşim ve iletişim bağlamında önemine dikkat çekmektedir.

Yazma becerisi, bireyin zihnini her daim aktif hâle getirerek ona çok yönlü düşünme, iletişim kurabilme, sorgulama ve bunları çeşitli semboller aracılığıyla yansıtma yetisini kazandırmaktadır. Bu bağlamda yazma, diğer becerilere nazaran çok daha fazla zihinsel, bilişsel ve psikomotor işlem gerektirmektedir. Dolayısıyla da yazma uygulamaları için fazlaca zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin kullanımında hedef dili öğrenirken çok sayıda uygulama yapmak ve yeterli kazanımlara sahip olmak gerekmektedir (Bağcı & Başar, 2018, s. 311-312).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde, yazmanın diğer becerilere göre zor gelişen bir beceri olmasından ötürü maalesef yazmaya karşı olumsuz tutumlar yer almaktadır. Erol (2016, s. 202) İstanbul Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada %48,4 oranı ile yazma becerisinin öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olduğunu tespit etmiştir. Yine Açık (2008) yapmış olduğu bir araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin %40'ının en çok yazılı anlatım noktasında zorlandıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde yazma becerisine karşı olumsuz tutumların olduğu görülmektedir. Temizkan (2003, s. 15-16) öğrencilerin olumsuz yazma tutumlarının önüne geçmek ve onlara yazma alışkanlığı kazandırmak için yapılan çalışmaların kolaydan zora ve devamlılık arz ederek onları yazma sürecine yavaş yavaş alıştırmannın doğru olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yazma çalışmaları yapılırken öğrencilere klasik yöntemler yerine onların dikkatini çekecek, güdüleyici ve heveslendirici etkinliklerin

yapılması daha verimli ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada ilk önce öğrencide yazmaya karşı istek oluşturmak ve öğrencinin ilgisini çekebilecek konular ve uygulamalar ile yazma çalışmaları yapılmalıdır. Way, ve diğerleri (2000) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminin geliştirilmesi için üzerinde durulması gereken temel hususlar şu şekilde belirtilmektedir (aktaran Tiryaki, 2013, s. 39):

- Dil öğretimi yapılırken öğrencilerin kendi ana dilleri göz önünde bulundurularak cümle yapısı, söz dizimi gibi özelliklere dikkat edilmeli ve öğretim ortamında farklı dillere mensup öğrencilerin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik eden öğretici hedef kitleyi iyi tanıyarak sürecin her şamasında öğrencinin gelişimini destekleyen çalışmalar yapmalıdır.
- Yazma eğitimi çalışmaları plânlılık, süreklilik arz etmeli ve öğrencinin süreçte gelişimi ön planda tutulmalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak farklı kültürde farklı yaşlarda bireylerin olduğu göz önünde bulundurulup uygulanabilir yazma eğitimi çalışmalarına yer verilmelidir.
- Yazma çalışmaları yapılırken farklı, dikkat çekici yöntemler kullanılarak çeşitli anlatım yolları ile hedef kitlenin dil seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca bu çalışmalar yapılırken eğlenceli öğrenme ortamları oluşturularak grup çalışmaları eşliğinde etkinlik ve uygulamalar yapılmalıdır. Böylelikle bu beceriye karşı olumsuz tutumun da ortadan kalkması sağlanarak öğrencilerin hedef dilde yazmaya karşı cesaret ve istekleri de artmış olacaktır.

### **1.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları**

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerin başarılı bir yazma süreci gerçekleştirmesi için sürecin çok iyi planlanması gerekmektedir. Birey yabancı dilde başarılı bir yazma eylemini gerçekleştirmek için nereden başlayacağını ve devamında neler yapacağını bilerek planlamayı iyi yapmalıdır. Genellikle yazma çalışmalarında yapılan, öğretmenin bir konuyu verip öğrencilerden konuyla ilgili yazma çalışmalarının istendiği durumlarda maalesef öğrenciler başarılı çalışmalar ortaya koyamamakta ve yazmaya karşı isteksiz olduklarından yazma süreci sıkıcı bir hâl almaktadır (Yıldırım, 2018). Bu noktada öğrencilere öncelikle yazma süreci hakkında bilgiler verilip

yazmaya nereden başlayacakları, yazmayı nasıl devam ettirecekleri ve nasıl bitirecekleri konusunda bilgiler verip örnek yazma sürecinin nasıl olduğu anlatılırsa, öğrenciler yazmaya karşı istekli olacaklar ve başarılı yazma çalışmaları ortaya koyacaklardır. Tavil (2012, s. 212) yazma sürecinde öğretmenin başrol olduğunu ve etkili yöntem ve teknikleri kullandığı zaman motive edici ve başarılı bir sınıf ortamı oluşturacağını ifade etmektedir. Hamarathı (2015, s. 70) çalışmasında yabancı dil öğrenen bireyin metin oluşturma sürecinde belirli aşamalardan geçerek yeterli kelime hazinesine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada bir öğrencinin belirli bir yazma seviyesine gelebilmesi için bazı aşamaları yerine getirebilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar Tiryaki (2013) tarafından sırası ile alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi aşamaları olmak üzere beş başlıkta ele alınmış ve aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

#### **1.1.2.1. Alfabe Aşaması**

Günümüzde milletlerarası etkileşimin artması ile birçok dile ait alfabenin öğrenimi özellikle dış yazışmalarda önem arz etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk basamak alfabadir. Yabancı dil eğitimi verilen kurumlarda ilk önce tanışma ve selamlaşma bölümleri ile başlanarak devamında ilk basamak olan alfabe öğretimi yapılmaktadır (Çangal, 2020). Alfabe eğitimi verilirken öğretici hedef kitlenin sahip olduğu ana dillerin alfabelerine hâkim olursa öğretim daha kolay yapılacaktır. Erol (2016, s. 187) yapmış olduğu çalışmasında alfabe öğretimi yapılırken harflerin söylenişine ve yazıya doğru olarak aktarılmasına dikkat edilmesi gerektiğini, zamanında düzeltilmeyen sesletim ve yazım yanlışlarının ilerleyen zamanlarda giderilmesinin güç olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle en baştan eksiksiz ve yanlışsız sesletim ve yazma çalışmalarının yapılması kolay ve hızlı alfabe öğrenimine katkı sağlamaktadır.

#### **1.1.2.2. Kelime Öğretimi**

Kelime veya sözcük kavramı birden fazla sestem oluşan belirli bir anlama sahip ve kullanıldığı zaman belirli bir duygu ve düşünceyi anlatan kavramdır (Korkmaz, 1992, s. 100). Kantemir (1997, s. 178) kelimeyi, cümleyi oluşturan anlamlı sesler ya da ses toplulukları şeklinde tanımlamaktadır. Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi çok önemlidir. Bireyin sahip olduğu kelime hazinesi ne kadar zenginse birey o dilde kendini ifade etmede, karşısındaki ile iletişim kurmada o denli başarılı olmaktadır (Bağcı & Başar, 2018, s. 314). Bu bağlamda kelime öğretimi yapılırken öncelikle kolaydan zora doğru sözcükler verilmelidir. Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak yaşlarına uygun

kelimeler öğretilmelidir. Ayrıca kelime öğretimi esnasında öğrenci duyularına hitap eden görsel ve işitsel araçlardan da etkin bir şekilde yararlanılmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 39).

### **1.1.2.3. Cümle Öğretimi**

Yazılı anlatım çalışmaları kelime ile başlayıp kelimelerin cümle içinde anlamlı ve yerinde kullanımı ile devam etmektedir. Bireyin anlamlı ve uzun cümleler kurarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için açık ve anlaşılır ifadeler kullanılması ve anlatılmak istenenin doğrudan verilmesi gerekmektedir (Temizkan, 2003, s. 21). Ersoy (2021) yazma çalışmaları yapılırken öğrencilere ilk önce hedef dildeki cümle yapısı ve söz dizimi kurallarının kavratılması gerektiğini belirtmektedir. Kuralların öğretimi yapılırken hedef kitlenin ana dilinin cümle yapısının da göz önünde bulundurularak kelime öğretimi çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

### **1.1.2.4. Paragraf Öğretimi**

Kelimelerin, cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşan küçük metin parçacıkları paragraflardır. Paragraf bir metinde işlenen konunun bir yönü ele alınarak oluşturulan cümlelerin bütünüdür (Coşkun, 2011, s. 54). Yabancı dil öğretiminde paragraf çalışmaları yapılırken farklı konularda paragraf yazma uygulamalarına yer verilerek paragraflar arası tutarlılık ve anlamlılık sağlanmalıdır (Erol, 2016, s. 193'den aktaran Çangal, 2020). Ayrıca Tiryaki (2013) görsellerin anlatımı yoluyla paragraf yazma çalışmalarının öğrenci açısından daha somut, anlamlı ve verimli olacağını belirtmektedir. Paragraf öğretimi çalışmaları esnasında öğrencinin sıkılmadan yazma çalışmaları yapacağı alternatif yazma yöntemleri uygulamak yazma başarısını arttırmaktadır.

### **1.1.2.5. Metin Öğretimi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki nihai hedef kendini ifade edebilen ve karşısındakileri anlayabilen bireyler yetiştirmektir. Bireylerin kendilerini bu alanda geliştirebilmeleri için metinlere ihtiyaç duyulmaktadır (Melanlıoğlu, 2017, s. 114). Dil öğretiminde yazılı anlatım çalışmaları yapılırken metin oluşturma etkinlikleri sıklıkla kullanılmaktadır. Bu etkinliklerde öğrenciler ortaya çıkarmış oldukları ürünlerin eksiklerini ve yanlışlarını fark ederek tamamlama ve düzeltme imkânı bulmaktadırlar. Yabancı dilde metin öğretimi çalışmaları yapılırken sıradanlaşmış kompozisyon yazma etkinlikleri dışında farklı metin türleri ile ilgili uygulamalara da yer verilerek öğrencilerin metin oluşturmaya karşı isteklerinin artırılmasının sağlanması gerekmektedir. Çoğu öğrenci için yazma sıkıcı

bir beceri olarak algılanmaktadır. Bu yüzden özellikle yabancı dilde yazma çalışmaları yapılırken öğrencinin ilgisini uyandıracak farklı yöntem ve tekniklerle metin öğretimi çalışmalarına yer vermek yazılı anlatım başarısını arttırmaktadır.

### **1.1.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Eğitiminin Süreçleri**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler yazılı anlatım çalışmalarında belirli aşamalardan geçerek ürünlerini ortaya koymaktadırlar. Bu noktada bireyler çeşitli yazma süreçlerini de geçerek yazmanın mantığını kavrarlar (Altay, 2020). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma eğitiminde tür, ürün ve süreç olmak üzere üç temel yaklaşım benimsenmiştir. Ürün temelli yaklaşımda yazma çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürüne bakılırken süreç temelli yaklaşımda ise nitelikli bir ürün ortaya çıkarabilmek için yazma sürecinde nasıl uygulamalar yapılmalıdır sorusuna cevap aranır (Çetin, 2017, s. 400). Tür temelli yaklaşımda ise öğrencilere farklı türlerde metin öğretimi esas alınmaktadır. Bu yaklaşımda yazma süreci geri planda bırakılıp öğrencilerin nasıl yazdığından çok ne yazdığına odaklandığından ötürü ürün temelli yaklaşımın bir uzantısı olarak görülmekte ve yazma sürecinin arka plana atılmasından dolayı uzmanlar tarafından eleştirilere maruz kalmaktadır (Yan, 2005).

Güngör (2013, s. 45) yazma sürecinin basamaklar hâlinde olduğunu ve bu basamakların sırası ile taslak metinlerin hazırlanması, oluşturulan taslakların sınıf içinde değerlendirilmesi, ürün ortaya konulması ve yayımlanması olarak belirtmektedir. Tiryaki (2013, s. 38) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma sürecinin yedi aşamadan ibaret olduğunu ifade etmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

#### **1.1.3.1. Motivasyon ve Ön Bilgilendirme**

Bu aşamada yabancı dil öğrencilerine ilk olarak bu metnin ne amaçla yazıldığı ve sonrasında ne fayda sağladığı hakkında bilgi verilmek istenmektedir. Dilidüzgün (2019, s. 197) başarılı bir yazma ürününün ortaya konulması için öncelikle dil öğrencisinin yazma sürecine adapte edilmesi ve bu süreçte gerekli yardımın sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Yazı yazmak iyi bir odaklanma ve motivasyon gerektirir. Öğrenci eğer başarılı bir yazma süreci geçirip nitelikli bir ürün ortaya koyacaksa bunu kendisi istemelidir (Hamaratlı, 2015, s. 66). Dolayısıyla bu basamakta öğreticiye büyük bir görev düşerek dil öğrencisinin motivasyonunu yüksek tutmalı ve yazma çalışmaları öncesi gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.

### **1.1.3.2. Örnek Metin İnceleme**

Dil öğreticisi yazılı anlatım çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerden ortaya çıkarması beklenen örnek metin türlerini sınıf içinde göstererek öğrencilerle birlikte örnekler üzerinde incelemeler yapmalıdır. Bu aşamada örnek metin üzerinden sorular sorularak öğrencilerin metin oluşturma eylemini kavramalarını ve zihinlerinde oluşan soruların ve belirsizliklerin giderilmesi sağlanmalıdır.

### **1.1.3.3. Hazırlık**

Yazma çalışmaları yapılırken öncelikle çeşitli araştırmalar yapıp çalışmayı yapacak hedef kitlenin yaşları, seviyeleri ve ilgileri de dikkate alınarak yazma konusu belirlenmelidir. Konu belirlenirken öğretici tek başına karar mercii olmayıp öğrenciler ile iş birliği yaparak ortak paydada buluşmalıdırlar. Gündüz ve Şimşek (2016, s. 145-151) yazmaya hazırlık aşamasında yapılması gerekenleri sırası ile konunun, yazma amacının ve hedef kitlenin, yazı türünün, anlatım biçiminin, üslubun, konunun sınırlarının, kullanılacak olan konu malzemelerinin, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin ve bakış açısının belirlenmesi olarak ifade etmektedirler.

### **1.1.3.4. Taslak Oluşturma**

Yazma sürecinde taslak oluşturulurken zihinde var olan düşünceler birleştirilerek başlıklar ve alt başlıklar şeklinde planlanıp düşünceler not edilerek tasarımlar yapılır. Öğrencinin genel olarak metni nasıl oluşturacağı istenir (Karatay, 2011, s. 33). Bu süreçte öğrencinin zihninde metnin hem içeriği hem de biçimselliği netleşmiş olur.

### **1.1.3.5. Düzenleyerek Yazma**

Bu süreçte öğrenci oluşturmuş olduğu taslağa göre metni oluşturmaya başlar. Metin oluşturulurken yazım ve noktalamaya, kullanılan sözcüklerin ve cümlelerin metnin içeriği ile uygunluğuna dikkat edilir. Öğretici bu aşamada ara ara kontroller yaparak sürece rehberlik etmelidir. Şayet öğrencinin bu aşamada yazma konusunda sıkıntı yaşadığını fark ederse öğrencinin ilgi ve motivasyonunu aktif hâle getirecek video, fotoğraf, ses kaydı gibi materyallerden yararlanarak öğrenci yazma konusunda desteklenmelidir (Çangal, 2020).

### **1.1.3.6. Düzeltme / Değerlendirme**

Bu süreçte yazılmış olan örnek metinler öğretici tarafından incelenerek gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılarak öğrencilere geri bildirimler verilmelidir. Bu sayede öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarındaki başarı oranı zamanla yanlışların giderilip doğruların yer edinmesi

ile artacaktır (Göçer, 2011, s. 213). Öğrenci ürünlerinde düzeltmeler yapılırken cümlelerin, paragrafların yapısına ve yerine, yazım ve noktalama kurallarına ve metinde yer alan düşüncelerin anlamsal bütünlüğüne bakılmalıdır. Ayrıca çalışmalar değerlendirilirken çeşitli yazılı anlatım ölçeklerinden de yararlanılabilir.

### **1.1.3.7. Yayınlama / Sunum**

Yazma sürecinin son basamağı olan bu aşamada çeşitli süreçlerden geçen yazma çalışmaları yayımlanmaktadır. Öğrenciler yazmış oldukları metinleri çeşitli mecralarda (sınıf panosu, okul gazetesi, sosyal medya) yayımlayabilirler. Ayrıca öğrencilerin kendi oluşturdukları çalışmalarını yayımlamaları da onlarda tekrar yazma isteği uyandırarak yazmaya karşı olumlu tutum oluşturmalarını da sağlamaktadır (Altay, 2020).

## **1.2. Öz Yeterlik ve Yazma Becerisi**

Öz yeterlik kişinin belirli bir görevi doğru olarak ve en iyi şekilde yerine getirebilmeye yönelik kendine olan inancıdır. Bandura (1986, 1997) ise öz yeterliği kişinin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendine olan güven ve inanç ile yapması gerekenleri planlayıp uygulayabilme kapasitesi olduğunu ifade etmektedir. Luszczynska ve diğerleri (2005, s. 439) ise öz yeterliği bireyin strese girmesine neden olan sıkıntı verici problemlerle baş edebilme kabiliyeti olarak tanımlamaktadır. Aşkar ve Umay (2001) öz yeterlik kavramını kişinin belirli bir görevi yerine getirmek amacıyla planlamalar yaparak başarmasına karşı duyduğu inanç olarak ifade etmektedir. Genel anlamda verilen tanımlardan da yola çıkarak öz yeterlik belirli bir işin, görevin, davranışın başarılı ve sorunsuz bir şekilde yerine getirilebileceğine karşı duyulan inanç olarak ifade edilebilmektedir.

Öz yeterlik inancına sahip olan bireyler hayatlarının her alanında kendilerini daha başarılı ve mutlu hissetmektedirler. Bu inanca sahip olan bireyler karşılaştıkları güçlüklerle korkmadan ve yılmadan baş edebilme yetisine sahip olduklarından hem kendi iç dünyalarında hem de sosyal yaşamlarında öz güvenli ve başarılı bireyler olmaktadır. Demir (2013) bir bireyin öz yeterlik inancı ne derece yüksekse o bireyin üzerine düşen görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilme hususunda çalışkan ve ısrarcı olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik inancı ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Aktürk ve Aylaz (2013) öz yeterlik inancı ve akademik başarı arasında pozitif bir yönde ilişki olduğunu belirterek okul başarısı yüksek olan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin karşılaştıkları problemlerde, panik duygusuna kapılmayıp, sistemli ve planlı

hareket ederek problemlerini başarılı adımlar atarak çözmeleri beklenmektedir (Korkmaz & Kaptan, 2001). Korkmaz (2005, s. 211) öz yeterliği yüksek olan bireylerin, kendilerine güvenerek karmaşık olay ve problemlerin üstesinden gelme yeteneği yüksek bireyler olduğunu ve kendilerine güvenerek sabır ve gayretle başarılı çalışmalara imza attıklarını ifade etmektedir. Öz yeterliği düşük olan bireylerin ise karmaşık problemler karşısında umutsuzluğa kapılıp başarısız çalışmalar gerçekleştirerek bir daha denemekten kaçınan gayretsiz bireyler olduklarını ifade etmektedir. Hayes (2000) yazma becerisinin gelişimine hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerin etki ettiğini belirtmektedir. Bu becerinin gelişmesinde sadece dil bilgisi kurallarının öğrenimi ve uygulanması gibi bilişsel yetiler değil bireyin yazmaya karşı motivasyonlarının yüksek olup öz düzenleme, öz yeterlik ve benlik saygılarının da yüksek olması gerektiğini belirtmektedir.

Motivasyon kavramı ile öz yeterlik inancı arasında doğrudan bir ilişki vardır (Demir, 2013; Pajares & Valiente, 1997). Motivasyon kavramı bazı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Pintrich ve Schunk (2002) bireyin gerçekleştirmek istediği hedefine yönelik uygulamalara odaklanıp planlı ve başarılı bir süreç içerisinde tamamlayabilmeye olan inancının olması olarak belirtirken, Ünal Karagüven (2012) ise düzenlenecek olan bir etkinliğe içtenlikle katılma isteği olarak ifade etmektedir. Türkben (2021) öğrenim sürecindeki öğrencilerin motivasyonlarının yüksek tutularak öğrencilerde yer alan yazma yeteneklerinin ortaya çıkarılıp başarılı bir şekilde kullanılmasına dikkat çekerek yazmaya karşı olumlu tutumlar oluşturulmasının öğrencilerin hem akademik anlamda başarıyı yakalamalarında hem de yazın dünyasında iyi bir yazar olmasında yazma motivasyonunun önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda güç bir beceri olarak algılanan yazma becerisinin gelişiminde bireyin yazma motivasyonunun yüksek olması ve kendini yeterli hissetmesi nitelikli yazılı anlatım çalışmalarına kapı aralamaktadır.

Öz yeterlik kavramının ilişkili olduğu bir diğer kavram ise öz düzenlemedir. Öz düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecini yapılandırıp hedeflerini ve uygulamalarını planlamasını öngören bir kavramdır (Pintrich, 2000). Zimmerman (2000, s. 89) öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, öz yeterlik becerisinin gelişiminde pozitif bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecinde etkin katılım gösterip öğrenmeye karşı isteklidirler. Bu öğrenciler süreçte sorumlu olduğunu bilerek üzerine düşen görevleri en iyi şekilde yerine getirmeyi hedeflemektedirler. Çıtaş (2011) öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin kendi çalışma yöntemlerini belirleyip bilişsel anlamda motive olduklarını ve öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler aynı zamanda öz düzenleme becerisi de kazanmış olurlar. Dolayısıyla araştırmada ele alınan yazma öz yeterliği konusunda da sıkıntı yaşamadan başarılı yazılı anlatım çalışmaları yapmaktadırlar.

Benlik algısı kavramı ise kişinin kendi potansiyelinin farkında olup neleri yapıp neleri yapamayacağını bilincinde olması ve çevresine de kendi benliğini olduğu gibi yansıtması durumudur (Adams & Gullota, 1989). Benlik algısına sahip olan bireyler ne olduğunun ve neler yapabileceğinin farkındadır. Benlik saygısı yüksek olan bireyler aynı zamanda öz güvenleri yüksek ve sosyal çevrede iyi ilişkilere sahip olan kabul görmüş bireyler olmaktadır (Rosenberg, 1965). Zimmerman (2000) benlik algısı kavramının öz yeterlikle bütünleşmiş olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterliği yüksek olan bireyler aynı zamanda olumlu bir benlik algısına sahiptirler. Özellikle yabancı dilde yazılı anlatım çalışmaları yapılırken öğrenci açısından bireysel farkındalığın yani benlik saygısının yüksek olup başarmaya karşı öz yeterlik hissinin olması ve yazma motivasyonunun canlı tutularak yetkin çalışmalar ortaya konması önem arz etmektedir. Bu noktada benlik algısı, motivasyon, öz düzenleme, öz yeterlik yetilerinin yüksek olduğu bireyler için yazma becerisinin gelişimi daha kolay olmaktadır.

Öz yeterlik ve yazma becerisi arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Yaman (2010, s. 272) yazma becerisinin çok yönlü süreçler içermesinden ötürü zor bir beceri olarak algılanıp olumsuz tutum oluşturulduğunu ifade etmiştir. Hidi ve Boscolo (2006, s. 152) ise yazma öz yeterliğine farklı bir noktadan bakarak yazma becerisini güç bir beceri olarak kabul eden bireylerin öz yeterlik algılarının yüksek olup başarılı yazma çalışmaları sergilerken; yazmaya karşı kararsız ve ön yargılı olan bireylerin ise yazma öz yeterliklerinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Bouffard Bouchard (1990) yapmış olduğu çalışmasında bireyin bir göreve başlamasında, devam ettirmesinde öz yeterliğin etkili olduğunu ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Büyükkiz (2011) ise yazma becerisine yönelik öz yeterliği yüksek olan bireylerin başarılı yazılı anlatım çalışmaları ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Pajares (2007) yazma noktasında kendini yetersiz hisseden öz yeterlikleri düşük bireylerin yazma öz yeterliği yüksek olan bireylere göre yazma konusunda isteksiz olduklarını belirtmektedir.

Yazma, öğrencilerin sadece Türkçe dersinde kullandıkları bir beceri değil sosyal yaşamlarında da her alanda kullanılan bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma öz yeterlik algılarını geliştirmeye dönük etkinlik ve uygulamalar

yapılarak öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesi gerekmektedir (Şengül, 2011). Bu bağlamda ilk önce duyuşsal yetilerin harekete geçirilip öğrencinin motivasyonunu canlı tutarak öz güven duygularını ve yazmaya karşı öz yeterlik algılarını geliştirmek nitelikli yazılı anlatım çalışmaları oluşturulması açısından önemlidir.

### **1.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Öz Yeterliği**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi diğer becerilere göre karmaşık ve zor bir beceri olarak görülmektedir. Yabancı dilde öğrencinin zorlanmadan, sıkılmadan ve süreçten zevk alarak yazma çalışmaları yapması gerekmektedir. Bu noktada yazma süreci öğrenciye kendini yeterli hissettirecek ve onu yazmaya teşvik edecek nitelikte yazma etkinlikleriyle düzenlenmelidir. Yabancı dil öğrenenlerin şayet hedef dilde kendilerine olan inancı ve motivasyonu yeterli düzeyde olmazsa öğrenme süreçlerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrenme süreci bilgi, zekâ, bilişsel ve duyuşsal yetiler gibi farklı durumları içerdiğinden dolayı öğrencilerin zihninde karmaşık düşüncelere neden olmaktadır. Bu noktada öğrencilerin öğrenmeye dair inanç ve düşünceleri öğrenme sürecinde onlara rehberlik etmektedir (Schunk, 2003).

Öğrenciler yabancı dil öğrenirken zamanlarının çoğunu yazma becerisi için kullanırlar. Çünkü öğrenci için hedef dilde yazıyor olabilmek en üst basamak olarak nitelendirilirken yazma çalışmaları da sadece mecburi sınav zamanlarında yerine getirmeleri gereken bir ödev olarak görülmektedir (Zimmerman & Bandura, 1994). Bu sebeple de yazmaya karşı olumsuz tutumu olan öğrenciler mecbur kalmadıkça yazma çalışmalarına katılmamaktadırlar. Bu durum yabancı dil eğitimi ve ana dil eğitimi için geçerlidir. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, yazma öz yeterliği noktasında yapılan çalışmalar yer almaktadır. Sakarya Akbulut (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı olan öz yeterlik algılarının olumlu olduğunu dile getirmektedir. Büyükkız (2011) ise C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu belirleyerek başarılı yazılı anlatım çalışmaları ortaya çıkardıklarını gözlemlemiştir. Bu sebeple bireyin motivasyonel olarak yazmaya karşı ilgisi ve isteği varsa ve yazılı anlatım çalışmalarına verdiği değer ve yazma öz yeterlik inancı da yüksek olmaktadır (Linnenbrink & Pintrich, 2003, s. 123-125). Melanlıoğlu ve Atalay (2016) ise yazma sürecinde öğrencilerin kısıtlanmadan yaratıcılarını ortaya çıkaracak farklı konular kullanılırsa daha başarılı yazma çalışmalarının elde edileceğini ve aynı zamanda öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin de gelişeceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda yabancı dilde yazma

çalışmaları yapılırken öncelikle öğrencilerin kendilerini yetkin hissedeceği, rahat ifade edebileceği ve başarılı olabilecekleri çeşitli yazma etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme süreçlerine kendilerinin yön vermeleri sağlanıp, yazmanın mecburi bir görev olarak algılanmasının önüne geçilmeli ve öğrencileri yazmaya cesaretlendirecek çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Yapılan bu çalışma, yazmayı zor ve güç bir beceri olarak algılayıp yabancı dilde Türkçe öğrenen öğrencilerin, yazma motivasyonlarını üst düzeyde tutmayı, olumsuz yazma kaygılarını gidermeyi, yazma öz yeterlik algılarını güçlendirilmeyi ve böylelikle başarılı yazma çalışmaları ortaya koymalarını amaçlamaktadır.

### **1.3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Yazma Yeterlikleri**

Avrupa konseyi ülkeleri arasında eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik olarak diller arasındaki iş birliğini sağlayarak üye ülkeler arasında sosyal, kültürel, ekonomik iş birliği sağlamak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin amacı ve idealleri arasındadır (Deniz & Uysal, 2010).

Avrupa, birden fazla dil ve kültüre ev sahipliği yapan çok toplumlu bir bölge olmasından dolayı toplumlar arasında hoşgörünün sağlanması ve yabancı dile ve yabancı dil öğrenenlere karşı ön yargının oluşmaması için Avrupa Konseyi üyelerini çok dilliliğe teşvik etmektedir (Arslangilay, 2019, s. 43).

Dilsel ve kültürel çeşitliliği benimseyen Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan ortak çerçeve metin, dil becerilerinin öğretiminde kur sisteminin uygulanmasını önermektedir. Ayrıca her beceri için öğrencinin sahip olması gereken kazanımları da belirtmektedir (Aksak Gönül & Ekti, 2022). Tablo 1'de yer alan dil seviyelerine ait yazma kazanımları Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan ortak çerçeve metninde belirtildiği şekilde verilmiştir.

**Tablo 1. D – AOBM Genel Yazılı Üretim Yeterlikleri**

<b>C2</b>	Bir durumu ayrıntısıyla anlatan bilimsel çalışmalar, raporlar, edebi yazıları inceleyebilir. Açık ve akıcı bir üslupla okuyucunun rahatça anlayabileceği metinler üretebilir.
<b>C1</b>	Dikkatini çeken noktaları belirleyerek hem biçim hem içerik açısından yapılandırmış olduğu görüşlerini hedef kitleyi de dikkate alarak çeşitli örneklerle destekleyerek yetkin metinler oluşturabilir.
<b>B2</b>	İlgilendiği konular üzerinde farklı kaynaklardan araştırmalar yapıp bulgularını destekleyici ifadelere yer vererek bilgilendirici metinler oluşturabilir.
<b>B1</b>	Dikkatini çeken ve aşına olduğu konularda basit metinler oluşturabilir.
<b>A2</b>	Basit bağlaçları kullanarak cümleler üretebilir. Kısa mektuplar, haber metinleri oluşturabilir.
<b>A1</b>	Açık, anlaşılır, basit ifadeleri ve sözcükleri kullanarak ilgili olduğu durumlar ile ilgili birbirinden bağımsız kısa cümleler kurabilir.
<b>A1 Öncesi</b>	İhtimal dâhilinde zoraki durumlarda ad, soy ad, uyruk vb. temel bilgileri verebilir.

Kaynak: D – AOBM – Tamamlayıcı Cilt (2020), Avrupa Konseyi.

#### **1.4. Etkinlik Temelli Öğretim**

Etkinlik, eğitim öğretim ortamlarında kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve ders içeriklerinin öğrenciye somutlaştırılarak verildiği öğretim araçlarıdır (Majoka Dad & Mahmood, 2010). Morable (2009) ise etkinliği öğretim sürecinde öğrenciye verilmek istenen konuların dikkat çekici hale getirilerek farklı öğretim materyalleri kullanılarak çeşitli biçimlerde verilen uygulamalar olarak ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu (2006) ise etkinlik kavramını öğrencilerin amaçlarına uygun olarak gönüllü katılım sağladıkları öğrenme durumları olarak tanımlamaktadır.

Etkinlik temelli öğretim ise aktif öğrenme yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini benimseyen bir öğrenme yöntemidir (Açıkgöz, 2003). Batdı (2014) etkinlik temelli öğretimi yapılandırmacılığa dayanan ve öğrenci etkinlikleri, uygulamaları ve gözlemlerinin öğrenmede temel alındığı bir öğretim stratejisi olarak ifade etmektedir. Etkinlik temelli öğretim yaklaşımı (ETÖY)'nda öğrenciler ilgi alanlarına göre seçmiş oldukları etkinlikleri yaparak öğrenme sürecinden zevk alıp başarılı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bu yaklaşım öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını öngören ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat veren ve problem çözme becerisini geliştiren bir yaklaşımdır. Akın (2007) bu yaklaşımın öğrenciye kazandırmış olduğu özelliklerden bahsederken öğrencinin ilgisini çeken, öğrenmeye teşvik eden, motivasyonunu canlı tutan ve kendi

problemlerini tek başına çözebilme yeterliği kazandıran bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

ETÖY ile öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, derse karşı olumsuz tutumlarının kaybolduğu belirtilmektedir (Camci, 2012). Bu yaklaşımla hazırlanan etkinlikler ise öğrenciye görelilik ilkesini ön planda tutup öğrencinin dikkatini çekecek, onu derse karşı güdüleyecek ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlayacak niteliklerde olması gerekmektedir. Koç ve diğerleri (2010), öğrenciyi aktif kılacak etkinlik temelli öğretim uygulamaları ile coğrafya dersinin öğretimini gerçekleştirmeyi hedeflemiş oldukları çalışmalarında, derslerde etkinlik temelli öğretim uygulamaları yapılırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedirler:

- Öncelikle derste işlenecek konu ve kazanımların belirlenip etkinliklerin bu kazanımlara uygun hazırlanması.
- Öğretim ortamlarının fiziki koşulları gözetilerek gerekli düzenlemelerin yapılarak etkinliklerin nasıl uygulanacağına ve etkinlikler esnasında hangi materyallerin kullanılacağına önceden belirlenmesi.
- Etkinliğin bir grup etkinliği mi yoksa bireysel olarak gerçekleştirilecek bir etkinlik mi olduğu belirlenmeli ve sürecin ona göre planlanması.
- Etkinliğin süresi belirlenerek zaman planlamasının yapılması ve etkinlik yapacak öğrencilerin görevlerinin önceden belirlenmesi.
- Son olarak etkinlik sonrası performans değerlendirmelerinin hangi ölçme araçları ile olacağına belirlenmesi.

Bu hususlar incelendiğinde etkinlik temelli öğretimin, uygulama öncesi belirli hazırlıkları içerdiği ve bu noktada öğretmenin de görevleri olduğu anlaşılmaktadır. ETÖY’ de her ne kadar sürecin uygulayıcısı öğrenci olsa da öğretmen etkisinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Çünkü süreç detaylı bir ön hazırlık ve planlama gerektirmektedir.

#### **1.4.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları ve Etkinlik Temelli Yazma Eğitimi**

Dil öğretiminde hedef, öğrenciye ya da bireye kendini yazılı veya sözlü bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmaktır (Karakoç Öztürk, 2021). Bu bağlamda dil öğretimi sürecinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve uygulamaların önemi büyüktür.

Kyriacou (1992) ETÖY'ni öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım göstererek öğretmen rehberliğinde hazırlanmış olan etkinlikler ile bireysel öğrenme hızlarında öğrenmeler gerçekleştirdikleri bir öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerini benimseyen ETÖY ile öğrenciler hazırlanmış olan etkinlikler ve aktif öğrenme deneyimleri ile öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar (Macdonald & Twining, 2002). Etkinlik temelli öğretimin yapıldığı sınıf ortamlarında süreçte öğrenci birincil sorumluyken öğretmen rehber konumundadır. Öğrenci öğretmen tarafından hazırlanmış olan etkinlik ve uygulamaları bazen bireysel bazen de grupla gerçekleştirmektedir. Bu öğretim ortamlarında öğrenci geleneksel metotla öğretim yapılan ortamlara göre daha kalıcı öğrenmeler sağlamak ve öğrenmeye karşı daha istekli olmaktadır. Çünkü süreçte uygulanan etkinlikler öğrencinin ilgisini çekip derse katılıma teşvik edecek nitelikte hazırlanmaktadır. Hand ve Tregaust (1991) etkinlik temelli öğretim yapılan sınıf ortamlarında, öğrencinin etkinlikler aracılığı ile derslere katılım sağladığını ve öğrenme durumlarının etkinlikler ile desteklendiğini belirtmektedirler. Felder ve Brent (2009), ise bu sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamındaki öğrencinin geri planda olduğu pasif öğrenmelerden farklı olarak öğrenci katılımının esas olduğu aktif öğrenme yaşantıları sunan bir sınıf ortamı olduğunu ifade etmektedirler.

Yazma becerisi hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil eğitiminde çoğu öğrencinin olumsuz bir tutumla yaklaştığı bir beceridir. Harmer (2004, s. 31) yazmanın, hem öğretiminin hem de uygulanmasının diğer becerilere göre daha güç ve çoklu zihinsel süreçlerin bir arada kullanılmasını içeren bir beceri olduğunu belirtmektedir. Reichelt (2001) ise yazma becerisinin zor bir beceri olarak görülmesine rağmen bu beceriyi gerçekleştiren bireyin öğrenmiş olduğu dilde tam anlamıyla yetkin olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada başarılı yazma çalışmaları yapan bireyler aynı zamanda öğrenilen dilde de yeterli sayılmaktadır. Yabancı dilde yazmanın geliştirilmesi için ise başlangıç dil seviyesinden itibaren basitten karmaşığa doğru etkinlik ve uygulamaların yapılması gerekmektedir (Kocayanak, 2023). Bu noktada araştırmanın konusu olan etkinlik temelli yazma çalışmaları önem arz etmektedir. Etkinlik temelli yazmada amaç öğrencilerin geleneksel yazma yöntemlerinin dışına çıkıp onlara hitap eden, ilgi ve dikkatlerini çeken ve onlarda yazma motivasyonu uyandıran yazma etkinliklerine yer vermektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi ana dili eğitiminde olduğu gibi öğrencilerin zorlandıkları ve kaçındıkları bir dil becerisidir. Bu noktada öğrencilerin yazma motivasyonunu arttıracak, onlara öğrenme süreçlerinde yol gösterecek, yaratıcı yazma çalışmalarına teşvik edecek ve

kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayacak nitelikte farklı ve eğlenceli etkinliklerle yazma eğitiminin yapılması bu beceriye karşı ön yargıyı da ortadan kaldıracaktır.

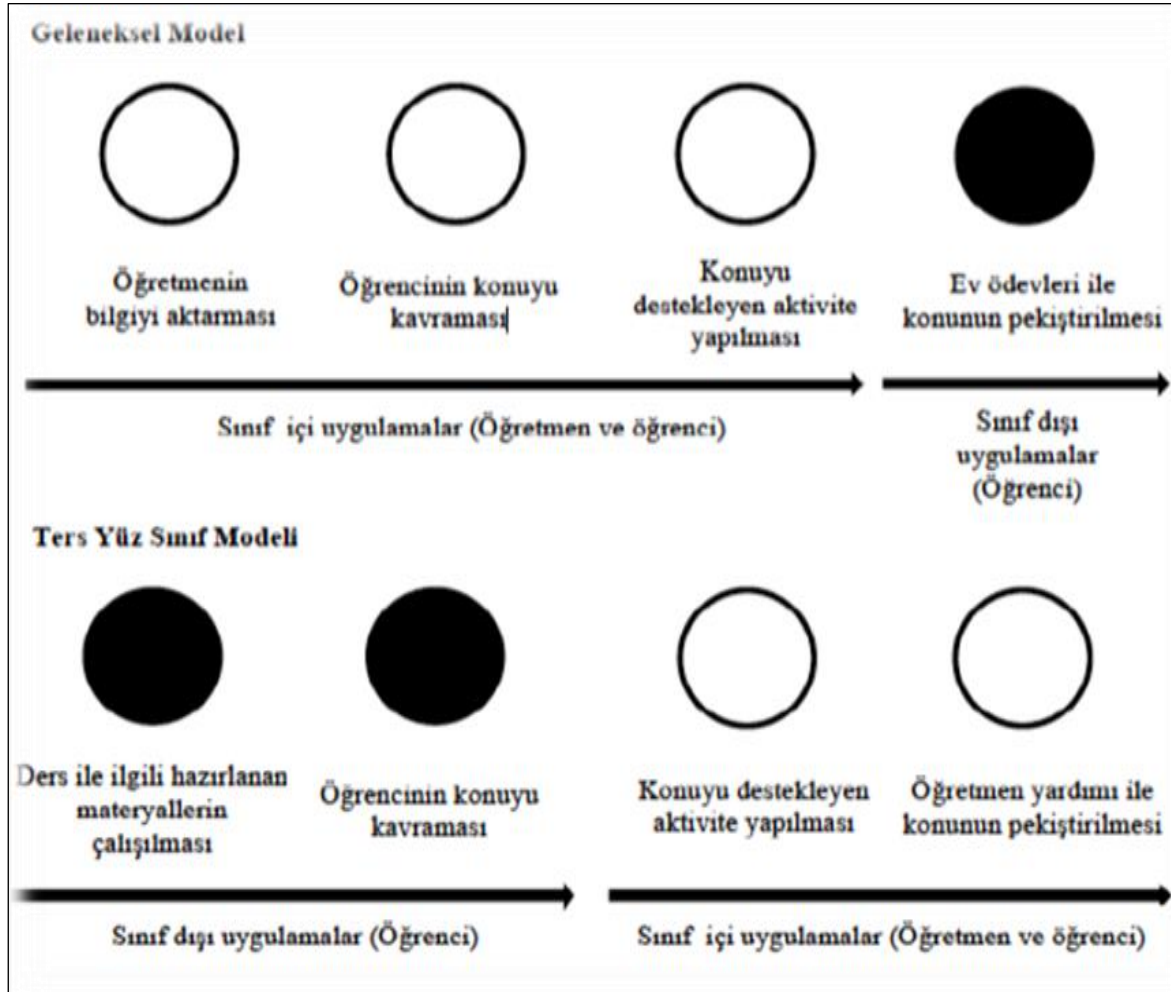
### **1.5. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES)**

Eğitim ortamında öğrenme-öğretme süreçleri teknolojinin hayatımıza girmesi ile değişmekte ve gelişmektedir. Öğretim süreçlerinde geleneksel modeli geri plânda bırakan internet tabanlı farklı etkinlik ve uygulamalar ile öğrenme biçimleri çeşitlenmiş ve öğrencilerin öğrenme süreçleri sınıf dışı ortamlara taşınmıştır. Sınıf içinde yüz-yüze öğrenmelerin yerini ise sınıf dışında teknolojik materyaller aracılığıyla öğrenmelerin olduğu Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning) yaklaşımları almıştır (Ünsal, 2010). Horton (2000) harmanlanmış öğrenme yaklaşımını web tabanlı öğrenmeler ile sınıf içi öğrenmelerin faydalı ve etkili yönlerinin birleştirilmesi ile kullanılan öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu öğrenme modelinde öğrenciler sınıf içindeki öğrenme süreçlerine ek olarak, sınıf dışındaki öğrenmelerini, çevrimiçi uygulamalar ile kendi öğrenme hızlarına göre gerçekleştirmektedirler (Staker & Horn, 2012). Günümüzde harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının öğretim süreçlerinde kullanımı ise gittikçe artmaktadır. Zenginleştirilmiş web tabanlı çevrimiçi uygulamalar ile harmanlanmış öğretim modelinin avantajlı taraflarının alınarak, öğretim süreçlerinin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar ile birleştirilmesi ile uygulanan Ters Yüz Sınıf Modeli, harmanlanmış öğrenmenin bir türü olan öğretim modeli olarak belirtilmektedir (Hayırsever & Orhan, 2018).

Uluslararası alanda yapılan çalışmalarda Flipped Classroom, Inverted Classroom, Thayer Method gibi kullanımlarla adlandırılan bu model dilimizde “Ters Yüz Sınıf Modeli”, “Sınıfların Ters Yüz Edilmesi”, “Çevrilmiş Öğrenme Modeli”, “Evde Ders Okulda Ödev Modeli” gibi kavramlarla da adlandırılmaktadır (Yavuz, 2016).

Bu model geleneksel öğretim modelinin uyguladığı okulda ders evde ödev durumunun aksini iddia ederek öğretim sürecini tersten yapılandırarak bir dönüştürme işlemi gerçekleştirmektedir. Bu öğretim modeli öğretmenin ders anlatmak için sınıf içinde geçirdiği zamanı daha verimli kullanmak adına konunun sınıftan bağımsız bir şekilde ders saati dışında teknolojik materyaller aracılığıyla öğrencinin bireysel öğrenme hızında öğrenmesini sağlayıp ders dışında olan ev ödevlerinin ise öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında yapılmasını öngörmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Öğretim sürecinin tersine çevrildiği

bu yapılandırma ve dönüştürme işlemini Zownerega (2013, s. 7) Şekil 1’ de yer alan görselle ifade etmektedir.



**Şekil 1.** Ters Yüz Sınıf Modeli

Kaynak: Zownerega, J. Stephan. 2013. Effectiveness of Flipping the Classroom In A Honors Level, Mechanics-Based Physics Class, 7.

Bu noktada Şekil 1’de de görüldüğü üzere öğrencilere ders içerikleri sınıf kapsamı dışında verilip sınıf içi zamanda sınıf dışında verilen konu ile ilgili etkinlik, uygulama ve problem çözme zamanı verilmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecinde ters yüz sınıf modelinin kullanılabilirliğine dair atılan ilk adımlar Miami Üniversitesinde sosyal bilimler alanlarında ekonomi profesörleri tarafından atılmıştır (Lage, vd., 2000). Daha sonra kimya öğretmeni olan Bergmann ve Sams tarafından kullanılmaya başlanmıştır. TYES modeli, derslerin öğretmenler tarafından sınıf dışında serbest bir zamanda videolar aracılığıyla gerçekleştirilip sınıf içinde bireysel veya grupla

yapılan etkinlik ve uygulamalar ile öğrenmelerin gerçekleştiği bir öğretim modeli olarak ifade edilmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Bu model Khan Akademisinin kurucusu olan Salman Khan'ın yeğenleri için kaydetmiş olduğu matematik ders içeriği videolarıyla yaygınlaşmıştır. Khan 'Flipped Classroom' ifadesini kullanarak ücretsiz çevrimiçi videolar sunmuştur (Alsancak Sırakaya, 2015).

Günümüz eğitim ve öğretim programlarında geleneksel eğitime ek olarak yeni öğretim modelleri kullanılmaktadır. Ancak uzun senelerdir kalıplaşmış olan geleneksel modelin yine de dışına çıkılmamaktadır. Okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayrılan zaman daha çok konu işleme odaklı olup problem çözme, iş birlikçi paylaşımlar, grup çalışmaları gibi aktif öğrenmelere yeterli zaman ayrılamamaktadır. Geleneksel modelde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise pasif dinleyici konumunda olan kısımda yer almaktadır. Fakat yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında geleneksel modelde öğrenci açısından verimli ve anlamlı öğrenmeler sağlanmasının tek yolu öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımının olması gerektiğidir (Çarpıcı, 2019).

Ters yüz edilmiş sınıf modeli aslında yıllardır öğrenciler üzerinde uygulanan geleneksel öğretim modelinin bir parçası olarak düşünülebilir. Her öğretmen derse gelmeden önce mutlaka öğrencilerinin ön hazırlık yapıp gelmelerini istemiştir. Ancak bu istek etkileşimsel materyaller aracılığı ile değil de klasik konunun okunması ve hazırlık çalışmalarının yapılması şeklinde olmuştur (Strayer, 2012). Bu noktada sınıfların ters yüz edilmesi olarak da adlandırılan bu model devreye girmektedir. Bu öğretim modelinde zaman ve mekân şartı olmaksızın bilgiye her yerde ve zamanda erişimin sağlanıp etkileşimli öğrenme yaşantıları fırsatı sunulmaktadır (Baker, 2000).

Gerstein (2011) bu modeli tanımlarken sınıf içi uygulamalarda öğrencinin merkeze alındığı sınıf dışında ise öğretmen tarafından ders anlatımlarının veya ders ile ilgili hazırlanmış video içeriklerinin olduğunu ifade ederek her öğrencinin kendi öğrenme hızında sorumluluk sahibi olarak öğrenmeler edindiği bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu model ile öğrenme faaliyetleri anında zaman kaybı en aza indirilip öğrencilere farklılaştırılmış uygulamalar ile öğretim sağlanmaktadır (Rosen, vd., 2017, s. 160). Frydenberg (2012) TYES modelinde sınıf içi uygulamaları aşamalar halinde anlatmaktadır:

- Dersin ilk dakikalarında derse giriş yapılması ve sürecin duyurulması,
- Ev ödevi olarak verilen ders içerikleri ile ilgili soru cevapların yapılması,

- Derste yapılacak sınıf içi etkinlik ve uygulamaların açıklanması,
- Yaklaşık bir ders saatini alacak şekilde grup çalışmaları ve iş birlikçi uygulama ve etkinliklerin yapılması,
- Son 15-20 dakika ise yapılan etkinliklerin incelenip, değerlendirilip paylaşılması (Frydenberg, 2012'den aktaran Sakar & Uluçınar Sağır, 2017).

Ters yüz edilmiş sınıf modelinde ders içerikleri öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımı ve ertesini gün sınıfta işlenecek olan konuya ait önemli hususların evde öğrenilmesi ile gerçekleşen bir modeldir. Bu modelde öğrenci kendi öğrenme hızında gerekirse anlaşılmayan yerlerin tekrar tekrar dinlenerek, izlenerek öğrenme eksiklerinin giderilmesine imkân veren bir yöntemdir. Ayrıca bu modelin uygulayıcısı olan öğrenciler sınıf içi süreçte işlenecek konuya hâkim olduğundan kendini daha rahat ifade ederek dersin konusu ile ilgili gerekli teorik bilgilerle kendini yeterli hissetmektedir.

### **1.5.1. TYES Modeli Öğrenme Ortamları ve Aşamaları**

Eğitim ve öğretim sisteminde uygulanan geleneksel metotta öğretici sınıfta geçirilen sürenin çoğunu soyut bilgileri anlatmak ve açıklamakla geçirmektedir. Öğrenciler ise bu süre zarfında pasif dinleyici konumunda yer almaktadırlar. Sınıf dışında geçirilen sürede ise öğreticinin vermiş olduğu bilgiler ışığında çalışmalar yapılmaktadır. Günümüzde uzaktan eğitim faaliyetlerinin yoğunluk kazanması ve bilgiye erişimin daha kolay olması geleneksel modelin etkisini yitirmeye başladığını göstermektedir. Özellikle üniversite düzeyinde yapılan eğitimler öğretimi daha verimli kılmak adına çevrimiçi ortamlarda icra edilmektedir. Bu noktada zamandan ve mekândan bağımsız olarak uygulanabilen ters yüz sınıf modeli hem sınıf içi süreçlerin daha verimli geçirilip kalıcı öğrenmeleri sağlamayı hem de sınıf dışında öğrenciye öğrenme sorumluluğu vererek bilgiye erişimi kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Wanner ve Palmer (2015) modelin uygulanma sürecinde öğrenciye çalışma konusunda esneklik sağladığını ve öğretim sürecini düzenleyerek süreçte nerede ne yapılacağı konusunda bilgilendirmeler yapıldığını ifade etmektedirler.

Sınıfların ters yüz edilmesi ile ev etkinliklerinin sınıfa, sınıf etkinliklerinin de eve taşınmış olduğu bu modelde iki ana unsur vardır: birinci unsur sınıf dışı öğretim uygulamaları, ikinci unsur ise sınıf içi öğretim uygulamalarıdır. Modelde teknolojik materyaller ile öğretici videolar hazırlanarak sınıf dışı süreçte yer ve zaman fark etmeksizin öğretim yapılırken sınıf içi süreçlerde ise aktif öğrenme yaşantılarına daha çok yer verilip öğretici rehberliğinde

uygulamalar ve değerlendirmelere zaman ayırılmaktadır (Arnold- Garza, 2014). Jensen ve diğerleri (2015) modelin sınıf öncesi, sınıf içi etkinlik ve yansıtma/değerlendirme olarak üç aşamada uygulandığını ifade etmektedir.

#### **1.5.1.1. Sınıf Öncesi Aşama**

Ters yüz sınıf modelinde sınıf öncesi aşamada öncelikli olan plânlı ve sistemli öğretim ortamı oluşturup öğrencilerin bilgiye erişimlerinin kolaylaştırılıp gerekli öğrenmeleri gerçekleştirmeyi sağlamaları istenmektedir. Öğrenciye bu süreçte kolay erişebileceği öğretim teknolojileri ile öğrenim fırsatı verilmelidir. Bu modelde kullanılacak ders kitapları, ödevler, sunular, video içerikleri, interaktif ortamlar gibi çeşitli eğitici materyaller kullanılmalıdır (Galway, 2014; Schlairet, 2014; Tan, 2015). Bu aşamada öğrencilere farklı etkileşimli videolar hazırlanır ya da hazırlanmış olan öğretici videolar kullanılır. Bu süreçte video içeriklerinin sonuna da kısa sınavlar eklenerek öğretim pekiştirilmesi de sağlanır. Bu bağlamda öğrenciler bu videolar sayesinde anlaşılmayan yerleri tekrar tekrar izleyerek öğrenme eksikliklerini giderirler (Temizyürek & Ünlü, 2015).

Sınıf dışı süreçte öğreticinin hazırlamış olduğu videolar, sunular vb. interaktif materyallerin niteliğinin çok iyi olması gerekmektedir. Hazırlanan içerikler hem biçim hem de içerik bakımından kusursuz olmalıdır. Aksi takdirde yanlış veya eksik öğrenmelere sebebiyet verilmektedir (Kurtoğlu, 2019). Bu süreçte eğer öğretici içerik hazırlamakta sıkıntı çekiyorsa ya da yeteri kadar zamana sahip değilse hazır olan materyalleri de kullanabilir (Bergmann & Sams, 2012, s. 35-37).

Ters yüz sınıf modeline dayalı sınıf dışı öğretim faaliyetleri düzenlenirken çeşitli sosyal ağlardan yararlanılmaktadır. Bunlardan uygulamada en çok kullanılan ağlar; Eddpuzzle, Google Classroom, Khanacademy, You Tube, Eba, E-Öğrenme Platformu, Kahoot gibi teknolojik uygulamalar olarak sıralanabilir. Ancak bu ağların kullanımında her öğrencinin ulaşabileceği ve aktif olarak kullanabileceği nitelikte seçimler yapılarak sürece dair genel bilgiler verilmelidir.

#### **1.5.1.2. Sınıf İçi Etkinlik Aşaması**

Sınıf içi etkinliklerin amacı, öğrencilerin sınıf dışında yapılan öğrenmelerinin tekrarı ve öğretici desteği ile öğrenme eksikliklerinin giderilerek sınıf içinde aktif uygulamalara daha fazla yer ayırmaktır. Sınıf içinde yapılan uygulamalar öğrencilere sorgulama, düşünme, iş birliği yapma, grupla çalışma gibi bilişsel yeterlikler kazandırarak anlamlı öğrenmeler

edinmeyi sağlamaktadır. Sınıf içi süreçlerde öğrenciler öğretmen tarafından hazırlanmış olan etkinliklere aktif katılım sağlayarak geleneksel metottaki pasif dinleyici konumundan sıyrılıp sürecin aktif rol oynayıcısı olarak yer almaktadırlar. Gilboy (2015), Mortensen (2015) ve Smith (2014), sınıf içi süreçlerde öğrencilerin iş birlikli öğrenme, web tabanlı öğrenme, simülasyon uygulamaları, grupla öğrenme, rol oynama, drama, beyin fırtınası, grup tartışmaları gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Kong (2014) ise sınıf içi süreçlerde farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencinin uygulayıcısı olduğu öğrenme ortamlarında kaliteli öğrenmelerin sağlanarak farklı deneyimler yaşandığını belirtmektedir. Sınıf içi etkinlik sürecinde daha önceden başrolde olan öğretici ise rehber konumuna geçerek gerektiği yerde sürece müdahale edip anında dönüt ve düzeltmeler yapmaktadır (Fulton, 2012).

### **1.5.1.3. Yansıtma / Değerlendirme Aşaması**

Sınıf içi ve sınıf dışı süreçler sonucunda ortaya çıkan öğrenme durumlarının değerlendirilmesi olarak ifade edilen bu aşama modelin son basamağıdır. Bu aşamada öğrenme sonucunda ortaya çıkan çıktıları bakılarak gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. Sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerde yapılan uygulamalar değerlendirilerek çeşitli sınavlar aracılığıyla öğrenmenin yeterli düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenir. McLaughlin ve diğerleri (2016) bu aşamanın özelliklerini sırası ile değerlendirme sonuçlarının aynı düzeyde olması, farklı değerlendirme çeşitlerinin uygulanması ve değerlendirme döngüsünün tamamlanması olarak ifade etmektedirler. Bu aşama; sınıf dışı ve sınıf içi süreçlerin son bularak, ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların verimini ölçmeye yönelik bir süreç olup aynı zamanda eksikliklerin de belirlenip öğrenme süreçlerinde gerekli düzeltmelere gidildiği aşama olarak da ifade edilebilir.

### **1.5.2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Olumlu Yanları**

Teknolojinin hâkim olduğu toplumumuzda bilişim teknolojileri her alanda kendine yer edinmekte ve eğitim de bu süreçten payını almaktadır. Bilişim teknolojilerinin hâkim olduğu her yerde öğrenme imkânına sahip olunduğu için artık okul kavramının sadece bir yerde değil her yerde kullanmak doğru olacaktır (Kaya, 2002). Bu bağlamda öğrencinin bilgiye her yerde ve zamanda ulaşmasına fırsat tanıyan çevrimiçi öğrenme modellerinin kullanımı günden güne artmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde ise teknolojinin gelişimi ile okulda yapılanlar ile evde yapılanlar yer değiştirerek öğrenme ortamları çeşitlenmiştir

(Bergmann & Sams, 2012). Bu modelin kullanımına yönelik yapılan araştırmalarda pek çok olumlu dönütlerin sağlandığı ve modelin öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda modelin olumlu yanları şu şekildedir:

- Geleneksel öğretimin aksine temel bilgileri öğrenmek için ayrılan sürenin kısaltılıp sınıf içi etkinliklerin süresinin uzaması nedeniyle öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu etkileşim ve iletişim sağlanarak gerekli dönüt ve düzeltmeler ile daha kalıcı öğrenmeler sağlanmaktadır.
- Çevrimiçi uygulamalar ve etkileşimli materyaller ile bilgiye sürekli erişimin sağlanması, dersi kaçıran öğrenciler için avantaj olmakla beraber derse gelip öğrenme eksikliği yaşıyan öğrenciler için de eksikliklerinin giderilmesi bağlamında olumlu bir etki yaratmaktadır.
- Sınıf içinde grup çalışmalarına daha fazla zaman ayrılabilmesi öğrencilerin arkadaşları ile iletişim ve etkileşimini arttırmakta ve öğrenciler öğrenme süreçlerinde birbirlerini desteklemektedirler.
- Her birey farklıdır. Kimi öğrenci kolay bir şekilde öğrenebilirken kimisi de tekrarlı öğrenmeler ile öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu nedenle her öğrenci aynı süre içerisinde aynı öğrenme başarısını sergileyememektedir. Bu model öğrenciye kendi seviyesinde ve öğrenme süresinde öğrenmeler gerçekleştirmesine fırsat vermektedir.
- Öğrenciler çevrimiçi etkileşimli uygulamalar sayesinde derse hazırlıklı gelecekları için sınıf içinde hazır bulunuşluğu yüksek ve kendinden emin tavırlar sergilemektedirler.
- Bu modelde öğrencinin rolü değişerek öğretmen rehber konumunda olup öğrenci sürecin etkin katılımcısı ve uygulayıcısı olmaktadır (Baker, 2000, s. 11-12; Bergmann & Sams, 2012, s. 19-33; Lage, vd., 2000, s. 37-38).

### **1.5.3. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Olumsuz Yanları**

Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının öğrenme sürecine olan birçok katkısının yanında bazı olumsuz yanları ve uygulama sürecinde olan sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu olumsuzluklar ve sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Modelin teknoloji odaklı olması ders içeriklerine ulaşım konusunda her öğrenci için eşit şartlar taşımamaktadır. Bütün öğrencilerin evinde bilgisayar veya internet bağlantısının olmama ihtimali modelin uygulanmasında zorluk yaşanmasına neden olmaktadır.
- TYES modelinde her zaman hazır ders videoları olmayıp bazen öğretmenin de etkileşimli materyaller hazırlaması gerekmektedir. Bu durum da öğretmene ek bir zaman ve iş yükü gerektirmektedir.
- Öğrenciler öğrenme anında yalnız oldukları için zihinlerinde oluşan sorulara anında yanıt bulamazlar ve yanlış veya eksik bilgiler öğrenebilmektedirler.
- Daha önce TYES modelinde eğitim ve öğretim almamış bir öğrenci geleneksel modelin ders anlatımına alışmış ise bu yöntemi uygulaması da zaman alabilmektedir.
- Her öğrencinin evde ders içeriklerini izlediğini, derse hazırlıklı geldiğini düşünmek yanıltıcı olabilmektedir. Ayrıca bu durumun öğretmen tarafından düzenli olarak takibi zaman alıcı ve zor olmaktadır (Chen, vd., 2014, s. 26; Gençer, vd., 2014, s. 13; Milman, 2012, s. 86; Talbert, 2012, s. 19; Turan, 2015, s. 161; Yavuz, 2016, s. 23).

TYES modelinin, öğrenme süreçlerinde kullanımında bazı olumsuz tutumlardan ve zorluklardan genel olarak şu şekilde ifade edilebilmektedir. Modelin teknolojik erişim gerektirmesinden dolayı öğrencilerin bilgiye erişiminde teknoloji sınırlılığı engeli, alışılmış yöntemlerin kolaylıkla terk edilememesi, öğrencilerin ev ortamındaki öğrenmeleri esnasında sorularına anlık dönütler alamaması ve modelin içerik hazırlama noktasında öğretmene ek bir iş yükü getirmesi gibi faktörlerin olması modelin kullanımını sınırlandırmaktadır.

#### **1.5.4. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarıyla İlişkisi**

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler geçmişten bugüne toplumların eğitim öğretim sistemlerini etkilemektedir. Eğitim sistemimizde yer alan öğrenme ve öğretme süreçleri de bu gelişimler neticesinde yeniden yapılanmaktadır. Son yıllarda öğretmenin merkezi konumunda olarak kitabî bilgileri aktarmasına dayalı öğretim anlayışı olan geleneksel metot yerine öğrencinin bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmesini, bilgiyi sorgulamasını, anlamasını ve anlamlandırmasını sağlayarak öğrenme sorumluluğu oluşturmayı hedefleyen öğrenci

merkezli yaklaşımlar ön plâna çıkmaktadır (Temizkan, 2010). Findlay (2012) çalışmasında bu amaçlara hizmet etmeyen geleneksel yaklaşımın güncelliğini yitirmiş olduğunu ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere aktif öğrenme yaşantılarını sunmadığını ifade etmektedir. Bu noktada eğitim sisteminde geleneksel metodun kullanılması kalıcı öğrenmeler için yeterli olmayıp bu metodun uygulamış olduğu soyut bilgi ve ezbere dayalı anlatımların yerine öğrencinin aktif olduğu yaklaşımlar kullanılmaktadır (Özpolat, 2013).

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları öğrencinin öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olarak, kendi öğrenme hızı ve yöntemiyle öğrenmeler gerçekleştirmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımlarda öğretmen, öğrenciye sorumluluk vererek uygun öğrenme ortamları oluşturup aktif öğrenme yaşantıları edinmesini sağlamaktadır (Yalçın İncik & Tanrıseven, 2012). Öğrenci merkezli yaklaşımların amaçları ile benzer özellikler taşıyan TYES modeli de öğretmenin kılavuz, öğrencinin ise aktif öğrenici olduğu ilkesini benimseyerek geleneksel metodu tersine çeviren bir öğrenme-öğretme modelidir. TYES modeli, geleneksel sınıf süreçlerinden farklı olarak konu anlatımının etkileşimli teknolojik materyaller aracılığıyla okul zamanının dışında verildiği ve öğrencinin ön öğrenmeleri sağlayarak derse hazırlıklı geldiği bir öğretim modelidir. Bu modelde ilk öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Geleneksel modelde evde yapılan ödevler ve etkinlikler ise okulda öğretmen rehberliğinde aktif yaşantılar sağlanarak farklı formatlarda uygulanmaktadır. Modelin uygulanmasında teknolojik materyallerden yararlanılarak video dersler aracılığıyla konu içeriklerinin evde yapılması sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına imkân sağlamaktadır. Bu etkinliklerde öğrenciye birebir uygulamalar yaptırılarak alternatif öğrenme yaşantıları sunulmaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımları ile TYES modelinin genel amaçları çoğu yönden birbiri ile uyuşmaktadır. Bu yaklaşımların genel amacı olan öğrencinin merkeze alınarak eksik öğrenmelerin giderilmesi ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması unsurları bu bağlamda sözü edilen TYES modelinin de nihai amaçlarındandır.

Öğrenci merkezli yaklaşımlardan olan yapılandırmacı model TYES modeli ile yakından ilişkilidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden ziyade öğrenciye odaklanılarak eğitim öğretim süreçlerine yön verilmiştir (Butzler, 2014). TYES modeli gibi yapılandırmacı yaklaşımda da öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğu alan, araştırmacı, problem çözücü, aktif katılımcı öğrenmeler gerçekleştirmesi istenmektedir (Abeysekara & Dawson, 2015; Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013). TYES modelinin ilişkili olduğu

bir diğerk öğrenme yaklaşımlarından birisi de iş birlikçi öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olarak ortak başarı sağlanması esastır (Prichard, vd., 2006; Slavin, 2011). TYES modelinde de sınıf içi uygulamalarda öğrenciler arası etkileşim sağlanması amacıyla iş birlikçi öğrenme yaşantılarına yer verilmektedir. TYES modelinin ilişkili olduğu diğerk öğrenci merkezli yaklaşımlar ise sırası ile aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme, teknoloji tabanlı öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarıdır. Aktif öğrenme yaklaşımı öğrenciye etkin öğrenme yaşantıları sunarken TYES modelinin sınıf içi süreçlerine vurgu yapmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde konu anlatımının daha önceden evde halledilmiş olması sebebiyle daha çok aktif uygulamalara yer verilmektedir. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında ise yine TYES modelinde olduğu gibi sınıf içi çalışmalarda uygulanan öğretmenin rehber konumunda olup süreci yönettiği ve öğrencilere gruplar halinde bir problem durumunun verilerek çözümünü sorgulayarak, araştırarak, tartışarak bulmaları istenir. Teknoloji tabanlı öğrenme ise TYES modelinin sınıf dışı süreçlerini yansıtmaktadır. Öğretmen tarafından hazırlanan video ders içerikleri ve kısa sınavlar, etkileşimli teknolojik materyaller ile verilmektedir. Bireysel öğrenme yaklaşımı ise TYES modelinin benimsemiş olduğu, öğrencinin kendi öğrenme yöntemi ve hızında bilgiyi kavraması ilkesine birebir uygundur. Öğrencinin öğrenme sorumluluğu alması da yine bireysel öğrenme yöntemi kullanılarak TYES uygulamalarında yer edinmektedir (Rahman, vd., 2017).

Bu bilgiler doğrultusunda TYES modelinde yapılan uygulamalar ile öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımları doğrultusunda yapılan uygulamalar birbiri ile destekleyici yönde ilişkili olarak eksiksiz ve kalıcı öğrenmeler edinilmesini sağlamaktadır.

#### **1.5.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitim öğretim uygulamaları büyük ölçüde geleneksel ders anlatım yöntemi ile yapılmaktadır (Khalmatova, 2017). Ancak teknolojinin hâkim olduğu günümüzde, bu eğitim anlayışı öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterli ölçüde cevap verememektedir. Yapılandırmacı ve teknoloji destekli eğitim ve öğretim yaklaşımları hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından öğretim sürecini daha verimli kılmaktadır. Ayrıca yeni teknolojik öğretim yöntemleri sayesinde eğitim ve öğretim, öğrencinin zaman ve mekândan bağımsız olarak her yerde ulaşabileceği hale gelmiştir. Bu noktada söz konusu öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilen teknoloji destekli bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları olan ters yüz sınıf modeli sürece dâhil olmaktadır.

Ters yüz sınıf modelinde öğretim uygulamaları geleneksel modelin tersine çevrilmesi yani evde ders, okulda uygulama/etkinlik şeklinde yapılmaktadır. Geleneksel öğretim sisteminde öğrenciye bilgiler daha çok sunuş yolu ile aktarılıp öğrenci-öğretmen etkileşimini en alt seviyede tutarken, TYES modelinde ise ders içeriklerinin evde daha geniş bir zaman diliminde verilip okulda daha çok iş birlikçi uygulama ve etkinliklere yer ayrılmaktadır (Torun & Dargut, 2015).

Dil öğretiminde bireyin daha çok süreçte aktif olması ve uygulamalar yapması gerekmektedir. TYES modeli ise öğretmenin rehber, öğrencinin etkin uygulayıcı olması ilkesini benimseyip çoklu etkinlikler ile bilginin tek bir taraftan değil birkaç değişik şekillerde öğrenciye verilmesini öngördüğünden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması uygun bir model olarak görülmektedir. TYES modeli ile özellikle çekingen tavırlar sergileyen öğrencilere günlük yaşamında sosyallik, kendini kabullenme ve öz yeterlik gibi yetiler kazandırılmaktadır. Özdemir (2017) TYES modeli uygulamalarının öğrenciye grup çalışmaları ile öğrenme fırsatı sunduğunu ve grup çalışmalarının da öğrenciye sosyal etkileşim yönünden katkılarının olduğunu belirtmektedir. Çetin (2018) üniversite eğitimi almak ve Türkçe öğrenmek için yurt dışından gelen yabancı öğrencilerin sosyal ve kültürel uyum konusunda bazı sıkıntılar yaşadıklarını ve kendilerini topluma karşı kapatıp Türkçe öğrenmeye de olumsuz tutum sergilediklerini belirtmektedir. Bu modelde ise öğrenciye grup çalışmaları, e-öğrenme ortamları, iş birlikçi etkinlik ve uygulamalar ile endişe ve çekingenliklerini aşma imkânı tanıdığını ifade etmektedir. Çünkü öğrenci bu öğretim modelinde kendi dil düzeyine ve öğrenim biçimine göre öğrenme imkânı bulmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiği zaman TYES modelinin hem ana dili hem yabancı dil hem de diğer derslerin öğretiminde yarar sağladığı ifade edilmektedir. Çetin (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TYES modelinin orta ve ileri düzey dil seviyelerinde kullanılmasının öğrenciye fayda sağlayacağını ifade etmektedir. Kara (2016) TYES modelinin yabancı dil eğitimi alan ve öğrenme hızı yavaş olan öğrenme için bir fırsat olduğunu dile getirmektedir. Alsancak Sırakaya (2017) oyunlaştırılmış TYES modelinin eğitim-öğretim sürecinde uygulanmasının faydalı olduğunu belirtmektedir. Türkben ve Öncü Yiğit (2023) yapmış oldukları deneysel çalışmalarında TYES modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedirler. Çalıcı (2019) TYES modeli ile verilen dinleme eğitiminin, öğrencilerin başarı düzeylerini, dinlediğini anlama becerilerini, derse

katılımlarını arttırdığını ve öğrenci-veli ilişkilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Alan yazından yola çıkarak TYES modeli eğitim öğretim faaliyetlerinde ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hem öğrenciler tarafından ilgi çeken bir öğretim modeli olduğu hem de öğrencilerin akademik başarılarını arttıran bir model olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TYES modelinin kullanımını ilgili alana katkı sağlayacağı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

## **1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline**

### **Dayalı Etkinlik Temelli Yazma Eğitimi Uygulamaları**

Teknolojinin eğitim ortamlarına hâkim olması ile birlikte dil eğitiminde de kullanılacak teknolojik araç ve gereçler ile desteklenmiş öğretim yaklaşımlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çoğunlukla geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmaktadır. Son yıllarda ülkemiz fazlaca yabancı uyruklu vatandaş göçü almaktadır. Bu nedenle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de gün geçtikçe önem arz etmektedir. Bu noktada bireylerin hedef dilde etkili bir iletişim kurabilmeleri için de dil becerilerinin önemi artmıştır. Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan yazma becerisi de Türkçe eğitiminde anlatma becerileri içerisinde yer alıp yaşamımızın çoğu yerinde karşımıza çıkmaktadır (Takıl, 2016).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma, diğer dil becerilerinden sonra geliştiği için daha çok çalışma ve uygulama gerektirmektedir. Ayrıca yabancı dilde yazma öğrencide bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren bir öğrenme alanıdır (Westwood, 2008, s. 56). Bu noktada sınıflarda yapılan klasik yazma çalışmaları yabancı dilde yazma eğitimi alan öğrenciler için yetersiz kalmaktadır. Klasik yazma uygulamaları yapılan sınıflarda öğrenciler yazmaya karşı isteksiz ve ilgisiz olmaktadır. Bu sınıf ortamlarında öğretmen bir konu verip konu ile ilgili yazma çalışması yapılmasını istemektedir. Ancak bu yöntem öğrenci için istenmeyen, sıkıcı bulunan ve sonuç olarak yazmaya karşı düşük öz yeterlik algıları oluşturan bir yöntem olarak görülmektedir. Geleneksel yöntemle eğitim yapılan sınıf ortamlarında öğrenci belirli bir ders süresine ve öğretim yöntemine bağlı kalmaktadır. Bu da bireysel farklılıkları bulunan ve öğrenme hızları farklı olan öğrenciler açısından başarısız öğrenmelere yol açmaktadır. Bu noktada öğrencilerin yıllardır süregelen yöntemlerden uzaklaştırılıp yenilikçi öğretim yöntemlerine yönlendirilmesi gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde teknolojinin ağırlıklı olması ve günümüzde teknolojiye ilgili, Z kuşağı olarak nitelendirilen öğrenciler açısından avantajlı durumlara çevrilebilmektedir.

Özellikle TYDÖ’de yazma eğitimi açısından teknoloji destekli öğretim yöntemleri zor ve sıkıcı bir alan olarak nitelendirilen yazmayı, yeniden canlandıracak düzeye getirmektedir.

Yabancı dilde yazma becerisinin yeterli düzeyde geliştirilmesi için ise çeşitli dijital materyal ve uygulamalardan yararlanmak gerekmektedir. Bu noktada teknoloji destekli TYES modeli kapsamında yazma etkinlikleri ile yazma çalışmaları yapmak bu becerinin gelişmesini sağlayacaktır. Gelişen teknoloji ile klasik modelin tam tersi olan öğrencinin merkezde olduğu ve öğretimin sınıf ortamı dışında bağımsız bir zaman diliminde gerçekleştiği ters yüz sınıf modeli (TYES) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir faydalı bir öğretim modelidir (Halitoğlu, 2020). Öğrencinin evde video dersler aracılığıyla ders içeriklerini bilerek sınıfa geldiği ve sınıfta ise öğretmen rehberliğinde iş birliği çalışmaları farklı şekillerde uygulama imkânı sağlayan TYES modeli etkinlik temelli öğretimi de destekler niteliktedir. Etkinlik temelli öğretim ile öğrenciler öğretmen tarafından hazırlanmış olan etkinlikler ile uygulamalar yaparken aynı zamanda teknolojinin de desteğini hissetmektedirler.

Dil öğrencilerine yazılı anlatım becerilerin kazandırılması için öğrenme süreçlerinde yapılan etkinlikler çok faydalı olmaktadır (Çakır, 2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında hazırlanacak olan yazma etkinliklerinin ise temelde öğrenci kazanımları dikkate alınarak ve öğrencileri bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirecek nitelikte etkinlikler olması gerekmektedir (Karakoç Öztürk, 2021). Bu kapsamda TYES modeli ile hazırlanmış olan yazma etkinlikleri ile öğrenci sınıf içinde yapacağı etkinliklerle ilgili ön hazırlığı sınıf dışında TYES modelinden destek alarak yapmakta ve sınıf içinde ise öğrenci merkezli yazma etkinlik ve uygulamalarına yer verilmektedir. Etkinlik temelli eğitim uygulamaları TYES modelinde olduğu gibi öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasına fırsat vererek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Bu yöntem ile yazma çalışmaları yapılırken aynı zamanda teknoloji içerikli TYES modelinden de destek alınarak öğrencilerin başarılı yazma çalışmaları yapmalarını sağlanmaktadır.

TYES modeli ile yazma eğitimi etkinliklerinin yapıldığı alan yazın çalışmalarında bu modelin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, ana dili olarak Türkçenin öğretiminde ve diğer yabancı dillerde yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayan çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Harvey (2013) TYES modelini Latince dersinde kullanarak öğrencilerin evde öğrenmesi gereken bilgilere dayalı video içerikleri hazırlamış ve okul ortamında bu bilgilerin kullanımına yönelik etkinlik ve uygulamalara yer vererek TYES modeli ile desteklenmiş yazma eğitimi etkinliklerinin zamanla öğrenci başarı oranını arttırdığını ifade etmiştir.

İyitoğlu (2017) TYES modeline dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerde yazmaya karşı olumlu tutum ve yazma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Said Ahmed (2016, s. 108) TYES modeli ile öğrencilerin sınıf içinde ve dışında salt içeriklerden ziyade alternatifli uygulamalara ve etkinliklere yer verildiğini ve bu modelin yazma eğitimi için kullanılması uygun bir model olduğunu ifade etmiştir. Kirk ve Casenove (2017) TYES modelini İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma alanında kullanarak süreç sonunda öğretmen tarafından TYES modeli kapsamında hazırlanmış olan video ders içeriklerinin, öğrencilerin ön öğrenmeleri evde sağlayıp sınıfta daha fazla uygulama imkânı bulmaları noktasında değerlendirerek yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kansızoğlu (2018) TYES modeline dayalı yazma öğretimi konulu çalışmasında bu modelin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Ekmekçi (2014) TYES modeli ile yazma eğitimi üzerinde yapmış olduğunu çalışmasında, modelin kullanımı ve etkinlik temelli yazma öğretimi uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını anlamlı ölçüde arttırdığını ifade etmiştir.

İlgili alan yazın bulgularından da hareketle ters yüz öğrenme modeline dayalı etkinlik temelli yazma uygulamalarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini ve öğrencilerde önceden oluşmuş olan olumsuz yazma tutumlarını ve düşük yazma öz yeterlik algılarını da pozitif yönde değiştirip geliştireceği öngörülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Deseni

TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma uygulamaları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil seviyesindeki öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerini ve yazma öz yeterlik algılarını geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntemiyle oluşturulmuştur.

Deneysel çalışmalar, sonuca etki edebilecek durumları dikkate alarak, araştırmada bağımlı değişken üzerindeki etkinin ne yönde olduğunu ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalar olarak belirtilmektedir (Creswell, 2017, s. 156). Creswell (2019) eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalarda yapay gruplar oluşturulamaması nedeniyle bireylerin yarı deneysel desenli çalışmalara yöneldiğini ifade etmektedir.

Bu desen ile yürütülen çalışmalarda araştırmacı öncelikle hiçbir işlem yapmadan grupları seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak belirleyerek her iki gruba da sürecin başında ön testleri uygulamaktadır. Sonrasında deney grubu deneysel süreçte aktif olarak rol alırken kontrol grubu normal müfredatta derslerine devam etmekte ve süreç sonunda gruplar arasındaki değişimi görmek adına her iki gruba da son testler uygulanmaktadır (Cohen, vd., 2007, s. 283; Creswell, 2012, s. 309-310; Fraenkel, vd., 2012, s. 275).

Bu araştırmada yazma becerisi ve yazma öz yeterliği bağımlı değişken iken TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma eğitimi ise bağımsız değişkeni oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde deney grubunda yazılı anlatım dersleri, TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma eğitimi çalışmaları ile işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile dersler işlenmiştir. Araştırma sürecinde yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin araştırma sürecinde uygulanmasına yönelik bilgiler Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test		Uygulama Süreci (Deneysel İşlem)	Son Test	
	<u>Katılımcılar</u>	<u>Uygulanan Testler</u>		<u>Katılımcılar</u>	<u>Uygulanan Testler</u>
Deneysel gruba	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	-Ön test kompozisyon yazma sınavı	TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma eğitimi uygulamaları	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	-Son test kompozisyon yazma sınavı
	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15	-Ön test yazma öz yeterlilik ölçeği	Geleneksel öğretim yöntemi ile yazma eğitimi	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15	-Son test yazma öz yeterlilik ölçeği

Tablo 2 incelendiği zaman ön test ve son testte deney ve kontrol grubunda on beşer öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Her iki gruba da çalışmanın başında ön test olarak kompozisyon yazma sınavı ve yazma öz yeterlilik ölçeği uygulanırken son test olarak ise yine yazma sınavı ve yazma öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda yazma eğitimi dersi süreci TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma eğitimi çalışmaları ile gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim yaklaşımı ile yazma eğitimi çalışmaları yapılmıştır.

### 2.1.1. Araştırmanın Geçerliliği

Geçerlilik, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği dışarıdan herhangi bir faktör karıştırmadan ölçebilme derecesi olarak ifade edilmektedir (Tekin, 1977). Özçelik (1988) ise geçerliliği ölçme aracının, ölçme amacına hizmet ederek işe yarıyor olma derecesi olarak belirtmektedir. Cohen ve Manion (2000) bir araştırmanın geçersiz sonuçlar vermesinin o araştırmanın değersiz olarak görülebileceğini ifade ederek bilimsel araştırmalarda geçerliliğin önemine vurgu yapmaktadır. Arslan (2022) araştırmanın konusunun, amacının birbiri ile ilişkili olarak ve uygun veri toplama araçları kullanılarak belirlenmesi ve araştırmacının da bu süreçte objektif tutumlar sergilemesinin geçerlikte önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada geçerliliğin sağlanmasında, elde edilen araştırma sonuçlarının yanıltıcı olmaması ve araştırma verilerinin uygun bir şekilde

toplanması gerekmektedir. Araştırma sürecinde geçerlik ilkesi, üzerinde titizlikle durulması gereken ve bilimsel bir araştırmanın olmazsa olmazı olan bir ilkedir. Söz konusu araştırma sürecinde ise araştırmanın geçerliğini engelleyecek uygun olmayan yöntemler ile yanlış verilerin toplanıp araştırmanın sonucunu yansıtacak durumların önüne geçmek amacı ile alınan önlemlere araştırmanın iç geçerliliği ve dış geçerliliği bölümlerinde yer verilmiştir.

#### **2.1.1.1. Araştırmanın İç Geçerliliği**

Bilimsel araştırmalarda yarı deneysel desenle yürütülen çalışmalarda çeşitli problemler oluşturan durumlara rastlanmaktadır. Bu problemler araştırmanın iç geçerliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkilerin ise deneysel çalışmalarda süreç yürütülürken çalışma grubunun geçmiş yaşantıları uygulama sürecindeki olasılıklar gibi araştırmanın geçerliğini etkileyip araştırma sonuçlarının genellenebilmesinin önüne geçmektedir (Creswell, 2017, s. 174). İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekle ne derece örtüşüp örtüşmediğini ve doğruyu yansıtıp yansıtmadığını incelemektedir (Lincoln & Guba, 1985, s. 290; Merriam, 2009, s. 213).

Yapılan çalışma kapsamında zaman yönünden iç geçerliğin sağlanmasına yönelik engelleri ortadan kaldırmak adına uygulama süresi B2 düzeyi dil kursu süresi olan altı hafta ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma B2 dil kurunun tamamlanması ile sona ermiştir. Araştırmanın başlangıcında grupların belirlenmesinde kişisel bilgi formundaki ana dili, cinsiyet, uzaktan dil öğrenme tecrübesi, Türkçe amaçlı uygulamalar kullanma durumu, Türkçe yazı yazma sıklığı bilgileri neticesinde grupların birbirine benzer niteliklere sahip olduklarına dair bilgiler elde edilmiştir.

Çalışma kapsamında veri toplama araçlarından kaynaklanan ölçümlerde hata payını en aza indirmek için iki gruba da aynı zamanda, aynı testler uygulanmıştır. Uygulanan testler arasında ise hatırlama süresi de göz önüne alınarak altı haftalık bir zaman dilimi bırakılmıştır. Ek olarak bu zaman diliminde herhangi bir denek kaybına uğranmamıştır. Uygulama süreci olan beş haftalık zaman diliminde ise öğrenciler devam devamsızlık durumları konusunda uyarılmış, gerekli tedbirler alınmış ve herhangi bir sıkıntıya rastlanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğrenci grupları birbiri ile aynı sayıdadır. Her iki grupta da on beşer öğrenci araştırmaya dâhil olmuştur. Ayrıca deney grubu için yazma etkinliklerinin olduğu günler öğrencilere kesin olarak belirtilmeyip yazmayı sıkıcı bir eylem olarak gören öğrencilerin devamsızlık durumunun önüne geçmek amacı ile ders saatleri farklılaştırılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler müfredata ek olarak TYES destekli

etkinlik temelli yazma eğitimi ile yazma çalışmaları yaparken kontrol grubundaki öğrenciler ders müfredatı içerisindeki yazma çalışmaları ile öğrenimlerine devam etmişlerdir.

### **2.1.1.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği**

Araştırmada dış geçerlilik, bir çalışma neticesinde elde edilen sonuçların benzer ortamlarda da uygulanabilir nitelikte olması olarak ifade edilmektedir (Daymon & Hooloway, 2010). Dolayısı ile araştırmanın dış geçerliliği diğer adıyla aktarılabirliği, araştırma bulgularının benzer niteliklere sahip olup başka bağlamlar ile araştırmanın diğer katılımcılarına ne derece uygulanabilmesi ile ilgili bir kavramdır (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009; Miles, vd., 2014). Bu bağlamda dış geçerlik kavramı araştırmanın sonuçlarının tutarlı olarak farklı gruplarda da temsil edilmesi ile yakından ilgilidir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çoğunluğu lisans ve lisansüstü eğitim almak amacı ile Türkçe öğrenmekte iken çok az kısmı ise gündelik yaşamını sürdürmek amacıyla Türkçe eğitimi almaktadırlar. Araştırma kapsamında yer alan öğrenciler B2 dil düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedirler. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun ana dilleri Arapçadır (bkz. Tablo 3). Araştırma tek bir deney grubu ile yürütülmüştür. Bu grupta yer alan öğrencilerin sayısı ise 15 olarak belirlenmiştir. Bu noktada öğrenci sayısının azlığı göze çarpmakta ve bu da araştırmada örnekleme etkisinin zayıflığına işaret etmektedir. Ancak üniversitelerin bünyesinde olan dil kurslarında verilen dil eğitiminin haftalık 30 saat olduğu düşünüldüğünde araştırmacının aynı zaman diliminde farklı bir grup ile çalışma yürütebilmesi güç olmakta ve maalesef çalışmaya katılan öğrenci sayısını da sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda zaman yetersizliği ek bir çalışma grubunun oluşturulmasının önüne geçmiştir. Ek olarak çalışma kapsamında araştırmanın benzer özellikteki gruplara uygulanabilmesi ve sonuçlarının genellenebilmesi adına, kontrol grubunda yer alan öğrenci sayısı da deney grubu gibi 15 öğrenci olarak belirlenmiştir.

## **2.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde B2 dil düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 30 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay örnekleme yöntemi, belirlenen örneklem hedefine ulaşıncaya kadar dileyen herkesin örnekleme dâhil olabildiği zaman ve ekonomik yönden tasarruflu bir örneklem yöntemi olarak belirtilmektedir (Ural, 2011, s. 43). Araştırmanın

yürütüleceği kurumun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir olması, kurum idaresinin yapılacak olan çalışmaları desteklemesi, dil eğitimi alan öğrencilerin bu çalışmalardan faydalanacağını düşünmeleri ve öğrencilerin de görüşleri alınarak çalışmalara gönüllülükle katılacaklarını beyan etmeleri hususları dikkate alınmıştır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde eşleştirilmiş ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. B2 düzeyinde dil eğitimi alacak öğrencilere ön test kompozisyon yazma sınavı, ön test yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği uygulanmış ve kişisel bilgi formu aracılığı ile bilgileri toplanmıştır. Ön test uygulamalarından elde edilen veriler incelenerek birbirine denk on beşer kişilik iki grup oluşturularak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde yazma çalışmaları, deney grubunda TYES modeline dayalı etkinlik temelli yazma etkinlikleri ile yapılırken; kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan yazma etkinliklerine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgi formundan elde edilen bilgileri neticesinde tanımlayıcı özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Tanımlayıcı Özelliklerin Gruplara Göre Karşılaştırılması (N=30).

	Grup		Test (p)
	Deney n=15	Kontrol n=15	
<b>Cinsiyet</b>			
Kız	6 (%40)	6 (%40)	$\chi^2=0,001$ $p=0,999$
Erkek	9 (%60)	9 (%60)	
<b>Anadil</b>			
Arapça	10 (%66,7)	3 (%20)	$\chi^2=6,969$ $p=0,073$
Endonezya'ca	2 (%13,3)	3 (%20)	
İngilizce	1 (%6,7)	3 (%20)	
Diğer	2 (%13,3)	6 (%40)	
<b>Uzaktan dil öğrenme tecrübesi</b>			$\chi^2=0,001$
Evet	6 (%40)	6 (%40)	$p=0,999$
Hayır	9 (%60)	9 (%60)	
<b>Türkçe öğrenme amaçlı uygulama kullanma</b>			
Evet	10 (%66,7)	10 (%66,7)	$\chi^2=0,001$ $p=0,999$
Hayır	5 (%33,3)	5 (%33,3)	
<b>Türkçe yazı yazma sıklığı</b>			
Her gün	4 (%26,7)	5 (%33,3)	$\chi^2=0,311$ $p=0,856$
Haftada bir	8 (%53,3)	8 (%53,3)	
Yılda bir	3 (%20)	2 (%13,3)	

Ki Kare Testi ( $\chi^2$ ), Özet istatistikler Sayı (Yüzdeler) değer olarak verilmiştir.

Tablo 3'e göre cinsiyet özellikleri karşılaştırıldığı zaman deney grubunda 6 (%40) kız, 9 (%60) erkek öğrenci, kontrol grubunda ise deney grubu ile aynı oranda 6 (%40) kız, 9 (%60) erkek öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci bulunmaktadır. Bu durumda grupların cinsiyet dağılımları birbiri ile benzerlik göstermektedir.

Grupların ana dili özellikleri karşılaştırıldığı zaman deney grubunda 10 (%66,7) Arapça, 2 (%13,3) Endonezyaca, 1 (%6,7) İngilizce ve 2 (%13,3) kişinin ise diğer ( Rusça, Ukraynaca) dillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise 3 (%20) Arapça, 3 (%20) Endonezyaca, 3 (%20) İngilizce ve 6 (%40) kişinin diğer (Malayca, Kırgızca, Kazakça, Farsça, Fransızca) dillere sahip olduğu belirlenmiştir. Grupların ana dili dağılımının birbiri ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Grupların uzaktan dil öğrenme tecrübeleri karşılaştırıldığı zaman hem deney hem de kontrol grubunda toplam 12 (%40) öğrenci uzaktan dil öğrenme tecrübelerinin olduğunu belirtirken; 18 (%60) öğrenci ise uzaktan dil öğrenme tecrübelerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Grupların Türkçe öğrenme amaçlı uygulamaları kullanma durumları birbiri ile aynı oranda olup iki grup toplamı baz alındığında 12 (%40) öğrenci uygulamaları kullandıklarını belirtirken 18 (%60) öğrenci ise uygulamaları kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Grupların Türkçe yazı yazma sıklıkları incelendiği zaman ise deney grubunda 4 (%26,7) öğrenci her gün, 8 (%53,3) öğrenci haftada bir, 3 (%20) öğrenci ise yılda bir olduğunu belirtmektedir. Kontrol grubunda ise bu durum 5 (%33,3) öğrenci her gün, 8 (%53,3) öğrenci haftada bir, 2 (%13,3) öğrenci ise yılda bir olarak belirtilmektedir. Tablo 3'e göre katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin gruplara göre dağılımı homojen (benzer) özelliklere sahiptir ( $p>0,05$ ).

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uygulama öncesi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ilgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatım becerilerinin tespiti amacıyla Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı"dır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının tespiti amacı ile Güngör ve Kan (2015) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”dir. Son olarak araştırmacı tarafından uzman görüşüne sunulmuş olan ve öğrencilere yarı deneysel çalışmanın başında ve sonunda uygulanan “Ön Test ve Son Test Yazma Becerisi Sınavı” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılacak öğrenciler hakkında kişisel bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda çeşitli bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler; öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi, Türkiye’de bulunma, Türkçe eğitimi alma, Türkçe yazı yazma, Türkçe kitap, dergi vb. okuma, bilgisayar ve akıllı telefon ile Türkçe öğrenme amaçlı uygulamalar kullanma durumları ile uzaktan dil öğrenme tecrübelerinin varlığının tespitine yönelik sorular yer almaktadır.

Hazırlanan bu form ile öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunarak deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip olma durumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı formun hazırlanma aşamasında, ilgili alan yazındaki benzer çalışmaları inceledikten sonra oluşturmuş olduğu taslak formu uzman görüşüne sunarak beş alan uzmanının görüşünü almış ve alınan görüşler doğrultusunda kişisel bilgi formuna son hâlini vermiştir.

### **2.3.2. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı**

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacı ile Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu puanlama anahtarında beş ana boyut ve on yedi alt boyut bulunmaktadır. Puanlama anahtarında bulunan beş ana boyut “Sayfa Düzeni, Başlık, Plân ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin puanlanmasında ise bu boyutlar puanlanarak çok kötü (1 puan), kötü (2 puan), iyi (3 puan), çok iyi (4 puan) şeklinde puanlar tanımlanmıştır. Bu ölçekten puanlama sonucu alınabilecek en yüksek puan 68, en düşük puan ise 17’dir.

Araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarı hazırlanma aşamasında üç uzman görüşü alınarak SPSS 15.0 paket programında değerlendirilmiş ve puanlama anahtarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanmış olan bu değer dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın ön test ve son testlerinin değerlendirilmesinde kullanılan yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki uyumlar incelendiğinde ön testte 0,881 ile 0,999 arasında, son testte ise 0,788 ile 0,999 arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Elde edilen uyum sonuçları puanlayıcılar arasında yüksek güvenilirlik olduğunu göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Ölçümlerin değerlendirilmesinde puanlayıcıların ortalama sonuçları kullanılmıştır.

### **2.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği**

Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sınavlarının hemen arkasından yazılı anlatıma karşı öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla Güngör ve Kan (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kullanılmış olan bu ölçekte yazma becerisi öz yeterlik unsurlarını yansıtan ön dört madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin puanlanması 0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100 şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin puanlama ölçütleri 0: Kesinlikle Yapabilirim, 50: Orta Düzeyde Yapabilirim, 100: Kesinlikle Yapabilirim şeklinde tanımlanmıştır.

Ölçek öncelikle yurt dışında bulunan kültür merkezlerindeki B1, B2 ve C1 dil düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 202 öğrenciye uygulanmış ve sonrasında elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyuttan oluştuğu belirlenirken ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 95, maddelerin yük değerleri ise 67 ile 86 arasında bir değer olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğinin sağlanması amacı ile ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin uygulanması ve değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda ise geliştirilmiş olan bu ölçeğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik algılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü belirlenmiştir.

Araştırma için kullanılmış olan öz yeterlilik ölçeği 30 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı ön test için 0,854 son test için ise 0,880 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.3.4. Ön Test Son Test Yazma Becerisi Sınavı

Araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere deney ve kontrol grubunun ön test ve son test ile yazılı anlatım başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 20 maddelik bir belirtke tablosunda yazma konuları oluşturulmuştur. Yazma konularının belirlenmesinde, Yeni İstanbul Yayınları Ders Kitabı, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı setlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Avrupa Konseyi, 2020) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Maarif Vakfı, 2020)'nda yer alan B2 dil düzeyi yazma konuları ve kazanımları da incelenerek 20 adet konu belirlenmiştir. Belirlenmiş olan bu konulardan bir belirtke tablosu oluşturularak 8 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak en yüksek puana sahip 3 yazma konusu ön test ve son test yazma konusu olarak belirlenmiştir. Uzman değerlendirmesi yapılırken konuların uygunluk derecesinin belirlenmesinde 1'den 10'a kadar puanlama sistemi oluşturulup 1 en düşük, 10 en yüksek olmak üzere bir uygunluk sıralaması yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden, verilen yazma konularından herhangi birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Böylelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ve son testte yazılı anlatım başarıları ölçülmeye çalışılmıştır. Her öğrencinin kompozisyon çalışması iki puanlayıcı tarafından Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Öğrenci başarı puanlarının hesaplanmasında puanlayıcıların vermiş olduğu puanlamaların ortalamaları alınarak asıl başarı puanları hesaplanmıştır.

Araştırmacının çalışmaları sonucunda seçilen konular ve uzman görüşü puanları Tablo 4'te şu şekildedir:

**Tablo 4.** Ön Test Son Test Konuları ve Uzman Görüşü Toplam Puan Tablosu

Konular	Puan
1. Elinizde bir imkân olsaydı insanların mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşaması için neler yapardınız?	82
2. Hayatınızda <i>'keşke böyle olmasaydı .... daha iyi olurdu'</i> dediğiniz bir olayı anlatan bir anınızı yazınız.	80
3. Türk kültürü ve sizin kültürünüz arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlatan bir yazı yazınız.	78
4. Yaşadığımız dünyada bir şeyleri değiştirme imkânı verseler neleri değiştirirdiniz? Anlatınız.	77
5. Kendinizi konuşarak mı yoksa yazarak mı daha rahat ifade edersiniz? Neden?	76
6. Yaşadığımız ya da şahit olduğunuz ilginç bir olayı anlatan bir yazı yazınız.	74
7. Zengin insanlar mı yoksa fakir insanlar mı daha mutlu? Mutluluğun parayla ilgisi olup olmadığına dair düşüncelerinizi ifade eden bir yazı yazınız	74
8. Anlayış, hoşgörü ve tebessümün insan ilişkilerindeki yeri ve önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.	72
9. Aşağıdaki cümlelerde verilen yargılardan herhangi ikisini seçip, “Evet, bana göre de öyle/ Hayır, bana göre böyle değil.” şeklinde her iki açıdan da değerlendirerek kısa metinler oluşturunuz. -Eskiden teknoloji bu kadar gelişmemişken ve hayatımızda bu denli yer almamışken insanlar şimdiye göre daha mutlu ve huzurluydu. -Günümüzde yüz yüze eğitim uzaktan eğitime göre daha çok tercih edilen bir eğitim yöntemidir. -Deneyimsiz kişilerin işe alınması asla doğru değildir.	72
10. “Dünya zenginliklerle doludur ama sağlık en büyük zenginliktir.” düşüncesi ışığında örnekler vererek bir kompozisyon yazınız.	71
11. Hayatınızda sizin için en değerli olan şey nedir? Sizin için maddi değerler mi, manevi değerler mi önemlidir?	70
12. “ <i>kalabalık sokaklar, loş ışıklar, mavi panjurlu taş ev, ayrılık, özlem</i> ” sözcüklerini kullanarak bu sözcüklerin sizde çağrıştırdığı anlamlarla birlikte kişi, zaman, mekân, olay öğelerini içinde barındıran bir hikâyeye yazınız.	70
13. Komşuluk ilişkilerinde yardımlaşma ve paylaşmanın önemini anlatan bir yazı yazınız.	69
14. Renklerin sizde oluşturduğu çağrışımları anlatan bir yazı yazınız.	65
15. Ana dilinden ayrı yabancı bir veya birkaç dil bilmenin ve kullanmanın bize kattıkları hakkında düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.	65
16. Ana dilinden ayrı yabancı bir veya birkaç dil bilmenin ve kullanmanın bize kattıkları hakkında düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.	64
17. “ <i>Yapabileceğinize de inansanız, yapamayacağınıza da inansanız, haklı çıkararsınız.</i> ” sözü ile ilgili düşüncelerinizi yansıtan bir metin yazınız.	64
18. “ <i>Dünyanın En Şanssız Şanslısı</i> ” başlıklı bir olay metni oluşturunuz.	55
19. “ <i>İnsanı insan yapan görünüşü değil, taşıdığı meziyetleridir. Bundan dolayı dıştan verimli gibi görünen herkes verimli olmaz.</i> ” sözüyle alâkalı görüş ve düşüncelerinizi ifade eden bir metin oluşturunuz.	48
20. “ <i>İnsanların çoğu değişime direnir, istemez. Çünkü değişmek, yüzleşmektir, yıkılmak ve tekrardan inşa olmaktır.</i> ” düşüncesinden hareketle kendini geliştirmeyen ve değiştirmeyen sabit düşünceli bir insan karakteri oluşturarak bir düşünce yazısı yazınız.	46

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı için öğrencilerden hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası kompozisyon konuları yazmaları istenmiştir. Ön test son test konularına ilişkin uzman görüşleri neticesinde elde edilen puanlar Tablo 4'te görüldüğü gibidir. En yüksek puan alan sınav konusu maddeleri sırası ile 82 puan ile 1, 80 puan ile 2 ve 78 puan ile 3. maddelerdir.

#### **2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

TYES modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına ve yazma öz yeterlik algılarına etkisini inceleyen bu araştırmada nicel veriler Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yazma Öz Yeterlik ölçeğinden alınan puanlar ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik paket programları ile analiz edilmiştir. Araştırmada TYES modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yazma çalışmaları yapılırken internet tabanlı öğretim uygulamalarından ve sosyal medya uygulamalarından yararlanılmıştır. Hazır video içerikleri, ev ödevleri, çalışma kâğıtları, konu anlatımı sunum (ppt) ve metin (pdf) dokümanları, araştırmada kullanılan TYES uygulaması Google Classroom uygulaması üzerinden yapılırken canlı dersler ise Google Meet uygulaması üzerinden yürütülmüştür.

Araştırma verileri IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 (IBM Corp., Armonk, New York, ABD) istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler birim sayısı ( $n$ ), yüzde (%), ortalama  $\pm$  standart sapma ( $Ort \pm SS$ ), medyan ( $M$ ), minimum ( $min$ ) ve maksimum ( $max$ ) değerler olarak verilmiştir. Sayısal değişkenlere ait verilerin normal dağılımı Shapiro Wilk normallik testi ile değerlendirilmiştir. Sayısal tanımlayıcı özellikler ve değişkenler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Karar aşamasında mutlak çarpıklık (Skewness) değeri  $\pm 2,0$ 'nin altında ve basıklık (Kurtosis) değeri  $7,0$ 'nin altında ise verilerin normal dağıldığı yönünde kararı verilir (Kim, 2013). Buna göre çalışmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5'te verilmiş olup verilerin normal dağılıma uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarında verilerin normal dağılıma uygun olduğu bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 5.** Değişkenler için Normallik İncelemesi (N=24)

	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
			Test	p
Sayfa Düzeni	-0,174	-0,850	0,327	0,132
Başlık	-0,024	-1,668	0,936	0,200
Plan ve İşleyiş	0,989	1,541	0,974	0,402
Dil ve Anlatım	0,195	-0,773	0,948	0,243
Yazım ve Noktalama	0,381	-0,720	0,934	0,196
Toplam	0,424	-1,000	0,943	0,211
Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	0,000	-0,987	0,956	0,246

İki ölçümün karşılaştırılmasında bağımlı örneklerde t Testi kullanılmıştır. Gruplara göre değişkenlerin grup içi ve gruplar arasında karşılaştırılmasında karışık düzen varyans analizi kullanılmıştır. Analizlerde ana etkilerin karşılaştırılmasında Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Araştırmada sayısal değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki uyum ise sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı 0,30'dan az ise düşük, 0,30 ile 0,60 arasında orta, 0,60 üzerinde ise yüksek ilişki olduğu şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Ölçek güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı incelenerek ve 0,70 üzeri değer yeterli kabul edilmiştir.  $p < 0,05$  değeri ise istatistiksel olarak önemli kabul edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki gücünün karşılaştırılmasında ANOVA deseninde eta-kare ( $\eta^2$ ) katsayısından yararlanılmıştır.. Etki büyüklüğü değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değer alır. .01, .06 ve 14 düzeyindeki eta-kare değerleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2012).

## 2.5. Deneysel Süreç Uygulamaları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin TYES destekli etkinlik temelli öğretim yöntemine dayalı yazma çalışmaları ile geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada deneysel süreç başlamadan önce Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan uygunluk raporu ile ilgili kurumlardan ve ölçek sahibi kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Deneysel uygulamalara geçilmeden önce yapılacak olan etkinlik ve işlenecek kazanımlar önceden planlanarak hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin uygulayıcısı oldukları sanal TYES ortamına aktarılacak şekilde düzenlenmesi sağlanmıştır. Deneysel sürecin bir bütün halinde takibini kolaylaştırmak için bir uygulama planı hazırlanmış ve Tablo 6'da sunulmuştur. Sonrasında ön test yazma sınavı ve yabancı

dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği deney ve kontrol grubuna eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmaya dâhil olacak öğrenciler uygulama süreci ve TYES modeli hakkında bilgilendirilmiştir. TYES ortamında kullanılacak olan Google Classroom ve Google Meet uygulamalarının kullanımı hakkında örnek pilot uygulamalara yer verilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgi formundan elde edilen bilgileri neticesinde tüm öğrencilerin akıllı telefon kullandıkları belirlenerek TYES uygulamalarının akıllı telefon üzerinden kullanımına karar verilmiştir. Öğretmen rehberliğinde uygulamaların telefonlara kurulumu sağlanmıştır. Google Classroom uygulaması sanal dünyada sınıf oluşturmaya imkân tanıyan bir uygulama olup bu uygulamada öğrencilere çalışmalar, sunular, ödevler verilip bunların değerlendirilmesinde kullanılan bir uygulama olarak bilinmektedir (Shahroom & Hussin, 2018). Uygulama, öğrenciler için bir veya daha fazla sanal bir sınıf oluşturulup bu sınıf ortamında hem öğrenciler hem de öğretmenlerin dosyalar ekleyebildiği sınavlar yapabildiği bir uygulama olarak ifade edilmektedir (Yaylak, 2019). Yapılan çalışmalar sonucunda deney grubunda uygulama ders müfredatına ek olarak TYES destekli etkinlik temelli yazma uygulamalarına geçilirken kontrol grubunda ders müfredatının dışına çıkılmadan öğretim süreci uygulanmıştır.

Araştırmanın deneysel süreci sınıf öncesi (TYES) ve sınıf içi (ETÖY) süreç olmak üzere iki şekilde yürütülmüş ve toplam 50 ders saati olarak tamamlanmıştır.

**Tablo 6.** Uygulama Takvimi

	Süreç	Açıklama
Uygulama Öncesi		Deney ve kontrol gruplarına kişisel bilgi formu, ön test yazma sınavı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği ön testi uygulanmıştır.
		Deney grubuna TYES uygulaması olan Google Classroom platformunun kullanımı ile ilgili pilot uygulamalar yapılmıştır.
1. Hafta	Sınıf Öncesi	Öğretmen tarafından hazırlanmış gezi yazıları konulu slayt ve video içeriği Google Classroom uygulamasına yüklenmiştir. Öğretmenin hazırlanmış olduğu çalışma kâğıdı öğrenciler tarafından sistem üzerinden belirlenen tarihe kadar cevaplandırılmıştır.
	Sınıf İçi	Sınıf dışı uygulamalar değerlendirilmiş, tekrar yapılmış ve “Gezelim, Görelim, Yazalım” etkinliği grup olarak yazma yöntemiyle uygulanmıştır.
	Sınıf Öncesi	Öğretmen ters yüz uygulamasına “İletişim ve Değişim” adlı bir belgesel video içeriği yükleyerek izlenen belgesel ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir çalışma kâğıdı da eklemiştir. Ayrıca konu ile paralel olarak sistem üzerinden yorum yapılabilen

	Süreç	Açıklama
		“Robot süpürgeler” konulu bir sohbet konusu oluşturmuş ve öğrencilerle karşılıklı yorumlar yazılmıştır.
2. Hafta	Sınıf İçi	Dersin giriş kısmında teknolojinin olumlu ve olumsuz yanlarını anlatan videolar seyredilmiştir. Sonrasında sınıf iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan ilki teknolojinin olumlu yanlarını küçük bir kâğıda yazarken ikinci grup teknolojinin olumsuz yanlarını yazmışlar ve bir kutuya atmışlardır. Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemi uygulanmıştır.
	Sınıf Öncesi	Öğretmen tarafından “Atasözleri ve Anlamları” ve “Hikâye Edici Metin Yazma” video içerikleri sistem üzerinden paylaşılmıştır. Bir sonraki derste atasözü ile hikâye metni oluşturulacağı belirtilmiştir.
	Sınıf İçi	Öğrenciler ikiye gruplandırılmıştır. Hazırlanmış olan atasözleri ve hikâyeleri kutusundan bir atasözü seçmeleri istenmiş ve yazma etkinliği yapılmıştır.
	Sınıf Öncesi	“Sağlıklı Beslenme” konulu video içeriği ve çalışma kâğıdı Google Classroom sistemine yüklenmiş ve öğrenciler tarafından gerekli çalışmalar yapılmıştır.
	Sınıf İçi	Öğretmen farklı yazma yöntem ve teknikleri kullanarak hazırlanmış olduğu yazma etkinliği çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtmış ve yazma etkinliği uygulanmıştır. Süreç sonunda değerlendirme ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır.
3. Hafta	Sınıf Öncesi	Öğrencilerle Google Meet üzerinden “Betimleyici Anlatım” konulu bir canlı ders yapılmıştır. Öğretmen hazırlanmış olduğu slayt (ppt) dosyası üzerinden öğrencilerle dersi gerçekleştirmiş ve örnek uygulamalar yapılmıştır.
	Sınıf İçi	Öğretmen hazırlanmış olduğu çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtmıştır. Çalışma kâğıdında yer alan resimlerden yola çıkılarak yapılması istenen betimleme türüne uygun betimleyici anlatım ile yazma çalışmaları yapmışlardır. Oluşturulan çalışmalar incelenip değerlendirilmiştir.
	Sınıf Öncesi	“Haber Yazıları” konulu slayt konu anlatım içeriği Google Classroom sistemi üzerinden paylaşılmıştır. Öğrencilerle Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılmış ve örnek haber metinleri incelenerek derste haber metni oluşturma etkinliğinin yapılacağı bilgisi verilmiştir.
	Sınıf İçi	Öğretmen sınıfa birkaç tane gazete getirmiştir. Öğrencilerin gazete haberlerini incelemeleri için süre tanınmış ve “Haber yazısı oluşturma” yazma etkinliği yapılmıştır. Oluşturulan çalışmalar sesli okunup değerlendirilmiştir.
4. Hafta	Sınıf Öncesi	Google Classroom sistemi üzerine “B2-Türkçede Mektup/E-Posta Yazma” video ders içeriği yüklenmiş ve öğrenciler tarafından incelenmiştir. Öğrencilerden “Ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi” konulu bir e-posta yazarak belirlenen tarihe kadar öğretmenlerine göndermeleri istenmiştir.
	Sınıf İçi	Dersin başında örnek e-posta yazma uygulamaları yapılmıştır. Öğretmen tarafından hazırlanmış olan yazma etkinliği yapılacak çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmış ve e-posta yazma

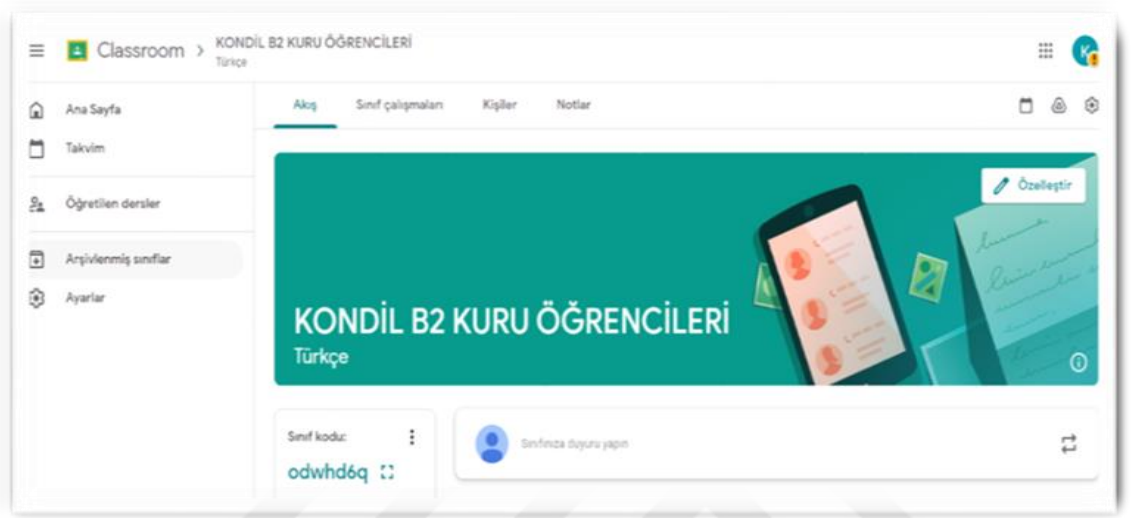
	Süreç	Açıklama
		çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
	<b>Sınıf Öncesi</b>	Öğretmen Google Classroom üzerinden öğrencilere bir dahaki derste şehirleri tanıtan bir afiş tasarlayacaklarını söyleyerek öğrencileri dört gruba ayırmıştır. Afişleri tasarlanacak şehirlerin belgesel video içeriklerini de sistem üzerinden öğrenciler ile paylaşmış ve öğrenciler gerekli incelemeleri yapmışlardır.
	<b>Sınıf İçi</b>	Öğretmen sınıfa afişleri tasarlanacak şehirler ile ilgili görselleri, materyalleri getirmiş ve grupla yazma çalışmaları yapılmıştır. Oluşturulan afişler incelenmiş ve sınıf panosuna asılmıştır.
<b>5. Hafta</b>	<b>Sınıf Öncesi</b>	Öğretmen tarafından “Bağlaçlar” konulu bir slayt içeriği hazırlanmış ve Google Classroom sistemine yüklenmiştir. Ertesi gün Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılmış ve bağlaçlar konusu öğrencilere anlatılmıştır.
	<b>Sınıf İçi</b>	Çalışma kâğıdında verilen bağlaçları ve anahtar kelimeleri kullanarak bir hikâye yazma etkinliği yapılmıştır.
	<b>Sınıf Öncesi</b>	Öğrencilerle Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılmış ve derste yazım ve noktalama hataları olan örnek metin incelemeleri yapılmıştır.
	<b>Sınıf İçi</b>	“Yazım ve Noktalama Yanlışları” konulu yazma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonunda öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını incelemiş ve gerekli düzeltmeleri yapmışlardır.
<b>Uygulama sonrası</b>	Deney grubu ve kontrol grubuna son test yazma sınavı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik öz yeterlilik ölçeği son test uygulaması yapılmıştır.	

### 2.5.1. Sınıf Öncesi Süreç (TYES)

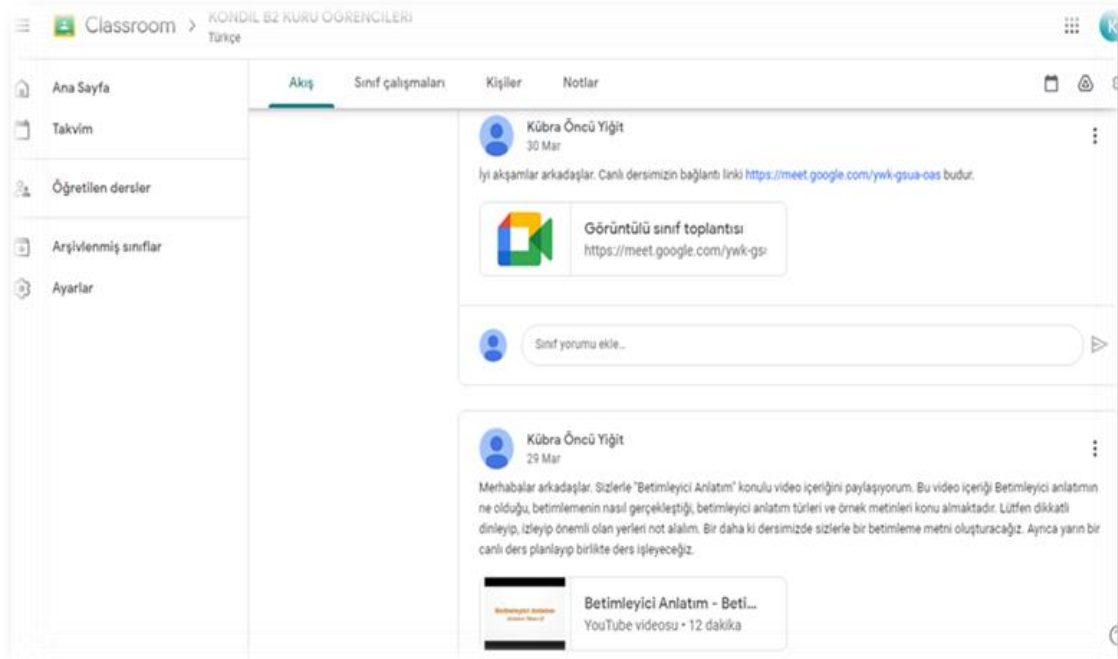
Sınıf öncesi süreç deney grubu öğrencilerinin dersten en az iki gün önce TYES uygulaması üzerinden ders içeriklerine erişiminin sağlandığı süreçtir. Bu süreçte öğretmen tarafından gerekli plânlamalar ve hazırlıklar yapıldıktan sonra konu anlatımı videoları, çoktan seçmeli değerlendirme sınavları, sunum (ppt) dosyaları, çalışma kâğıtları vb. dokümanlar Google Classroom sistemine yüklenmiştir. Öğrencilere hem Google Classroom uygulaması üzerinden hem de sınıf whatsapp grubu üzerinden sistemde ders içeriklerinin hazır olduğu bilgisi verilmiştir. Google Classroom uygulaması üzerinden öğrencilerin video izleme durumları, çoktan seçmeli sınav sonuç bilgisi, ödev yükleme durumları gibi bilgiler öğretmen oturumunda görülmektedir. Öğretmen ayrıca öğrencilerin yüklemiş olduğu dosyaları puanlayıp öğrencilere açıklayıcı dönütler de verebilmektedir. Ayrıca sistem üzerinden öğretmen ve öğrenciler sohbet ortamında konuşmalar yapabilmektedir. Bu sistem sınıf ortamının sanal ortama taşınmış şeklidir. Sınıfa gitmeden, öncesinde öğrencinin derse

hazırlık yapmasını, gerekli ön bilgilere ulaşmasını ve bireysel öğrenme hızında öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayan bu uygulama öğrencilerin istediği yerde ve zamanda bilgiye erişmesini sağlamaktadır.

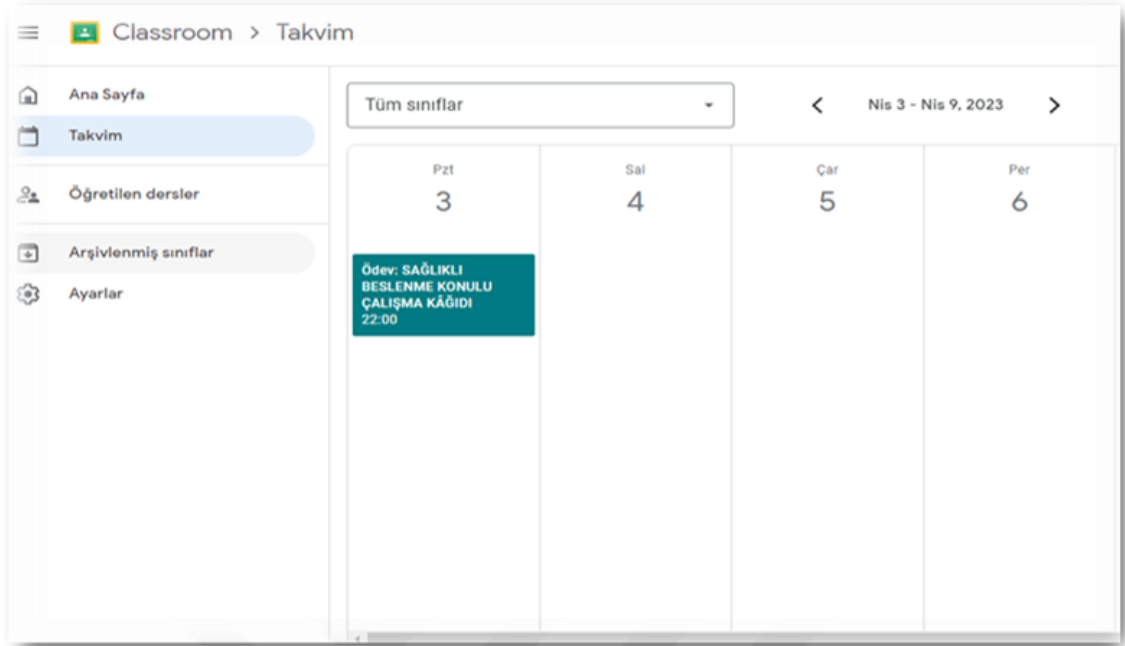
Aşağıda verilen ekran görüntüleri Google Classroom ve Google Meet uygulamaları üzerinden yapılan etkinlik ve uygulamalardan birkaçını göstermektedir:



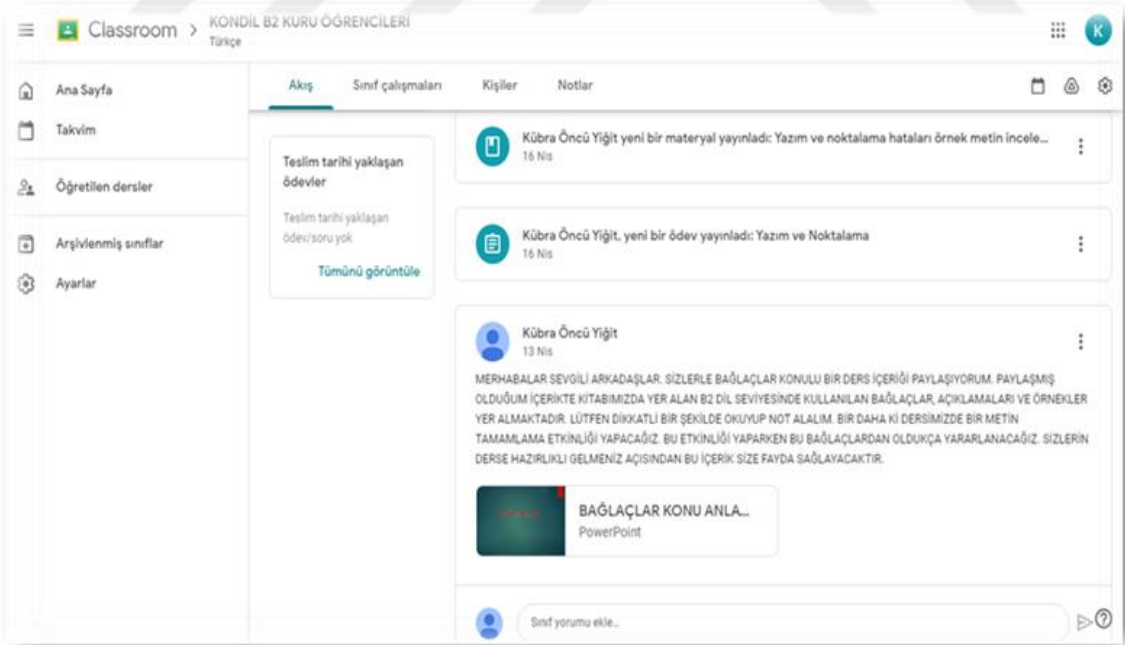
Şekil 2. Google Classroom Ana Sayfa Ekranı



Şekil 3. Google Classroom Uygulaması Üzerinden Canlı Ders Bağlantı Linki Duyurusu

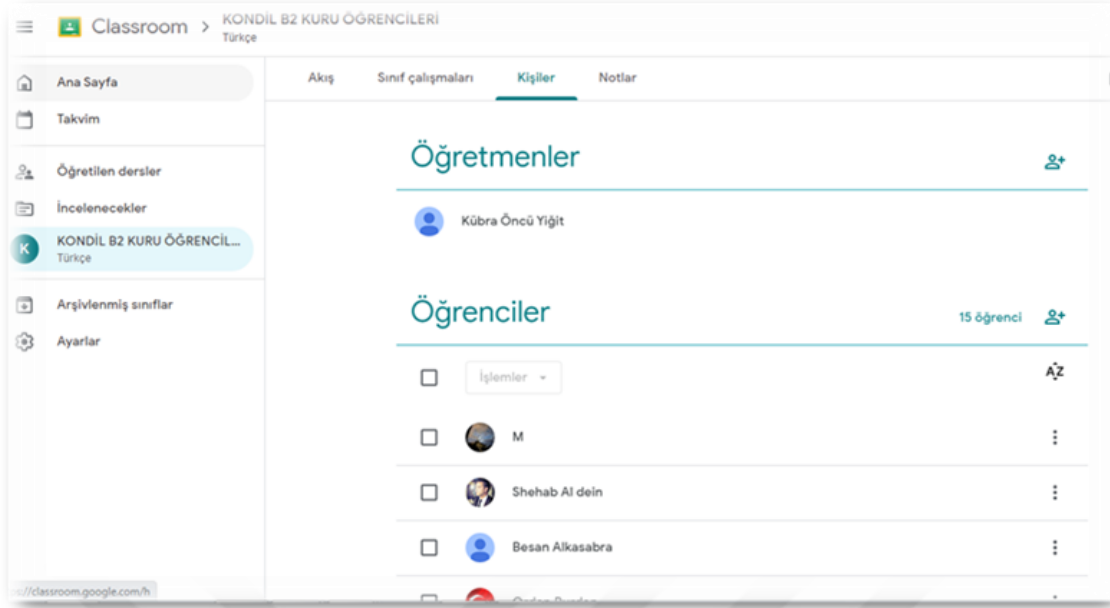


Şekil 4. Google Classroom Takvim Uygulaması Ekran



Şekil 5. Google Classroom Sunu, Ödev, Duyuru Paylaşım Ekranı





Şekil 8. Google Classroom Öğretmen ve Öğrenci Listesi Ekranı

### 2.5.2. Sınıf İçi Süreç (ETÖY)

Deney grubu öğrencilerinin uygulayıcısı olduğu sınıf içinde etkinlik temelli öğretim yöntemiyle yazma çalışmaları yapılan bu süreçte öğrenciler derse gerekli ön bilgiye sahip olarak gelmişlerdir. Dersin giriş kısmında sınıf dışında TYES uygulamasında yapılanlar hakkında konuşulmuş ve yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Sonrasında öğretmen tarafından hazırlanan yazma etkinliği tanıtılıp uygulama safhasına geçilmiştir. Öğretmen sınıf içi süreçte öğrenciye farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile hazırlanmış yaratıcı yazma etkinlikleri sunmaktadır. Hazırlanmış olan bu etkinlikler öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte zevkli, eğlenceli, yaratıcı ve öğrenciyi çok yönlü düşünmeye sevk edecek nitelikte etkinliklerdir.

Sınıf dışı süreçte öğrenciler TYES uygulaması ile bireysel öğrenme hızlarında ders içeriklerine ulaşım yeterli bilgi donanımı ile okula geldikleri için sınıf içinde ders anlatımlarının yerini etkinlik uygulamaları almıştır. Bu sayede öğrenciler zenginleştirilmiş yazma etkinlikleri ile verimli çalışmalar ortaya koymuşlardır. Ayrıca sürecin sonunda ortaya çıkan yazma çalışmaları bazen öğrenciler birbirlerini değerlendirerek bazen de öğretmen tarafından değerlendirmeler yapılarak mutlaka dönüt ve düzeltmeler sağlanmıştır. Böylelikle yanlış öğrenmelerin anında önüne geçilmiş ve öğrencinin aynı hataya düşmesi engellenerek doğru öğrenmeler gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

Aşağıda sınıf içi etkinlik temelli öğretim yöntemiyle yapılan yazma çalışmalarına ait birkaç görsel verilmiştir:



Şekil 9. Sınıf İçi Afiş Tasarımı ve Yazma Etkinliği Görseli



Şekil 10. Sınıf İçi Atasözü Hikâyesi Yazma Etkinliği Görseli



Şekil 11. Sınıf İçi Resme Dayalı Olarak Betimleme Yazma Etkinliği Görseli

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği aracılığı ile elde edilen verilere ilişkin nicel bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Araştırma problemlerine ilişkin analizlere geçmeden önce puanlama anahtarına ilişkin puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. Daha sonra puanlama anahtarı ve öz yeterlik ölçeğinin güvenilirliği ölçülmüştür. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı puanlayıcılar arası ön test son test güvenilirlik hesaplamaları Tablo 7’de, puanlama anahtarı güvenilirlik sonuçları ise Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı İçin Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Sonuçları (n=30)

	<i>Ön test</i>		<i>ICC</i> (%95 GA)	<i>Son test</i>		<i>ICC</i> (%95 GA)
	<i>1.</i> <i>Puanlayıcı</i> <i>1</i>	<i>2.</i> <i>Puanlayıcı</i> <i>2</i>		<i>1.</i> <i>Puanlayıcı</i> <i>1</i>	<i>2.</i> <i>Puanlayıcı</i> <i>2</i>	
Sayfa Düzeni	1,87±0,78	1,73±0,78	<b>0,916</b> <b>(0,824-0,960)</b>	3,17±0,75	3,17±0,79	<b>0,970</b> <b>(0,937-0,986)</b>
Başlık	1,50±0,86	1,50±0,86	<b>0,999</b> <b>(0,997-0,999)</b>	3,03±1,30	3,03±1,30	<b>0,999</b> <b>(0,997-0,999)</b>
Plan ve İşleyiş	2,17±0,79	2,03±0,76	<b>0,881</b> <b>(0,750-0,943)</b>	3,23±0,57	3,13±0,73	<b>0,788</b> <b>(0,554-0,899)</b>
Dil ve Anlatım	2,47±0,68	2,37±0,67	<b>0,902</b> <b>(0,795-0,954)</b>	3,57±0,57	3,37±0,72	<b>0,838</b> <b>(0,659-0,923)</b>
Yazım ve Noktalama	2,30±0,79	2,20±0,76	<b>0,960</b> <b>(0,916-0,981)</b>	3,07±0,52	3,07±0,52	<b>0,999</b> <b>(0,997-0,999)</b>
Toplam	10,30±2,86	9,83±2,73	<b>0,980</b> <b>(0,959-0,991)</b>	16,07±2,89	15,77±3,16	<b>0,975</b> <b>(0,947-0,988)</b>

*ICC*: Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı; *GA*: Güven Aralığı; Özet istatistikler *ortalama ± standart sapma* değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ).

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya 30 öğrenci katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ürettiği metinler yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı ile iki farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yazılı anlatım dereceli

puanlama anahtarı sayfa düzeni, başlık, plân ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama boyut puan ortalamaları puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Puanlayıcılar arasındaki uyumlar incelendiğinde ise ön testte 0,881 ile 0,999 arasında, son testte ise 0,788 ile 0,999 arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Elde edilen uyum sonuçları puanlayıcılar arası yüksek uyumolduğunu göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ölçümlerin değerlendirilmesinde puanlayıcıların ortalama sonuçları kullanılmıştır.

**Tablo 8.** Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı İçin Güvenilirlik Sonuçları ( $n=30$ )

	Test		$t(p)$	Cronbach's Alpha	
	Ön	Son		Ön	Son
Sayfa Düzeni	1,80±0,75	3,17±0,76	$t=-9,021 p<0,001$	0,786	0,795
Başlık	1,50±0,86	3,03±1,30	$t=-6,707 p<0,001$		
Plan ve İşleyiş	2,10±0,74	3,18±0,59	$t=-9,406 p<0,001$		
Dil ve Anlatım	2,42±0,64	3,47±0,60	$t=-9,709 p<0,001$		
Yazım ve Noktalama	2,25±0,76	3,07±0,52	$t=-6,498 p<0,001$		
Toplam	10,07±2,77	15,92±2,99	$t=-10,568 p<0,001$		

Bağımlı Örneklem  $t$  Test ( $t$ ); Özet istatistikler *ortalama ± standart sapma* değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ).

Tablo 8’de yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarının sayfa düzeni, başlık, plân ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puan boyutlarının ön test ortalamaları son test ortalamalarından istatistiksel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Ölçeğin güvenilirliği ön test için 0,786 son test için ise 0,795 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler 0,70’den büyük olduğu için yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarının güvenilir bir ölçüm aracı olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyükikiz, 2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin güvenilirlik hesaplamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği İçin Güvenilirlik Sonuçları (n=30)

	Test		<i>t</i> ( <i>p</i> )	Cronbach's Alpha	
	Ön	Son		Ön	Son
S1	31,67±13,92	62,33±20,46	<i>t</i> =-11,319 <i>p</i> <0,001		
S2	36,33±12,17	62,00±18,46	<i>t</i> =-8,720 <i>p</i> <0,001		
S3	39,33±13,37	68,00±14,95	<i>t</i> =-9,733 <i>p</i> <0,001		
S4	14,33±11,35	47,33±19,29	<i>t</i> =-9,719 <i>p</i> <0,001		
S5	28,00±19,55	60,00±25,46	<i>t</i> =-9,220 <i>p</i> <0,001		
S6	41,33±10,74	62,33±14,06	<i>t</i> =-7,822 <i>p</i> <0,001		
S7	48,33±13,41	76,00±14,99	<i>t</i> =-10,093 <i>p</i> <0,001	0,854	0,880
S8	44,33±11,35	65,67±17,75	<i>t</i> =-7,341 <i>p</i> <0,001		
S9	40,00±12,87	70,33±15,64	<i>t</i> =-9,381 <i>p</i> <0,001		
S10	42,00±14,95	66,33±17,12	<i>t</i> =-9,315 <i>p</i> <0,001		
S11	45,67±11,94	65,00±15,92	<i>t</i> =-6,727 <i>p</i> <0,001		
S12	43,00±12,64	66,33±14,02	<i>t</i> =-8,836 <i>p</i> <0,001		
S13	53,33±12,13	74,67±15,02	<i>t</i> =-8,771 <i>p</i> <0,001		
S14	53,33±15,16	71,00±18,26	<i>t</i> =-7,416 <i>p</i> <0,001		

Bağımlı Örneklem *t* Test (*t*); Özet istatistikler ortalama ± standart sapma değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (*p*<0,05).

Tablo 9'a göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ön test ortalamalarının son test ortalamalarından istatistiksel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir (*p*<0,05). Öz Yeterlik ölçeğinin güvenilirliği ön test için 0,854 son test için ise 0,880 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam puanının ön test ortalaması 40,07±7,89 puan, son test ortalaması 65,52±10,95 puan olarak hesaplanmıştır.

### 3.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test te Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan almış oldukları boyut puanlarının izlem zamanlarında karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir.

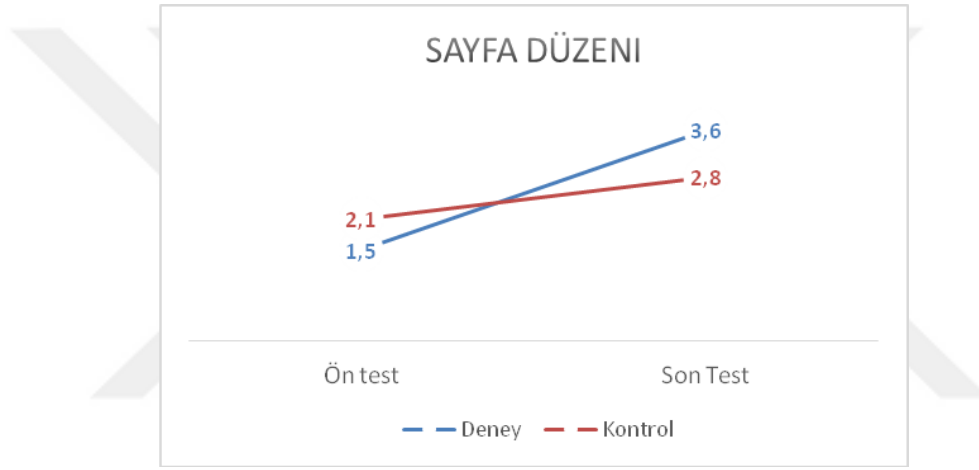
**Tablo 10.** Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması.

	Grup		Test İstatistikleri <sup>¥</sup>		
	Deney n=15	Kontrol n=15	F	p	$\eta^2$
<b>Sayfa Düzeni</b>					
Ön test	1,53±0,67	2,07±0,75	4,116	0,059	0,121
Son test	3,57±0,50	2,77±0,78	<b>11,326</b>	<b>0,002</b>	<b>0,288</b>
Test İstatistikleri <sup>φ</sup>	<b>F=261,779</b>		<b>F=31,025</b>		
	<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,903</math></b>		<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,526</math></b>		
Grup X Zaman Etkisi: <b>F=56,281 p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,668</math></b>					
<b>Başlık</b>					
Ön test	1,60±0,91	1,40±0,83	0,396	0,534	0,014
Son test	3,87±0,35	2,20±1,37	<b>20,735</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,425</b>
Test İstatistikleri <sup>φ</sup>	<b>F=73,564 p&lt;0,001</b>		<b>F=9,164 p=0,005</b>		
	<b><math>\eta^2=0,724</math></b>		<b><math>\eta^2=0,247</math></b>		
Grup X Zaman Etkisi: <b>F=15,400 p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,355</math></b>					
<b>Plan ve İşleyiş</b>					
Ön test	2,10±0,85	2,10±0,63	0,001	0,999	0,001
Son test	3,50±0,46	2,87±0,55	<b>11,645</b>	<b>0,002</b>	<b>0,294</b>
Test İstatistikleri <sup>φ</sup>	<b>F=96,469 p&lt;0,001</b>		<b>F=28,930</b>		
	<b><math>\eta^2=0,775</math></b>		<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,508</math></b>		
Grup X Zaman Etkisi: <b>F=9,871 p=0,004 <math>\eta^2=0,261</math></b>					
<b>Dil ve Anlatım</b>					
Ön test	2,43±0,65	2,40±0,66	0,019	0,890	0,001
Son test	3,80±0,37	3,13±0,61	<b>13,084</b>	<b>0,001</b>	<b>0,318</b>
Test İstatistikleri <sup>φ</sup>	<b>F=109,460</b>		<b>F=31,516</b>		
	<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,796</math></b>		<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,530</math></b>		
Grup X Zaman Etkisi: <b>F=11,753 p=0,002 <math>\eta^2=0,296</math></b>					
<b>Yazım ve Noktalama</b>					
Ön test	2,07±0,80	2,43±0,70	1,779	0,193	0,060
Son test	3,27±0,46	2,87±0,52	<b>5,040</b>	<b>0,033</b>	<b>0,153</b>
Test İstatistikleri <sup>φ</sup>	<b>F=64,800 p&lt;0,001</b>		<b>F=8,450 p=0,007</b>		
	<b><math>\eta^2=0,698</math></b>		<b><math>\eta^2=0,232</math></b>		
Grup X Zaman Etkisi: <b>F=13,225 p=0,001 <math>\eta^2=0,321</math></b>					
<b>Toplam</b>					
Ön test	9,73±2,94	18,00±1,39	0,427	0,519	0,015
Son test	10,40±2,64	13,83±2,70	<b>28,299</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,503</b>
Test İstatistikleri <sup>φ</sup>	<b>F=314,139</b>		<b>F=54,187</b>		
	<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,918</math></b>		<b>p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,659</math></b>		
Grup X Zaman Etkisi: <b>F=53,694 p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,657</math></b>					

Karışık Desen ANOVA (F); Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ ); <sup>φ</sup> Gruplar içi karşılaştırma, <sup>¥</sup> Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama  $\pm$  standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ).

Tablo 10'a göre gruplara göre yazılı anlatım dereceli puanlama boyut puanları izlem zamanlarında karşılaştırıldığı zaman, katılımcıların ön test sayfa düzeni ortalamaları izlem

zamanlarında alınan ölçümlerde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Son test ölçümlerinde ise kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük puana sahip olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Elde edilen verilerden hareketle uygulama öncesi her iki grubun yazılı anlatım becerileri incelendiğinde, Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı “sayfa düzeni” alt boyutu açısından benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ters yüz edilmiş yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen etkinlik temelli yazma uygulamaları sonunda yapılan ölçümler ise TYES modeli ve etkinlik temelli yazma öğretiminin sayfa düzeni oluşturma üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler Şekil 12’de gösterilmektedir:



**Şekil 12.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Sayfa Düzeni Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

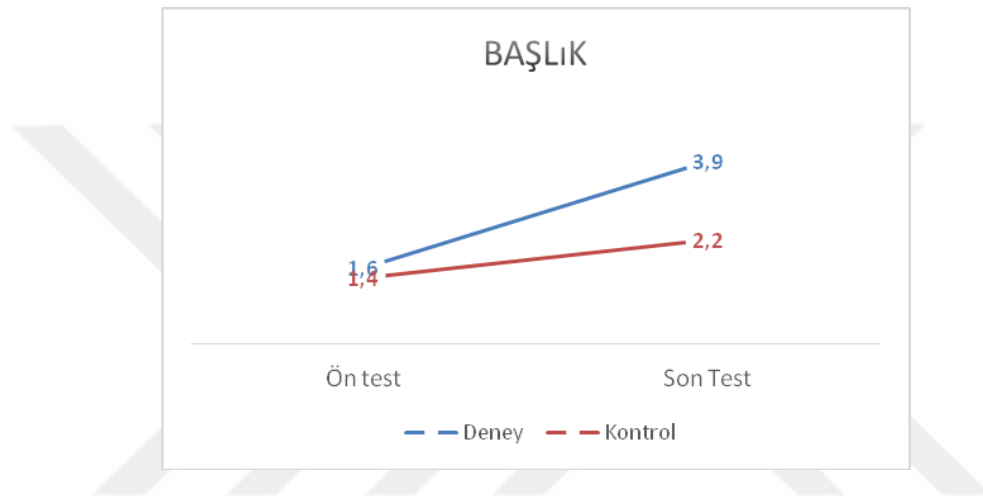
Şekil 12 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı boyutlarından olan sayfa düzeni boyutundaki artışın deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan sayfa düzeni ortalamaları, son test zamanından istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubunda kontrol grubundan daha hızlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\eta^2=0,903$ ).

Katılımcıların ön test başlık boyutu ortalamaları izlem zamanlarında alınan ölçümlerde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermezken ( $p>0,05$ ), son test ölçümlerinde kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan başlık ortalamaları, son test zamanından istatistiksel olarak düşüktür ( $p<0,05$ ). Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubunda kontrol grubuna göre hızlı artış olduğu tespit edilmiştir ( $\eta^2=0,724$ ).

Elde edilen veriler neticesinde her iki grubun da Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı “başlık” alt boyutu açısından benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak deney grubunda TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma uygulamalarının başlık boyutunda daha etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Şekil 13’te gösterilmektedir.



**Şekil 13.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Başlık Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

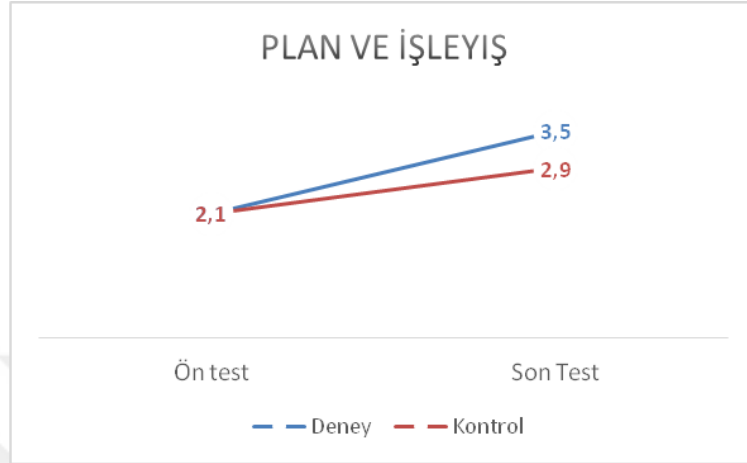
Şekil 13 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı boyutlarından olan başlık boyutundaki artışın deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ön test plân ve işleyiş ortalamaları, izlem zamanlarında alınan ölçümlerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermezken ( $p>0,05$ ), son test ölçümlerinde kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan plân ve işleyiş ortalamaları, son test zamanından istatistiksel olarak düşüktür ( $p<0,05$ ). Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubunda kontrol grubuna göre hızlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır ( $\eta^2=0,775$ ).

Çalışma kapsamında elde edilmiş olan verilerden hareketle her iki grupta Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı plân ve işleyiş boyutunun ön testte benzer düzeyde olduğu

görülmüştür. Ancak TYES modeli destekli ve etkinlik temelli öğretimin plân ve işleyiş boyutunda deney grubunda kontrol grubuna göre daha etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Şekil 14’te de görülmektedir.



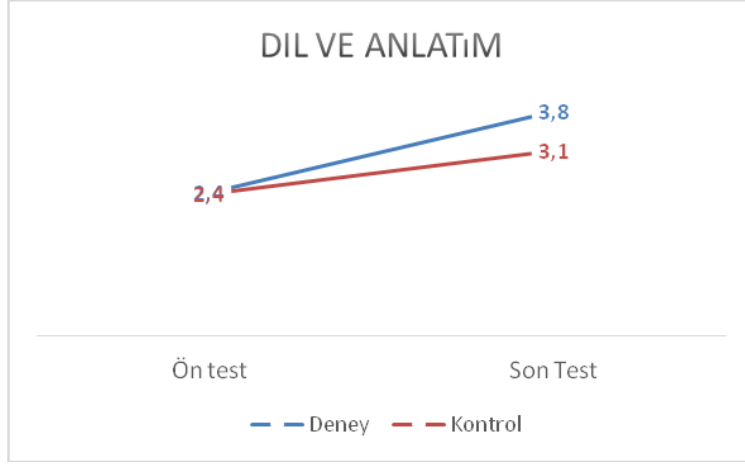
**Şekil 14.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Plân ve İşleyiş Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 14 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı plân ve işleyiş boyutundaki artışın deney grubunda istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ön test dil ve anlatım ortalamaları izlem zamanlarında alınan ölçümlerde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermezken ( $p>0,05$ ), son test ölçümlerinde ise kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan dil ve anlatım ortalamaları, son test zamanından istatistiksel olarak düşüktür ( $p<0,05$ ). Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubunda kontrol grubundan daha hızlı artış olduğu bulunmuştur ( $\eta^2=0,796$ ).

Elde edilen verilerden hareketle her iki grupta da Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı dil ve anlatım boyutunun ön testte benzer düzeyde olduğu görülmüştür. TYES modeli ve etkinlik temelli öğretim uygulamalarının ise dil ve anlatım boyutunda daha etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Şekil 15’te de görülmektedir.



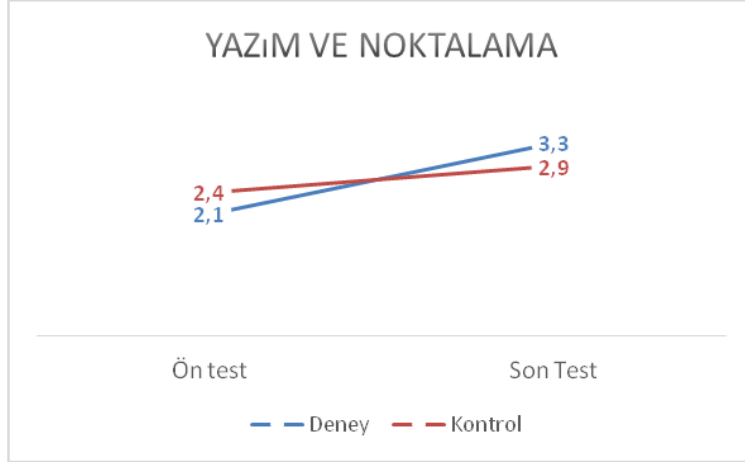
**Şekil 15.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Dil ve Anlatım Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 15 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı dil ve anlatım boyutundaki artışın deney grubunda matematiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ön test yazım ve noktalama ortalamaları izlem zamanlarında alınan ölçümlerinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermezken ( $p>0,05$ ), son test ölçümlerinde kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan yazım ve noktalama ortalamaları son test zamanından istatistiksel olarak düşüktür ( $p<0,05$ ). Etki büyüklüklerine bakıldığı zaman deney grubunda kontrol grubundan hızlı bir artış olduğu belirlenmiştir ( $\eta^2=0,698$ ).

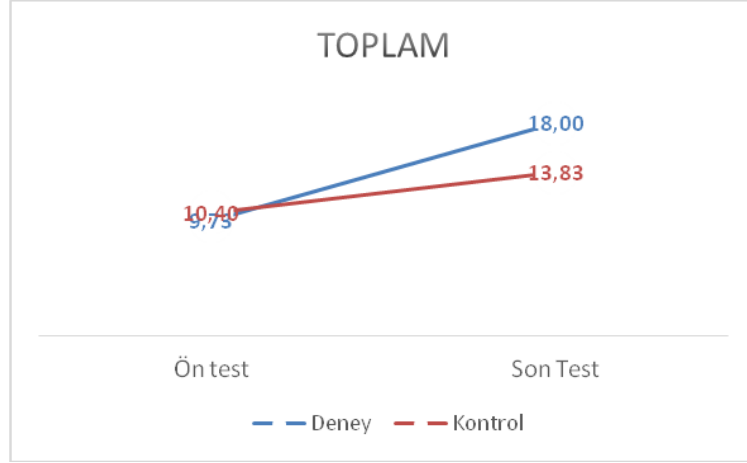
Elde edilen verilere bakıldığı zaman Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı yazım ve noktalama alt boyutunun her iki grupta da benzer düzeyde olduğu söylenebilir. TYES uygulaması ve etkinlik temelli yazma çalışmalarının ise yazım ve noktalama boyutunda daha etkili olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin veriler Şekil 16'da da görülmektedir.



**Şekil 16.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Yazım ve Noktalama Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 16 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı yazım ve noktalama boyutundaki artışın deney grubunda istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'nda yer alan Sayfa Düzeni, Başlık, Plân ve İşleyiş, Dil ve Anlatım ve Yazım ve Noktalama boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının grup içi karşılaştırılması yapıp istatistiksel artışın anlamlılığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen veriler neticesinde TYES uygulaması ve etkinlik temelli öğretim ile yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunda Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarının alt boyutları olan Sayfa Düzeni, Başlık, Plân ve İşleyiş, Dil ve Anlatım ve Yazım ve Noktalama boyutlarında istatistiksel olarak kontrol grubuna göre daha anlamlı ve etkili sonuçların elde edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı boyut puanlarının genel toplam grafiği Şekil 17'de görüldüğü gibidir.



**Şekil 17.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test ve Son Test Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 17’de yer alan grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarından elde edilen toplam boyut puanları verilerinin, deney grubunda kontrol grubuna göre daha anlamlı bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular ters yüz sınıf modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yapılan yazma eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerle deneysel uygulama sürecinde olmayan ve normal müfredata göre yazma eğitimi alan kontrol grubu öğrencileri arasında yazma başarısı ve yazma öz yeterliliği alanında farklı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu noktada araştırmada kullanılan ters yüz sınıf modeli destekli etkinlik temelli öğretim uygulamalarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminde anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir.

### **3.2. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular**

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testte Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden almış oldukları yazma yeterlik puanlarının izlem zamanlarında karşılaştırılması Tablo 11’de verilmiştir.

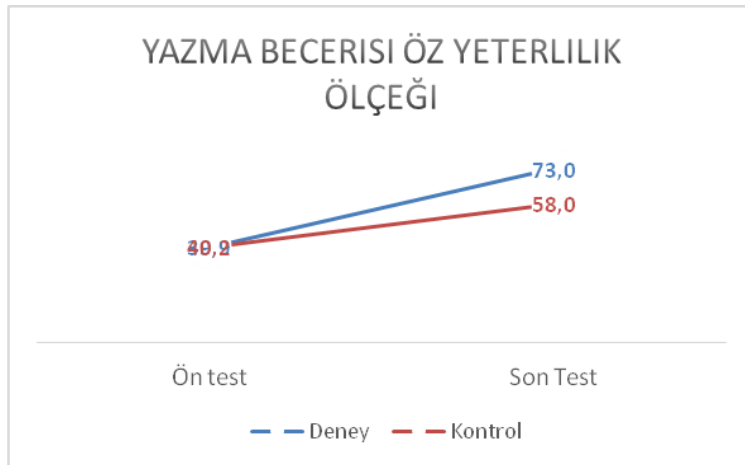
**Tablo 11.** Gruplara Göre Yazma Öz Yeterlik Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması.

	Grup		Test İstatistikleri †		
	Deney n=15	Kontrol n=15	F	p	$\eta^2$
<b>Yazma Öz Yeterlik</b>					
Ön test	39,91±6,68	40,24±9,18	0,013	0,910	0,001
Son test	73,00±5,28	58,05±10,03	<b>26,103</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,482</b>
Test İstatistikleri $\phi$	<b>F=414,690 p&lt;0,001</b>		<b>F=120,087 p&lt;0,001</b>		
	<b><math>\eta^2=0,937</math></b>		<b><math>\eta^2=0,811</math></b>		
<b>Grup X Zaman Etkisi: F=44,232 p&lt;0,001 <math>\eta^2=0,612</math></b>					

Karışık Desen ANOVA (F); Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ );  $\phi$  Gruplar içi karşılaştırma, †Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama  $\pm$  standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ).

Tablo 11’de gruplara göre yazma öz yeterlik puanlarının izlem zamanlarında incelenmesi sonucu elde edilen verilere bakıldığı zaman katılımcıların ön test yazma öz yeterlik ortalamalarının izlem zamanlarında alınan ölçümlerinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Ölçek güvenilirliği için Cronbach’s Alpha katsayısı incelenerek 0,70 üzeri değer yeterli kabul edilip  $p<0,005$  değeri istatistiksel olarak önemli kabul edilmiş ve son test ölçümlerinde ise kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan yazma öz yeterlik ortalamaları, son test zamanından istatistiksel olarak düşüktür ( $p<0,05$ ). Etki büyüklükleri açısından bakıldığında ise deney grubunda kontrol grubundan hızlı bir artışın olduğu bulunmuştur ( $\eta^2=0,937$ ).



**Şekil 18.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 18'deki veriler incelendiğinde ön test puanları ile son test puanları arasında yazma öz yeterlik ortalamalarındaki artışın ters yüz sınıf modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yazma eğitimi yapılan deney grubunda mevcut müfredat ile yazma eğitimi yapılan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında olan tüm örneklem ve çalışma gruplarında yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ile yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı puanları boyutları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği ile Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

	Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği		
	Genel <i>n</i> =30	Deney <i>n</i> =15	Kontrol <i>n</i> =15
Sayfa Düzeni	<b><i>rho</i>=0,653 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<b><i>rho</i>=0,889 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<i>rho</i> =0,208 <i>p</i> =0,269
Başlık	<b><i>rho</i>=0,666 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<b><i>rho</i>=0,843 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<i>rho</i> =0,339 <i>p</i> =0,067
Plan ve İşleyiş	<b><i>rho</i>=0,633 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<b><i>rho</i>=0,789 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<i>rho</i> =0,292 <i>p</i> =0,117
Dil ve Anlatım	<b><i>rho</i>=0,623 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<b><i>rho</i>=0,824 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<i>rho</i> =0,248 <i>p</i> =0,186
Yazım ve Noktalama	<b><i>rho</i>=0,537 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<b><i>rho</i>=0,795 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<i>rho</i> =0,089 <i>p</i> =0,641
Toplam	<b><i>rho</i>=0,729 <i>p</i>&lt;0,001</b>	<b><i>rho</i>=0,595 <i>p</i>=0,019</b>	<i>rho</i> =-0,268 <i>p</i> =0,335

*rho*: Spearman Korelasyon Katsayısı; Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (*p*<0,05).

Tablo 12'de tüm örneklem ve çalışma gruplarında yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ile yazılı anlatım dereceli puanlama boyutları arasındaki ilişkilere ait veriler tüm örneklem olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ile yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (*p*<0,05).

Deney grubundan alınan veriler incelendiğinde ise yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ile yazılı anlatım dereceli puanlama boyutları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır (*p*<0,05).

Kontrol grubundan alınan veriler incelendiğinde ise yazma becerisi öz yeterlik ölçeği ile yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir (*p*>0,05).

Tüm örneklem ve çalışma grupları incelendiği zaman, araştırma kapsamında uygulanmış olan TYES modeli ve ETÖY uygulamalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlikleri noktasında olumlu ve etkili sonuçlar verdiği görülmektedir.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırma ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli öğretimin B2 dil seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlarla alandaki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

#### **4.1. Sonuçlar**

Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf dışı süreçte TYES modeli, sınıf içi süreçte ise etkinlik temelli öğretimin kullanıldığı ve öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma öz yeterlilik algılarının geliştirilmesini amaçlayan bir çalışmadır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ise araştırmanın amacına hizmet eder niteliktedir.

Araştırmanın ana problemi TYES modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi ve yazma öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı şeklindedir. Yapılan araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla yazma başarısı ve yazma öz yeterlilik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Yapılan analizler neticesinde, başlangıçta deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında belirgin düzeyde bir farklılık olmadığı ve yazma başarılarının benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf uygulaması ve etkinlik temelli öğretim uygulamaları ile yazma eğitimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim ile yazma eğitimi

yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha başarılı yazma puanları elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı ölçeğinin yazma alt boyutları dikkate alındığı zaman deney grubu öğrencilerinin sayfa düzeni, başlık, plân ve işleyiş, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama alt boyut başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucunu vermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu problemden yola çıkarak yapılan analiz bulguları uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubu arasında yazma öz yeterliği düzeyinde belirgin bir farklılık olmadığını, her iki grubun da yazma öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu araştırma problemine yanıt vermek amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin izlem zamanlarında yazma öz yeterlik puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda ön test yazma öz yeterliklerinin aynı düzeyde olduğu belirlenmişken son test ölçümlerinde deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek yazma öz yeterliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın ana probleminden ve alt problemlerinden elde edilen bulgular neticesinde TYES modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yapılan yazma eğitimi çalışmalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

## **4.2. Tartışma**

Alan yazın çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım becerisi ve yazma öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde ters yüz sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretimin bir arada kullanıldığı benzer herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma ve yazma öz yeterliği, diğer yabancı dillerde ve ana dili Türkçenin öğretiminde yazma ve yazma öz yeterliği ve etkinlik temelli yazma alanları üzerindeki etkileri belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçları ile birlikte değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada TYES modelinin kullanımını ile öğrencinin evde, istediği zamanda bireysel öğrenme fırsatının olması, teknolojik programları kullanarak farklı yöntemlerle bilgiyi edinme imkânını elde etmesi ve öğretmenle sürekli iletişim halinde olabilmesi durumları bu modelin avantajları olarak belirtilmiştir. Bu uygulama ile yazma çalışmalarını yapan öğrenciler teknolojiyi aktif olarak kullanarak ilgi ve isteklerine göre yazma çalışmalarına yönelip yazmaktan zevk almışlardır. Dolayısı ile ters yüz sınıf modelinin derslerde kullanımı ile sınıf içinde uygulamalar için geçirilen zamanın artması ve öğrenilecek olan konunun işbirlikçi uygulamalar ile tartışarak, çözümleyerek etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır (Khalmatova, 2017). Alan yazında yer alan çalışmalarda da TYES modelinin mevcut araştırmada olduğu gibi hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil Türkçe öğretiminde yazma başarısını arttırdığı görülmektedir (Harmankaya, 2023; Kansızoğlu, 2018). Harmankaya (2023) bir devlet üniversitesinde B1 dil düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapmış olduğu yarı deneysel çalışmasında TYES modeli ile yapılan yazma eğitiminin, öğrencilerin yazma başarılarını ve yazma öz yeterliklerini anlamlı düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TYES uygulamasının kullanılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da TYES modelinin yazma başarısı ve öz yeterlik algı düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak mevcut araştırmanın B2 dil seviyesinde uygulanması ve TYES modelinin etkinlik temelli öğretim uygulamaları ile desteklenmesi mevcut çalışmayı farklı kılmaktadır. Kansızoğlu (2018) ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 55 öğrenci üzerinde TYES modeli ile hikâye yazma öğretimi uygulamıştır. Çalışmanın sonunda TYES modeline dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma başarıları ve üst bilişsel farkındalıklarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında diğer dil becerilerinin gelişimi üzerinde TYES modelinin etkililiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Çalıcı (2019) ters yüz sınıf modelinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini incelediği çalışmasından elde ettiği bulgular ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve bu modelin öğrencilerin sınıf içi derse katılımlarını arttırdığını göstermektedir. Türkben ve Öncü Yiğit (2023) ters yüz sınıf modeli destekli iletişimsel yaklaşımın yabancı uyruklu Türkçe öğrenen ilkokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkiyi belirlemek amaçlı yapmış oldukları çalışmalarında ters yüz sınıf

modeli destekli iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini saptamışlardır.

Alan yazında ters yüz sınıf modelinin yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan öğrenciler üzerinde de uygulandığı çalışmalara rastlanmıştır (Ekmekçi, 2014; İyitoğlu, 2018; Qader, 2017). Ekmekçi (2014) bir devlet üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan Türk öğrenciler üzerinde ters yüz yazma modelini uygulamıştır. Çalışmasında deney ve kontrol gruplarının ön testte yazma başarısı açısından farklılık görünmezken son testte modelin uygulayıcısı olan deney grubunun yazma başarısının kontrol grubuna göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. İyitoğlu (2018) Gebze Üniversitesi yabancı diller bölümünde İngilizce eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu doktora tez çalışmasında 21 kişilik deney grubu öğrencileri ile İngilizce dersi temel dil becerilerini ters yüz sınıf modeli çerçevesinde işlemiştir. Çalışmasının sonucunda ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ve duyuşsal başarıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Qader (2017) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Iraklı üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada TYES modeline dayalı yazma eğitimi alan öğrencilerin geleneksel modelde yazma eğitimi alan öğrencilere göre yazma başarılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında yer alan TYES modelinin yazma eğitiminde kullanılması ile ilgili çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada, TYES modeline ek olarak ETÖY'den yararlanılarak ders öncesi ve ders içi süreçlere eğlendirici ve dikkat çekici yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin yazma becerisinde kullanılması ile öğrencilerin yazmaya karşı istekle yaklaşarak ilgi ve isteklerine göre farklı yazma etkinlikleri ile başarılı yazma çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Göçer (2013) öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinin Türkçe eğitiminin genel amacı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin başarılı yazma çalışmaları ortaya çıkarması için fazlaca etkinlik ve uygulamaların yapılması gerekliliği belirtilmektedir (Sever vd., 2011, s. 25). Temizkan ve Erbilen (2020) yazma öncesi uygulanan etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yazma başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmaların sonucunda yazma öncesi etkinlikler uygulanan deney grubu öğrencilerinin ön test son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık görüldüğünü tespit etmişlerdir. Temizkan ve Erbilen (2020) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Etkinlik temelli öğretimin

öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Alan yazında etkinlik temelli öğretim uygulamalarının kullanımı sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarının ve yazma öz yeterliklerinin anlamlı düzeyde etkilendiği benzer çalışmalara da rastlanmıştır (Altay, 2020; Aydın, 2019; Melanlıoğlu & Atalay, 2016; Mutlu, 2019; Türkben, 2019). Mutlu (2019) Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de B2 seviyesinde dil eğitimi alan 60 öğrenci üzerinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlilik algılarını geliştirmek amaçlı yapmış olduğu çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin yazma başarılarını ve yazma öz yeterliliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Altay (2020) Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören yabancı öğrenciler üzerinde mektup yazma etkinliğine dayalı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin hem yazma başarılarını arttırmak hem de kültürlerarası etkileşimi sağlamak amaçlı yapılan bu çalışmanın sonunda uygulamaya katılan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği ve kendilerini samimi ve rahat bir şekilde ifade ederek yazmaktan çekinmeyip olumlu yazma tutumları sergiledikleri görülmüştür. Aydın (2019) Harran Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan B1 dil düzeyindeki öğrencilerle dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin yazma becerileri, yazma öz yeterlik algıları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda dijital hikâye etkinlikleri ile yazma öğretimi yapılan deney grubunda, mevcut program ile yazma dersleri yapılan kontrol grubuna göre yazma başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda dijital hikâye yazma etkinliklerinin yazmayı daha eğlenceli bir etkinlik haline getirdiği bilgisi de elde edilmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği belirlenerek öğrencilerin teknolojik uygulamalarla yazma etkinliklerinden hoşlandıkları ve istekli yazma çalışmaları yaptıkları sonuçları elde edilmiştir. Türkben (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil seviyesindeki öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmada yaratıcı yazma etkinliği çalışmaları ile yazma eğitimi yapılan deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Melanlıoğlu ve Atalay (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. On hafta süren çalışmanın sonunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Kaplan (2018) Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 dil düzeyindeki 17 öğrenci üzerinde otantik yazma çalışmaları ile yazma tutumu, kaygısı ve öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında 6 hafta boyunca yazma etkinlikleri kullanarak öğrencilerle otantik yazma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin etkinlik temelli otantik yazma çalışmaları ile yazma öz yeterliklerinin, başarılarının ve tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı yazma kaygılarının ise azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın incelemesi sonucu etkinlik temelli yazma çalışmalarının sadece üniversite düzeyinde değil ilkökul ve ortaokul düzeyinde de uygulandığı örneklere rastlanmıştır. Türkyılmaz (2021) ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Razgatlıoğlu (2020) ilkökul 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında etkinlik temelli öğretim ile yapılan şiir yazma uygulamanın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkinlik temelli öğrenme yöntemi ve ters yüz sınıf modelinin birlikte kullanımı ile öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara pek fazla rastlanmamıştır. Bu sebeple diğer alanlardaki çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları ilişkilendirilerek verilmiştir. Duman (2019) Sakarya Üniversitesi özel eğitim bölümünde eğitim gören ve Temel Bilgi Teknolojileri dersini alan 84 öğrenci üzerinde etkinlik temelli öğrenme ve ters yüz sınıf modelini kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda hem etkinlik temelli öğretimin hem de ters yüz sınıf modelinin bir arada kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı olarak yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda ise her iki modelin kullanımının gerekli ve faydalı olduğu ortaya konulmuştur. Nitekim mevcut araştırmada da deney grubunda kullanılan öğretim yöntemleri ve uygulamaları ile ders anlatımları sınıf dışında yapılarak öğrencinin sınıf içi süreçte daha fazla etkin olması sağlanmış ve öğretmen rehberliğinde iş birlikçi çalışmalara daha fazla yer ayrılmıştır. Böylelikle sıkıcı bir eylem olarak görülen yazma becerisinin öğretiminde daha çok etkinlik/oyun temelli uygulamalara yer verilerek öğrencilerin motivasyonları arttırılmış ve olumsuz yazma tutumlarının giderilmesi sağlanmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar ve araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığı zaman ana dili Türkçe eğitiminde, yabancı dil Türkçe öğretiminde ve diğer yabancı dillerde yazma becerisinin, öz

yeterliğinin, motivasyonunun gelişiminde etkinlik temelli öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında TYES ve ETÖY'nin bir arada kullanılması yönünden diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ters yüz sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretimin bir arada kullanılması ile öğrenciler sınıf dışı süreçlerde TYES uygulaması ile ders içeriklerine erişip derslere hazırlıklı gelmeleri sağlanmış sınıf içinde ise ETÖY ile daha çok etkinlik ve uygulama fırsatı yakalamıştır. Böylelikle yoğun ders içeriklerinin verildiği sınıf içi süreç TYES uygulaması ile sınıf dışına taşınarak sınıf içi uygulamalarda zaman kaybının önüne geçilmiş ve öğrencilerin bol bol farklı öğretim uygulamalarını kullanarak yazma çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. TYES modeli teknoloji esaslı bir model olmasından dolayı olumsuz yazma tutumları olan öğrencilerin bile ilgilerini çekerek öğrencileri yazmaya teşvik etmiştir. ETÖY ile ise yazma çalışmaları sıkıcılıktan kurtararak zevkli ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulup öğrencilerin aktif öğrenmeye dayalı iş birlikçi öğrenmeler ile yazma etkinliklerini gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca sınıf içi süreçte öğretmen rehberliğinde yapılan grup çalışmaları sayesinde ise öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının eksik ve zayıf yönlerini fark ederek öz ve akran değerlendirmeleri yapmışlar ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir.

Sonuç olarak TYES ve ETÖY süreçlerinden de elde edilen bulgular ve alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli öğrenmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek yazma öz yeterlik algılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

### **4.3. Öneriler**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli öğretim ile yazma becerisinin ve yazma öz yeterliğinin geliştirilmesi üzerine yapılan bu çalışmada, elde edilen bulgulardan hareketle bu alanda çalışma yapan araştırmacılara ve eğitim öğretim sürecinde uygulamaya yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Alan yazın taraması sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde ters yüz sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretim yöntemi ile ilgili çalışmaların pek fazla olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar tarafından bu alanda akademik çalışmalar artırılabilir.

- Bu çalışmada sınıf içi süreçte öğretmenin yazma çalışmalarına rehberlik etmesi ile yazmaktan kaçınan öğrencilerin anında dönüt alıp ve gerekli düzeltmeleri yapması bakımından etkili olduğu görülmüştür. Bu noktada araştırmacıların öğretmenin rehber olduğu ve öğrenciyi teşvik ettiği yazma çalışmalarına yönelik deneysel çalışmalar yapması önerilebilir.
- Bu çalışma TYES modeli destekli etkinlik temelli yazma uygulamaları kullanılarak üniversite düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Benzer çalışmalar araştırmacılar tarafından ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören öğrenciler üzerinde de uygulanabilir.
- Araştırma yarı deneysel araştırma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalar da karma yöntem yöntemin uygulandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- TYES modeli destekli etkinlik temelli öğretimin diğer dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi de araştırılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekildedir:

- Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamasının yazma eğitiminde öğrencileri yazmaya teşvik ettiği ve yazma başarıları ile yazma öz yeterliklerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde TYES modeline dayalı etkinlik ve uygulamalara yer verilebilir.
- Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı yazma eğitimi ile yapılan bu çalışmada yazmayı güç bir beceri olarak gören Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlarının azaldığı ve yazma öz yeterliklerinin artarak yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Buna dayanarak etkinlik temelli öğrenme yöntemiyle yabancı dil olarak Türkçede yazma dersleri daha eğlenceli, ilgi çekici ve öğrencileri güdüleyici çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma B2 dil seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. TYES ve ETÖY modelleri farklı dil seviyelerinde de yazma derslerinde kullanılabilir.
- Sınıf içi yazma çalışmalarında özellikle bazı öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile etkileşim içine girmesi için öğretmenin rehberlik yapması gerekmektedir. Yapılan çalışmada kendisini ifade etmekte zorluk çeken, girişimci olamayan bazı

öğrencilerin grup çalışmalarında arkadaşları ile iletişim kurmakta zorluk yaşadığı görülmüştür. Öğretmen tarafından bu öğrenciler cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

- Araştırmada sınıf içi uygulama sürecinde sınıfa getirilen farklı materyaller ile yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin dikkatini ve ilgisini daha çok çektiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yazma eğitimi derslerinde farklı materyaller ve etkinlikler kullanılarak (pano hazırlanması, afiş tasarımı, okul gazetesi, elektronik ortamda yazma çalışmaları vb.) yazma çalışmalarının sayısı artırılabilir.
- TYES ve ETÖY modeli yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu nedenle söz konusu uygulamalar yazmanın yanında diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçede yazma eğitimi veren öğretmenlere yazma uygulamalarını daha etkili bir biçimde yürütebilmelerine yönelik seminerler ve eğitimler verilebilir.

## KAYNAKÇA

Abeysekara, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research ve Development*, 34(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>

Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Bildiri sunumu], Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Mağusa, K.K.T.C.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.

Adams, S. G. & Gullotta, T. (1989). *Adolescent life experiences*. Brooks Cole.

Akın, M. F. (2007). *Özdeşlik konusunun öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkileri*. (Tez No. 252775) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksak Gönül, A., & Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 47-60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220228>

Aktürk, Ü., & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46812/587026>

Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbuluşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. (Tez No. 419422) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altay, M. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin kullanılması*. (Tez No. 610397) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altuntaş Gürsoy, İ., & Bayram, A. M. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Journal of History School*, 56, 263-297. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.55024>

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.161>

Arseven, A. (2016). Öz Yeterlik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>

Arslan, M. & Klıcıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek rneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19381/205631>

Arslangilay, S. (2019). Diller için Avrupa ortak öneriler erevesi ve tamamlayıcı kitap. şen, . (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi içinde* (s. 41-65). Pegem A.

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlk retim matematik ğretmenliği ğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1020-published.pdf>

Aydemir, E. (2019). *The impact of flipped classroom approach on the reading and writing achievement, self-regulated learning, and classroom interaction of pre-service English teachers* (Tez No. 570398) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yüksek retim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe ğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Tez No. 609108) [Doktora tezi, İn n niversitesi]. Yüksek retim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bağcı, H. & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe ğretimi el kitabı* içinde (s. 311-333). Grafiker Yayınları.

Baker, J. (2000). *The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side*. [Bildiri sunumu]. 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Meta-analitik ve tematik bir alışma)1. *e-International Journal of Educational Research*. 5(3), 39-55. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.12976>

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe ğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Trkiyat Araştırmaları (HTAD)*, 1, 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>

Baştuğ, M. & Demirgneş, S. (2016). Türkçe ğretiminde ders işleme süreci. F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe ğretimi: 2015 programına uygun* içinde (s. 17-60). Anı.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

Belet, D. (2008). *Türkçe ğretimi* Pilancı, H. (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bishop, J. L. & Verleger, M.A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. In Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference ve Exposition. Atlanta, GA: American Society for Engineering Education. [http://faculty.up.edu/vandegri/FacDev/Papers/Research\\_Flipped\\_Classroom.pdf](http://faculty.up.edu/vandegri/FacDev/Papers/Research_Flipped_Classroom.pdf)

Bouffard Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-63. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>

Butzler, K. B. (2014). *The effects of motivation on achievement and satisfaction in a Flipped Classroom learning environment*. [Doctoral Dissertation], <http://www.une.edu/sites/default/files/Effects%20of%20Motivation.pdf>

Büyükikiz, K.K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Tez No. 290676) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. (7.baskı). Pegem Akademi.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Longman Press.

Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.

Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi*. (Tez No. 312263) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ceylan, F. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Tez No. 585015) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Chen, Y. Wang, Y. & Chen, N.S. (2014). Is flip enough? Or should we use the flipped model instead? *Computers & Education*. 79(1), 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>

Cohen I. & Manion I. (2000). *Research methods in education*. Routledge. (5th edition)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. Murat Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 45-83). Pegem A.

Creswell, J. W. (2012). *Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Creswell, J. W. (2017). Nicel yöntemler. S. B. Demir (Ed.) ve M. Bursal (Çev.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (3. Baskı). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev.), (2. Baskı). Edam.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219533>

Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi*. (Tez No. 537380) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. (Tez No. 659364) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters- yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 545413) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çetin, D. (2017). Dil Becerileri – Anlatma (Konuşma ve Yazma Becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin & D. Melanlıoğlu (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı (1. Cilt)* içinde (s. 359-424). Kesit Yayınları.

Çetin, S. A. (2018). Ters-yüz sınıf modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması üzerine bir öneri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 3(1), 61-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluturkad/issue/83090/1415756>

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181751>

Dalcı, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 624209) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Daymon, C. & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155637>

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. MEB.

Deniz, K. & Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177232>

Derjaj, A. (2005). *Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçimbilimsel düzlemdeki sorunlar*. (Tez No. 160036) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve Eğitimi* içinde (s. 187-222). Anı.

Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi*. (Tez No. 584820) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. (Tez No. 356650) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51- 69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>

Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (s. 177-218). Pegem A.

Ersoy, E. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 689848) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Felder, R. M. & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1-5. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1760775>

Fidan, M. (2021). Anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalara yönelik değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 12(24), 329-351. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1642763>

Findlay, H. (2012). Cognitive neuroscience learning theories coupled with technologies: A conduit for deep and lasting learning. *Journal of Applied Learning Technology*, 2(1), 27-31. [https://www.researchgate.net/publication/260337931\\_Cognitive\\_Neuroscience\\_Learning\\_Theories\\_Coupled\\_with\\_Technologies\\_A\\_Conduit\\_for\\_Deep\\_and\\_Last\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/260337931_Cognitive_Neuroscience_Learning_Theories_Coupled_with_Technologies_A_Conduit_for_Deep_and_Last_Learning)

Fulton, K. P. (2012). 10 reasons to flip: A southern Minnesota school district flipped its math classrooms and raised achievement and student engagement. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 20. <https://doi.org/10.1177/003172171209400205>

Fraenkel, J., Wallen, N. & Huey, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.

Frydenberg, M. (2012). *Flipping Excel*. [Bildiri sunumu]. Proceedings of the Information Systems Educators Conference, New Orleans Louisiana, USA.

Galway, L.P., Corbett, K.K., Takaro, T.T., Tairyan, K. & Frank, E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education. *BMC Medical Education*, 14(181), 1-9. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-181>

Gençer, B., Gürbulak, N. & Adıgüzel, T. (2014, 15 Nisan). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi*. [Bildiri sunumu]. International Teacher Education Conference, İstanbul, Türkiye.

Genç İltter, B. (2014). Yabancı dilde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil dergisi*, 163(1), 36-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780044>

Gerstein, J. (2011). The flipped classroom model: A full picture. <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>

Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208228>

Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi (Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?)*. Pegem A.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=657894>

Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. Baskı). (s. 499-524). Pegem A.

Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker.

Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Güngör, H. & Kan, A. (2015, 1-3 Ekim). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik yazma becerisi özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması*. [Bildiri sunumu]. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı, İstanbul, Türkiye.

Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153. <https://doi.org/10.19126/suje.18712>

Halitoglu, V. (2020). A flipped-classroom model in teaching Turkish as a foreign language and student opinions regarding the lesson. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (1), 67-87. <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2020.01.005>

Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)*. (Tez No. 407178) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hand, B. & Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructive framework. *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1991.tb12073.x>

Harmankaya, M. Ö. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisi*. (Tez No. 787253) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education Limited.

Harvey, S. (2014). The “flipped” Latin classroom: A case study. *Classical World*, 108(1), 117-127. <https://doi.org/10.1353/clw.2014.0060>

Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. R. Indrisano & J. R. Squire (Ed.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* içinde (s. 6-44). International Reading Association.

Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>

Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, (10. Bölüm), Macarthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Ed.). *Handbook of writing research*, The Guilford Press.

Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. William Horton Consultign, Inc. USA.

Hung, H.-T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>

Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Newbury House Publishers.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. CUP.

İnal, S. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)* içinde (s. 362-372). (1.Baskı), Pegem A.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90094>

İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study* (Tez No. 491434) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Jensen, J. L., Kummer, T. A. & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.1187/10.1187/cbe.14-08-0129>

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Engin Yayınevi.

Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi.* (Tez No. 529371) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: Ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (3), 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37786/436240>

Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi.* (Tez No. 534761) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kara, C. O. (2016). Ters-yüz sınıf flipped classroom. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, (45), 12-26. <https://doi.org/10.25282/ted.256096>

Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 265-277. [https://www.researchgate.net/publication/285810439\\_Yabanci\\_dil\\_olarak\\_turkcenin\\_ogretimi\\_ve\\_karsilasilan\\_sorunlar](https://www.researchgate.net/publication/285810439_Yabanci_dil_olarak_turkcenin_ogretimi_ve_karsilasilan_sorunlar)

Karababa Z. C. & Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 0(157), 65-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780083>

Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. <https://doi.org/10.32321/cutad.918778>

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Pegem A.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(3), 1029-1047.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A.

Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54. <https://doi.org/10.5395%2Frde.2013.38.1.52>

Kirk, S. & Casenove, D. (2017). Flipping the academic writing classroom. In J. P. Loucky ve J. L. Ware (Ed.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (s. 196-231). Igi Global.

Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507-530. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>

Koç, H., Aksoy, B., Sönmez, Ö.F. & Yeşiltaş, E. (2010). Öğretim sürecinde öğrencileri aktif kılan etkinlikler ve etkinliklere dayalı coğrafya öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 181-196. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/is\\_sue/48557/616564](https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/is_sue/48557/616564)

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>

Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz H. & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 193–200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87968>

Korkmaz, İ. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Yeşilyaprak, B. (Ed.), (9. Baskı), Pegem A.

Kurtoğlu, C. (2019). *Ters yüz sınıf modeline ilişkin ortaokul ve öğrencilerinin hazır bulunuşluk durumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Kuş, A. & Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 395-403. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5615>

Kyriacou, C. (1992). Active learning in secondary school mathematics. *British Educational Research Journal*, 18(3), 309-318. <https://doi.org/10.1080/0141192920180308>

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.2307/1183338>

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*, Beverly Hills. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P.R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223>

Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. [https://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-multicult\\_2005.pdf](https://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-multicult_2005.pdf)

Macdonald, J. & Twining, P. (2002). Assessing activity-based learning for a networked course. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 603-618. [https://speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/Assessing\\_Activity\\_Based\\_Learning.pdf](https://speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/Assessing_Activity_Based_Learning.pdf)

Majoka, M. I., Dad, M. H. & Mahmood, T. (2010). Student team achievement division (STAD) as an active learning strategy: Empirical evidence from mathematics classroom. *Journal of Education and Sociology*, 4, 16-20.

McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J. & Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: a case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33(1), 24-37. [https://www.researchgate.net/publication/297791276\\_Flipped\\_Classroom\\_Implementation\\_A\\_Case\\_Report\\_of\\_Two\\_Higher\\_Education\\_Institutions\\_in\\_the\\_United\\_States\\_and\\_Australia](https://www.researchgate.net/publication/297791276_Flipped_Classroom_Implementation_A_Case_Report_of_Two_Higher_Education_Institutions_in_the_United_States_and_Australia)

Melanlioğlu, D. & Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347476>

Melanlioğlu, D. (2017). Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlioğlu (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı (2. Cilt)* içinde (s. 111-186). Kesit Yayınları.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3. Baskı). Sage.

Milman Natalie, B. (2012). The Flipped Classroom Strategy: What Is It and How Can It Be Used?. *Distance Learning*, 9(3), 85-87. [https://www.academia.edu/22761397/The\\_Flipped\\_Classroom\\_Strategy\\_What\\_Is\\_It\\_and\\_How\\_Can\\_It\\_Best\\_Be\\_Used](https://www.academia.edu/22761397/The_Flipped_Classroom_Strategy_What_Is_It_and_How_Can_It_Best_Be_Used)

Morable, L. (2009). *Using active learning techniques. Technical education division*, Richland College.

Mortensen CJ. & Nicholson AM. (2015). The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates. *J Anim Sci*, 93, 3722-31. <https://doi.org/10.2527/jas.2015-9087>

Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikâyelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi*. (Tez No. 602719) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özbyay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap.

Özbyay, M. (2009). *Özel öğretim yöntemleri 2* (3. Baskı). Öncü Kitap.

Özçelik, D.A. (1988). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM yayınları.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Tez No. 354676) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi*. (Tez No. 486051) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Tez No. 206907) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/457546>

Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565555>

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-249. <https://psycnet.apa.org/record/2007-00424-004>

Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>

Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. (Tez No. 419268) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Orientation In Self Regulation Learning In Boekaerts, M., Pintrich P.R. & Zeidner, M. (Ed.). *Handbook of Self Regulation* (s. 451-502). Academic Pres.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2. Baskı). Englewood Cliffs, Prentice Hall Merrill.

Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3. Baskı). Paul Brooks Pub.

Prichard, J. S., Bizo, L. A. & Stratford, R. J. (2006). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X24564>

Rahman, A. A., Mohamed, H., Aris, B. & Zaid, N. M. (2017). *The influences of flipped classroom: A meta analysis approach every student capability in every class*. [Bildiri sunumu]. In IEEE 6th International Conference on Engineering Education, Kuala Lumpur, Malezya.

Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi*. (Tez No. 610667) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Reichelt, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, 85, 578-598. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00127>

Rosen, L. B., Maeda, M. & Roberts, N. (2017). Gain time and differentiate to meet student needs in university learning environments: a flipped learning approach. In J. P. Loucky ve J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (s. 159-182). <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch007>

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton University.

Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021371425220>

Rubin, N. & Henderson, S. E. (1982). *Two Sides of the same coin: Variations in teaching methods and failure learn to write* (Special Edition). Forward Trends.

Said Ahmed, M. E. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language, David Publishing*, 14(2), 98-114. <https://DOI:10.17265/1539-8080/2016.02.003>

Sakar, D. & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916. <https://doi.org/10.24289/ijsser.348068>

Sakarya Akbulut, H. (2015). *The relationship between writing self-efficacy and writing performance in a university English preparatory course*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi

Samperio Sanchez, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' frequency of activity use. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.9292>

Schlairet, M.C., Green, R., & Benton, M. J. (2014.) The flipped classroom: strategies for an undergraduate nursing course. *Nurse Educator*, 39(6), 321-325. <http://dx.doi.org/10.1097/NNE.0000000000000096>

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10573560308219>

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.

Sever, Sedat; Kaya, Zekeriya & Aslan, Canan (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Tudem Yayınları.

Shahroom, A. A. & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314-319. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i9/4593>

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. R. E. Mayer & P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of research on learning and instructiın* (s. 344-360). Routlege.

Smith J. S. (2014). Active learning strategies in the physician assistant classroom--the critical piece to a successful flipped classroom. *J Physician Assist Education*, 25, 46-9. <https://doi.org/10.1097/01367895-201425020-00013>

Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>

Süğümlü, Ü. & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: Öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/78435/1214620>

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçmede değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi

Şimşek, R. & Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>

Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312. <https://doi.org/10.20296/tsad.06624>

Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19, Article 7.

Tan, E., Brainard, A. & Larkin, G.L. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emergency Medicine Australasia*, 27(5), 453-9. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.12454>

Tanrıverdi, A. E. & Tüm, G. (2016). Authenticity In Writing Activities In TFL Course Books: A Comparative Study On Writing Activities In Yeni Hitit And Istanbul Turkish Coursebooks For Foreigners 2. *Turkophone*, 3(2), 18-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/26901/282853>

Tavil, Z. M. (2012). Dil becerileri ve materyal tasarımı. A. Sarıçoban ve Z. M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 185-227). Anı.

TDK. (2006). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Mars Matbaası.

Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. (Tez No. 137393) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk dili 2 dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 86-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407031>

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Pegem Akademi.

Temizkan, M., & Erbilin, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50. <https://doi.org/10.35233/oyea.703204>

Temizyürek, F. & Ünlü, N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3816/51248>

Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>

Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Tez No. 345895) [Doktora tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Torun, F. & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters-yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33904/375309>

Tseng, M. H. & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School Age Children with Slow Handwriting Speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54, 83-88. <https://doi.org/10.5014/ajot.54.1.83>

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 394794) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 183-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/50254/648569>

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>

Türkben, T. & Öncü Yiğit, K. (2023). Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 28-50. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1139033>

Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi*. (Tez No. 670953) [Doktora tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23(2), 461-472. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879759.pdf>

Ural, A. & Kılıç, İ. (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.

Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620. [https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/akademik-motivasyon-olcegi-toad\\_0.pdf](https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/akademik-motivasyon-olcegi-toad_0.pdf)

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/38655/437492>

Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407092>

Yalçın İncik, E. & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(3), 172-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160858>

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289. [https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yazma-kaygisi-olcegi-toad\\_0.pdf](https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yazma-kaygisi-olcegi-toad_0.pdf)

Yan, G. (2005). A Process Genre Model For Teaching Writing. *English Teaching Forum*, 43(3), 18-26. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1460164>

Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters-yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. (Tez No. 429617) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yaylak, E. (2019). *Öğretim teknolojiler bağlamında eğitimde sosyal medya araçlarının kullanımı*. Eğiten Kitap.

Yıldırım, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. (Tez No. 532849) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Pegem A.

Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95826>

Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (4. Baskı). (ss. 217-295). Pegem A.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1163397>

Zownorega, J. Stephen. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Eastern Illinois University.

Wanner, T. & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88(1), 354- 369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>

Way, D. P., Joiner E. G. & Seaman, M. A. (2000). Writing in the Secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84(2), 155-281. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00060>

Westwood, P. (2008). What Teachers Need to Know About Reading and Writing Difficulties. *Aust Council for Ed Research*.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.

Qader, R. (2017). *The effect of flipped classroom instruction on Iraqi EFL learners' writing skills* (Tez No. 488654) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## EKLER

### EK 1. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

	ÇOK KÖTÜ (1)	KÖTÜ (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
SAYFA DÜZENİ	*Kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kâğıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kâğıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.
PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	*Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.
	*Konuya uygun örneklere yer verilmemiştir.	* Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örneklere yer verilmiştir.
	* Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmıştır.
	* Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.
	* Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.
	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

ölçek izni Gelen Kutusu x



**kübra öncü**

Alici: kaanbuyukikiz

14 Eyl 2022 Çar 10:41



Sayın Hocam,

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Yürütmekte olduğum tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" nı akademik kurallar çerçevesinde kullanmak istiyorum. Sizden ölçeğin kullanımına yönelik izninizi ve ölçeğin aslını yüksek müsaadenizle istiyorum.

Kübra ÖNCÜ YİĞİT



**Kaan**

Alici: ben

14 Eyl 2022 Çar 19:10



Sayın Kübra ÖNCÜ YİĞİT Hocam,

Çalışmakta olduğunuz tezinizde "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmamda geliştirdiğim YAZILI ANLATIM DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI'nı atıf göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

...



## EK 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yer alan anketteki her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra, sizin için uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir yanıt seçeneği yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun gelen puanı işaretlemenizdir. Katkılarınız için teşekkürler...

**0: Kesinlikle Yapamam**      **50: Orta Düzeyde Yapabilirim**      **100: Kesinlikle Yapabilirim**

Madde No	Maddeler	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1	Aileme, arkadaşlarıma Türkçe mektup yazabilirim.											
2	Kendimi, duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.											
3	İlgi duyduğum bir konu hakkında yazı yazabilirim.											
4	Yazımda Türkçe atasözü ve deyimleri kullanabilirim.											
5	Günlük yazabilirim.											
6	Okuduğum metnin özetini yazabilirim.											
7	Yeni öğrendiğim Türkçe kelimelerle cümleler yazabilirim.											
8	Türkçe yazdığım metinlerde yaptığım hataları düzeltebilirim.											
9	Yazma konusuna uygun kelimeler kullanabilirim.											
10	Kısa hikâyeler yazabilirim.											
11	Öz geçmişimi yazabilirim.											
12	Konuyla ilgili verilen anahtar kelimelerden yola çıkarak yazı yazabilirim.											
13	Türkçe bir metni ana dilime çevirebilirim.											
14	Ana dilimde yazılmış bir metni Türkçeye çevirebilirim.											

**kübra öncü** <  
Alıcı: adnankan >  
23 Ağu 2022 Sal 09:45 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam,

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Yürütmekte olduğum tez çalışmamda Haluk GÜNGÖR hocamla birlikte geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği" ni incelemek ve araştırmama uygunluğu neticesinde akademik kurallar çerçevesinde kullanmak istiyorum. Sizden ölçeğin kullanımına yönelik izninizi ve ölçeğin aslını yüksek müsaadenizle istiyorum.

Kübra ÖNCÜ YİĞİT

**ADNAN KAN** <  
Alıcı: ben >  
25 Ağu 2022 Per 16:16 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Kübra hanım,

----- Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yok.. Ölçekle ilgili herhangi bir dokümana ihtiyacınız olursa ilk yazardan (Haluk Güngör) (yazışma adresli) elde edebilirsiniz.  
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim..  
! Mesaj -----  
Kimden: kübra öncü <  
Kime: ..  
Gönderilenler: Tue, 23 Aug 2022 09:45:20 +0300 (TRT)  
Konu: Ölçek izni  
...

### EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form “Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma B2 dil seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve öz yeterlilik algılarını geliştirmek üzere yapılan çalışmanın bir parçasıdır.

Bu formda sizlere kendinizi tanıtmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Aşağıda belirtilen sorulara özenle cevap vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bu çalışmada kullanılacaktır.

<p>✓ <b>Adınız, Soyadınız:</b> .....</p> <p>✓ <b>Cinsiyetiniz:</b> Erkek ( ) Kız ( )</p> <p>✓ <b>Yaşınız:</b> .....</p> <p>✓ <b>Ülkeniz:</b> .....</p> <p>✓ <b>Ana Diliniz:</b> .....</p>
<p>✓ <b>Ne zamandır Türkiye’de siziz?</b></p> <p>3-6 ay ( ) 6-12 ay ( ) 12- 24 ay ( ) 24 aydan fazla ( )</p>
<p>✓ <b>Türkçeyi öğrenme amacınız?</b></p> <p>Lisans( ) Yüksek Lisans( ) Doktora( ) İş( ) Diğer( ).....(belirtiniz)</p>
<p>✓ <b>Türkiye’ye gelmeden önce veya TÖMER’den önce Türkçe eğitimi aldınız mı?</b></p> <p>Evet ( ) Hayır ( )</p>
<p>✓ <b>Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?</b></p> <p>Evet ( ) Hayır ( )</p>
<p>✓ <b>Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyor musunuz?</b></p> <p>Evet ( ) Hayır ( )</p>
<p>✓ <b>Yazı yazmayı sever misiniz?</b></p> <p>Sevmem ( ) ( ) Biraz severim ( ) Çok severim</p>

✓ **Türkçe yazı yazma sıklığı açısından aşağıdaki seçeneklerden hangisine daha yakınsınız?**

Her gün ( ) Haftada bir ( ) Ayda bir ( ) Yılda bir ( ) Yazmıyorum ( )

✓ **Hangi yazı türlerinden hoşlanıyorsunuz?**

Deneme ( ) Sohbet ( ) Hikaye ( ) Makale ( )

Şiir ( ) Günlük ( ) Diğer ( )

✓ **Bilgisayarda yazı yazar mısınız?**

Az ( ) Genellikle ( ) Her gün ( )

✓ **Akıllı telefon kullanıyor musunuz?**

Evet ( ) Hayır ( )

✓ **Akıllı telefonda veya bilgisayarda Türkçe öğrenme amaçlı uygulamalar kullanıyor musunuz?**

Evet ( ) Hayır ( )

✓ **Uzaktan dil öğrenme tecrübeniz var mı?**

Evet ( ) Hayır ( )

#### EK 4. Ön Test Son Test Yazma Sınavı

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek bir kompozisyon yazınız. Seçtiğiniz konuya

işareti koyunuz.

Elinizde bir imkân olsaydı insanların mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşaması için neler yapardınız?

Hayatınızda *'keşke böyle olmasaydı .... daha iyi olurdu'* dediğiniz bir anınızı (hatıra) anlatan bir yazı yazınız.

Türk kültürü ve sizin kültürünüz arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatan bir yazı yazınız.

## EK 5. Deneysel Uygulama Araştırma İzni



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-89163192-100-276277  
Konu : Araştırma İzni (Kübra ÖNCÜ YİĞİT)

02.12.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 09.11.2022 tarih ve E-48178250-605-268205 sayılı yazımız;

Kübra ÖNCÜ YİĞİT'in araştırma yapması için merkezimizle iletişime geçmesi halinde gereken destek sağlanacaktır.

Gereğini bilgilerinize arz ederiz.

Doç. Dr. Serdar DERMAN  
Müdür

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

Belge Doğrulama Kodu : 02R3-ASD2-0V7V Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.erbakan.edu.tr>

Adres:  
Telefon No : 0332 321 20 16  
e-Posta :

Fax No : 0332 320 21 87

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Bilgi için :Hakan ŞAHİN  
Okutman

Telefon No:0332 321 20 16



## EK 6. Deney Grubu Ön Test Yazma Sınavı Örneği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek bir kompozisyon yazınız. Seçtiğiniz konuya  işareti koyunuz.

Elinizde bir imkân olsaydı insanların mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşaması için neler yapardınız?

Hayatınızda 'keşke böyle olmasaydı .... daha iyi olurdu' dediğiniz bir anınızı (hatıra) anlatan bir yazı yazınız.

Türk kültürü ve sizin kültürünüz arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatan bir yazı yazınız.

Türk kültürü ve bizim kültürümüz çok benzerlikleri var. Çünkü benim kökenim ve Türkiye Müslüman ülkelerden ama aynı zamanda çok farklılıkları var. Bugün onlar hakkında konuşacağım.

Türkiye ve Ürdün aynı bayram var, ramazan bayramı ve Kurban bayramı bayramlarında herkes mutludur ve herkes yeni kıya fetter alır ve aileler konuşuyorlar ve kahvaltılar yapıyorlar ve erkekler kadınlara ve çocuklara para verir. başka bir şey benzerler, misafirlere gay ikram, hediyeler getirir, Aile akşamları.

Türkiye ile Ürdün yemekleri arasında farklılıkları var mesela, Ürdünde en meşhur yemeği mansaf'tır, Türkiye'de en meşhur yemekler et yemekleri başka bir şey farklılıkları, erlilik alışkanlıkları.

## EK 7. Kontrol Grubu Ön Test Yazma Sınavı Örneği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek bir kompozisyon yazınız. Seçtiğiniz konuya  işareti koyunuz.

Elinizde bir imkân olsaydı insanların mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşaması için neler yapardınız?

Hayatınızda 'keşke böyle olmasaydı .... daha iyi olurdu' dediğiniz bir anınızı (hatıra) anlatan bir yazı yazınız.

Türk kültürü ve sizin kültürünüz arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatan bir yazı yazınız.

### TÜRK KÜLTÜRÜ VE BENİM KÜLTÜRÜM

Benim ülkem Endonezya. Endonezya Asya kıtasında, Güney Doğu Asya. Endonezya kültürü Türk kültüründen çok farklıdır. Hem de hem iklim hem alışkanlık farklıdır. Endonezya'da sıcak ve nemlidir. O yüzden Endonezya kıyafetleri genel olarak kıyafet gibi. Ancak Türkiye'deki 4 mevsim var, bu kadar kıyafetler mevsime göre değişir.

Bence de Türk yemekleri daha sağlıklı. Çünkü her zaman pilav yemeği değil. Türkiye'deki temel gıda ekmeğidir, ve çok sebzeler var. Endonezya'da insanlar her zaman pilav yiyorlar. Bence sağlık için iyi değil. Ama bunun gibi geçiyor.

Türkiye'deki insanlar yürümeye alışıyorlar. Bir yerden diğerine yürüterek, ve trafik bir şekilde çok düzenli. Endonezya'da çok arabalar, motosikletler var. O zaman trafik çok kalabalık. Ama bence Endonezyalılar çok sıcak ve iyi bir insan. Çok Müslüman var, ve birbirlerine saygı duyar.

Endonezya ve Türk müziği biraz farklıdır. Endonezya müziği daha fazla ve çeşitli. Endonezya kültür açısından zengin bir ülke olarak bilinir.

## EK 8. Kontrol Grubu Son Test Yazma Sınavı Örneği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki konulardan herhangi birini seçerek bir kompozisyon yazınız. Seçtiğiniz konuya  işareti koyunuz.

Elinizde bir imkân olsaydı insanların mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşaması için neler yapardınız?

Hayatınızda 'keşke böyle olmasaydı .... daha iyi olurdu' dediğiniz bir anınızı (hatıra) anlatan bir yazı yazınız.

Türk kültürü ve sizin kültürünüz arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatan bir yazı yazınız.

Türk ve Kırgız kültürleri  
Bence Türk ve Kırgız kültürlerinde büyük farklılıklar yok. Hepimiz akrabayız. O yüzden kültürlerimiz biraz ama yine de farklı.

Öncelikle din ile başlayalım. Kırgızların ve Türklerin çoğu müslümanlar. Bu arada dillerimiz de çok benziyorlar bir birine Kırgızistan'da Türkçe konuşsanız sizi biraz anlayacaklar.

Ama yemeklerimiz farklı. Tek ortak noktamız, hepimizin çok fazla et yememizi ve çok çay içmemiz. Türk yemekleri daha çeşitli ve Türkler bizden daha fazla tuzlu yemekleri yiyorlar. Bu arada biz at etin yiyoruz. Ve duygularımıza göre Türkler at etin sermiyorlar.

## EK 9. 1. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

ETKİNLİK 1: GEZELİM, GÖRELİM, YAZALIM	
<b>KAZANIMLAR</b>	Kişisel gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar. Bir metni bağlama uygun biçimde tamamlar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Grup olarak yazma, istasyon
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Video, slayt (ppt), çalışma kâğıdı
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Google Classrom uygulamasına öğretmen tarafından yüklenen ders içeriklerinin okunup, izlenip çalışma kâğıdında yer alan soruların cevaplanmasıyla başlanır. Öğretmen ilk olarak kendi hazırlanmış olduğu “Gezi Yazısı Oluşturma Süreci” isimli slayt (ppt) içeriğini yükler ve öğrencilerden bu içeriğin inceleyip gerekli bilgileri edinmelerini isteyerek, bu içerikte yer alan bilgiler ışığında bir gezi yazısı oluşturacaklarını ifade eder. Daha sonra somut bilginin hafızada kalıcılığını arttırmak amacıyla <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SrodCyHDe9I">https://www.youtube.com/watch?v=SrodCyHDe9I</a> bağlantı linkinde yer alan “Türkiye’nin Doğal ve Tarihi Güzellikleri” isimli video içeriğini izleyerek bu videonun içeriği dâhilinde hazırlanmış olan çalışma kâğıdında yer alan açık uçlu soruları cevaplamalarını ister. Öğrenciler çalışma kâğıdında yer alan soruları cevapladıktan sonra Google Classroom grubuna yüklerler. Öğretmen öğrencilerin yüklemiş olduğu bu ödev dosyalarını, öğrencilerle karşılıklı yazışmalar yaparak değerlendirip öğrencilere geri bildirimde bulunur.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin giriş kısmında sınıf dışı zamanda yapılan etkinlikler hakkında konuşulur. Öğrencilerin sınıf dışı ders içeriğine ilişkin anlamadıkları yerler tekrarlanır ve gezi yazısı oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durularak sınıf içinde yapılacak etkinlik hakkında bilgiler verilir. Etkinlik sürecine geçilerek öğrenciler dört gruba ayrılır. Süreçte istasyon yöntemi kullanılır. Her grup, bir önceki grubun yazmış olduğu paragrafı metin oluşturma sürecini de dikkate alarak devam ettirir. Grupların yazma görevleri birbirinden farklıdır. Her grup gezi yazısı yazma çalışmasının belirli bölümlerini kaleme alır. Gezi yazısının bölümleri öğretmen tarafından etkinlik kâğıdında düzenlenir. -Birinci Grup: Başlığı oluşturarak gezilecek yerin Konya ilinde bir yere düzenleneceğini ifade eder. Bu gezide kimlerin olacağını, hangi vasıta ile ne zaman ve kimlerle gidileceğine dair bilgiler verir. Bu bilgiler yaklaşık bir paragraf kadar olacaktır. Gruba bunun için yaklaşık 10 dakika yazma süresi verilir. Birinci grup gerekli bilgileri yazdıktan sonra etkinlik kâğıdı ikinci gruba geçer. -İkinci Grup: Birinci grubun vermiş olduğu bilgileri detaylandırıp açıklar ve devam ettirir. Örneğin, tarihi ve doğal güzellikleri, gelenek ve görenekleri, mimari yapısı hakkında bilgiler verir. Kısaca ikinci grup gördükleri ile ilgili betimlemeler yapar. Bu çalışma için de yaklaşık 15 dakika zaman verilir. İkinci grubun yazma süreci bittikten sonra yazma işlemini üçüncü grup devralır. Üçüncü Grup: Kendilerinin o bölgeye gittikleri zaman nasıl duygular hissettikleri, dikkatlerini çeken ilginç yerleri ve buraya gelecek olanlara tavsiye ettikleri gezilecek yerleri yazarak gezi yazısını sonlandıracaktır. Yine 15 dakika yazma süresi verilir. Son olarak yazma etkinliği dördüncü gruba geçer. Dördüncü Grup: Şimdiye kadar yazılanları sayfa düzeni, yazım ve noktalama, dil ve anlatım açısından değerlendirerek yazılan metin üzerinde gerekli düzeltmeleri yapacaktır. Bu düzeltmeler için de yaklaşık 15 dakika zaman verilir.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Çalışma sonrası gerekli değerlendirmeler kâğıdın üzerine yapılır. Gezi yazısı oluşturma etkinliği dördüncü grup ile sona erer. Süreç sonunda yazılan metin tahtaya yansıtılarak üzerinde incelenir ve konuşulur.

## 1. GRUP

### SINIF İÇİ ETKİNLİK YAZMA ÇALIŞMASI

Aşağıdaki tabloda yer alan yönergeye uyarak Konya'yı tanıtan bir gezi yazısı oluşturunuz.

1. Grup: Başlık, gezilecek yer bilgisi, kişi bilgisi, zaman bilgisi.
2. Grup: Gezilecek yer ile ilgili betimlemeler. Tarihi ve doğal güzellikleri, gelenek ve görenekleri, mimari yapısı.
3. Grup: Kişilerin gezilen yerlerdeki duygu ve düşünceleri, olumlu ve olumsuz görüşleri
Tüm sınıf: Şimdiye kadar yazılan metnin sayfa düzeni, yazım ve noktalama, dil ve anlatım yönünden değerlendirme yapıp yeniden yazılması

Gezi dünyayı gör Konya'yı.

1. Yer: Sille, 15 kişi, cumartesi, saat: 11'de.
2. Mağaralar, Şeytan Köprüsü, Aya Elena Kilisesi, Sille Müzesi, Zaman müzesi, Sille Hamamı, Sille Çay Camii.
3. Cumartesi saat 11:00'de sınıf arkadaşlarımız Sille'ye gittik.
- 4- Şeytan Köprüsü Bu köprü 5000 ve tarihi bir yerleşim oldu.
- 5- Aya Elena Kilisesinde Melek resimi var. Küçük bir piyano var. Kilisenin yakınında Taş mezar var.
- 6- Mağaralar taş yapıllardan oluşuyor. Sille'ye gittiğim zaman büyük dağlar beni dikeyt açtı, orada ordu dağın üstünde inşaatladı. Sille'ye gidecek olan arkadaşlara ima mutlaka Ahmet Tokantasına gitmesini öneririm, çok güzel köy Türk kahvaltısı vardır.

## EK 10. 1. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

ETKİNLİK 2: NELER DEĞİŞTİ HAYATIMIZDA?	
<b>KAZANIMLAR</b>	Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma.
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Video, kelime kutusu, çalışma kâğıdı.
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen Google Classroom uygulaması sınıf grubuna <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vXvnI5iF9Mw">https://www.youtube.com/watch?v=vXvnI5iF9Mw</a> video linki “İLETİŞİM VE DEĞİŞİM TÜRKÇE KISA BELGESEL BİLİM 101” başlıklı video içeriğini öğrencilerin izlemeleri ve video içeriği dâhilinde hazırlanmış olan çalışma kâğıdında yer alan yazma sorularını bilgisayar ortamında yazılı olarak cevaplayıp sisteme yüklemelerini ister. Öğretmen öğrencilerin çalışma kâğıtlarını inceleyip gerekli düzeltmeleri yaparak uygulama üzerinden geri bildirimlerde bulunur. Burada öğretmen ve öğrenciler sohbet havası eşliğinde değerlendirmelere ilişkin yazışmalar yaparlar. Ayrıca her öğrenci diğer arkadaşının yazma çalışmalarını görerek kendi yazma çalışmasına ilişkin sorgulama ve düzeltme çalışmaları yapmıştır. Uygulamaya izlenmek üzere yüklenmiş video üzerine de yazışmalar yapılarak konuşulur. Öğretmen sınıf içinde yapılacak yazma dersinde teknoloji konulu yazma etkinliği yapacaklarını duyurarak öğrencileri bilgilendirir. Ayrıca öğrencilerden günümüzde çok popüler olan robot süpürgelerin insan hayatına etkilerini anlatan kısa bir metin yazmalarını da ev ödevi olarak ister. Bu metni oluştururken ilk önce robot süpürge ne olduğu, ne işe yaradığı, faydaları, zararları ve hayatımızda olmazsa olmaz bir şey olup olmadığını anlatan bir metin oluşturmalarını belirtir. Bu ödev Google Classroom uygulamasında da ödev sekmesine yüklenerek öğrenciler bilgilendirilir. Öğrenciler ders günü ödevlerini yazma etkinliğine başlanmadan önce sesli bir şekilde okuyacaklardır.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin başında evde yapılan uygulamalar üzerine konuşulur. Öğrencilerin ev ödevleri kontrol edilerek birkaç örnek ödev tahtaya yansıtılır ve yazım, noktalama, cümlelerin ve sözcüklerin kullanımı gibi etkenler dikkate alınarak değerlendirmeler yapılır. Öğretmen tahtada teknolojinin olumlu ve olumsuz yanlarını anlatan video içeriğini belirtilen bağlantı üzerinden <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZTtnr-cvxfM">https://www.youtube.com/watch?v=ZTtnr-cvxfM</a> öğrencilere izlettirmiştir. Sınıf içi yazma uygulamasına geçilir. Öğretmen hazırlanmış olduğu çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtarak yazma etkinliğini anlatır. Öğrencilerden “Teknolojinin İnsan Hayatındaki Olumlu ve Olumsuz Yönleri” konulu bir kompozisyon yazmalarını ister. Bu kompozisyonu yazarken öğrencilerin dikkat etmesi gereken hususları çalışma kâğıdının başında maddeler halinde belirtir. Öğrencilere bu çalışma için bir saat süre verilir.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Süre bitiminde öğrenciler yazmış oldukları kompozisyon çalışmalarını arkadaşları ile değiştirerek birbirlerinin çalışmalarını okurlar ve kâğıt üzerinde değerlendirmeler yaparlar. Yapılan değerlendirmeler diğer öğrenciler ve öğretmenle de paylaşılarak herkesin hataları görmesi sağlanır ve aynı hataya düşmemesinin önüne geçilir.

Aşağıdaki plâna dikkat ederek "Teknolojinin İnsan Hayatındaki Olumlu ve Olumsuz Yönleri" konulu bir kompozisyon yazınız.

- Giriş bölümünde, insanların niçin teknolojiye ihtiyaç duyduklarını belirtiniz.
- Gelişme bölümünde, iki paragraf oluşturunuz. Birinci paragrafta teknolojinin yararları, ikinci paragrafta ise zararlarından bahsediniz.
- Sonuç bölümünde ise teknolojinin kullanımının insan hayatında olmazsa olmaz bir faktör olup olmadığı konusundaki düşüncelerinizi ifade ederek kompozisyonunuzu bitiriniz.
- Metninize uygun bir başlık koyunuz.
- Kompozisyonunuzu oluştururken yazım ve noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Teknolojiler hayatımızda çok hızlı <sup>Teknolojiler</sup> geliştiriyorlar ve o her yerde işte, okulda, aileride, spor da. Ama teknoloji yardım ediyor ya da bize köbuleşiyor?

Teknolojinin yararları. Teknoloji çıktıktan sonra insanlar çok işleri kaybetmiş, çünkü teknoloji onların yerini aldı. Mesela robot süpürge, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi ve diğerleri. Şimdi elektrikli arabalar çıkıyor. Söförsüz yolları görüyor ve gidebilir. Benzine gerek yok, sadece elektrik tüketiyor. Bu arabaların tip çok avantajları var, çünkü o daha az doğayı bozuyor.

Teknolojin zararları. Yeni teknoloji çok fazla yardım ediyor, ama çok zarar veriyor. Her şey yapmak için, çok fabrikaları inşa ediyor. Fabrikalar çok doğayı bozuyor.

Teknolojiler yararlar ve zararlar var. Bence biz daha dikkatli olmalıyız çünkü...

## EK 11. 1. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

<b>ETKİNLİK 2: NELER DEĞİŞTİ HAYATIMIZDA?</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma.
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Video, kelime kutusu, çalışma kâğıdı.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen Google Classroom uygulaması sınıf grubuna <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vXvnI5iF9Mw">https://www.youtube.com/watch?v=vXvnI5iF9Mw</a> video linki “İLETİŞİM VE DEĞİŞİM TÜRKÇE KISA BELGESEL BİLİM 101” başlıklı video içeriğini öğrencilerin izlemeleri ve video içeriği dâhilinde hazırlanmış olan çalışma kâğıdında yer alan yazma sorularını bilgisayar ortamında yazılı olarak cevaplayıp sisteme yüklemelerini ister. Öğretmen öğrencilerin çalışma kâğıtlarını inceleyip gerekli düzeltmeleri yaparak uygulama üzerinden geri bildirimlerde bulunur. Burada öğretmen ve öğrenciler sohbet havası eşliğinde değerlendirmelere ilişkin yazışmalar yaparlar. Ayrıca her öğrenci diğer arkadaşının yazma çalışmalarını görerek kendi yazma çalışmasına ilişkin sorgulama ve düzeltme çalışmaları yapmıştır. Uygulamaya izlenmek üzere yüklenmiş video üzerine de yazışmalar yapılarak konuşulur. Öğretmen sınıf içinde yapılacak yazma dersinde teknoloji konulu yazma etkinliği yapacaklarını duyurarak öğrencileri bilgilendirir. Ayrıca öğrencilerden günümüzde çok popüler olan robot süpürgelerin insan hayatına etkilerini anlatan kısa bir metin yazmalarını da ev ödevi olarak ister. Bu metni oluştururken ilk önce robot süpürge ne olduğu, ne işe yaradığı, faydaları, zararları ve hayatımızda olmazsa olmaz bir şey olup olmadığını anlatan bir metin oluşturmalarını belirtir. Bu ödev Google Classroom uygulamasında da ödev sekmesine yüklenerek öğrenciler bilgilendirilir. Öğrenciler ders günü ödevlerini yazma etkinliğine başlanmadan önce sesli bir şekilde okuyacaklardır.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin başında evde yapılan uygulamalar üzerine konuşulur. Öğrencilerin ev ödevleri kontrol edilerek birkaç örnek ödev tahtaya yansıtılır ve yazım, noktalama, cümlelerin ve sözcüklerin kullanımı gibi etkenler dikkate alınarak değerlendirmeler yapılır. Öğretmen tahtada teknolojinin olumlu ve olumsuz yanlarını anlatan video içeriğini belirtilen bağlantı üzerinden <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZTtnr-cvxfM">https://www.youtube.com/watch?v=ZTtnr-cvxfM</a> öğrencilere izlettirmiştir. Sınıf içi yazma uygulamasına geçilir. Öğretmen hazırlanmış olduğu çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtarak yazma etkinliğini anlatır. Öğrencilerden “Teknolojinin İnsan Hayatındaki Olumlu ve Olumsuz Yönleri” konulu bir kompozisyon yazmalarını ister. Bu kompozisyonu yazarken öğrencilerin dikkat etmesi gereken hususları çalışma kâğıdının başında maddeler halinde belirtir. Öğrencilere bu çalışma için bir saat süre verilir.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Süre bitiminde öğrenciler yazmış oldukları kompozisyon çalışmalarını arkadaşları ile değiştirerek birbirlerinin çalışmalarını okurlar ve kâğıt üzerinde değerlendirmeler yaparlar. Yapılan değerlendirmeler diğer öğrenciler ve öğretmenle de paylaşılarak herkesin hataları görmesi sağlanır ve aynı hataya düşmemesinin önüne geçilir.

Aşağıdaki plâna dikkat ederek "Teknolojinin İnsan Hayatındaki Olumlu ve Olumsuz Yönleri" konulu bir kompozisyon yazınız.

- Giriş bölümünde, insanların niçin teknolojiye ihtiyaç duyduklarını belirtiniz.
- Gelişme bölümünde, iki paragraf oluşturunuz. Birinci paragrafta teknolojinin yararları, ikinci paragrafta ise zararlarından bahsediniz.
- Sonuç bölümünde ise teknolojinin kullanımının insan hayatında olmazsa olmaz bir faktör olup olmadığı konusundaki düşüncelerinizi ifade ederek kompozisyonunuzu bitiriniz.
- Metninize uygun bir başlık koyunuz.
- Kompozisyonunuzu oluştururken yazım ve noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Teknolojiler hayatımızda çok hızlı geliştiriyorlar ve o her yerde işte, okulda, ailenizde, spor da. Ama teknoloji yardım ediyor ya da bize köbuleşiyor?

Teknolojinin yararları. Teknoloji çıktıktan sonra insanlar çok işleri kaybetmiş, çünkü teknoloji onların yerini aldı. Mesela robot süpürge, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi ve diğerleri. Şimdi elektrikli arabalar çıkıyor. Söförsüz yolları görüyor ve gidebilir. Benzine gerek yok, sadece elektrik tüketiyor. Bu arabaların tip çok avantajları var, çünkü o daha az doğayı bozuyor.

Teknolojin zararları. Yeni teknoloji çok fazla yardım ediyor, ama çok zarar veriyor. Her şey yapmak için, çok fabrikaları inşa ediyor. Fabrikalar çok doğayı bozuyor.

Teknolojiler yararlar ve zararlar var. Bence biz daha dikkatli olmalıyız, çünkü...

## EK 12. 2. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

ETKİNLİK 3: ATALARIN HİKÂYELERİ	
<b>KAZANIMLAR</b>	Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Öyküleyici metinler yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma.
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Video, kelime kutusu, çalışma kâğıdı.
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen Google Classroom uygulaması üzerinden <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X6t8w6vssPQ&amp;t=112s">https://www.youtube.com/watch?v=X6t8w6vssPQ&amp;t=112s</a> bağlantısından “Atasözleri ve Anlamları” ve <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vyWf7_mt_wfc&amp;t=346s">https://www.youtube.com/watch?v=vyWf7_mt_wfc&amp;t=346s</a> bağlantısından ise “Hikâye Edici Metin Yazma” video ders içeriklerini öğrencilerle paylaşır. Öğrencilerden bu ders içeriklerini inceleyip gerekli notları almalarını ister. Özellikle hikâye edici metin oluşturmada hikâyenin bölümlerinin ne olduğu, ana fikri, şahıs kadrosu, yer, zaman, olay kavramlarına dikkat etmeleri gerektiğini belirtir. Ayrıca öğrencilere ev ödevi olarak bir atasözünün hikâyesini öğrenip bu hikâyenin vermiş olduğu ana fikri incelemelerini isteyerek sınıfta da buna benzer bir atasözü hikâyesi yazma çalışması yapacaklarını belirtir. Öğrenciler gerekli hazırlıkları gerçekleştirirler.
<b>SINIF İÇİ</b>	Öğretmen öğrencilere içinde atasözlerinin bulunduğu bir kutu hazırlar. Öğrenciler ikişer gruplandırılarak her grup kutudan bir atasözü çeker. Öğrencilerin çekmiş oldukları atasözü kâğıdında atasözünün adı, anlamı ve oluşturulacak hikâyede yer alan kişiler, zaman ve yer bilgisi yer almaktadır. Öğrenciler bu atasözünün anlamını ana fikir olarak verecek şekilde bahsedilen şahıs kadrosu, yer ve zaman bilgilerini kullanarak bir hikâye edici metin oluşturacaklardır. Öğretmen öğrencilere hikâye edici metin yazma çalışması yapılırken dikkat etmeleri gereken hususları belirttikten sonra yazma etkinliğine geçilir.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Atasözü hikâyesi yazma çalışması bittikten sonra oluşturulan metinler sınıf içinde sesli bir şekilde okunarak ve o atasözünün gerçek hikâyesinden bahsedilir ve karşılaştırılır. Yazım ve noktalama yanlışları, hikâyenin bölümleri değerlendirilerek etkinlik tamamlanır.

## ATASÖZÜ HİKÂYESİ YAZMA ETKİNLİĞİ

ATASÖZÜ: Komsu komşunun kâline muhtacdır.

ANLAMI: Komsuluk ilişkilerin de yardımlaşma ve dayanışma önemlidir.

### Komsuluk...i.İs.kisi.(Başlık)

Ali Bey çok zengin bir iş adamıydı. Aynı zamanda da kendimi beğenmiş, herkesi küçük gören bir adamdı. Lüks arabalara, biner ve lüks evlerde oturdu. Ali Bey'in karısında, çocukları da kendi gibi zenginlik içinde yaşıyorlardı. Hiçbir zaman ellerinden bir kıyafetini bilmiyorlar çok fazla israf yapıyorlardı.

Bir gün Ali Bey'in oturduğu evin yakınında oturan Ahmet amca ve arsesi Ali Bey ile yolda karşılaştı. Ali Bey Ahmet amcaya saygısızca davranıyordu. Onu küçük görüyordu. Ahmet amca Ali Bey kadar zengin değildir. Ama gönlü çok zengindi. Bir gün Ahmet amca çok hastalandı ve parayla ihtiyacı oldu. Ahmet amcanın karısı Ali Bey'den para yardım istedi. Fakat Ali Bey kerani azaltarak gönderdi.

Bir süre sonra Ali Bey'in işleri kötü gitmeye başladı. ve iflas etti. Çok muhtaç duruma düştüler. yiyecek yemek bulamayacak hale geldiler. Ali Bey utanarak ve üzgün bir şekilde Ahmet amcanın karısını şakrak yardım istedi. Ahmet amca Ali Bey'i öyle görünce elinden gelen bütün yardımlar yaptı. Ali Bey çok pişman olmuştur. Komsusunun çok iyi bir insan olduğunu anladı ve ondan ders aldı. Ali Bey zaman zaman komşuların birbirine yardım etmesi gerektiğini anlamıştı.

## EK 13. 2. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

ETKİNLİK 4: DİYET LİSTESİ / TARAFINI SEÇ!	
<b>KAZANIMLAR</b>	Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar. Yazılarında öneri ifadelerini kullanır. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar. Tarif veya talimat içeren metinler yazar. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Güdümlü yazma Yaratıcı yazma Eleştirel yazma
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Video , çalışma kâğıdı
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen Google Classroom uygulamasına <a href="https://youtu.be/0CG3bgRAH0I">https://youtu.be/0CG3bgRAH0I</a> bağlantısı üzerinden “Sağlıklı Beslenme ve Bedensel Olarak Aktif Bir Yaşam” başlıklı video içeriğini yükleyerek öğrencilerin bu içeriği seyretebilmelerini ister. Ayrıca sisteme bu video içeriği ile ilgili bir çalışma kâğıdı yükleyerek öğrencilerden belirtilen tarihe kadar çalışma kâğıdında yer alan soruların cevaplandırılarak sisteme yüklemelerini ister. Sisteme öğrenciler tarafından cevaplandırılarak yüklenen çalışma kâğıtları üzerinde öğretmen tarafından gerekli incelemeler yapılarak öğrencilere karşılıklı yazışmalar yoluyla geri bildirimlerde bulunulur. Ayrıca bir daha ki yazma dersinde sağlıklı beslenme üzerine bir yazma etkinliği yapılacağı öğrencilere bildirilir.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin başında sınıf dışı yazma etkinliği konusu olan “Sağlıklı Beslenme” konusu hakkında konuşularak sağlıklı beslenmenin faydaları ve sağlıksız beslenmenin zararları hakkında yorum ve değerlendirmelerde bulunulur. Öğretmen tarafından hazırlanmış sınıf içi yazma etkinliği çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılarak etkinlik hakkında gerekli bilgiler verilir. Öğrencilere yazma çalışmaları için iki ders saati süre tanınarak etkinliğe başlanılır. Verilen yazma etkinliğinde öğrencilerden üç aşamalı bir yazma çalışması yapmaları istenir. Birinci aşamada sağlıklı ve sağlıksız beslenme önerilerinin yer aldığı bir diyet listesi hazırlamaları, ikinci aşamada kendilerinin nasıl beslendiğine dair yorum ve değerlendirmelerini içeren bir paragraf yazmaları, üçüncü aşamada ise “Sağlıklı beslenmenin önemi” konulu iki kıtalık bir şiir yazmaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Süreç sonunda öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmalar tahtaya tek tek yansıtılarak tüm sınıfın etkinlikleri görüp değerlendirmeleri sağlanır.

## DIYET LİSTESİ/ TARAFINI SEÇ!

Aşağıda belirtilen örneği dikkate alarak bir diyet listesi hazırlayınız.

Sağlıklı: 5 kışık yulaf, 1 su bardağı süt, 2 ceviz

Sağlıksız: patates kızartması, beyaz ekme, reçel, kola

SABAH	Sağlıklı;	Tam buğdaylı ekme (tost) - 1 dilim, 1 avokado + domates, + haşlanmış yumurta, şekersiz saş.
	Sağlıksız;	Sade ekme, reçel, şekerli çay / kahve, kek, kurabiye, patates kızartması, poğaç
ÖĞLE	Sağlıklı;	Mercimek çorbası, sebze salatası, tavuk.
	Sağlıksız;	Çanburger, hamur işi, pasta, pizza, gazlı içecekler, yağlı et.
AKŞAM	Sağlıklı;	Balık, yeşillik, hafif çorba, az yağlı fasulye, peynir, yağsız et.
	Sağlıksız;	Macarona, bulgur, pilav, mantı, börek, tatl.
ARA ÖĞÜN	Sağlıklı;	meyre, kuruyemiş (biraz), ayran, yeşil çay, hurma, smuzi.
	Sağlıksız;	abur-cubur çikolata, simit, poğaç, sendviç, kek, gips, kola.

- ✓ Siz nasıl besleniyorsunuz? Size göre sağlıklı beslenmek için günlük yaşamımızda nelere dikkat etmeliyiz? Düşüncelerinizi bir paragraf olacak şekilde ifade ediniz.

Ben genellikle düzenli besleniyorum. Ben vejeteryanım. Bana göre beslenme dengeli olmalı, gerekli miktarda protein, yağ, karbonhidrat, vitamin ve mineral içermelidir. Her gün en az 2 litre su içmelisiniz, bol sebze ve meyve yemelisiniz, yatmadan önce yemek yemeyiz gerekiyor.

- ✓ Aşağıda belirtilen bölüme "Sağlıklı Beslenmenin Önemi" konulu iki kıtalık bir şiir yazınız. Şiirinize başlık belirlemeyi unutmayınız.

Sağlıklı Hayat

Sağlıklı olmalı, işliyorum.  
Her gün erken kalkıyorum.  
Sağlık düşüncesini  
Eğzersiz yapıyorum.

Kola ve pepsi içmiyorum.  
Şekerli içecekleri tercih etmiyorum.  
Bu benim yaşam tarzım.  
Sağlıklı yaşamı tercih ederim.

### EK 14. 3. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

<b>ETKİNLİK 5: NE HİSSEDİYORSUN?</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	Ayrıntılı betimleyici metinler yazar. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar. Yazılarında öznel ve nesnel yargı cümlelerini kullanır. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Duyulardan hareketle yazma Serbest yazma Yaratıcı yazma
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Çalışma kâğıdı, slayt (ppt),
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğrenciler ile Google Meet üzerinden “Betimleme ve Betimleyici Anlatım” ile ilgili bir canlı ders gerçekleştirilir. Tüm öğrencilerin katılımının gerçekleştiği bu derste betimlemenin ve betimleyici anlatımın ne olduğu, özellikleri, betimleme çeşitleri anlatılarak örnek betimleme metinleri incelenir. Sonrasında ise öğrencilerle birkaç örnek resim üzerinden farklı türlerde betimleme çalışmaları yapılarak canlı ders sonlandırılır. Öğretmen anlatmış olduğu ders içeriklerini kendi hazırlamış olduğu bir slayt (ppt) dosyası şeklinde Google Classroom uygulamasına da yükleyerek öğrencilere sunar. Ayrıca bir daha ki derste görseller üzerinden çeşitli türde betimleme yazıları oluşturma etkinlikleri yapılacağı bilgisi verilir.
<b>SINIF İÇİ</b>	Canlı ders konusu olan betimleyici anlatım ve türleri tekrar edilerek yazma etkinliğine geçilir. Öğretmen tarafından öğrenci sayısı kadar hazırlanmış olan çeşitli türde betimlemelerin yapılacağı görsellerin yer aldığı çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılarak sınıf içi yazma etkinliği başlatılır. Öğrencilerden çalışma kâğıtlarında verilen görsellerden hareketle hangi türde betimlemenin yapılması istenmişse o türde betimleme yazıları oluşturmaları istenir. Bu etkinlik için öğrencilere bir ders saati süre tanınır.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Süreç sonunda oluşturulan çalışmalar tahtaya yansıtılmış ve tek tek incelenir. Gerekli düzeltmeler tahtada yapıp tüm öğrencilerin görmeleri sağlanır.



Yukarıdaki resme bakarak ruhsal bir betimleme yapınız.

Bu betimleme oldukça karanlık bir konuyu yansıtır gibi görünür. Deniz çizen kişinin resmi, öncelikle insanın doğal çevresyle olan ilişkisindeki yıkımı ve geri dönüşümü temsil ediyor gibi görünür. Resimdeki adamın iskelete dönüşmesi, yaşamın doğal döngüsünde ölümün kaçınılmazlığını vurguluyor olabilir. Resim ayrıca, insan faaliyetlerinin doğal dünyaya zarar vererek, doğanın yıkıma sebep olduğunu ve sonuçta kendisinin de zarar gördüğünü gösteriyor olabilir. Denizin kurumuş olması, doğal çevrenin yaşam kaynağı olan suyun yok olmasıyla insanların yaşamlarında etkilendiği gerçeğine işaret ediyor olabilir. Teknenin olmaması ise, insanın doğal çevresindeki faaliyetlerinde kullandığı araçların, doğal çevreye zarar vererek sonunda yok olabileceğini temsil ediyor olabilir. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, resim insanın doğal dünya ile olan ilişkisindeki yıkımı ve geri dönüşümü

### EK 15. 3. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

<b>ETKİNLİK 6: HABER YAZISI</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	Haber metinleri yazar. Bir metni bağlama uygun biçimde tamamlar. Kurmaca metinler yazar. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Metin tamamlama Tahminde bulunma Serbest yazma
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Gazete, slayt (ppt), çalışma kâğıdı.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen tarafından hazırlanmış olan “Haber Yazıları” konulu slayt (ppt) içeriği Google classroom uygulamasına yüklenir. Ayrıca öğrencilerle Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılır. Bu derste haber ve haber yazısının ne olduğu, özellikleri, haber yazılarının kaynakları, konuları ile ilgili bilgiler verilerek farklı türde örnek haber metinleri incelenir. Canlı dersin sonuna doğru öğrencilere bir daha ki yazma dersinde haber metni oluşturma etkinliğinin yapılacağı bilgisi verilir. Ayrıca öğrencilerden dikkatlerini çeken, farklı ve ilginç haber metinlerini sınıfa getirmeleri istenir.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin giriş kısmında Öğrencilerin ev ödevi olan farklı ve ilginç haberler okunarak incelenir ve üzerinde konuşulur. Öğretmen sınıfa farklı yayın türlerinden gazeteler getirir. Öğrenciler gazetelerde yer alan haberleri incelerler ve önceki bilgilerine dayanarak türleri hakkında çıkarımlarda bulunurlar. Daha sonra öğretmenin hazırlamış olduğu sınıf içi haber yazısı oluşturma çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılarak yazma etkinliğine geçilir. Etkinlikte öğrencilerin farklı şekillerde haber yazısı oluşturmaları istenir. Öğrencilerden ilk olarak bir kısmı verilen ve yarım bırakılan haberleri verilen metne uygun bir şekilde tamamlama çalışması istenir. İkinci olarak verilen başlıklardan hareketle haber metni oluşturmaları, üçüncü olarak verilmiş olan haber metinlerine başlık belirlemeleri ve son olarak ise çalışma kâğıdında verilmiş olan 5N 1K bilgilerini kullanarak bir haber metni oluşturmaları istenir. Öğrencilere iki ders saati süre tanınır.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Oluşturulan çalışmalar sınıf içinde tahtaya yansıtılarak değerlendirilir ve gerekli düzeltmeler yapılır.

## HABER YAZISI OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ

- Aşağıda bir kısmı verilen haberleri uygun şekilde tamamlayarak haberinize bir başlık belirleyiniz.

- Sevdığı kız için ailesi karşısına geldi.

Endonezyalı genç kız, internet ortamında tanıştığı Türk genci ile evlenmek için Endonezya'dan Türkiye'ye geldi. Ancak geldiğinde ailesi onu kabul etmedi ve Türk bir kızla evlendirmek istiyorlar, bugün Eylül ayında olacaktı fakat o yaz mevsime kadar işlerine halletmişti ve sevdiği kız kaçmaya başardı.

Anadolu'da... Kar... fırtınası

Meteoroloji genel birliğinden verilen bilgiye göre bugün İç Anadolu'nun bazı kesimlerinde hava durumu, hava  $(-10)$  ve  $(-4)$  arasında olacak büyük bir kar yağışı bekleniyor, herkes dikkatli olmalı ve 2 gün için sokağa çıkma yasağı olacak.

- Aşağıda verilen başlıklara uygun bir haber metni oluşturunuz.

### YOLDA YÜRÜRKEN UÇAK ÇARPTI!

İstanbul'dan Konya'ya giden uçağın felaketi, yemek zehirlenmesi sebebiyle şoför bayılıyor ve kontrolü kaybediyor ve uçak büyük bir hızla yere çarpıyor - küçük bir tahlesiz 230 kişinin ölümüne sebep oldu.

### UMUT TIRI YOLA ÇIKIYOR

büyük bir zaman sonra profesörler kanser ilacını bulmaya başladılar ve bir tır içinde Türkiye'ye getiriyorlar, bu haber birçok insanın umudu oldu.

- Aşağıda verilen haber metinlerine bir ve başlık belirleyiniz.

### Hem Arkadaşından Hem De Kendisinden Yararçısı

Konya Karatay'da A.K. dün saat 12.30 sularında aynı iş yerinde çalıştığı arkadaşı B.C ile öğle yemeğine çıktı. Bu sırada ikilinin bağırma sesleri duyuldu.

A.K. belinden çıkardığı tabancasını arkadaşı B.C'ye isabet ederek göğsünden vurdu. B.C yere düştüğünde bu kez silahı kendi başına dayayan A.K bir kez daha tetiğe bastı. Sağlık ekipleri her iki arkadaşı ambulansla hastaneye kaldırdı. B.C'nin hayatını kaybettiği bildirilirken durumu ağır olan A.K yoğun bakıma alındı.

### Fenerbahçe'nin Kutlama günü

Galatasaray'ın derbide Fenerbahçe karşısında kaybetmesinin ardından puan farkını maç fazlasıyla 8'e çıkaran Beşiktaş teknik direktörü Şenol Güneş'ten futbolculara rehavete kapılmayın uyarısı geldi. Güneş; "Evet bir avantaja sahibiz ancak henüz şampiyon olmadık. Daha iyi oynayıp kazanarak bu hedefe ulaşabiliriz" dedi.

- Aşağıdaki verilen 5N 1K bilgilerini kullanarak bir haber metni oluşturunuz.

Ne: Hırsızlık ✓

Kim: Yüzleri maskeli iki genç

Ne zaman: Pazartesi günü, saat:02.30 ✓

Nerede: Konya Meram'da bir villa ✓

Nasıl: Balkon kapısını kırarak ✓

Neden/Niçin: Kanser hastası olan annelerine ilaç almak için

### Gece saatlerinde hırsız baskısı

Pazartesi günü saat 2:30 sularında Konya Meram'daki villaya balkon kapısını kırarak iki hırsız giriyor ve herşeyi alıyorlar, öbür gün sabah evin sahibi geliyor ve hiç birşey bulmuyor, kamer kayıtlarına bakıyor fakat iki gençler maskeliydi, 3gün sonra polis tarafından yakalanıyor. "Kanser annemize ilaç almak için böyle birşey yapmaya kalktıktan affedin bize" diyor ev sahibi onlara acıyor ve şikayeti olmuyor, beraber eve geliyorlar ve annelerine iyileştirmek için yardımcı oluyor.

#### EK 16. 4. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

<b>ETKİNLİK 7: E-POSTA VE MEKTUP YAZMA</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	<p>Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları / metinleri yazar. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. Yazılarında öneri ifadelerini kullanır. Resmi yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmi yazılar (dilekçe vb.) yazar. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar. İş mektubu yazar. İçinde bulunduğu durum / eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.</p>
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Serbest yazma.
<b>ARAÇ- GEREÇLER</b>	Video, çalışma kâğıdı.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	<p>Öğretmen tarafından Google Classroom uygulamasına “B2- Türkçe’de Mektup / E-Posta Yazma” başlıklı video içeriği <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LJICL5uT4Jo">https://www.youtube.com/watch?v=LJICL5uT4Jo</a> bağlantısı üzerinden yüklenir. Öğrencilerin bu ders içeriğini inceleyip öğretmenin mail adresine “Ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi” konulu bir e-posta yazarak göndermeleri istenir. Öğrenciler gerekli çalışmaları yaparak belirlenmiş olan konuda yazmış oldukları e-postayı öğretmenin mail adresine gönderirler. Ayrıca bir daha ki derste mektup ve e-posta yazma etkinliği yapılacağı bilgisi verilir.</p>
<b>SINIF İÇİ</b>	<p>Dersin giriş kısmında ev etkinliği olarak verilen ders içeriğinin genel bir tekrarı yapılarak tahtada örnek e-posta yazma uygulamaları yapılır. Sonrasında öğretmen tarafından hazırlanmış olan e-posta yazma çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Sınıf içi yazma etkinliği üç aşamadan oluşup öğrencilerden sırası ile dil eğitimi, doğum günü ve görevde yükselme konulu e-posta/mektup yazmaları istenir. Çalışma kâğıdında öğrencilerin yazma aşamasında kullanacakları anahtar kelimelere de yer verilir. Öğrencilere bir ders saati süre tanınır.</p>
<b>EĞERLENDİR ME</b>	Süreç sonunda yazma çalışmaları tahtaya yansıtılarak yazım ve noktalama, içerik, biçim ve anlatım yönünden değerlendirilir.



3. Bir inşaat firmasında mühendis olarak çalışıyorsunuz. Aynı zamanda alanınızda yüksek lisans ve doktora mezunusunuz. Firmanızın üst yetkilisine görevinizde yükselme talebinde bulunmak istiyorsunuz. Aşağıda verilen anahtar sözcükler doğrultusunda talebinize ilişkin bir iş mektubu/e-posta yazınız.

-Ek-1. Yüksek lisans mezuniyet belgesi  
-Ek-2. Doktora mezuniyet belgesi

- Sayın Yetkili  
- görevde yükselme

Sayın Yetkili,

Merhaba, bir soru tartışmak istiyorum.

Görevimde yükselme talebinde bulunmak istiyorum.  
Ben de yüksek lisans mezuniyet belgesi ve doktora mezuniyet belgesi var. Firmasında 2 yıl mühendis olarak çalışıyorum.

Cevabınız bekleyeceğim

İbra


~

salıo.


#### EK 17. 4. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı


<b>ETKİNLİK 8: TANITIM AFİŞİ TASARLAMA</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	Afiş veya broşür benzeri metinler tasarlar. Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları / yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Grup olarak yazma.
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Video, karton, makas, şehir görselleri.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen, Google Classroom uygulaması üzerinden öğrenciler ile şehirleri tanıtan video içeriklerini sırası ile paylaşır. İstanbul için <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CkMjq-tP3J8">https://www.youtube.com/watch?v=CkMjq-tP3J8</a> , Şanlıurfa için <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N59-dW3Duyk">https://www.youtube.com/watch?v=N59-dW3Duyk</a> , Trabzon için <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3E9_kLPDGjs">https://www.youtube.com/watch?v=3E9_kLPDGjs</a> , Nevşehir için <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ufIuXeqFISI">https://www.youtube.com/watch?v=ufIuXeqFISI</a> bağlantıları üzerinden öğrencilerin söz konusu içerikleri incelemelerini ister. Öğrencileri gruplara ayırarak tanıtım afişi hazırlayacakları şehirlerle ilgili bilgileri not etmelerini bildirir. Öğrenciler sınıf öncesi süreçte gerekli çalışmalarını yaparlar.
<b>SINIF İÇİ</b>	Öğretmen sınıfa afişleri tasarlanacak şehirler ile ilgili görselleri, kullanılacak materyalleri getirir. Öğrenciler gruplara ayrılırlar ve her grup kendi tanıtım afişini oluşturur. Etkinlik sürecinde öğretmen gerekli yerlerde destek olur. Bu etkinlik için öğrencilere iki ders saati süre tanınır.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Süreç sonunda hazırlanan afişler grup sözcüsü tarafından öğretmene ve öğrencilere tahtada sunulur. Hep birlikte biçim, içerik, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama yönünden değerlendirilerek etkinliğe son verilir.


# NEVŞEHİR


**Asik Seng Huner**  



**Çarşın Bittesi**  



**Neveşhir Kalesi**  



**Avanos Çanak Kovanlık**  


**Deniz Kuyu Jiralni Fehri**  



**Taşlıkebabı**  



**Asmalı Konağı**  



**Göreme Açık Hava Müzesi**  



**Kapadokya**  



# İSTANBUL


**Aya Sofya Camii**  



**Botaz KAPRUSU**  



**Kapalı Carsi Grand Bazar**  


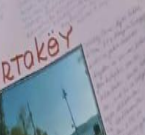
**KIZ KULESI**  



**İstikbal Caddesi**  



**Galata Kulesi**  


**Balık Emeği**  


**Yarabasan Sarayı**  


**ORTAKÖY**  


**Büyük Ada**  


**Kabak Terna F**  


# TRABZON

**Sümela Manastırı**  


**Akşabat Orb Mahalle Eleri**  


**Bazıtape**  


**al Mağarası**  


**Tarhi Trabzon Badesten Çarşı**  


**Atatürk Kökü**  


**Uzungöl**  


**ızan Kalesi**  


**Zağnos Vadisi Parkı**  


# Sarıurfa

**Tarhi Harren Üniversitesi**  


**Harren Kalesi**  


**Sirahli Pasarı**  


**Alatlık Borsası**  


**Çelemezar Tabiat Parkı**  


**Dalıklööl**  


**Göbeklitepe**  


**Halfezi**  


**EK 18. 5. Hafta 1. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı**

<b>ETKİNLİK 9: BAĞLAÇLAR İLE HİKÂYE TAMAMLAMA</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Yazılarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. Öyküleyici metinler yazar. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Metin tamamlama.
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Slayt (ppt), çalışma kâğıdı.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Öğretmen tarafından hazırlanmış olan “Bağlaçlar” konulu slayt (ppt) içeriği Google Classroom sistemi üzerinden öğrencilerle paylaşılır. Daha sonra öğretmen Google Meet üzerinden bir canlı ders yaparak B2 düzeyinde öğrencilerin öğrenmesi gereken bağlaçları örnekler vererek ve sorular üzerinde anlatır. Bir daha ki derste bağlaçları kullanarak bir hikâye edici kompozisyon metni oluşturma etkinliği yapılacağı bilgisi verilir.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin giriş kısmında canlı derste anlatılan bağlaçlar konusu ile ilgili genel bir tekrar yapılır. Öğrencilerden öğretmenin söylemiş olduğu bağlaçları kullanarak cümle kurmaları istenir. Her öğrenci ilk derste bu çalışmayı tekrar eder. Daha sonra hikâye edici metin yazma hakkında daha önce öğrenilen bilgilerin tekrarı niteliğinde genel bir bilgilendirme yapılarak hikâye edici metin oluşturma aşamaları hakkında öğrenciler bilgilendirilir. İkinci dersin başında bağlaçları kullanarak hikâye edici metin yazma etkinliğine geçilir. Öğretmen öğrencilere hazırlanmış olduğu çalışma kâğıtlarını dağıtır ve etkinlik anlatılarak çalışmaya başlanır. Etkinlik devam ederken dersin yarısında her öğrenci yanındaki arkadaşıyla kâğıdını değiştirerek yazma etkinliğine arkadaşınının kâğıdından devam eder.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Süreç sonunda çalışmalar tahtaya yansıtılarak biçim, içerik, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama hususları üzerinden değerlendirilerek öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

❖ Aşağıda verilen bağlaçları ve anahtar kelimeleri kullanarak deprem konulu serim bölümü verilen metni tamamlayınız.

- Metinde yer alan bağlaçlardan sonra birkaç cümle ekleyiniz. Bağlaçları kullandıktan sonra altını çiziniz.
- Metnin düğüm bölümünde deprem esnasında yaşanan olaylardan ve sonrasında neler yapıldığından bahsediniz.
- Çözüm bölümünde ise düğüm bölümünde anlattığımız olayları sonuçlandırarak bir sonuç paragrafı yazınız.
- Metniniz en son okuyarak hatalarınızı düzelterek metninize uygun bir başlık belirleyiniz.

Mademki- ne yazık ki- ayrıca- hatta- neyse ki- zaten- üstelik- hiç değilse  
7.6 şiddetinde - büyük felaket- korkulu gözler- ihmalkarlık- günden güne- hayat devam ediyor

## ...D.E.P.R.E.M.den.....S.A.N.R.A.....Y.A.Ş.A.M

Dünya üzerinde yaşam normal seyrinde devam ediyordu. Bir gece Ali ve ailesi yarın sabaha uyanmak üzere uykularına yatmışlardı. Gecenin zifiri karanlığında öyle bir şey oldu ki her şey tersine döndü. Saat 04.17. Böyle bir aydınlık hiç görülmemişti. Gece gündüze, gündüz geceye dönüşmüştü sanki. Ne olduysa birden bire oldu.

Mademki, deprem hiç beklenmedik bir şekilde gerçekleştiği için Ali ve ailesi gibi birçok insan, hazırlıksız yakalandılar. Neyse ki, deprem sırasında çoğu insan uykuda olduğu için yaşanan panik, korkulu gözler ve kaos daha da arttı. Ayrıca, deprem zaten büyük bir felaket olduğu gibi 7.6 şiddetinde olması ise durumu daha da kötüleştirdi. Hatta, ihmalkarlık ve yetersizlik nedeniyle depremin yıkıcı etkisi daha da arttı. Deprem esnasında Ali ve ailesi gibi birçok insan sarsıntı nedeniyle evlerinden çıkarak güvenli bölgelere gitmeye çalıştı. Fakat, çoğu insan yolların tıkanması ve karanlık nedeniyle zorluklar yaşadı. Depremin ardından, kurtarma ekipleri hızla olay yerine ulaştılar ve enkaz altında kalan insanları kurtarmak için çalıştılar. Üstelik birçok insan evsiz kaldığı için barınma ve temel ihtiyaçları karşılamak için yardım kampanyaları düzenlendi. Günden güne hayat normale dönmeye başladı. İnsanlar bir yandan depremin yatalarını sermaya çalışırken bir yandan da gelecekte yaşanabilecek benzer olaylara karşı daha hazırlıklı olmanın yollarını araştırdılar. Deprem, yıkıcı

etkilerine rağmen, insanların dayanışma ve birlik duygularını da arttırdı. Sonuç olarak, deprem gibi doğal afetler insanların hayatını aniden ve büyük ölçüde etkileyebilir. ihmalkarlık ve yetersizlik gibi nedenler de durumu daha da kötüleşirebilir. Ancak, kurtarma ekiplerinin hızlı müdahalesi ve insanların dayanışması ile yaralar sarılabılır. Önemli olan, benzer olaylara karşı daha hazırlıklı olmak ve bu tür felaketlerin yıkıcı etkilerini en aza indirmek için gerekli önlemleri almak.

## EK 19. 5. Hafta 2. Yazma Etkinliği ve Ders Plânı

<b>ETKİNLİK 10: TEBRİKLER! DOĞRU YAZDIN</b>	
<b>KAZANIMLAR</b>	Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
<b>ÖĞRETME- ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Serbest yazma, kontrollü yazma.
<b>ARAÇ-GEREÇLER</b>	Slayt (ppt), çalışma kâğıdı.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>SINIF ÖNCESİ</b>	Google Meet uygulaması üzerinden öğrencilerle bir canlı ders yapılır ve bu derste öğrencilerle bayramlar hakkında konuşularak kendi ülkelerindeki bayramların, düğünlerin veya özel günlerin nasıl geçtiği konusu üzerinden sohbet edilerek bir tebrik metni oluşturmaya yönelik örnek çalışma yapılır. Ayrıca öğretmenin hazırlamış olduğu yazım ve noktalama hataları konulu slayt (ppt) içeriği üzerinden yazım ve noktalama hatası olan örnek metinler incelenir. Bir daha ki derste herhangi bir özel gün için tebrik oluşturma konusu üzerinden yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilerek bir yazma etkinliği yapılacağı bilgisi verilir.
<b>SINIF İÇİ</b>	Dersin giriş kısmında sıkça kullanılan yazım hataları üzerinde durularak yazma etkinliğine geçilir. Bu etkinlik üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada öğrencilerden çokça yazım yanlışı olan bir paragrafı yeniden yazım ve noktalama hatalarını gidererek yazmaları istenirken ikinci aşamada ülkelerinde bayramların nasıl geçtiğini anlatan bir metin yazmaları istenir. Üçüncü aşamada ise bir arkadaşına, öğretmene veya akrabaya bir bayram tebriği yazmaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Öğrencilerin yazma etkinliği bittikten sonra her öğrenci yanındaki arkadaşı ile çalışmasını değiştirerek birbirilerinin çalışmasında yer alan hataları kâğıt üzerinde işaretleyerek gösterir. Sonrasında örnek birkaç çalışma tahtaya yansıtılarak yazım ve noktalama, biçim, içerik ve anlatım yönünden incelenerek öğrencilere geri bildirimde bulunulur.

## YAZIM VE NOKTALAMA YANLIŞLARI SINIF İÇİ YAZMA ETKİNLİĞİ

- ❖ Aşağıdaki paragrafı yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.

Cuma günü Ramazan bayramının birinci günüydü. Bayramda büyüklerimiz yanına gittik. Dedem ve babaannemle bayram kahvaltısı yaptık. Kahvaltıdan sonra hep birlikte bayramlaşık. Büyüklerin ellerini öptük, bayramlarını kutladık. Sonra akrabalarımızın evine ziyarete gittik. Bizde şeker ve kolonyalar ikram ettiler. Almanyada böyle bir Bayram yaşanmışlık. Bu ramazan bayramı Türkiye için çok güzel geçiyor. Bu bayram kültürümüzü yaşattığımız, geleneklerimizi devam ettirdiğimiz mutlu bir bayram oldu.

Cuma günü Ramazan bayramının birinci günüydü. Bayramda büyüklerimiz yanına gittik. Dedem ve babaannemle bayram kahvaltısı yaptık. Kahvaltıdan sonra hep birlikte bayramlaşık. Büyüklerin ellerini öptük, bayramlarını kutladık. Sonra akrabalarımızın evine ziyarete gittik. Bizde şeker ve kolonyalar ikram ettiler. Almanyada böyle bir Bayram yaşanmışlık. Bu ramazan bayramı Türkiye için çok güzel geçiyor. Bu bayram kültürümüzü yaşattığımız, geleneklerimizi devam ettirdiğimiz mutlu bir bayram oldu.

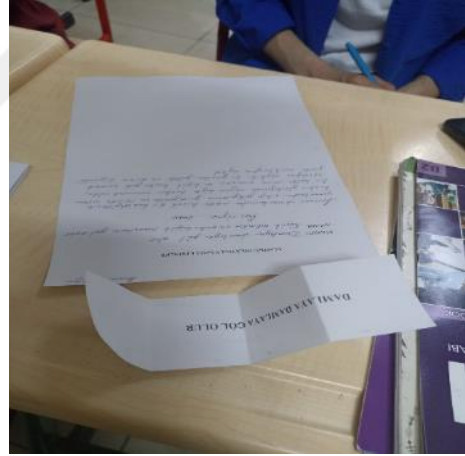
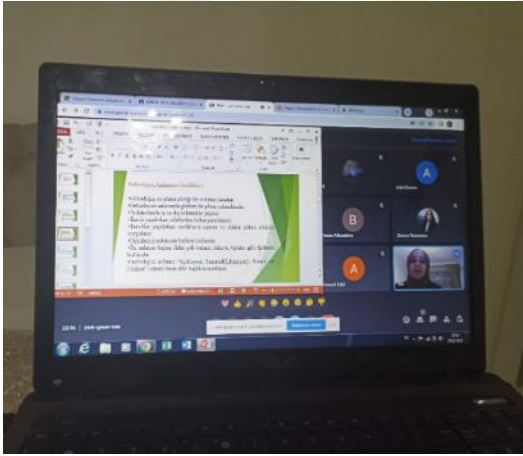
- ❖ Siz de kendi ülkenizde bayramların nasıl geçtiğini anlatan bir paragraf yazınız.

Cuma günü Ramazan bayramının birinci günüydü. Bayramda dedemizin evine gidiyoruz. Büyüklerin ellerini öptük, bayramlarını kutladık. Biz şeker ikram ettiler. Sonra akrabalarımızın ve arkadaşlarımızın evine ziyarete gittik. Bayramın ikinci gününde eğlence parklarına ve güzel yerlere gidiyoruz.

- ❖ Aşağıdaki belirtilen alana bir arkadaşınıza, akrabanıza veya öğretmeninize bayram tebriği yazınız.

Sevgili arkadaşım Sojood  
Ramazan Bayramınız kutlu olsun ve  
yeni yılınız kutlu olsun. Sağlık, huzur ve  
mutluluk dolu nice bayramlara.  
Adı: R

## EK 20. TYES ve ETÖY Uygulamaları Örnek Resimleri



## EK 21. Etik İlkeler Onay Belgesi



T.C.  
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-000-00000773580  
Konu : Başvurumuz Hk.

Sayın: Kübra ÖNCÜ YİĞİT

“Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı 2022/07-17 protokol numaralı başvuru 25.10.2022 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplanmaya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN  
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul  
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 7f2e4253-d41e-42f5-93b0-ae35324d8eb9 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 7F2E4253-D41E-42F5-93B0-AE35324D8EB9 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>  
Adres: tarih Bölümü  
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125  
e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:  
<https://www.aksaray.edu.tr/>  
KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN  
Profesör  
Telefon No: 2882194

<b>AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU</b>		
<b>Öğrencinin Adı Soyadı:</b>		<b>EVET</b>
<b>Kapak</b>		
<b>1</b>	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
<b>2</b>	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
<b>3</b>	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
<b>4</b>	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
<b>İçindekiler</b>		
<b>5</b>	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
<b>6</b>	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
<b>7</b>	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
<b>8</b>	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
<b>Giriş</b>		
<b>9</b>	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
<b>10</b>	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
<b>Özet/Abstract</b>		
<b>11</b>	Kılavuza uygun mu?	
<b>12</b>	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
<b>13</b>	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
<b>14</b>	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
<b>Kaynakça</b>		
<b>15</b>	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
<b>16</b>	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
<b>17</b>	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
<b>Atıf Yöntemi</b> <b>APA 7</b> <input type="checkbox"/> <b>CMS</b> <input type="checkbox"/> <b>İSNAD</b> <input type="checkbox"/>		
<b>Genel Değerlendirme</b>		
<b>18</b>	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
<b>19</b>	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
<b>20</b>	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
<b>21</b>	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
<b>22</b>	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
<b>23</b>	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
<b>24</b>	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
<b>25</b>	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

**Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN**

**İmza**