

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOK KAYNAKLI GRUP
YAZMA KONFERANSININ UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YAZAR

Enes Çinpolat

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Keziban Tekşan

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Enes ÇİNPOLAT tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çok Kaynaklı Grup Yazma Konferansının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması**” başlıklı bu çalışma, **04.11.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **DOKTORA tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr., Keziban Tekşan Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
--------	---	------

Üye	Doç. Dr., Hasan Hüseyin Mutlu Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
-----	---	------

Üye	Doç. Dr., Sanem Tabak Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
-----	---	------

Üye	Doç. Dr., Mazhar Bal Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
-----	---	------

Üye	Doç. Dr., Gökhan Kayır Manisa Celâl Bayar Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
-----	--	------

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Enes ÇİNPOLAT



ÖZET

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOK KAYNAKLI GRUP YAZMA KONFERANSININ UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ENES ÇİNPOLAT

Bu araştırmanın amacı, B1-B2 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde çok kaynaklı grup yazma konferansı uygulanması sürecindeki yazma becerileri değişimini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 21 yabancı dil olarak Türkçe öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 12 eylem planı uygulanmıştır. Uygulamalar 14 hafta devam etmiştir. Veri toplama araçları olarak iki farklı Yazma Becerisi Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı, İkinci Dil Sınıf İçi Yazma İstekliliği Ölçeği, Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği, İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği, Görüşme Formları, Öğrenci Günlükleri, Öğretmen Gözlem Formu ve Günlüğü kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veriler için içerik analizi, nicel veriler için bağımlı gruplar t-testi, tekrarlı ölçümler ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulanan yöntem ile öğrencilerin yazma başarıları yükselmiştir. Hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarında yazma başarısı yükseliş göstermiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algıları her iki tür veri toplama aracına göre de artmıştır. Yalnızca nicel veri toplama aracında öz düzenlemeli yazma yeterliğinde anlamlı yükseliş olmamıştır. Bununla birlikte yazma kaygısında nicel veri toplama aracına göre özellikle somatik kaygıda düşüş görülmüştür. Nitel veri toplama aracına göre ise öğrencilerin yazma kaygılarında azalış bulunmaktadır. Yazma istekliliği ise nicel veri toplama aracına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Nitel verilere göre ise öğrenciler genel olarak daha iyi yazdıkları için yazmaya istekli olduklarını belirtmiştir. Sürecin nitel veri toplama araçlarına göre genel değerlendirmesinde öğrencilerin çoğunun sürece olumlu yaklaştığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi öğretimi, geri bildirim, yazma becerisinde geri bildirim, yazma konferansı, öğretmen ve akran geri bildirimi.

ABSTRACT

TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

TURKISH LANGUAGE TEACHING

THE IMPLEMENTATION OF MULTI-SOURCE GROUP WRITING

CONFERENCE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: AN ACTION RESEARCH

ENES ÇİNPOLAT

The aim of this study is to examine the changes in writing skills of international students learning Turkish at the B1-B2 level during the implementation of multi-source group writing conferences. In line with this purpose, the study was conducted using action research design. The study group of the research consists of 21 Turkish as a foreign language learners selected by purposeful sampling method. During the research process, 12 action plans were implemented. The applications continued for 14 weeks. Two different Writing Skill Assessment Rubrics, Second Language Classroom Writing Willingness Scale, Foreign Language Writing Self-Efficacy Scale, Second Language Writing Anxiety Scale, Interview Forms, Student Diaries, Researcher Observation and Diary were used as data collection tools. In data analysis, content analysis was used for qualitative data, t-test and repeated measures ANOVA test were used for quantitative data. According to the results obtained from the research, students' writing achievement increased as a result of the implemented method. Writing achievement increased in both quantitative and qualitative data collection tools. Students' self-efficacy perceptions towards writing increased according to both types of data collection tools. There was no significant increase in self-regulated writing efficacy in the quantitative data collection tool. However, there was a decrease in writing anxiety, especially somatic anxiety, according to the quantitative data collection tool. According to the qualitative data collection tool, there is a decrease in students' writing anxiety. Willingness to write did not show a significant difference according to the quantitative data collection tool. Based on qualitative data, students stated that they were willing to write because they wrote better in general. In the general evaluation of the process according to the qualitative data collection tools, it was determined that most of the students approached the process positively.

Key Words : Teaching Turkish as a foreign language, teaching writing skills, feedback, feedback in writing skills, writing conference, teacher and peer feedback.

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans ve doktora sürecimde bilgi, deneyim ve yönlendirmeleriyle bana her zaman destek olan, sabır ve anlayışla yol gösteren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Keziban Tekşan’a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme sürecimdeki rehberlikleri ve katkılarıyla bu çalışmaya değer katan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Hasan Hüseyin Mutlu ve Doç. Dr. Sanem Tabak’a teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak değerli zamanlarını ayıran ve önemli düzeltme önerileriyle çalışmamın gelişimine katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Mazhar Bal ve Doç. Dr. Gökhan Kayır’a ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bölümümüzdeki kıymetli hocalarım Prof. Dr. İlker Aydın, Doç. Dr. Pınar Kanık Uysal, Doç. Dr. Üzeyir Süğümlü ve Dr. Öğr. Üyesi Vehbi Akdi’ye destekleri için teşekkür ederim. Bu süreçte özellikle çalışma ile ilgili yardımları için Doç. Dr. Pınar Kanık Uysal’a ayrıca minnettarım. Akademik yolculuğumun temellerinin atıldığı, lisans eğitimimi tamamlayıp yüksek lisansa başladığım Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki değerli hocalarıma katkıları ve emekleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Tezin yazım açısından kontrol edilmesindeki çabaları ve destekleri için Arş. Gör. Muhammed Eren Uygur ve Arş. Gör. Yasemin Başkan’a teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımın her anında yanımda olan ve destekleriyle beni her zaman motive eden kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili eşim Aslıhan’a da ayrıca süreçteki ve yaşamdaki destekleri için her zaman minnettarım. Son ve en özel olarak annem Türkan Çinpolat ve babam Şerafettin Çinpolat’a hayatımdaki her konuda beni destekledikleri için minnettarlığımı belirtmek isterim.

Enes ÇİNPOLAT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR	ix
ŞEKİLLER	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3 Sınırlılıklar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi.....	10
2.2 Geri Bildirim	16
2.3 Yabancı Dil Yazma Becerisinde Geri Bildirim	18
2.3.1 Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi.....	22
2.3.2 Akran Geri Bildirimi	26
2.3.3 Yazma Konferansı	27
2.3.4 Çok Kaynaklı Grup Yazma Konferansı	30
2.4 Yazmanın Duyuşsal Boyutu.....	34
2.4.1 Yazma Kaygısı	35
2.4.2 Yazma Öz Yeterlik Algısı	37
2.4.3 Yazma İstekliliği	39
2.5 Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi	41
3. YÖNTEM	44
3.1 Araştırma Deseni.....	44
3.2 Eylem Araştırması Süreci	45
3.2.1 Araştırma Probleminin Belirlenmesi	46
3.2.2 Araştırmacının Rolü	52
3.3 Çalışma Grubu	53
3.4 Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması	54
3.4.1 Geçerlik Komitesi Toplantıları.....	55
3.4.2 Eylem Planları	57
3.5 Veri toplama araçları.....	70
3.5.1 Nitel Veri Toplama Araçları.....	71
3.5.2 Nicel Veri Toplama Araçları	73
3.6 Verilerin Toplanması	84
3.7 Verilerin Analizi.....	86
3.8 Geçerlik ve Güvenirlik	87
4. BULGULAR	90
4.1 Yazma Başarısı.....	90
4.2 Yazma Öz Yeterliliği.....	97
4.3 Yazma Kaygısı	103
4.4 Yazma İstekliliği	108
4.5 Genel Süreç Değerlendirmesi	113

4.5.1	Sürecin Diğer Beceriler ile İlişkisi	119
4.5.2	Akran Katılımına Yönelik Görüşler	121
4.5.3	Uygulanan Geri Bildirimin Diğer Tecrübelerle Karşılaştırılması	123
4.5.4	Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklara İlişkin Görüşler	124
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	128
5.1	Yazma Başarısı.....	128
5.2	Yazma Öz Yeterliği.....	130
5.3	Yazma Kaygısı	132
5.4	Yazma İstekliliği	136
5.5	Genel Süreç Değerlendirmesi	137
5.5.1	Sürecin Diğer Becerilere Etkisi	139
5.5.2	Akran Katılımı	140
5.5.3	Uygulanan Geri Bildirimin Diğer Tecrübelerle Karşılaştırılması	141
5.5.4	Uygulama Sürecinde Aksayan Yönler	142
5.6	Genel Sonuç	143
5.7	Öneriler	144
KAYNAKLAR		145
EKLER		168
YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ		194
ÖZGEÇMİŞ		196

TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3. 1. Eylem Planları	57
Tablo 3. 2. Örnek Eylem Planı (Plan 1).....	59
Tablo 3. 3. DFA Uyum İndeksleri Kriterleri	74
Tablo 3. 4. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği DFA Faktör Yükleri.....	75
Tablo 3. 5. Yazma Kaygısı Ölçeği AVE ve CR	76
Tablo 3. 6. İkinci Dilde Yazma Ölçeği Madde ve Güvenirlik Analizi	77
Tablo 3. 7. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Dil Geçerliği	78
Tablo 3. 8. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği DFA Faktör Yükleri	80
Tablo 3. 9. Yazma Öz Yeterliği AVE ve CR.....	82
Tablo 3. 10. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Madde ve Güvenirlik Analizi	82
Tablo 3. 11. Korelasyon Matrisi	83
Tablo 3. 12. Yazma Başarısı Puanlayıcılar Arası Güvenirlik.....	87
Tablo 4. 1. Rubrik 1'e (Kahveci, 2022) Göre Tekrarlı Ölçümler ANOVA	90
Tablo 4. 2. Rubrik 1'e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısı Betimsel Değerler	90
Tablo 4. 3. Post Hoc Karşılaştırma - Rubrik 1'e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısı	91
Tablo 4. 4. Rubrik 2'ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Tekrarlı Ölçümler ANOVA.....	92
Tablo 4. 5. Rubrik 2'ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Yazma Başarısı Betimsel Değerler	92
Tablo 4. 6. Post Hoc Karşılaştırma - Rubrik 2'ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Yazma Başarısı.....	92
Tablo 4. 7. Başarı Puanlarının Kur Düzeyine Göre Ortalamaları.....	93
Tablo 4. 8. Yazma Alt Boyutlarının Gelişimi Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi.....	94
Tablo 4. 9. Yazma Öz Yeterliği Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi	97
Tablo 4. 10. Yazma Öz Yeterliği Betimsel Değerler.....	98
Tablo 4. 11. Yazma Kaygısı Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi	103
Tablo 4. 12. Yazma Kaygısı Betimsel Değerler	104
Tablo 4. 13. Türkçe Yazma İstekliliği Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi	108
Tablo 4. 14. Yazma İstekliliği Betimsel Değerler	109
Tablo 4. 15. Öğrencilerin Yazma Başarı Puanlarının Kurlara Göre Dağılımı	113
Tablo 4. 16. Öğrencilerin Kaygı, Öz Yeterlik, İsteklilik Ön Test Son Test Puanları ...	113

ŞEKİLLER

	Sayfa
Şekil 3. 1. Diyalektik Eylem Araştırması Spirali.....	45
Şekil 3. 2. Araştırma Planı	46
Şekil 3. 3. Öğretim Elemanlarının Yazma ve Geri Bildirim Ortamı Tercihleri	47
Şekil 3. 4. Öğretim Elemanlarının Geri Bildirim Tür Tercihleri	48
Şekil 3. 5. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Path Diyagramı	76
Şekil 3. 6. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Path Diyagramı	81
Şekil 3. 7. Ders Kitabı Örnek Yazma Etkinliği 1	64
Şekil 3. 8. Ders Kitabı Örnek Yazma Etkinliğinin Uyarlanmış Versiyonu.....	64
Şekil 3. 9. Ders Kitabı Örnek Yazma Etkinliği 2	67
Şekil 3. 10. Veri Toplama Aşamaları	85
Şekil 4. 1. Rubrik 1’e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısının Ölçümler Arası Farkları	91
Şekil 4. 2. Rubrik 2’ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Yazma Başarısının Ölçümler Arası Farkları.....	93
Şekil 4. 3. Yazma Rubriği Alt Alanlarının A2-B2 Karşılaştırması	95
Şekil 4. 4. Son Görüşme, Günlük ve Gözleme Göre En Fazla Geliştirilen Yazma Alt Boyutları	96
Şekil 4. 5. Yazma Öz Yeterliğinin A2-B2 Karşılaştırması.....	99
Şekil 4. 6. Katılımcıların Ön Görüşme ve Son Görüşmedeki Başarı Algıları	100
Şekil 4. 7. Gözlem ve Günlüklere Göre Süreçte Başarı Algısı.....	102
Şekil 4. 8. Yazma Kaygısı A2-B2 Karşılaştırılması.....	105
Şekil 4. 9. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Yazma Kaygısı	106
Şekil 4. 10. Sınıf İçi Yazma İstekliliği A2-B2 Karşılaştırılması	109
Şekil 4. 11. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Yazma İstekliliği	110
Şekil 4. 12. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Genel Değerlendirme.....	115
Şekil 4. 13. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Sürecin Genel Değerlendirilmesinin Kategorileri	116
Şekil 4. 14. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Sürecin Diğer Becerilere Etkisi.....	120
Şekil 4. 15. Son Görüşmelere Göre Akran Katılımı	121
Şekil 4. 16. Son Görüşmelere Göre Uygulanan Geri Bildirimin Önceki Tecrübelerle Karşılaştırılması	123

Şekil 4. 17. Son Görüşmelere, Gözlem ve Günlüklere Göre Süreçte Yaşanan Aksaklıklar

..... 125



1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzde yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç çeşitli nedenlerle değişmektedir. Bu nedenlerden biri ülkelerin uluslararası öğrenci kabul durumları olarak değerlendirilebilir. Bu konuda, Türkiye’de yer alan uluslararası öğrenci sayısındaki ani değişimler dikkat çekmektedir. 2023-2024 akademik yılında Türkiye’de yükseköğretim öğrencisi olan 336.366 kişi bulunmaktadır ve bu öğrencilerin 97.360’ı 2023 yılında kayıt yaptıran kişilerden oluşmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024). Henüz 2016 yılında 87.903 olan uluslararası öğrenci sayısının sekiz yılda dörde katlandığı görülmektedir (YÖK, 2016). Dünya genelindeki uluslararası öğrenci sayısı ise 2016 yılında yaklaşık 5.3 milyon iken beş yılda 1 milyon (yaklaşık %18) artarak 6 milyonu aşmıştır (McAuliffe ve Oucho, 2024). Türkiye’de ise bu artış oransal olarak daha fazla olmuştur. Bu öğrencilerin Türkçe programlarda öğrenim görmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimine üniversitelerde verilen önemin artırılması gerekliliği ortaya koymaktadır. Çünkü bu denli ani değişimlere uyum sağlayarak eğitim kalitesinin korunması, öğrencilerin uyum süreçleri ve eğitim hayatları için son derece önemlidir. Mutlu ve Gümüş (2021) tarafından yapılan derleme çalışmasında Türkçe Eğitimi Lisans Programı’nda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin yetersiz olması, ders araç-gereçlerinin eksikliği, dil bilgisi ve yazma becerisi öğretimi, bu alanın ayrı bir ana bilim dalı hâline getirilmemesi, öğreticilerin yetersizliği, yöntem ve program sorunları, Türkçenin temel söz varlığını belirleme çalışmalarının yetersizliği, homojen sınıflar oluşturma zorluğu, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları gibi çeşitli konularda sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmadan görüldüğü üzere alanda yaşanan sorunlar artan talebin karşılanmasını zorlaştırabilecek niteliktedir. Bu da öğretim kalitesinin belirli bir seviyede tutulmasını sağlayacak araştırmaların önemini göstermektedir.

Yabancı dil öğretim süreci ise belirli yaklaşımlara göre yürütülmektedir. Bunların bir örneği ise iletişimsel yaklaşımdır. İşitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemlerinin gerçek iletişim becerilerini geliştirmedeki yetersizliğinin görülmesinden sonra 1970’li yıllarda anlamı kavrayarak iletişim kurma becerisini aktif olarak iyileştirmeye odaklanan iletişimsel yaklaşım, Britanya’da geliştirilmeye başlanmıştır (Oxford vd., 1989, s. 30). Yabancı dil pazarının genişlemesi ve geleneksel olmayan öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını

karşılamak, genel eğitim sisteminde daha açık ve net öğrenme çıktılarının belirtilmeye başlanması, daha aktif ve deneyimsel öğrenme biçimlerinin öncelenmesi iletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretiminde ortaya çıkmasının diğer nedenlerinden olmuştur (Mitchell, 1993, s. 34). Bu nedenlerle ortaya çıkan iletişimsel yaklaşımda, genellikle simüle edilmiş iletişimsel durumlarda anlamlı bir ikinci dil etkileşimi yoluyla öğrencinin katılımcı deneyimi etrafında şekillenerek daha az yapılandırılmış ve daha yaratıcı dil görevlerinin önemi vardır (Dörnyei, 2009, s. 34). Böylelikle iletişimsel yaklaşımda dil öğreniminde aktif ve iletişimsel katılım temel kavramlar olarak karşımıza çıkar ve okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde iletişimsel yetkinlik temel hedeftir (Oxford vd., 1989). Hatta ikinci/yabancı dil öğretimindeki en etkili yaklaşım olduğu da bazı araştırmacılar tarafından savunulur çünkü bu yaklaşım dilin biçim ve anlamına odaklanarak program, yöntem, materyal geliştirme gibi alanlarla etkileşim kurabilir (Spada, 2007). Bununla birlikte Avrupa Konseyi (2021) tarafından hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni eylem odaklı yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşım, iletişimsel yaklaşım üzerine yapılandırılarak temelde öğrenenlerin gerçek yaşamda hareket edebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedefler (Avrupa Konseyi, 2021). Metnin tüm diller için ortak standart ilke ve değerlendirmeleri içermesi, saha çalışmaları sonrasında hazırlanmış olması yaklaşımın günümüz yabancı dil gereksinimlerine uygun olduğunu göstermektedir (Günday, 2022).

Böylelikle eylem odaklı yaklaşıma uygun bir şekilde yapılacak Türkçe öğretim sürecinde de öğrencilerin iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi önemli olarak değerlendirilebilir. Çünkü bir yabancı dili bilmek, sadece dil bilgisel kuralları ve sözcükleri bilmek değil, aynı zamanda bu bilgileri kullanarak etkili sözlü ve yazılı iletişim kurabilmektir (İşcan, 2011, s. 30). Bu iletişim becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri olarak sıralanmaktadır. Dil becerilerinin öğretiminde bir bütün içerisinde dil öğretimi gerçekleştirilir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) da dil becerilerinin bütün içerisinde, eylem odaklı ve iletişimsel yaklaşımla öğretildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretimi gerçekleştirilen becerilerden biri de yazma becerisidir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) genel amaçları içerisinde de yazma yoluyla Türkçe anlatma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yapılan araştırmada da üretici becerilerden biri olan yazma becerisine ve gelişimine odaklanılmıştır. Çünkü yabancı/ikinci dilde yazma

becerisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında yazmanın dil öğretimindeki yeri önemli görülmektedir (Byrnes, Maxim ve Norris, 2010; Dilidüzgün, 2015; Harklau, 2002; Hirvela, Hyland ve Manchón, 2016; Şimşek ve Erdem, 2021; Tiryaki, 2013; Wolff, 2000; Yorgancı ve Baş, 2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarı ve yetkin Türkçe kullanımı için yazma becerisine özel önem vermeleri sağlanabilir, çünkü yazma becerisi yabancı dil eğitiminde tam anlamıyla yetkinlik kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır (Şimşek ve Erdem, 2021, s. 269). Yazma becerisi, öğrenenlerin mevcut dil sistemlerini ifade etmek istediklerine uyarladıkları ve kullandıkları, uzun planlama gerektiren bağımsız bir öğrenme süreci olarak değerlendirilir (Dilidüzgün, 2015, s. 21). Ayrıca yazma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kazanılması en zor ve son aşamada edinilen bir üretici dil becerisi olarak öğretim hedeflerinin başında gelir (Yorgancı ve Baş, 2021, s. 71). Bunlarla birlikte, yoğun bir zihinsel faaliyet gerektiren yazma becerisi, bilgiyi somut bir şekilde ifade edebilme yeteneği sağladığı için dilde geri bildirim verme ve dil eksikliklerini belirlemede önemlidir (Tiryaki, 2013, s. 38). Yazma becerisi “okuryazarlığın iletişimde ve konuların aktarımında merkezi bir rol oynadığı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki temel derslerde ikinci dil edinimini anlamının anahtarıdır” (Harklau, 2002, s. 329). Hirvela, Hyland ve Manchón (2016, s. 59) “yazmayı öğrenme”, “içeriği öğrenmek için yazma” ve “dili öğrenmek için yazma” başlıklı temel yönelimler ile ikinci dilde yazmanın çok yönlü doğasını vurgulayarak yazmanın tekil bir olgu olmadığını, farklı amaçlar ve değerler doğrultusunda çeşitlendiğini belirtmektedirler. Ayrıca Wolff (2000, s. 111) “yazma, muhtemelen elimizdeki en etkili L2/D2 (ikinci dil) öğrenme aracıdır, okuma ya da iletişim becerilerinden daha etkilidir” ifadeleriyle yazma becerisinin ikinci dil öğrenimindeki katkısını vurgulamaktadır. Bunlarla birlikte, yabancı dil yazma gelişimi üst düzey becerilere doğru genel yabancı dil (FL) gelişiminin özellikle değerli bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir (Byrnes, Maxim ve Norris, 2010, s. 4).

Yazma becerisinin yabancı dil bağlamındaki önemi ve yerinden sonra yazmanın işleyişi ve gelişimine odaklanılmıştır. Yazma gelişimi; yazılı metin üretimiyle ilgili dil (örneğin, karmaşıklık, doğruluk, akıcılık, bağdaşıklık, mekanik), farklı türler hakkında bilgi, metin üretim süreçleri, üstbilişsel bilgi ve strateji kullanımı, yazma hedefleri ve motivasyonu alanlarından herhangi birinde zaman içinde meydana gelen değişim olarak tanımlanmaktadır (Polio, 2017, s. 261). Bunun gerçekleşmesi için de organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi,

mekanikler (yazım ve noktalama) gibi olguların aşamalı bir şekilde gerçekleşmesi gereklidir (Dalgacı ve Büyükikiz, 2021, s. 209). Görüldüğü üzere yazma işlemi belirli bir süreci gerektirmektedir. Gelişim ise bu süreçler aracılığıyla zaman içerisinde becerinin gelişimi ile gerçekleşebilir. Ayrıca “yazma, konuşmaya kıyasla daha yavaş bir dil üretimi içerebileceğinden öğrenciler konuşmaya kıyasla biçime daha kolay odaklanabilir ve aslında yazma, konuşma edinimini kolaylaştırabilir” (Polio, 2017, s. 265).

Belirli bir gelişim sürecini kapsayan yazma becerisinin gelişiminde önemli görülen faktörler bulunmaktadır. İlk olarak, yabancı dil yazma becerisinde süreç temelli öğretim ve geri bildirim (öğretmen-akran geri bildirimi) vurgulanmaktadır (O’Brien, 2004). Lee’nin (2020) araştırmasında okuduğunu anlama, dil bilgisi ve ardıl yazma birikimi, yabancı dil olarak İngilizce yazma performansını geliştirmede en etkili faktörler olarak tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğrencilerin hedef dile algıları ve inançları, dili ne düzeyde öğrenebilecekleri hakkında fikir vermektedir (Melanlıoğlu ve Demir-Atalay, 2016, s. 698). İkinci dilde yazma süreci hem yazma eylemi hem de düzeltici geri bildirimin işlenmesi ile ilgili olduğu için D2’yi geliştirmek çaba sarf edilen bilişsel bir faaliyettir (Leow ve Suh, 2021, s. 18). İlgili çalışmalardan da görüldüğü üzere yazma becerisinin gelişiminde ve öğretiminde geri bildirim önemli bir etkidir. Hattie ve Timperley (2007), sınıf içi değerlendirmenin önemli bir bileşeni olan geri bildirimin öğrencilerin öğrenmeleri, performansları, bilgileri veya anlayışları hakkında bilgi sağladığını ve öğrenme ile başarı üzerinde en güçlü etkiye sahip unsurlardan biri olduğunu, ancak bu etkinin hem olumlu hem de olumsuz olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle verilecek geri bildirimin türü, zamanı, kaynağı gibi konular öğretim hedeflerine ulaşmada oldukça önemlidir. Böylelikle, 1970’lerde Kuzey Amerika’da öğrenci merkezli yazma eğitimi yaklaşımlarının gelişmesiyle “süreç yaklaşımı”, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimlere daha fazla önem vererek yazmanın çeşitli aşamalarında geri bildirim ve düzeltmelerle yazarları desteklemeyi teşvik etmiş ve geri bildirim biçimlerini kenar notlarının ötesine, öğretmen ve öğrencilerin dâhil olduğu sözlü etkileşimleri kapsayacak şekilde genişletirken odak noktası mekanik doğruluk ve dil kontrolünden anlamın geliştirilmesi ve keşfedilmesine kaymıştır (Hyland ve Hyland, 2019). Truscott (1996) ise ikinci dil öğretiminde bir öğrencinin doğru yazma becerisini geliştirmek amacıyla dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi olarak tanımlanan dil bilgisi düzeltmesinin; yazma becerisini geliştirmede etkisiz olduğunu gösteren araştırma bulguları, dil öğreniminin doğasına uygun olmayan müdahale biçimi, potansiyel zararları (başarıda

düşüş, düzeltmeden kaçınma amacıyla karmaşık cümle kurmamak), devam ettirmek için sunulan çeşitli argümanların liyakatten yoksun olması göz önüne alındığında bu yöntemin terk edilmesinin bir gereklilik olduğunu dile getirmiştir. Ferris (1999) ise bu görüşe ulaşmanın henüz erken olduğunu ve bu görüşün çok güçlü bir ifade olduğunu belirtmiş ve etkili hata düzeltmenin seçici, öncelikli ve açık olması şartıyla en azından bazı öğrencilere faydalı olabileceğini aktarmıştır. Lee ve Schallert (2008) de yaptıkları çalışmada düzeltici yazılı geri bildirimde öğretmeniyle güven ilişkisi kuran öğrencinin bildirimleri kullanarak taslaklarını geliştirdiğini, buna karşın öğretmenine güvenmekte zorlanan öğrencinin ise geri bildirimlere olumlu yanıt vermediğini ve yazma taslaklarının diğer öğrencininki kadar ilerlemediğini belirtmektedir. Araştırmadaki durum, öğretmen ve öğrenci arasında güven ilişkisi kurmanın, geri bildirimin etkili kullanılmasında temel olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Yazma geri bildirimine yönelik teorilerin etkinliğine dair artan ampirik araştırmalar, düzeltici geri bildirimin D2 öğrenme/edinimi üzerindeki etkisine ilişkin bazı erken dönem tartışmaları yatıştırmaya başlamıştır (Bitchener ve Ferris, 2012). Görüldüğü üzere geri bildirimin niteliği üzerine tartışmalar bulunmakta ve geri bildirim çalışmaları da artarak devam etmektedir. Bu noktada, günümüzde küreselleşmeyle birlikte doğru ve etkili iletişim kurmaya olan talep yükselmektedir. Bununla birlikte internetin etkisiyle yazılı iletişim ihtiyacının artması, L2W'nin (İkinci Dil Olarak Yazma) araştırılması ve öğretilmesine olan ilgiyle beraber kaynakların artırılması bu alandaki uzman sayısının ve teori, araştırma ve öğretimdeki gelişmelerin artmasını teşvik edecektir (Silva, 2016, s. 33). Bu nedenlerle geri bildirim alanında araştırmaların gündemdeki tartışmalı konuları açıklaması bir gerekliliktir. Ayrıca Türkçe öğretimindeki geri bildirim uygulamalarının incelenmesi de yazma öğretiminden istenen verimin alınması için önemlidir. Çünkü uluslararası öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca derslerde ihtiyaç duyacakları yazma becerilerinin geliştirilmesi akademik başarının sağlanması açısından da değerli katkılar sağlayabilir.

İlgili literatür araştırması ve yöntem bölümünde verilen araştırma probleminin belirlenmesi çalışmasının sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma alanında yürütülmesi gereken süreçler ile ilgili görüş birliği oluşmadığı gözlemlenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin üzerinde fazla durulmaması ve yazma konusunun geçiştirilmesi (Bağcı ve Başar, 2018) çeşitli sorunlar oluşturmaktadır. Yaşanan problemler ve eksik uygulamaların bulunması, tek bir geri bildirim türünün ya da zamanlamasının en etkili olduğuna dair kesin bir yargıya

varılamaması, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerini daha kapsamlı ve etkili bir şekilde geliştirebilmek için bütüncül bir geri bildirim yaklaşımının benimsenmesi ve farklı geri bildirim türlerinin bir arada kullanılması önemli görülmektedir. Bu bağlamda çok kaynaklı grup yazma konferansı şeklinde uygulamaların yapılacağı bir eylem planı oluşturulmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu eylem araştırmasının amacı, B1-B2 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çok kaynaklı grup yazma konferansı uygulamak ve bu süreçteki değişimleri incelemektir. Yazma geri bildirimi, problem durumunda belirtildiği üzere yazma çıktılarında oldukça önemlidir. Bu durum, yapılan çalışmalarda görülmektedir (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011; Brown, Liu ve Norouzian, 2023; Li, 2010; Lyster ve Saito, 2010; Russel ve Spada, 2006). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu durumun detaylı incelenmesi, yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin (Mutlu ve Gümüş, 2021) çözülmesine katkı sağlayabilir. Böylelikle üniversitelerde öğrenim görmek için Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin dil kazanımlarının kalitesi yükseltilebilir.

Özşavlı (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında C1 seviyesindeki öğrenciler üzerinde akran geri bildirimi uygulamıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre akran geri bildirimine katılan öğrencilerin yazma başarısı, yazma tutumu, yazma kaygısı açısından olumlu etkilenmiştir. Ancak çalışmada kontrol grubuna yapılan geri bildirimin detayına fazla yer verilmemesi, çalışmanın dört hafta, haftada iki saati kapsamı net bir çıkarım yapmak için yeterli olmadığı düşünüldüğünden ilerideki araştırmalara gerek vardır.

Karataş (2024) tarafından yapılan çalışmada ise yazılı geri bildirim ve geri bildirim almama durumları karşılaştırılmıştır. Çalışmada belirtilen sonuçlara göre odaklanılmış ve odaklanılmamış geri bildirim, geri bildirim alma ve mevcut geri bildirimin korunmasına göre yazma başarısı ve yazma kaygısı açılarından daha yararlı olmuştur. İki tür arasında ise odaklanılmış yazılı geri bildirim daha etkili olmuştur. Mevcut geri bildirimin korunması ise başarı ve kaygıda artış veya azalışa neden olmamıştır. Ancak geri bildirim almamak başarısızlık ve kaygıyı yükseltmiştir. Araştırmada yazılı geri bildirim konusu kapsamlı bir şekilde işlenmiştir. Tabii konusu gereği yazma konferansı veya sözlü geri bildirim çalışmada ele alınmamıştır.

Kaptı ve Kana (2018) tarafından yürütülen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yazma geri bildirim ölçeği uygulanarak algıları incelenmiştir. Edinilen sonuçlara göre öğrencilerin geri bildirimini faydalı buldukları belirtilmiştir. Araştırmada yalnızca bir ölçeğin kullanılarak verilerin toplanması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Göktaş ve Aksak-Gönül (2022) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin yazma çalışmalarına geri bildirimleri incelenmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük oranda geri bildirimini kullandıkları, destekledikleri ama geri bildirimlerde ölçek kullanımı, akran geri bildirim, çevrim içi platformların geri bildirim sürecine dâhil edilmesi gibi konularda eksiklikler bulunduğu belirtilmiştir. Yine aynı konuda Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenler, geri bildirim sunmanın gerekliliğine katılmış ve geri bildirim için en uygun zaman olarak yazma biter bitmez şeklinde seçim yapmışlardır.

Çetinkaya, Bayat ve Alaca (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yazılı metinlere verdikleri geri bildirimler incelenmiştir. Çalışmadaki öğretmenler, öğrenci metinlerindeki 608 hatanın 439'una geri bildirim vermiştir. Geri bildirimlerin 357'si doğrudan, 82'si dolaylı olarak sınıflandırılmıştır. Doğrudan geri bildirimlerin öğrenci tarafından düzeltilme başarısı daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin yazılı düzeltme geri bildirimlerine karşı edimsel çıktıları beklenen düzeyde olmamış ve bu durum öğretmenlerin geri bildirimlerinin niteliğine bağlanmıştır.

Özdeş'in (2019) akran ve öğretmen geri bildirimini karşılaştırdığı çalışmasında öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimin akranlar tarafından sağlanan geri bildirimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenciler öğretmenlerden aldıkları geri bildirimleri daha çok uyguladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, doğrudan geri bildirim daha çok dikkate aldıkları için doğrudan geri bildirimin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte, çalışmada yalnızca yazılı geri bildirim kullanıldığı için sözlü geri bildirim ve diğer kombinasyonların ortaya çıkaracağı noktalar bulunmamaktadır.

Ülper ve Çetinkaya (2016) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma geri bildirim tercihleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler tarafından, taslak metinlerine öğretmenin ayrıntılı yazılı açıklamalar yaparak gelişim yolunu

göstermesinin sürecin etkili olabilmesi açısından önemli olduğu, yalnızca yanlışın altını çizmenin veya sembollerle işaret etmenin istenir olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmada uygulanması planlanan geri bildirim yönteminde öğrencilerle etkileşime girilerek açıklamalar sunulması da araştırmanın olumlu yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Dalgacı ve Büyükkız (2021) tarafından yürütülen çalışmada sırasıyla öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi şeklinde üç farklı geri bildirim uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmadan yazma çalışmalarının yaptırıldığı araştırmada deney grubunun yazma başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadaki deneysel desende kontrol grubuna geri bildirim yapılmaması araştırmanın sınırlılığı olabilir, çünkü eğer birden fazla kontrol grubu oluşturulup bu değerlendirme türlerinin her biri ayrı kontrol gruplarına uygulanabilirdi. Böylelikle bu geri bildirim türlerinin birlikte kullanımının etkileri daha net bir şekilde değerlendirilebilirdi. Yine, Serpen ve Üstten (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yazma geri bildirim alan ve almayan grupların karşılaştırılması yapılmış ve yazılı geri bildirim alan grubun yazma başarısı daha yüksek olarak bulunmuştur.

Süğümlü ve Bakdemir (2023) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci öğretici görüşleri ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yazma becerisi öğretiminin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin sunduğu görüşlerden biri geri bildirim sunulması olmuştur. Araştırmada, geri bildirimde bulunulması öğretmenlerin görüşleri içerisinde yer almasına rağmen geri bildirimle ilgili detaylı bilgi öğretmenler tarafından sunulmamıştır. Bu da öğretmenlerin de konu detayı ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Çok kaynaklı grup yazma konferansı öğrenci yazma başarısına nasıl yansımıştır?
2. Çok kaynaklı grup yazma konferansı öğrencilerin yazma öz yeterliklerine nasıl yansımıştır?
3. Çok kaynaklı grup yazma konferansı öğrencilerin yazma kaygılarına nasıl yansımıştır?
4. Çok kaynaklı grup yazma konferansı öğrencilerin yazma istekliliklerine nasıl yansımıştır?
5. Çok kaynaklı grup konferansı uygulamasına ilişkin öğrencilerin genel düşünceleri nasıldır?

1.3 Sınırlılıklar

1. Araştırma, farklı ülkelerden (çalışma grubunda detaylı olarak sunulmuştur) yükseköğretim amacıyla Türkiye'ye gelen ve uygulamaya katılan öğrencilerle,
2. Derslerde uygulanan önceden seçilmiş yazma konularıyla,
3. Kullanılan veri toplama araçlarıyla,
4. Uygulanan geri bildirim yöntemiyle sınırlıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, eğitim bağlamında geri bildirim, yabancı dil yazma becerisinde geri bildirim, yazmanın duyuşsal boyutu, yazılı anlatımın değerlendirilmesi başlıkları işlenmiştir. Bölüm başlıklarında yabancı dilde yazma çatı kavramı kullanılmıştır. Böylelikle ikinci dil, ek dil, üçüncü dil kavramlarına girilmemiştir. Durmuş (2018, s. 190) da “eğer sunulan kuramsal bilgiler veya uygulama önerileri, her iki hedef grup için de geçerli olabilecek türden ise ... ‘yabancı ve ikinci dil’ terimi” kullanımını önermektedir. Bölüm içerisinde yabancı dilde yazma süreci ile ilgili genel bilgi sunulduktan sonra çalışmanın ana konusu olan geri bildirimle geçiş yapılmıştır. Çalışmada uygulanan geri bildirim yöntemine ve uygulanmasına ilişkin bilgiler de sunulmuştur.

2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Kişilerin ana dillerinden başka dillerde yazılı metinler oluşturma süreçlerini yabancı dilde yazma olarak nitelendirebiliriz. Bu kavram yalnızca oluşturulan metnin farklı bir dili içermesi ile sınırlı kalmaz. Yabancı dilde yazma becerisi, yabancı dil öğretiminin en zorlu alanlarından biri olarak karşımıza çıkar (Hyland, 2003). Yabancı dilde metinlerin oluşturulma süreci genel olarak ana dili ile benzerlik gösterse de yabancı dilde yazı oluşturmak daha zordur, yazılar ana dilde oluşturulanlara göre daha kısıtlı ve az etkilidir (Silva, 1993). Bununla birlikte, yazma becerisinin yüksek bilişsel yükü ve hedef dilin iyi öğrenilmesini gerektirmesi bu becerinin diğer dil becerilerinden daha zor olarak ayrışmasına neden olmaktadır. Ancak yazma becerisini geliştirenlerin öğrendikleri yabancı dili oldukça iyi kavradıkları da söylenebilir (Bağcı ve Başar, 2018). Ayrıca son 20 yılda yabancı dilde yazma çalışan araştırmacılar ve öğretmenler, yabancı dilde yazan öğrenci (student writer) nüfus profiline değıştiğinin farkındadır (Ferris, 2011, s. 3). Bunlar da alana özgü yaklaşımlar benimsenmesinin, uygulanmasının ve geleceğın getirdiğı şartlara uyum sağılayan yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda literatür incelendiğinde yabancı dilde yazma yaklaşımlarından çoğunlukla ürün temelli yazma, tür temelli yazma, süreç temelli yazma karşımıza çıkmaktadır (Yu, Jiang ve Zhou, 2023). Öncelikle ürün temelli yazma yaklaşımına değinmekte fayda vardır çünkü geleneksel anlayışta yazı bir ürün olarak ele alınmıştır (Lee ve Wong, 2014, s. 159). Ürün temelli yazma, dil bilgisine odaklanarak, özellikle kelime dağarcığı, sözdizimi

ve bağlayıcı unsurların doğru kullanımına önem verir (Pincas, 1982). Bu yaklaşımda yazmayı öğrenmenin aşinalık, kontrollü yazma, rehberli yazma ve serbest yazma olmak üzere dört aşaması vardır (Badger ve White, 2000). Aşinalık aşaması, öğrencilerin belirli bir metnin belirli özelliklerinden haberdar olmasını amaçlar. Kontrollü ve rehberli yazma bölümlerinde, öğrenciler serbest yazma bölümüne hazır olana kadar becerileri artan bir özgürlükle uygularlar. Sonrasında da bağımsız olarak yazılı metin oluşturlar (s. 153). İşitsel-dilsel yöntemin baskın eğitim metodu olduğu zamanlarda temeli atılan ürün temelli yazma, konuşmanın ardında ikincil düzeyde bulunarak dil bilgisi kurallarının doğru bir şekilde uygulanmasını pekiştirme amacını taşıdığı söylenebilir (Raimes, 1991, s. 408). “Yaratıcılığın göz ardı edildiği ve taklide dayalı olarak yazmanın öğretildiği bu yazma yaklaşımında öğrenciler, yazmaya yönelik birtakım becerileri kazanmak yerine belirli kalıpları ezberlemektedir” (Özdemir, 2019, s. 551). “Kısacası, ürün temelli yaklaşımlar yazmayı esas olarak dilin yapısı hakkındaki bilgiyle ilgili olarak görür ve yazma gelişimini esas olarak öğretmen tarafından sağlanan metinler biçimindeki girdinin taklit edilmesinin bir sonucu olarak görür” (Badger ve White, 2000, s. 154).

Tür temelli yaklaşım, dilin farklı sosyal bağlamlarda nasıl işlediğini açık ve sistematik bir şekilde açıklayarak yazmayı belirli bağlamlara ve topluluklara yönelik amaca dayalı, sosyal olarak konumlanmış tepkiler olarak değerlendirir ve yazımda kullanılan dilsel unsurların yazarların kişisel ve kurumsal amaçlarını yansıttığını varsayar (Yu, Jiang ve Zhou, 2023, s. 960). Bu yaklaşım, görece yeni olmakla birlikte ürün temelli yaklaşımla benzer yönleri bulunmakta ve ürün yaklaşımının bir uzantısı olarak değerlendirilebilmektedir (Badger ve White, 2000). Tür temelli yaklaşım, belirli bir metin türünün kurallarını ve öğrencilerin bir metni neden yazdıklarını (amaç), kimin için yazdıklarını (hedef kitle) ve bir metni nasıl yazacaklarını (organizasyon) anlamalarına yardımcı olmaya çalışır (Chen ve Su, 2012; Widodo, 2006). Widodo (2006) akademik yazma için şu süreci önermiştir: “(1) alan (tür) bilgisi oluşturma ve benzer bir alan bilgisi oluşturma; (2) öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci konferansları ile birlikte türü iş birliği içinde keşfetme; (3) öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci konferansları sonucunda önerilen bir grafik düzenleyici kullanarak bir kompozisyonun ana hatlarını belirleme; ve (4) öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci konferansları ile birlikte iş birliğine dayalı bir yazma görevi uygulama” (s. 174). Bu, tür temelli uygulamada öğretmenin başlangıçta açık bilgi ve rehberli uygulama sağladığı, metin geliştirme sorumluluğunu paylaşmaya

geçtiği ve öğrencinin tek başına çalışabilene kadar kademeli olarak desteğini çektiği döngünün temel aşamaları şöyledir (Hyland, 2007):

1. Bağlamı belirleme - türün amaçlarını ve yaygın olarak kullanıldığı ortamları ortaya koyma;
2. modelleme - aşamalarını, temel özelliklerini ve mümkün olan varyasyonlarını belirlemek için türün temsili örneklerini analiz etme;
3. ortak yapım - metnin belirli aşamalarına veya işlevlerine odaklanan görevler aracılığıyla türde rehberli, öğretmen destekli uygulama;
4. bağımsız inşa - öğretmen tarafından izlenen öğrenciler tarafından bağımsız yazma;
5. karşılaştırma - türlerin belirli sosyal amaçlara ulaşmak için nasıl tasarlandığını anlamak için öğrenilenleri diğer türler ve bağlamlarla ilişkilendirme (s. 159).

Ana dilde yazmanın bilişsel sürecini inceleyen Hayes-Flower modelinin (Flower ve Hayes, 1981) çok sayıda ikinci dilde yazma süreci çalışmasında kullanılarak (Davoodifard, 2022) bu bağlama uyarlanması, araştırmacıların ikinci dilde kompozisyonu, bir denetleme mekanizması tarafından koordine edilen planlama, çeviri ve gözden geçirme süreçlerinin karmaşık ve özyinelemeli etkileşimi olarak görmelerine yol açmıştır (Larios, Nicolás-Conesa ve Coyle, 2016, s. 269). Belirtilen durumlarla ürün temelli yaklaşıma karşı tepki olarak süreç temelli yaklaşım farkındalık (awareness) ve müdahil olma (intervention) temel bileşenleri ile ortaya çıkmıştır (Susser, 1994, s. 34). Süreç temelli yazma, bireysel yazarın özgün fikirler üretme becerisini ön plana çıkaran döngüsel bir pedagojik yaklaşımdır (Ferris ve Hedgcock, 2005, s. 5). Bu yaklaşım, öğrencilerin beyin fırtınası yapma, zihin haritası oluşturma, taslak hazırlama, düzenleme ve yayımlama gibi aşamaları tekrar ederek bağımsız yazarlar olmayı öğrenmelerini sağlar (Lee ve Wong, 2014, s. 159). “Bu süreçte, kompozisyonlar genellikle birden fazla taslakla tamamlanır ve öğretmenler girdi sağlayıcıdan ziyade kolaylaştırıcı bir rol üstlenir” (Jiang vd., 2023, s. 39). “Süreç yaklaşımlarında yazma, ağırlıklı olarak planlama ve taslak oluşturma gibi dilsel becerilerle ilgili olarak görülür ve dil bilgisi ve metin yapısı bilgisi gibi dilsel bilgiye çok daha az vurgu yapılır” (Badger ve White, 2000, s. 154). “Yazma görevinin sonucunda ortaya çıkan çıktıya odaklanan ürün odaklı yaklaşımın aksine, süreç odaklı yaklaşım yazmanın yalnızca dilbilimsel yönlerini (örneğin dil bilgisi) değil, aynı zamanda öğrencinin bir metin üretmek için geçmesi gereken aşamaları içeren bilişsel ve üstbilişsel yönlerini de dikkate alır” (Davoodifard, 2022, s. 2). Yaklaşım, öğrencileri

yazma sürecine dahil ederek yazmayı planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve nihai metni oluşturma aşamalarını içerir; ancak bu süreç genellikle doğrusal olmayıp yazarlar bu adımları kaotik ve tekrarlı bir şekilde gerçekleştirebilirler (Harmer, 2007, s. 113). Burada öğretmenin rolü, öğrencilere yazma sürecinde rehberlik ederek, form üzerine yoğunlaşmadan fikir üretme, taslak oluşturma ve geliştirme stratejileri kazanmalarına yardımcı olmaktır (Hyland, 2003, s. 12). Bu yaklaşıma göre yazma sürecinin aşamalarını Nation ve Macalister (2021, s. 122) şu şekilde aktarır:

1. Yazarın hedeflerini göz önünde bulundurma,
2. okuyucu hakkında bir fikre sahip olma,
3. fikir toplama,
4. fikirleri organize etme,
5. fikirleri yazılı metne dönüştürme,
6. yazılanları gözden geçirme,
7. düzenleme.

Hyland'a (2003, s. 11) göre planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme işlemleri düzgün bir lineer sırayla gerçekleşmeyip, yinelemeli, etkileşimli ve potansiyel olarak eşzamanlı ilerlerken yazar her aşamada geriye dönüp veri toplayabilir, planı yeni fikirlerle yeniden düzenleyebilir veya akran geri bildirimi sonrası okunabilirliği artırmak için yeniden yazabilir. Bu süreç aşamalarının model şekli aşağıdaki gibidir (Hyland, 2003):

1. Konu seçimi: Öğretmen ve/veya öğrenciler tarafından yapılır.
2. Yazma öncesi: Beyin fırtınası, veri toplama, not alma, taslak oluşturma vb. uygulamaları yapılır.
3. Oluşturma: Fikirler kâğıda dökülür.
4. Taslağa yanıt: Öğretmen/akranlar fikirlere, organizasyona ve üsluba ilişkin geri bildirimde bulunur.
5. Gözden geçirme: Yeniden düzenler, stili revize eder, okuyuculara göre ayarlar, fikirleri geliştirir.
6. Revizyonlara yanıt: Öğretmen/akranlar fikirlere, organizasyona ve stile geri bildirim verir.

7. Düzeltme ve redaksiyon: Biçim, düzen, destek vb. unsurları kontrol eder ve düzeltir.

8. Değerlendirme: Öğretmen süreç boyunca ilerlemeyi değerlendirir.

9. Yayınlama: Sınıf dolaşımı veya sunum yapılır, ilan panoları, Web sitesi vb. araçlarda yayımlanır.

10. Takip görevleri: Eksiklikleri gidermek için yapılır (s. 11).

Nation ve Macalister (2021) yazmanın alt süreçlerinde dikkat edilmesi gereken önemli noktaları şu şekilde aktarmıştır:

1. Yazma süreci mutlaka belirli bir sırada gerçekleşmek zorunda değildir. Örneğin, bazı yazarlar fikirlerini yazmaya başladıktan sonra düzenlemeye başlarlar. Birçok yazar için sürekli bir döngü içinde bir aşamadan diğerine ileri ve geri hareket vardır.

2. Bu alt süreçlerin etkileri öğrencilerin yazarken ve yazdıktan sonra yaptıkları sözlü yorumlarda görülebilir.

3. Alt süreçlerden herhangi biri için yardım ve eğitim sağlanabilir. Süreç yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin sürecin tüm aşamalarında becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

4. Alt süreçlere ilişkin farkındalık, öğretmenlerin öğrencilerin yazarken karşılaştıkları zorlukların kaynaklarını bulmalarına yardımcı olabilir. Bir öğrenci fikirleri toplamakta zorluk çekmeyebilir ancak bu fikirleri yazılı metne dönüştürmekte büyük zorluk yaşayabilir. Başka bir öğrenci, kabul edilebilir bir resmi yazı oluşturmak için fikirleri organize etmekte zorluk çekebilir ancak bildiği ve iyi organize edilmiş fikirleri iyi sunulmuş bir biçimde yazmakta zorluk çekmeyebilir.

5. Süreci alt süreçlere ayırmanın pek çok yolu vardır. Öğretim teknikleri açısından bakıldığında en iyi bölümlenme öğretim teknikleri arasından ilişkili olan ve ayırksak durandır. (s. 122)

Jiang vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada burada yer verilen üç yaklaşım içinden öğrencilerin en çok süreç temelli yaklaşımı deneyimledikleri, bunu tür temelli yaklaşımın izlediği ve ürün temelli yaklaşımın en son sırada yer aldığı belirtilmektedir. Ele alınan bu üç yaklaşımın da öğrenciler üzerinde farklı çıktıları olmaktadır. Yu, Jiang ve Zhou (2023) tarafından yürütülen çalışmada ürün temelli yaklaşım kendine inanç, planlama ve görev yönetimi gibi olumlu çıktılarla pozitif korelasyon gösterirken aynı zamanda kaygı, başarısızlıktan kaçınma, belirsiz kontrol, kendini sabote etme ve motivasyon kaybı gibi

istenmeyen durumlarla da pozitif korelasyon gösterdiği belirtilmiştir. Süreç yaklaşımının da öz ve akran geri bildirimi ile sağlanan çoklu taslak fırsatları sayesinde öğrenci katılımını kolaylaştırdığı aktarılmıştır. Yine aynı çalışmada tür yaklaşımı, adaptif motivasyon ve bağlılığın altı göstergesi (kendine inanç, değer verme, öğrenme, planlama, görev yönetimi, sebat) ile pozitif korelasyon göstermiştir. Lee ve Wong'un (2014, s. 162) çalışmasında ise ürün temelli yazma olumsuz değerlendirilerek süreç ve tür ikili odaklanma ile kurulan yaklaşımın, ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonunu arttırabileceği, onlara kompozisyon stratejileri kazandırarak yazma potansiyellerini geliştirebileceği ve bu yöntemin öğretmenlerin farklı seviyelerdeki öğrencilere etkili şekilde destek olmalarını sağlayabileceğine yer verilmiştir. Le, Yu ve Liu (2018, s. 185) tarafından yapılan çalışmada dil bilgisi odaklı yaklaşımlar yerine süreç ve/veya tür odaklı yaklaşımların benimsenerek öğrenci motivasyonunu artırmak için ilgi çekici ve ilgili öğretim materyalleri ile yazma görevleri kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Green'in (1991) çalışmasında kelime işlemenin süreç yaklaşımıyla birleştirilmesinin iki dilli üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına fayda sağlayabileceği sonucuna varılmıştır. Firoozjahantigh, Alamdari ve Marzban (2021) tarafından yapılan çalışmada yumuşatma ve güçlendirme odaklı süreç temelli yazma eğitimi, yalnızca süreç temelli yazma eğitimi ve geleneksel yazma eğitimi arasında yaptıkları karşılaştırmada, yumuşatma ve güçlendirme odaklı süreç temelli yazma eğitiminin, D2/L2 öğrenenlerinin akademik yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Huang ve Zhang'ın (2020) çalışmasına göre süreç-tür birleşiminden oluşan yaklaşımı, geleneksel yazma sınıflarına göre özellikle içerik ve organizasyon açısından D2 öğrenenlerinin tartışmacı denemelerdeki yazma performansını önemli ölçüde artırmaktadır. Süreç temelli yazma ve tür temelli yazma yabancı dil yazma öğretiminde baskın yaklaşımlar konumundadır ancak ihtiyaçlara göre esneklikler de yapılabilir. Çünkü yaklaşım ne olursa olsun yazmayı öğrenmek dil hakkında bilgi, yazma bağlamı ve amacı, metin oluşturma becerileri gerektirmektedir (Hyland, 2003, s. 74).

Görüldüğü üzere her yaklaşımın öğrencilere çeşitli yararları bulunmaktadır. Günümüze gelindiğinde ürün temelli yazma yerine süreç ve tür temelli yazma yaklaşımlarının öncelendiği görülmektedir. Ayrıca süreç ve tür yaklaşımının birlikte kullanılması da güncel çalışmaların konuları arasında yer almaktadır (Huang ve Zhang, 2020). Hyland (2003) yabancı dil öğretiminde yazarların etkili metinler oluşturmak için şu beş yazma bilgisi alanını kontrol etmeleri gerektiğini belirtir: “ele alınacak fikir ve konuların bilgisi

(içerik), metni oluşturmak için uygun dil formlarının bilgisi (sistem), taslak hazırlama ve gözden geçirme bilgisi (süreç), iletişimsel amaç ve retorik yapı bilgisi (tür) ve okuyucuların beklenti ve inançlarının bilgisi (bağlam)” (s. 113). Yürütülen araştırmada tür temelli öğretime girilmediği için tür ve süreç birleşimi yapılmamıştır. Ürün temelli yaklaşım da barındırdığı sonuç değerlendirmesi nedeniyle araştırmanın yapısına uygun bulunmamıştır. Bu nedenlerle araştırma kapsamındaki yazma dersleri, süreç temelli yazma yaklaşıma uygun olarak yürütülmüştür. Çünkü öğrenci yazılarına geri bildirim verme süreç temelli yazmada çoğunlukla yeniden gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında gerçekleşir (Nation ve Macalister, 2021, s. 154). Böylece, araştırmanın odak noktası olan geri bildirim, yazma yaklaşımının bir parçası olarak entegre edilmiş ve süreç bu doğrultuda yapılandırılmıştır.

2.2 Geri Bildirim

Geri bildirim genel olarak eğitim bağlamında “kişinin performansının veya anlayışının bazı yönlerine ilişkin olarak bir aracı (örneğin öğretmen, akran, kitap, ebeveyn, kendisi, deneyim) tarafından sağlanan bilgi olarak kavramsallaştırılır” (Hattie ve Timperley, 2007, s. 81). Daha geniş anlamda geri bildirim “herhangi bir eylemi gerçekleştiren kişiye o eylemdeki performansı hakkında sağlanan her türlü bilgiyi ifade etmek için kullanılır” (Black ve Wiliam, 1998, s. 51). Genellikle bilgi, beceri kazandırmayı veya belirli tutumları geliştirmeyi hedefleyen eğitimlerden sonra geri bildirim gerçekleştirilir (Hattie ve Timperley, 2007).

Geri bildirim, genellikle öğrenmeyi nasıl destekleyebileceğiyle ilişkili olarak tanımlanır ve öğrenenler tüm geri bildirimleri ve yorumları bir araya getirerek yeni düşünce ve anlayışlara bu geri bildirimi entegre ederler (Taras, 2013, s. 35). Böylece geri bildirim eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını desteklemek için kritik rol oynar (Bangert-Drowns vd., 1991; Hattie ve Timperley, 2007). Tabii bu sürecin gerçekleşmesi ve geri bildirimin amacına ulaşabilmesi için de gerekli koşullar vardır. Örneğin geri bildirim özellikle belirsiz veya uygun olmayan zamanda verildiğinde ve geri bildirim eksik bilgi ile sunulduğunda yararsız olarak değerlendirilebilir (Rowe ve Wood, 2008, s. 79). Diğer gereklilikler olarak ise zamanlama, hedef belirleme, geri bildirimi özelleştirebilme, güvenli sınıf iklimi oluşturma gibi söylenebilir. Eikenberry (2007) geri bildirimin etkinliğini artırmak için önceki geri bildirimin hatırlanması, geri bildirimin başarısının ve alıcının tepkisinin değerlendirilmesi, kaynakların göz önünde bulundurulması, geri bildirimin nasıl daha yararlı hale getirileceğinin düşünülmesi ve çok

sayıda gözlem yapılarak not alınması gerektiğini belirtir. Öğrencilere geri bildirim, motivasyonu artırmak için geciktirilmeden, ilerlemelerini anlamalarına fırsat sunarak, bireysel ihtiyaçları gözeterek, destekleyici ve güvenli bir sınıf oluşturarak, farklı bakış açılarını anlayarak kaliteli bir şekilde aktarılabilir (Hattie ve Timperley, 2007).

Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) iyi geri bildirimin özelliklerini yedi maddede açıklamıştır. İlk madde olarak geri bildirimin istenen performansı belirlemeye katkıda bulunması vardır. Bu, hedeflerin anlaşılması ve öğrenci ile öğretmenin belirlediği görev hedefleri arasındaki makul örtüşme anlamına gelir. İkinci olarak öz değerlendirme becerilerini geliştirmesi vardır. Bunun geliştirilmesi ve öğrencilerin öz düzenleme kapasitesini sistematik olarak artırmak için öğretmenlerin, öz izleme ve hedeflere ilerlemeyi değerlendirme konusunda daha iyi yapılandırılmış fırsatlar yaratmaları gereklidir. Üçüncü olarak öğrenme sürecinde yüksek seviyede bilgi sunması gelmektedir. Bu maddeye göre öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede merkezi bir rol oynadığı ve geri bildirimleriyle öğrencilerin hedef, ölçüt ve standartlarını değerlendirmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Dördüncü olarak öğretmen ve akran etkileşimi sağlaması maddesi vardır. Bu maddede geri bildirimin sadece anlatma süreci olarak görülmesinin öğrencinin aktif rolünü olumsuz etkileyeceği için diyaloglara ve akranlara yer verilmesi gerektiği belirtilir. Beşinci madde, motivasyon ve öz saygıyı artırmasıdır. Bu maddeye göre motivasyon ve öz saygı, öğrenme ve değerlendirmede önemli bir rol oynadığı için dikkat edilmesi gereken bir durum olarak ele alınmıştır. Altıncı madde istenen performans ile mevcut performans arasındaki farkı kapatmak için zemin hazırlamasıdır. Burada geri bildirimin davranışsal ve akademik olarak etki yaratacak kalitede olması belirtilmiştir. Son olarak yedinci maddede geri bildirimin öğretmenlere, öğretimin şekillendirilmesine yardımcı olmak için kullanılabilecek bilgiler sağlaması gerekliliği işlenmiştir. Geri bildirimin kaynak olarak öğretmen veya öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, geri bildirimin nasıl sunulduğu, içeriğinde nelerin olduğu, ne zaman sunulduğu konuları geri bildirim yapısını oluşturmaktadır (Rucker & Thomson, 2003). Sonuç olarak belirtilen niteliklerde ve duruma uygun yapı ile geri bildirimlerin sağlanmasının eğitim çıktıları açısından yararlı olabileceği belirtilmektedir (Eikenberry, 2007; Hattie ve Timperley, 2007; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).

Bu bilgilere dayanarak geri bildirimin eğitim alanında etkili bir araç olduğu söylenebilir. Yabancı dil yazma eğitimi bağlamında geri bildirim ise ilerleyen bölümde sunulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde geri bildirimle ilgili temel bilgiler sunulduktan sonra geri bildirimlerin türleri detaylı olarak incelenmiştir.

2.3 Yabancı Dil Yazma Becerisinde Geri Bildirim

Geri bildirim, ana dil (D1) ve ikinci dil (D2) yazma gelişimi için her seviyede, yani anaokulundan lisansüstü çalışmalara kadar yazma becerilerinin geliştirilmesinde temel bir unsur olarak kabul edilir (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011, s. 1). D2 yazmada geri bildirim konusu dil öğretmenlerinin sürekli ilgi duyduğu bir konu alanı olmuştur (Lee, 2017, s. 53). Çünkü hangi öğretim yaklaşımı benimsenirse benimsensin, öğretim temel olarak işitsel, görsel veya her ikisini içeren bir girdi sağlaması süreciyle başlar; ardından öğrenciler bu dili kullanma veya üretme fırsatı bulur ve son olarak ürettikleri dil veya girdiden elde ettikleri bilgi hakkında geri bildirim alırlar (Sigott, 2013, s. 9). Ayrıca yazar odaklı süreç temelli yaklaşımın yaygınlaşmasıyla birden fazla taslağa geri bildirim önerileri öğretmenler tarafından sunulmaya başlanmıştır (Hyland ve Hyland, 2019, s. 2).

Öğrencilere geri bildirim vermenin amaçları farklılık gösterebilir. Geri bildirim vermenin amacı değerlendirme için not vermek ya da geçme-kalma kararı almak olabilirken aynı zamanda sorunları tespit etmek, yapıcı geri bildirim sunmak ve yazma sürecinde öğrencilerin ilerlemelerini biçimlendirerek-destekleyerek onları teşvik etmek olabilir (Nation ve Macalister, 2021, s. 154). Böylelikle etkili geri bildirim, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin genellikle ustalaşmaya doğru ilerlemeleri için öneriler içerebilir (Sigott, 2013, s. 10). Ayrıca geri bildirim, tür odaklı yaklaşımlarda öğrencilerin yeni akademik ve profesyonel beceriler edinmelerine ve sosyokültürel öğrenme süreçlerinde yeni bilgi ve uygulamalara erişimlerine yardımcı olan kritik bir unsurdur (Hyland ve Hyland, 2019, s. 3).

Geri bildirim, hedefe yönelik ve amaca uygun olmalı, öğretimle uyumlu olmalı (niyetlilik), öğretmen/akranlarla diyalojik etkileşim yoluyla aktif öğrenci katılımını içermeli (karşılıklı oluş), çoklu taslak oluşturma ile öğrenme aktarımını kolaylaştırmalı (kendini aşma), güçlü ve zayıf yönler hakkında bilgi veren tanısal işlev -tanısal geri bildirim- görmelidir (anlam) (Lee, 2017, s. 55). Geri bildirim yaparken öğretmenin aşırı düzeltme gereken kağıtlarda motivasyonu düşürmemeye özen göstermesi, doğru ve gerçekçi olması ile öğrencilere hassas ve sempatik davranma arasında denge kurması gereklidir (Harmer, 2007, s. 120).

Geri bildirim farklı biçimlerde sunulabilir; test sonuçlarına dayanan formal geri bildirim veya yazılı ya da sözlü üretim üzerinden spontane geri bildirim olabilir. Geri bildirim, öğretmenlerden veya akranlardan gelebilir ve olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumsuz geri bildirim, öğrenenin dil kullanımındaki normlara uymayan unsurları gösterirken, olumlu geri bildirim başarılarını vurgular. Hangi tür geri bildirimin daha etkili olduğu tartışmalı bir konu olup bazıları olumsuz geri bildirimin etkisiz olduğunu savunurken diğerleri dil üretiminin bir modelle karşılaştırılması gerektiğini düşünür (Sigott, 2013, s. 9-10). Bu farklı biçimler geri bildirimin etkisi üzerindeki önemli faktörlerdir. Geri bildirim öğretmen, diğer öğrenciler veya bilgisayardaki bir otomatik sistem tarafından yazılı ya da sözlü olarak sağlanabilir; içerik, organizasyon, dil bilgisi veya kullanım (ör. yazım) üzerine odaklanılabilir ve bunlar da geri bildirimin etkisini belirlemek için önemlidir (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011, s. 1). Ayrıca geri bildirim, özne (ör. öğretmenler), nesne (ör. öğrencilere geri bildirim verme), geri bildirim stratejileri (aracılar), kurallar (ör. tek seferlik yazma), topluluk (öğretmenler, öğrenciler, veliler), güç ilişkileri (ör. öğretmen-öğrenci ilişkisi) sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenir (Lee, 2017, s. 57).

Görüldüğü üzere etkilendiği çeşitli etmenler bulunan geri bildirim sürecinin sunuluş şekilleri çeşitlilik göstermektedir. Biber, Nekrasova ve Horn (2011) bu çeşitliliği beş temel değişkenle açıklamaktadır:

1. Geri bildirimin türü: Geleneksel öğretmen kaynaklı geri bildirim üzerine yapılan araştırmalarda, yazma ve ikinci dil edinimi (SLA) alanlarında doğrudan ve dolaylı geri bildirimden bahsedilir. Doğrudan geri bildirim, öğretmenin öğrenci metnine açık bir düzeltme yaptığı durumları ifade eder (ör. doğru dil bilgisel formu yazarak). Dolaylı geri bildirim ise öğretmenin öğrenci yazısında bir sorunun olduğunu belirttiği (ör. dil bilgisel bir hatayı altını çizerek veya özel bir kodla işaretleyerek) ancak hemen bir düzeltme yapmadığı durumları tanımlar.
2. Geri bildirimin odağı: Bu değişken alanı, geri bildirim sağlayıcısının öğrenci yazısında odaklandığı özelliklerle (ör. kelime bilgisi, dil bilgisi, yazım kuralları, organizasyon, içerik) ilgilenmektedir. Böylelikle yapılan geri bildirim belirli bir alana yönelik odaklanılmış veya metnin tüm özelliklerini kapsayacak şekilde odaklanılmamış biçimde yürütülür.

3. Geri bildirimin tonu: Bu değişken sunulan geri bildirimin negatif veya pozitif yapılandırılması ile ilgilidir. Konuyla ilgili olarak negatif veya olumsuz geri bildirimin öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir. Burada öğretmenler, pozitif-yapıcı eleştiri yaparken en uygun tonu belirlemeye çalışmalı ve iki önemli faktörü dikkate almalıdır: Sağlanacak geri bildirimin türü ve miktarı, ayrıca öğretmen ile öğrenci arasındaki kişisel ilişki gözetilmelidir.

4. Geri bildirimin modu/yöntemi: Geri bildirimin sağlandığı kanal ile ilgilidir. Bu süreç sözlü, yazılı veya bilgisayar destekli gibi herhangi bir kanal veya yöntem ile sağlanabilir.

5. Geri bildirimin kaynağı: Geri bildirimin kim tarafından sunulduğu konusuyla ilgilidir. Öğretmen tarafından, diğer öğrenciler tarafından, öğrencinin kendisi tarafından veya bilgisayar tarafından otomatik olarak geri bildirim sağlanabilmektedir. (s. 7-9)

Nation ve Macalister (2021, s. 156) ise geri bildirim verilmesine etki eden faktörleri geri bildirimin kaynağı (öğretmen, akran, öğrenci), geri bildirimin yöntemi (sözlü, yazılı, ikisi birden), dinleyici kitlesinin büyüklüğü (tüm sınıf, küçük grup, bireysel), geri bildirimin odak noktası (ürün, süreç), geri bildirimin şekli (yorum, ölçek, kontrol listesi), incelenen yazı miktarı (tek metin, portfolyo) şeklinde belirterek bunları şöyle açıklamıştır:

1. Geri bildirim kaynağı: Geri bildirim öğretmenden, akranlardan veya öz değerlendirmede öğrencilerin kendilerinden gelebilir. Akran geri bildiriminin kullanılması öğretmenin yükünü azaltabilir ve yazarların katılım duygusu geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öz değerlendirme kullanımı, yazma süreci ve iyi yazmanın nitelikleri hakkında üstbilişsel farkındalığı teşvik eder.

2. Geri bildirim yöntemi: Geri bildirim yazılı veya sözlü ya da bunların bir kombinasyonu şeklinde yapılabilir. Sözlü geri bildirim, yazar ile geri bildirim kaynağı arasında bir diyalog kurulmasını sağlar. Böylelikle yazarın dikkatini çekmede yazılı geri bildirimden daha etkili olabilir. Yazılı geri bildirim ve kaydedilmiş sözlü geri bildirim, ilerlemeyi ölçmek ve bir hatırlatma işlevi görmek için kullanılabilecek kalıcı bir kayıt sağlar.

3. Dinleyici kitlesinin büyüklüğü: Bir öğretmen tüm sınıfa, küçük gruplara ya da bireylere geri bildirim verebilir. Sınıfta ortak sorunların olduğu durumlarda tüm sınıfa geri bildirim vermek çok zaman kazandırabilir. Yazma konferanslarında olduğu gibi bireysel düzeyde çalışmak, geri bildirim vermenin yanı sıra sorunları keşfetme fırsatı da sağlayabilir.

4. Geri bildirimin odak noktası: Geri bildirim, puanlama ölçekleri kullanılarak yazılı ürünün değerlendirilmesine odaklanabilir. Ayrıca yazma sürecinin bölümlerine de

odaklanabilir. Odak aynı zamanda sürecin bir dizi yönünü veya parçasını kapsayabilir ya da sadece bir veya iki tanesine odaklanacak şekilde daraltılabilir. Dar bir odağa sahip olmak akran değerlendirmesini daha etkili hâle getirebilir.

5. Geri bildirimin şekli: Geri bildirim, kontrol listeleri veya ölçekler kullanılarak yönlendirilebilir. Bir ölçeğin sistematik kapsamı olmaksızın yazının güçlü ve zayıf yönleri hakkında sözlü veya yazılı yorumlar yapıldığında geri bildirim kontrolsüz olabilir.

6. İncelenen yazı miktarı: Bir yazı parçasının bazı bölümleri hakkında geri bildirim verilebilir. Geri bildirim, bir yazı ya da bir yazı portföyü üzerinden verilebilir. Bir portfolyo görmenin avantajları çeşitli türlere bakılabilmesi, öğrencinin zaman içindeki ilerlemesinin görülebilmesi, yorumlanabilmesi ve çok sayıda değerlendirme noktası olması nedeniyle değerlendirmenin daha güvenilir ve geçerli olmasıdır. (s. 156-157)

Bunlarla birlikte, yazma geri bildiriminin öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar içerisinde burada ele alınanlar meta analiz çalışmalarıyla sınırlandırılmıştır. Çünkü alandaki tüm çalışmaların burada ele alınması olanak dışıdır. Biber, Nekrasova ve Horn (2011) tarafından 306 araştırmanın incelenmesiyle yapılan meta-analiz çalışmasında, çeşitli geri bildirim türlerinin yazma gelişimindeki etkileri karşılaştırılmış ve genel olarak geri bildirimin yazma gelişiminde olumlu etkiler sağladığı bulunmuştur. Yine aynı çalışmada yazılı geri bildirimin, sözlü geri bildirimle kıyasla daha etkili olduğu, akran geri bildiriminin D2-İngilizce öğrenciler için öğretmen geri bildiriminden daha etkili olduğu, yorumlamanın hata işaretlemeye göre daha etkili olduğu ve genellikle biçim ve içeriğe odaklanmanın yalnızca biçime odaklanmaktan daha etkili olduğu raporlanmıştır. Başarının dışında, geri bildirimin motivasyonla ilgisi üzerine yapılan bir diğer meta analiz çalışmasında geri bildirimin olumlu etkileri olduğu, çoklu kaynaklardan gelen geri bildirimin öğrencilerin ikinci dilde (D2) yazma motivasyonunu artırmada en büyük etkiye sahip olduğu, bunu tek kaynaklı geri bildirimin (akran, öğretmen ve otomatik geri bildirimler dahil) izlediği tespit edilmiştir (Cen ve Zheng, 2024). Bir diğer meta analiz çalışmasında bilgisayar destekli düzeltici geri bildirimin yazma becerisinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu, yazma akıcılığı ve doğruluğunu desteklediği belirtilmiştir (Mohsen, 2022). Vougan ve Li (2023) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında akran geri bildiriminin yazma üzerinde olumlu etkisi olduğu; akran geri bildirimi, öğretmen geri bildirimi ve öz-düzeltilmeler arasındaki etkilerde önemli bir fark bulunmadığı bildirilmiştir. Aynı çalışmada akran geri bildiriminin yeni kompozisyonlardan ziyade düzeltilmiş versiyonlar üzerinde, dil bilgisi

ve kelime bilgisi yerine içerik üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Rim ve Renandya (2020) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında ise yazılı düzeltici geri bildirimin ikinci dil (D2) yazma becerisinde dil bilgisi doğruluğunu geliştirme potansiyeline sahip olduğunu gösteren orta düzeyde bir etki sağladığı, doğrudan geri bildirimin dolaylı geri bildirimle göre daha büyük bir etki büyüklüğü oluşturduğu ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Brown, Liu ve Norouzian (2023) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında 52 araştırma kullanılarak yazılı düzeltici geri bildirimin zaman içinde orta düzeydeki etkinliğinin kalıcılığına dair güçlü kanıtlar bulunmuş ve çeşitli yazılı düzeltici geri bildirim türlerinin (ör. doğrudan, dolaylı, metalinguistik), araştırma bağlamlarının, yazma görev türlerinin, hedef hata türlerinin ve öğretim özelliklerinin arasında benzer etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu çalışmalarda görüldüğü gibi geri bildirimin yabancı dilde yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Ancak bu etki bazı çalışmalarda türler arasında farklılık gösterirken bazı çalışmalarda ise farklılık göstermemektedir. Bu da alanda yapılan çalışmalarda sonuç birliği olmadığını ve özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında bu alanın incelenmeye açık olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmalarda, öğretmenin yazılı yorumunun odağının ve biçiminin, akran yanıt gruplarının, öğretmen-öğrenci yazma konferanslarının, yazılı düzeltici geri bildirimin yazma üzerindeki etkileri incelenmiştir (Ferris, 2014). Nation ve Macalister (2021) geri bildirim yöntemlerini sınıfa yazılı geri bildirim, tüm sınıfa sözlü geri bildirim, ölçek kullanarak bireysel geri bildirim, portföy üzerinde konferans, dil bilgisi hatalarını işaretleme, odaklı akran değerlendirmesi, iş birliğine dayalı akran geri bildirimi, kontrol listesi ile öz değerlendirme, yeniden düzenleme, elektronik geri bildirim olarak sınıflandırmaktadır. Araştırmanın sonraki bölümlerinde sunulan geri bildirim türlerinin sınıflandırılması ise Hyland'ın (2003, s. 177) kategorizasyonuna dayanmaktadır. Böylelikle araştırmanın ilerleyen bölümlerinde “öğretmen geri bildirimi”, “akran geri bildirimi”, “yazma konferansı” türleri üzerinde durulmuştur.

2.3.1 Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi

Öğretmen geri bildirimi, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir arabuluculuktur ve D2 yazma derslerinde özellikle genç yaşta yazmayı öğrenen öğrenciler için en önemli geri bildirim kaynağıdır (Lee, 2017, s. 58). “Sözlü yanıtın ve akranların geri bildirim kaynağı olarak kullanılmasının önemine yapılan vurgunun artmasına rağmen öğretmenin yazılı yanıtı çoğu D2 yazma sınıfında merkezi

bir rol oynamaya devam etmektedir” (Hyland, 2003, s. 178). Bu bağlamdaki araştırmalar, ilk zamanlarda öğretmenlerin yazılı geri bildirimlerinde genellikle dil hatalarına odaklandığını ve yazıyı ürün olarak ele aldığını, süreç pedagojisinin D2 yazma bağlamlarında tanıtılmasından sonra ise öğretmen geri bildirimlerinde dil biçiminden içeriğe ve organizasyona yönelik konulara geçiş yaşandığını göstermektedir (Lee, 2017, s. 66).

Öğretmen tarafından geri bildirim sağlanması amacıyla şu yöntemler kullanılabilir (Hyland, 2003):

1. Yazılı yorumlar: Öğretmen yazılı geri bildirimlerinin en yaygın türlerinden biridir ve genellikle öğrenci kağıdının üzerine elle yazılan yorumları içerir. Bu tür geri bildirim, öğrencilerin çalışmalarına yanıt verme olarak görülmelidir. Burada yapılanları değerlendirmektense metnin okuyucular olarak bize nasıl görüldüğüne, ne kadar başarılı olduğunu düşündüğümüze ve nasıl geliştirilebileceğimize odaklanılır.

2. Rubrikler: Yorumlamaya alternatif olarak genellikle son taslaklarda rubrik aracılığı ile geri bildirim sunmayı içermektedir. Farklı türler için farklı rubrikler kullanılabilir ve bunlar not verme kararlarını açıklığa kavuşturarak öğretmenin yazıda neyi değerli gördüğünü gösterir.

3. Düzeltme kodları: Metin içi, biçim odaklı bir geri bildirim türüdür. Araştırmalar, hatanın yerini ve türünü belirtmenin doğrudan düzeltme yapmaktan daha etkili olduğunu, öğrencinin tepki vermesini teşvik ettiğini ve öz-düzenleme stratejilerini geliştirmeye yardımcı olabileceğini önermektedir. Burada basit “düzeltme kodları” kullanılması faydalıdır.

4. Sesli kayıt: Geri bildirimin ses kayıtları kullanılarak sunulmasıyla yapılır. Bu şekilde yapılan geri bildirimin içeriğinde daha çok çok genel yorumlar bulunur.

5. Elektronik geri bildirim: Geri bildirimin dijital ortamda sunulması ile gerçekleştirilir. Bunlar e-posta şeklinde kelime işlemci programları ile olabileceği gibi online kelime işlemci aracılığı ile de yürütülebilir.

“Öğretmen yazılı geri bildirimi, öğrenci metnlerinin yapı, organizasyon, üslup, içerik ve sunum gibi tüm yönlerine yanıt vermelidir; ancak her taslakta ve öğretim-yazma döngüsünün her aşamasında her yönü kapsamak zorunlu değildir” (Hyland, 2003, s. 185). Ayrıca öğretmen geri bildirimi doğası gereği biçimlendirici olmalı, öğretme ve öğrenme

ile iç içe geçmeli ve öğrencilerin yazılarını geliştirmelerine yardımcı olacak faydalı bilgiler sağlamalıdır (Lee, 2017, s. 75).

Öğretmen geri bildiriminin çokça araştırılan bir boyutu olarak yazılı düzeltici geri bildirim karşımıza çıkmaktadır (Lee, 2017, s. 66). Genel itibarıyla bu geri bildirimi öğretmenler verse de akranlar, online sistemler, diğer uzmanlar tarafından da sunulabilir (Bitchener ve Ferris, 2012). Öğrencilerin yazılı çalışmalarındaki dilsel hatalara verilen yanıtları ifade eden yazılı düzeltici geri bildirim, ikinci dil (D2) öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullandıkları geleneksel bir araçtır” (Mao ve Lee, 2020, s. 1). Bu geri bildirim yöntemi, öğrencinin bir metinde yaptığı dilsel hataya verilen yazılı geri bildirim şeklinde yapılarak hatayı düzeltmeyi ya da hatanın yerini ve nedenini belirterek nasıl düzeltileceğini açıklamayı amaçlar, diğer yandan eğer odak doğrudan düzeltme ise yanıt doğrudan, hatayı buldurmaya odaklanıyorsa dolaylı olarak geri bildirim yapılır (Bitchener ve Storch, 2016, s. 1). Süreç temelli yazma yaklaşımına göre öğretim yapılırken erken aşamalarda yapılan düzeltmelerin sonradan değişebilecek metin parçaları için zaman kaybı olması ile yazılı düzeltici geri bildirim taslağın son aşamasında fikir-içerik tamamlandıktan sonra yer verilmesi önemli görülmektedir (Bitchener ve Ferris, 2012, s. 141). Ayrıca yazılı geri bildirim, öğrenenlerin geri bildirimi istedikleri zaman tekrar inceleyebilmesi ve uzun süreli belleklerdeki bilgileri kullanarak verilen bilgiyi değerlendirmeleri için daha fazla zamana sahip olmaları sayesinde doğru dil yapısını belirlemelerine yardımcı olması açılarından avantajlıdır (Bitchener ve Storch, 2016, s. 4). Genel itibarıyla bu yöntemde öğretmen yorumu yerine metindeki hatalara odaklanılır. Öğretmen yorumları da hataların tespitine yönelik olarak sunulur.

Ferris (2011) düzeltici geri bildirimin tipik iki tür yöntemini belirtmiştir: Doğrudan geri bildirim, eğitmenin öğrencilere doğru dilsel formu (kelime, ek, ifade, yeniden yazılmış cümle, silinmiş kelimeler veya ekler) vermesi durumudur. Öğrenciler, bu geri bildirimi aldıktan sonra metinlerini revize ederken yalnızca öğretmenin önerdiği düzeltmeleri metinlerine geçirmeleri beklenir. Dolaylı geri bildirim ise öğretmenin bir hata olduğunu belirtmesi, ancak hatayı düzeltme işini öğrenciye bırakmasıdır (s. 31-32). Bununla birlikte yazılı düzeltici geri bildirimdeki yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Sık kullanılan düzeltici geri bildirim yöntemleri Bitchener ve Ferris’e (2012) ve Ellis’e (2008) göre şunlardır:

1. Doğrudan düzeltme: Doğrudan düzeltme, sadece hataya dikkat çekmekle kalmayıp aynı zamanda soruna spesifik bir çözüm de sunan düzeltmedir. Yani yanlış kullanımın doğrusu direkt olarak sunulur.
2. Dolaylı düzeltme: Doğru formun direkt verilmediği, hatalı yerin altına çizildiği veya işaretlendiği düzeltici geri bildirim türüdür. Öğrencinin hatanın türünü tespit etmesi teşvik edilir.
3. Metalinguistik düzeltici geri bildirim: Öğretmen, hatanın niteliğine ilişkin bir tür metalinguistik ipucu sağlar. Öğretmen, yazının kenar boşluğuna kodları yazarak veya metindeki hataları numaralandırarak numaralandırılmış her hata için metnin altına bir dil bilgisi açıklaması yazarak geri bildirim verir.
4. Odaklanma durumuna göre geri bildirim: Bu madde, öğretmenin öğrencilerin tüm hatalarını (veya çoğunu) düzeltmeye çalışıp çalışmadığı veya düzeltmek için bir veya iki belirli hata türünü seçip seçmediği ile ilgilidir. Bu ayırım yukarıdaki seçeneklerin her birine uygulanabilir. Böylelikle odaklanılmamış düzeltici geri bildirim tüm hataları içererek metni kapsamlı ele alır. Odaklanmış düzeltici geri bildirim tüm hataları içermeden belirli hataları detaylı ele alır.
5. Elektronik geri bildirim: Öğretmen bir hatayı belirtir ve doğru kullanım örnekleri sağlayan bir dosyaya köprü bağlantısı ekler. Yani online ortamda gerçekleşir.
6. Yeniden düzenleme: Bu geri bildirim yöntemi, ana dili İngilizce olan bir kişinin, orijinal metnin içeriğine dokunmadan dili mümkün olduğunca ana dili gibi göstermek için öğrencilerin tüm metni üzerinde yeniden çalışmasından oluşur.

Doğrudan ve dolaylı WCF'nin (yazılı düzeltici geri bildirim) karakterize edilmesinde bazı stratejilerin diğerlerinden daha açıklayıcı olduğu görülmektedir. Genel olarak, metalinguistik geri bildirim (metalinguistik ipucu/açıklama) sağlanması WCF'nin açıklığını artırmakta, metalinguistik açıklama metalinguistik ipucundan (yani hata kodu) daha açık olmaktadır. Örneğin, doğrudan WCF'de, doğrudan düzeltmeye ek olarak verilen metalinguistik açıklama, sadece doğru bir cevap vermekten daha açıklayıcıdır. Dolaylı WCF'de, kodlanmış WCF kodlanmamış WCF'den daha açıklayıcıdır. Bununla birlikte metalinguistik açıklama yapmak hata kodu kullanmaktan daha açıklayıcıdır. Ayrıca hataların kenar boşluğunda bir hata kodu ile belirtilmesi, sadece hata oluşumunu veya sayısını kenar boşluğunda belirtmekten daha açıktır (Lee, 2017, s. 68-69).

2.3.2 Akran Geri Bildirimi

Öğrencilerin oluşturduğu metinler için akranlarından geri bildirim alması fikri, süreç temelli yazmanın uygulandığı ana dili (D1) derslerinden türemiş ve yabancı dil (D2) bağlamlarında öğretmen merkezli geri bildirimlere önemli bir alternatif haline gelmiştir (Hyland, 2003, s. 198). Böylelikle 1980’lerden itibaren akran geri bildiriminin yazma sınıflarında bir öğrenme etkinliği olarak uygulanması ilgi çekici bir araştırma konusu olmuştur (Hu, 2019, s. 45). Akran geri bildirimi “öğrencilerin, yazma sürecinde birbirlerinin taslaklarını hem yazılı hem de sözlü formatlarda yorumlama ve eleştirme konusunda normalde resmi olarak eğitilmiş bir öğretmen, eğitmen veya editör tarafından üstlenilen rol ve sorumlulukları üstlenecek şekilde birbirleri için bilgi kaynakları ve etkileşimciler olarak kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Liu ve Hansen, 2002, s. 1). Storch (2019, s. 143) ise ikinci dil sınıflarında yaygın olarak kullanılan akran geri bildirimini “öğrencilerin birbirlerinin taslaklarını değerlendirip geri bildirim sağladıkları bir etkinlik” olarak aktarmaktadır. Akran geri bildirimi, öğretmen ve öz geri bildirimleri tamamlayarak öğrencilerin öğrenimini destekler ve yazılarını geliştirmelerine yardımcı olur (Lee, 2017, s. 86).

Akran geri bildirimi, yazma derslerinde öğrencilerin öğrenimini geliştirmede ve onları daha özerk ve öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler yapmada önemli bir rol oynar (Lee, 2017, s. 83). Bu geri bildirim yöntemi, yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra metinlerinin akranları için önemli olduğunu fark eden öğrenciler için gerçek bir revizyon teşviki yaratabilir (Burkert ve Wally, 2013, s. 76). Bunun yanı sıra ikinci dil (D2) geri bildiriminde akran yanıtı, yazarlara metinlerini tartışma ve başkalarının yorumlarını keşfetme olanağı sunan, sosyo-bilişsel açıdan biçimlendirici bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Hyland ve Hyland, 2019, s. 7). Akran geri bildirimine “sosyokültürel perspektiften bakıldığında, öğrenci yazısında iyileşme sağlamak için bir başka önemli arabuluculuk şeklidir ve aynı zamanda öğrenme için değerlendirme ve öğrenme olarak değerlendirmeyi vurgulayan D2 sınıf yazma değerlendirmesi için vazgeçilmezdir” (Lee, 2017, s. 59). Çünkü akran geri bildiriminin teorik avantajlarının temelinde yazmanın ve öğrenmenin sosyal süreçler olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Burkert ve Wally, 2013, s. 76; Hyland, 2003, s. 198).

Akran geri bildiriminin olumlu yönleri bulunduğu belirtilirken aynı zamanda bunlara karşıt görüşler bulunmaktadır. Bunlar akran geri bildiriminin zaman alıcı bir faaliyet olduğunu, öğrencilerin zaten öğretmenden geri bildirim aldığını ve kendi yazılarını

gözden geçirebildiklerini (yani öz geri bildirim) öne sürerek öğretmenlerin akran geri bildirimini göz ardı edebileceğini bildirmektedir (Lee, 2017, s. 85). Bunlarla birlikte öğrencilerin retorik deneyimsizliği, genellikle fikirler ve organizasyon yerine cümle düzeyindeki sorunlara odaklanmalarına neden olabileceğini belirten Hyland (2003, s. 198) akran geri bildirimindeki avantaj ve dezavantajları şu şekilde belirtir:

Avantajlar: Aktif öğrenci katılımı, Gerçek iletişimsel bağlam, Yargılayıcı olmayan ortam, Alternatif ve gerçek hedef kitle, Yazarlar okuyucu ihtiyaçlarını anlamaya başlar, Yazma konusundaki kaygıların azalması, Eleştirel okuma geri bildirim becerilerinin geliştirilmesi, Öğretmenin iş yükünü azaltır,

Dezavantajlar: Yüzey formlarına odaklanma eğilimi, Aşırı eleştirel yorum potansiyeli, Eleştirmek ve yargılamak konusunda kültürel anlamda isteksizlik, Öğrenciler yorumların değeri konusunda ikna olmayabilir, Okuyucu bilgisinin zayıflığı sorunu, Öğrenciler revizyonlarda aldıkları geri bildirimini kullanmayabilir, Öğrenciler öğretmeni tercih edebilir (Hyland, 2003, s. 199).

Hyland (2003, s. 200) akran geri bildiriminin yazma sürecinin farklı aşamalarında çeşitli biçimlerde; sınıfta genellikle iki ila dört kişilik gruplar oluşturularak öğrencilerin ilk taslaklarını birbirleriyle paylaşıp yorum yapmaları ve sonrasında taslaklarını revize etmeleri şeklinde gerçekleştirebileceğini hatta sınıf dışında öğrencilerin seviyesi yüksek kişilerle veya ana dili olan kişilerle etkileşimlerinde de gerçekleştirebileceğini belirtmektedir. Sınıfta gerçekleşen akran geri bildirimini iki öğrenci arasında veya ikiden fazla kişi arasında grup olarak yapılabilmektedir. Bu bağlamda akran değerlendirme grupları daha çeşitli geri bildirim sağlarken, ikili eşleşmeler öğrencilerin hem acemi hem de uzman rollerini deneyimlemelerine olanak tanırken kontrol bağlamında öğretmenler akran değerlendirme oturumlarında net yönergeler belirleyerek süreci sıkı bir şekilde kontrol edebilir veya daha spontane etkileşimlere olanak sağlayarak öğrencilere daha fazla özgürlük tanıyabilir (Burkert ve Wally, 2013, s. 75).

2.3.3 Yazma Konferansı

Yazma konferansı olarak geri bildirim vermek, D1 ve D2 literatüründe incelenen güçlü bir yöntemdir (Hyland ve Hyland, 2019, s. 5). Yazma konferansları genellikle devam eden bir taslağın gözden geçirilmesi ve geliştirilme yolları üzerine odaklanırken aynı zamanda konular, kaynaklar veya ana hatlar hakkında kısa istişareler, yazma stratejileri veya gelecekteki konferanslar için keşifler veya halihazırda tamamlanmış yazıların

gözden geçirilmesi şeklinde de yürütülebilir (Hyland, 2003, s. 194). Bu noktada öğretmenin amaçlarını iyi belirleyerek türü seçmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına kapsayıcı bir biçimde yanıt verebilmesi önemlidir.

Hyland (2003, s. 193) yazma konferanslarının temelde öğrencilerin öğretmenleriyle yazıları hakkında konuşmalarını içerdiğini belirtirken bunun farklı şekillerde de olabileceğini söylemektedir. Yazma konferansı şeklinde geri bildirim sunma işlemi genellikle yükseköğretim seviyesindeki yazma merkezlerinde bire bir veya küçük gruplar şeklinde yürütülmektedir (Powers ve Nelson, 1995). Öğretmen davranışına göre konferansı sınıf içi ve sınıf dışı olarak yapılan konferanslar olarak ayırabiliriz. Yazma konferansları sınıf içerisinde atölye çalışması şeklinde öğrencilerin yazıları üzerinde çalışıp gerektiğinde öğretmenlerine veya sınıf arkadaşlarına danıştığı şekilde yapılabilir. Öğretmen sınıfın geri kalanı grup çalışması veya bireysel yazma ile meşgulken öğrenciler gelip yazılar hakkında konuşabilir. Böyle sınıflarda konferans düzenlidir, öğretmen yazılardaki sorunlara dair öğrencilerin tartışmacı davranmalarını teşvik eder. Diğer bir durumda ise öğretmenler ofis saatlerinde her öğrenciyle on beş dakikalık bire bir görüşme şeklinde konferansı da gerçekleştirebilir. Bazı kurslarda zorunluysen bazılarında ise isteğe bağlı olarak yapılabilir (Hyland, 2003, s. 194).

Yazma konferanslarının etkileşimli yapısı, öğretmenlere öğrencilerinin farklı kültürel, eğitimsel ve yazma ihtiyaçlarına yanıt verme, öğretmen ve öğrencinin sürekli olarak anlam ve anlayışlar üzerine müzakere edebilme, anlamı netleştirme ve belirsizlikleri giderme fırsatı sunarken detaylı kâğıt işaretleme için harcanan zamanı da azaltmaktadır (Hyland, 2003, s. 192; Hyland ve Hyland, 2019, s. 5-6). Yazma konferanslarının sunduğu yakınlık, müzakere ve netleştirme fırsatlarının önemli avantajları sağladığı vurgulanırken bazı araştırmalar da eğitmenlerin yazılı yorumlarının etkisiz olabileceğini ve öğrenci yazarlar tarafından olumsuz karşılanabileceğini göstermektedir (Ferris, 2003, s. 20). Eckstein (2013a) de öğretmen ve öğrencinin bu yöntemle yakınlık kurabileceğini, bireyselleştirilmiş öğretim sunma fırsatı ile öğrencilerin hedef belirlemelerine kolaylık sağlayabileceğini belirtmektedir. Tabii bu etkileşimli yapıyı kurmak için ders planlanması ile ilgili verilmesi gereken kararlar vardır. Bu kararları Hyland (2003, s. 195) şöyle aktarmaktadır: Konferansların sınıf içinde mi yoksa ders saatleri dışında mı yapılacağı, bire bir veya küçük gruplar halinde çalışmadan hangisinin tercih edileceği konusu, konferansların ne sıklıkta yapılacağı, her öğrenciye ne kadar zaman ayrılacağı, hangi konuların ele alınması gerekli, öğrencilerden konferans için hazırlık yapmalarının istenip

istenmeyeceği, konferansın nasıl yönetileceği, sonrasında nasıl takip edilmesi gerektiği. Ayrıca yazma konferansı derslerinin başarılı olması öğretmen öğrencinin geçmişini, dil yeterliğini anlaması ve öğrenci performansını sürekli değerlendirerek gerekli yardımı sağlaması gerekmektedir (Yang, 2022, s. 2). White ve Arndt (1991, s. 132’den akt. Hyland, 2003, s. 197) yazma konferansının aşağıdaki prosedür ile yürütülmesi önermektedir:

1. Öğrencinin rahatlamasına yardımcı olun. Övülecek bir şey bularak durumu tehdit edici olmaktan çıkarın.
2. Öğrenci ile etkileşim kurun. İş birliğine dayalı bir ilişki kurun.
3. Öğrenciyi analiz sürecine dahil edin. Öğrencinin konuşması ve revizyon kararlarını vermesi için her türlü fırsatı tanıyın.
4. Cümle ve kelime düzeyindeki problemler üzerinde çalışmadan önce genel problemlerle (içerik, organizasyon) ilgilenin.
5. Yazıyı devam etmekte olan veya yapım aşamasındaki bir çalışma olarak ele alınız.
6. Öğrenciden revizyon için yapması gereken değişiklikleri özetlemesini isteyin.
7. Övgü ve teşvikle oturumu sonlandırın.

Ferris (2014, s. 21) tarafından yapılan çalışmada katılımcı öğretmenler yazma konferansının yüksek bir şekilde değerli olduğunu ve sınıflarında ya bu tür konferansları yapmayı gerekli gördüklerini belirtilmektedir. Ewert (2009) tarafından hazırlanan çalışmada tartışma ve yönlendirici destekle yürütülen yazma konferansları revizyona odaklanmayı sağlamakta ve katılımı desteklemektedir. Chang’ın (2021) çalışmasında üniversite ikinci dil (D2) yazma öğretmen-öğrenci konferanslarında, nitelikli tartışma ve yönlendirici destek sunmaya odaklanılmasıyla başarılı revizyon ve anlam geliştirme sağlandığı aktarılmıştır. Goldstein ve Conrad’ın (1990) çalışmasında yazma konferansının amaç/gündem belirleme, ihtiyaçlarını açıklama, fikir ve görüşlerini ifade etme, soru sorma ve anlamı netleştirme açısından faydalı olduğu ve konferanslar sırasında tartışmalara katılan öğrencilerin taslaklarında anlamlı revizyonlar yapma olasılıklarının daha yükseldiği tespit edilmiştir. Yang’ın (2022) çalışmasında EFL (yabancı dil olarak İngilizce) öğrencileri için yapılan yazma konferanslarının, tartışmacı yazılarda öğrenci ihtiyaçlarına uygun destek sağladığı ve argümantatif yazma öğrenimini geliştirdiği belirtilmiştir. Ecstein’in (2013) çalışmasında sınıf temelli yazma konferanslarının

bireyselleştirilmiş öğretim, hedef belirleme ve yakınlık kurma fırsatları gibi faydaları ortaya koyulmuştur. Pathey-Chavez ve Ferris (1997) tarafından yapılan yazma konferanslarının olumlu çıktıları gözlemlenirken öğrenci-öğretmen yazma konferanslarına aktif katılan öğrencilerin taslaklarında daha kapsamlı revizyonlar yaparak tartışılanları kendi metinlerine dönüştürdüğünü, zayıf katılımcıların ise öğretmenin söylediklerini doğrudan aktarma eğiliminde olduğunu saptanmıştır.

Görüldüğü gibi yazma konferanslarının öğrenciler üzerinde olumlu yazma çıktıları bulunmaktadır. Bununla birlikte ikinci dil (D2) okul bağlamlarında, yazma konferansları genellikle sınıf büyüklüğü ve öğretmenlerin müfredatı işlemek zorunda olmaları nedeniyle düzenli bir etkinlik olarak görülmezken öğretmen ve öğrenciler arasındaki eşitsiz güç ilişkisi, konferansların öğrenci katılımını teşvik etme ve öğrenci özerkliğini geliştirme amacını yerine getirmesini zorlaştırmaktadır (Lee, 2017, s. 71-72). Hyland ve Hyland (2019, s. 6) da yazma konferanslarının, zaman alıcı olduğunu aktarırken öğretmenlerin belirli etkileşim becerilerine ihtiyaç duymalarının yanı sıra bazı ikinci dil (D2) öğrencilerinin bu süreçten yeterince faydalanmak için gerekli deneyim ve becerilere sahip olmayabileceğini belirtmektedir.

2.3.4 Çok Kaynaklı Grup Yazma Konferansı

Araştırmada kullanılan yöntem temelde küçük gruplu sınıf içi atölye şeklinde yapılan yazma konferansının büyük grup üzerinde yazma derslerinde uygulanmasını içermektedir. Uygulamada öğrenci taslak metinleri süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak yapılmaktadır. İlk taslak tamamlandıktan sonra öğrenciler eğer isterlerse (istemeyen öğrenciler için bire bir konferans ve doğrudan yazılı düzeltici geri bildirim sunulmuştur) o ders için hazırladıkları yazı taslaklarını sınıf ve öğretmen ile paylaşır (ders yönetim sistemi veya mesajlaşma uygulaması grupları aracılığıyla). Kullanılan yöntemde öğrenci yazıları tüm sınıf ile online mesajlaşma uygulaması grubunda paylaşılmaktadır. Sonra, grup yöneticisi olarak öğretmen paylaşılan metinleri tablet bilgisayarda Paint 3D programı ile açarak projektör ile U şeklinde düzeni olan sınıfın tahtasına yansıtır. Öğretmen masası sınıfın ön orta konumundadır. Katılım sırası gelen öğrenci tahtaya yansıtılan metnini sesli olarak sınıfa okur ve konferans aşamasına geçilir. Yapılan okuma sırasında metin bölünmeden öğrenci dinlenir. Okumanın ardından öğrenciye metnin içerik ve organizasyonu ile ilgili sorular sorulur. Ardından içerik, organizasyon, kelime seçimi, dil kullanımı, mekanik alanlarında metinde problemliler alanlar öğretmen tarafından tablete kalem ile işaretlenir veya not olarak alınır. Bu alanlarla ilgili öğrenciyle diyalog

şeklinde tartışma yapılır. Bu diyaloglar doğrudan hataların düzeltilmesi şeklinde yapılmaz. Yani öncelikle öğrenciyle metin tartışılır. Metinle ilgili sorular sorulur veya öğrencinin soruları dinlenir. Diyaloglardan sonra metinle ilgili akran değerlendirmesine başvurulur. Sınıfta arkadaşlarının metnini hem gören hem de dinleyen öğrenciler sorunlu bölümler ve metnin tümüyle ilgili sorularını, önerilerini diyalog olarak iletirler. Öğretmenin onayından geçen akran bildirimleri tahtadaki metinde öğretmen tarafından belirtilir (doğrudan düzeltme veya öneri notu). Bir akran geri bildirimi öğretmen onayından geçirilmeden doğru olarak sayılmaz ve öğrenci o geri bildirimi not almaz. Bu aşamadan sonra öğrenciye konferansın son aşamasında metinde sorunlu veya geliştirilmesi gereken yerler hakkında doğrudan öğretmen tarafından öneriler verilerek diyalog gerçekleştirilir. Böylelikle tahtaya yansıtılan metne hem akran görüşleri (öğretmen kontrolünde onaylananlar) hem de öğretmen görüşleri geri bildirim gerçekleştirilirken öğretmen tarafından yazılır. Süreç sonunda öğrencinin elinde yorum, akran geri bildirimi, doğrudan düzeltici geri bildirim yapılmış metin olur. Bu şekilde diğer öğrenciye geçilir. Bu süreçlerde yazma konferanslarında dikkate alınması gereken kurallar takip edilir (Hyland, 2003; Yang, 2022).

Yazma konferansı uygulamasının bu şekilde modifiye edilmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Bunların başında zaman problemi gelmektedir. Öğrencilerin bire bir yazma konferansı alması süre olarak görece fazla zaman almaktadır. Sınıf dışında yazılı düzeltici geri bildirimde ise öğretmenin ders dışı zamanının fazla harcandığı söylenebilir. Yani iki tür için de bazı sınırlılıklardan bahsedilebilir. Bu zaman yetersizliği durumu Süğümlü ve Bakdemir'in (2023) çalışmasında da belirtilmiştir. Ayrıca zamanın kısıtlı olduğu ve güvenli sınıf ortamı sağlanan durumlarda konferansların küçük gruplar halinde akranlarla yapılmasının mümkün olduğu ve bunun sayesinde sürece akran geri bildiriminin desteği ve avantajları eklenir (Hyland, 2003, s. 194).

Nation ve Macalister (2021, s. 157-158) öğrenci metinlerine geri bildirim vermenin etkili bir yolunun birkaç öğrenciden izin alınıp yazılarını tahtaya veya ekrana yansıtarak sınıfla birlikte sözlü olarak incelemek olduğunu belirtir. Bu geri bildirim yöntemi öğrencilerin öğretmenin yazıdaki değerlendirme kriterlerini anlamalarını sağlar. Ayrıca, öğretmen öğrencilerden yorum alabilir ve yazı hakkında onlarla etkileşimde bulunabilir. Bu süreçteki öğretmen yorumları belirli düzeyde övgü ve takdir içermelidir. Öğrenci isimlerinin gizli tutulması önerilmektedir ancak küçük sınıflarda gizliliği korumak da zor olabilmektedir. Bu araştırmada uygulanan geri bildirim yöntemi tüm sınıfı sürece dâhil

etmektedir. Bu şekilde öğrenciler daha fazla metin görerek farklı hata türlerini tanıyabilir. Ayrıca sözlü olarak incelemeyeyle gerçekleşen etkileşimin üzerine öğretmenin tabletinden aldığı notlar aracılığıyla yazılı yorumlar ve düzeltmeler de eklenmiştir. Bu sayede geri bildirimde kalıcılık sağlanabilir. White ve Arndt (1991, s. 132’den akt. Hyland, 2003, s. 197) tarafından önerildiği gibi yazılara yapılan yorumlarda destekleyici ve motive edici davranılmıştır. Bu şekilde sınıftaki gönüllü öğrencilerin isimlerinin tüm sınıf tarafından bilinmesinin yol açabileceği olumsuzlukların önlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca isteğe göre katılım da bu amaçla atılan diğer adımdır.

Ayrıca sözlü geri bildirim şeklinde yapılan konferansların, ardında sonradan bakılabilecek bir geri bildirim kanıtı bırakmaması bir sınırlılık olarak yer almaktadır. Yapılan meta analiz çalışmasında da yazılı geri bildirim sözlü geri bildirimden daha etkili bulunmuştur (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011). Bu araştırmada uygulanan yöntem ile bu sınırlılıklar da ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çünkü süreç sonucunda öğrencinin geri bildirim sonrasında inceleyebileceği bir jpeg dosyası oluşmaktadır. Bu dosyada öğrencinin kendi düşünceleri, akran görüşleri ve önerileri, öğretmen yorumları, düzeltme önerileri ve doğrudan düzeltici geri bildirimler bulunmaktadır. Böylelikle de sözlü geri bildirim aynı anda yazılı geri bildirimi de içeren bir şekil almaktadır.

Bu uygulamaya en nihayetinde akran geri bildirimi de dâhil edilmektedir. Uygulamada “yüzey formlarına odaklanma eğilimi, aşırı eleştirel yorum potansiyeli, eleştirmek ve yargılamak konusunda kültürel anlamda isteksizlik, öğrenciler yorumların değeri konusunda ikna olmayabilir, okuyucu bilgisinin zayıflığı sorunu, öğrenciler revizyonlarda aldıkları geri bildirimi kullanmayabilir, öğrenciler öğretmeni tercih edebilir” (Hyland, 2003, s. 199) şeklinde aktarılan akran geri bildirimi dezavantajları azaltılmaya çalışılmıştır. Öğretmen kontrolünde gerçekleşen bir süreç işlendiği (akranların kontrolü ve yorumlarının onaylanması) öğrenciler yüzey forma odaklansa bile öğretmen derin yapıyla ilgili geri bildirimi sağlamaktadır ve bu da öğrencilerin akran yorumlarının değerini koruyabilmektedir. Öğrencilerin aşırı eleştirel yorum yapmaları da öğretmen kontrolünde engellenmiştir. Potansiyel olarak yanlış anlaşılabilir yorumlara öğretmen tarafından açıklama getirilmiştir. Yargılanma ve eleştirilme korkusu olmaması için güvenli sınıf iklimi sağlanmaya çalışıldıktan sonra sürece B1 seviyesinde başlanarak arkadaşlıklar ve ortak anlayışa sahip bir sınıf oluşturulmaya odaklanılmıştır. Öğrencilerin kültürel geçmişleri de çeşitlilik gösterdiği için girilen etkileşimlerde öğretmen

katılımcıların bu özelliklerini de dikkate almıştır. Burada sayılan dezavantajların oluşmaması için önlemler alınarak süreç oluşturulmuştur.

Yazma konferanslarının sınıflarda yaygın seçim olamamasında sınıf büyüklüğü ve öğretmenlerin müfredatı işlemek zorunda olmaları, öğretmen ve öğrenciler arasındaki eşitsiz güç ilişkisi, konferansların öğrenci katılımını teşvik etme ve özerklik sağlamada yeterli eksiklikleri de belirtilmiştir (Lee, 2017). Bu araştırmada kullanılan yöntemde sınıf 21 kişiyle sınırlı tutulmuştur. Görece kalabalık bir grup olmasına rağmen ilk altı haftada haftalık yedi saat, sonraki sekiz haftada haftalık dokuz saat ders işlenmesi ile süreç öğrenci dengesi kurulmaya çalışılmıştır. Öğretmen öğrenci arası eşitsizlik de sürece akranlar eklenerek bu alandan yararlanma ile giderilmeye çalışılmıştır. Öğrenci katılımı ve özerklik sağlama konusunda, süreç temelli yazma yaklaşımının kullanılması ve öğrenciye hazırlık aşamasında serbestlik tanınmasıyla bu dezavantajlar giderilmeye çalışılmıştır.

Uygulanan yöntem, sosyal öğrenmeyi önceleyerek Vygotsky'nin (John-Steiner ve Soubelman, 1978, s. 126) yüksek zihinsel işlevlerin sosyal olarak oluştuğu ve kültürel olarak aktarıldığı temel hipotezinin üzerine de temellenmektedir. Vygotsky'ye göre, bireylerin zihinsel işlevleri ve bilişsel gelişimi, yalnızca bireysel bir süreç olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir etkileşim sonucu olarak şekillendiği belirtilebilir. O dili de kapsayacak şekilde üst düzey bilişsel yeteneklerin gelişimini aracılı bir sosyal süreç ile açıklamaktadır. Araştırmadaki bu yaklaşımla, öğrenme yalnızca bilgiyi doğrudan aktarma sürecinin yanında bireylerin sosyal etkileşim yoluyla deneyimlerini yansıttıkları bir süreç olarak ele alınabilir. Dil de deneyimlerin yansıtılmasının aracı olarak son derece kişisel ve aynı zamanda son derece sosyal insani bir süreç olarak aktarılmaktadır. Bu bağlamda, dilin bir iletişim aracı olmasının ötesinde, bireyin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini yansıttığı bir araç olarak işlev görmesi sağlanmıştır. Bireyler, dil aracılığıyla sadece kendilerini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda diğer bireylerle sosyal bir etkileşim ağı kurarak ortak anlamlar oluşturabilirler. Sonuç olarak, sosyal bir etkileşim ortamı içerisinde yürütülen bu öğretim sürecinde, öğrencilerin yazma becerileri hem kendi yansıtıcı düşünme süreçleriyle hem de akran geri bildirimi ve öğretmen rehberliği aracılığıyla desteklenmiştir. Bu çok kaynaklı geri bildirim yöntemi, bireylerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmesini değil, aynı zamanda kendi yazma süreçleri hakkında eleştirel düşüncelerini ve bu süreçte sosyal

olarak şekillenen bir öğrenme deneyimi yaşamalarını hedeflemektedir. Böylelikle öğretim sürecinin sosyal etkileşim ile işlenmesi planlanmıştır.

2.4 Yazmanın Duyuşsal Boyutu

Yabancı dil öğrenme sürecinde çok fazla değişken bulunmaktadır. Dil öğretiminde öğrencinin istenen başarıya ulaşmasında dilsel, sosyal ve psikolojik faktörlerin hepsi önemli rol oynar (Hyland, 2003, s. 32). Öğrenciler açısından öğrenme ortamı, öğretim materyali, öğretim yöntemi dış faktörler; öğrencilerin motivasyonu, kaygıları, tutumları, istekliliği ise iç faktörler olarak değerlendirilmektedir (Turanlı, 2007). Hutchinson ve Waters (1987, s. 47) “dil öğrenmenin duygusal bir deneyim olduğunu ve öğrenme sürecinin uyandırdığı duyguların öğrenmenin başarısı ya da başarısızlığı üzerinde çok önemli bir etkisi olacağını” belirtmektedir. Dewaele (2013) ise duyguların dil öğrenme sürecini yönlendiren başlıca güçler olduğunu bildirmektedir. Richards (2020) duyguların dil öğreniminde bireysel özelliklerden çok sosyal bağlamlar tarafından belirlenen sosyokültürel deneyim olduğu aktarmaktadır. Bu duyguların olumlu duygular olması dil öğreniminde, dil girdisine ilişkin farkındalığı da artırır (White, 2008). Olumsuz duygular ise öğrenci motivasyonunu düşürebilir, öğrencilerin kendilerine olan güvenini ve dil öğrenimine ayıracakları zamanı olumsuz etkileyebilir (Richards, 2020). Yazma işi de bilişsel olduğu kadar duygusal bir faaliyettir, yani yazarken düşünüp hissettiğimiz (Cheng, 2002, s. 647) için duyuşsal faktörler yazının kalitesinde rol oynar.

Dil öğrenmedeki duyuşsal etkenler, kişinin kendisini başarılı bir şekilde ifade etmesinin heyecanından, ikinci dilde ciddi bir durumla karşılaşmanın kaygısına kadar duygu yelpazesi hem tür hem de yoğunluk açısından büyük farklılıklar gösterir (Plonsky, Sudina ve Teimouri, 2022, s. 1). Bunların arasında yazma alanında duygusal açıdan kaygı, motivasyonel açılardan öz yeterlik algısı ve isteklilik etkenler arasında sayılabilir. Bununla birlikte yabancı dil sınıflarındaki öğrenenler için en büyük psikolojik engellerden birinin kaygı olduğu belirtilmektedir (Dil, 2009). İkinci dil çalışmalarında da en sık yazma kaygısı çalışılmış, öz güven ikincil planda kalmıştır (Papi, 2021)

Araştırma kapsamında da kaygı, öz yeterlik, isteklilik konuları incelenmiştir. Kullanılan geri bildirim yönteminin bu etkenlerdeki ve başarıdaki rolü araştırmada incelenen durumlar olmuştur.

2.4.1 Yazma Kaygısı

MacIntyre ve Gardner (1994, s. 284) konuşma, dinleme ve öğrenme de dahil olmak üzere özellikle ikinci dil bağlamlarıyla ilişkili olan gerginlik ve/veya endişe hissini kaygı olarak aktarmaktadır. İkinci dil yazma alanında yirmi yılı aşkındır çalışılan kaygı kavramı bireylerin ikinci dil (D2) yazma sürecindeki bilişsel ve davranışsal katılımlarının kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Papi, 2021, s. 159). Teimouri, Goetze ve Plonsky (2019) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında 97 çalışma incelenerek kaygının ikinci dil başarısında negatif rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu durum Botes, Dewaele ve Greiff (2020a) tarafından yapılan çalışmada da bulunarak kaygının başarıyla negatif ilişkisi saptanmıştır. Bu çalışmalarda negatif rol kaygı türüne göre incelendiğinde dinleme ve yazma kaygısı daha büyük etki büyüklüğü göstermiştir. Bu da kaygının yabancı dil öğrenimi açısından özellikle de yazma alanında olumsuzluklar oluşturabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Çünkü farkı dil öğretimi bağlamında olsa da Xiao ve Wong'un (2014) çalışmasında öğrenciler için yazma becerisi, kaygıyı en fazla tetikleyen beceri olarak raporlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ise en fazla konuşma ve yazma becerilerinde kaygı yaşandığı belirtilmiştir (Akay ve Uzun, 2018).

Yazma kaygısının içeriği araştırmada kullanılan yazma kaygısı ölçeğinin yapısıyla açıklanmıştır. Buna göre Cheng'e (2004) göre yazma kaygısının üç alt faktörü vardır. Bunlar bilişsel, somatik ve kaçınma davranışı şeklindedir. Bilişsel yazma kaygısı, kaygı hissinin temelinde yer alan düşünceler ve endişeleri yani olumsuz beklentiler ve başkalarının değerlendirmelerine yönelik kaygılarla ilgili değerlendirilir. Somatik kaygı, kaygının fizyolojik belirtilerini, gerginlik ve tedirginlik gibi psikolojik tepkileri ifade eder. Ayrıca kaçınma davranışı da kaygının dersten kaçınma gibi davranışsal sonuçlarına işaret etmektedir. Bu şekilde yazma kaygısının içeriği daha net anlaşılabilir.

Hyland (2003), değerlendirilme kaygısını sınıf içerisindeki etkinliklerde düşürebilmek için şu stratejileri sunmaktadır:

- Öğrencileri kursun başlangıcından itibaren değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirin.
- Bir değerlendirmenin amaçlarını ve anlayacakları terimlerle kullanılan kriterleri açıkça tartışın.
- Açık kriterlere göre değerlendirme yapın.

- Öğrencilerin kendi yazılarını ve başkalarının yazılarını değerlendirmeleri için yollar sağlayın.
- Basit metin analizi tekniklerini modelleyerek öğrencileri düzenli diyalojik değerlendirmelere dahil edin.
- Öğrencilerin kendi yazılarını analiz etmek için kullanabilecekleri, temel dil özellikleri vurgulanmış model metinler sağlayın.
- Her öğrenciyi, karşılaştırma ve analiz için yazılarından bir portföy oluşturmaya teşvik edin.
- Başarı testlerinin mümkün olduğunca öğrencilerin başarılı olma ihtimalinin yüksek olduğu zamanlarda yapılmasını sağlayın.
- Değerlendirme yaparken güvenilirlik ve geçerlilik konularını göz önünde bulundurun.
- Öğretim ve değerlendirmenin entegrasyonunu sağlayarak değerlendirmeleri mümkün olduğunca dersle ve öğrencilerle ilgili, amaçlı ve spesifik hale getirin.
- Öğrencilere sonuçlar hakkında geri bildirim verin, ilerlemelerini ve bundan sonra yapılması gerekenleri vurgulayın. (s. 233)

Yukarıdaki stratejilere bakıldığında bazılarının bu araştırmanın temelini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerinin kendi ve akranlarının yazılarına geri bildirim sağlayabilmesi, geri bildirim sürecinde diyaloglar kurularak anlamın yapılandırılması, yapılan geri bildirimle oluşturulan düzenlenmiş metnin yazma defterinde saklanması, yazının alt faktörlerine (içerik, organizasyon, kelime seçimi, dil kullanımı, mekanik) yönelik amaçlı geri bildirim yapılması, öğrencilere motive edici genel değerlendirme yapılması kaygıyı düşürebilecek stratejilere örnek verilebilir.

İlgili literatürde, yazma becerisi açısından olumsuzluklar oluşturabilecek olan yazma kaygısının ilişkili olduğu durumlar araştırılmıştır. Dil bilgisi ve yazma becerisinin gelişmesi, ikinci dil (L2) öğrencilerinin yazma kaygısını azaltarak, dil ve yazma yeterliklerine dair kendilerine olan güvenlerini artırabilir (Abdel Latif, 2015). Portfolyo temelli yazma eğitimi, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin yazma performansını belirgin şekilde geliştirir ve yazma kaygısını düşürürken, geleneksel yazma eğitimi bu açıdan etkisiz kalmaktadır (Fathi, Derakhshan ve Safdari, 2023). Sabit ikinci dil (L2) zihniyetine sahip öğrencilerin özellikle zorlu durumlarda diğer insanlar tarafından nasıl değerlendirildikleri konusunda daha fazla endişe duydukları için

kaygıları daha yüksek olurken insanların kişilik özellikleri de kaygı durumlarını etkilemektedir (Papi ve Khajavy, 2023). Yabancı dil öğrencilerinin yazma kaygılarında verilen yazma konularının, yetersiz dil bilgisi ve kelime bilgisinin, sınıf ikliminin etkili olduğu bilgisi sunulmaktadır. Yine aynı çalışmaya katılan öğrenciler de kaygıyı azaltmak için geri bildirimin daha açıklayıcı yapılması gerektiğini, yazmaya daha fazla süre ayrılması gerektiği gibi konuları belirtmişler (Genç ve Yaylı, 2019). Yüksek yazma öz-yeterliği ve çalışma belleği kapasitesi ise ikinci dilde yazma karmaşıklığı ve akıcılığını artırırken, kaygıyı azaltır ve doğruluğu geliştirir (Zabihi, 2018). Otomatik yazma değerlendirme teknolojilerinin bu desteği almayanlara kıyasla yazma kaygısını önemli ölçüde azaltabileceği bildirilmektedir (Huang vd., 2024). Drama temelli pedagojinin dilsel rehberlikle birlikte kullanımının, D2 öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarını azaltmada faydalı olabileceği belirtilmektedir (Zhang, 2021). Akran geri bildirimi, öğrencilerin ikinci dil yazma derslerine yönelik tutumları üzerinde önemli bir etki yaratmış ve ikinci dil yazma konusundaki öz güvenlerini anlamlı şekilde artırırken bu etki ikinci dil yazma kaygısı üzerinde daha az olmuştur (Weng, Ye ve Xue, 2023). Shao vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada dolaylı düzeltici geri bildirim sağlanan grubun dil kaygısı ile kazanım testi puanları arasında negatif bir korelasyon bulunmuş ve dil kaygısının dolaylı düzeltici geri bildirimin etkinliğine aracılık ettiği aktarılmıştır. Zhou, Wang ve Wang'ın (2022) çalışmasının sonuçları, ikinci dil yazma kaygısı ile ikinci dil yazma öz-yeterliği arasında negatif bir ilişki ve her ikisinin de ikinci dil yazma katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermiştir. İşcan'ın (2015, s. 149) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısını düşürebilmek amacıyla “öğretmenlerin yazma aktivitelerini zaman sınırlaması olmadan sıklıkla yapmaları, öğrencilerin yazma konusunda öz güvenlerini arttırıcı ve teşvik edici bir tutum sergilemeleri, yazma derslerinde öğretim stratejilerinden iş birlikçi öğrenme stratejilerini tercih edebilecekleri” önerilmektedir. Bunların yanı sıra akran geri bildirimi ile öğretmen geri bildiriminin birleşiminin ikinci dil (D2) bilgisini arttırmada, kompozisyon becerilerini geliştirmede ve ikinci dil (D2) yazma kaygısını azaltmada faydalı görülmüştür (Choi, 2013). Yapılan bu araştırmada da öğretmen ve akran geri bildiriminin art arda sunulacağı için yazma kaygısı açısından etkili olabileceği düşünülmektedir.

2.4.2 Yazma Öz Yeterlik Algısı

Motivasyonel bir yapı olarak öz yeterlilik kavramı “insanların eylemleriyle arzu edilen etkileri yaratma yeteneklerine olan inançları” (Bandura, 1997, s. vii) şeklinde

açıklanmaktadır. Yazma becerisinin öğretiminde de motivasyonel faktörler önemli görülmektedir (Zhang, 2022). Çünkü incelenen yeterlik inancının insanların nasıl düşündüğünü ve hissettiğini, kendilerini nasıl motive ettiğini, nasıl davrandığını etkilemektedir (Bandura, 1997, s. 2). Bu bağlamda yazma öz yeterliği de kişilerin yazma görevlerini tamamlamaya yönelik becerilerine ilişkin algılarını belirtir (Pajares, 2003).

Yazma öz yeterliği; sosyal bilişsel teori ve öz düzenlemeli öğrenme teorisi, ikinci dil (D2) yazarlarının karşılaştığı zorluklar ve ikinci dil (L2) yazmanın özellikleri dikkate alınarak yapılan kuramsallaştırma süreci sonucunda dilsel, öz düzenleme, performans bağlamlarında ele alınmıştır (Teng, Sun ve Xu, 2018). İkinci dilde yazma öz yeterliğinin içeriğini bu üç alan oluşturmaktadır. Dilsel öz yeterlik, öğrencilerin etkili bir metin yazmak için gerekli olan sözcük bilgisi, dil bilgisi, retorik, söylem ve yazım becerilerini gerçekleştirme yeteneklerine dair öz yargılarıyla ilgilidir. Öz yeterlik inancında bu alanların yazma sürecinin her aşamasında nasıl işlediği incelemektedir. Öz düzenleme yeterliği öğrencilerin yazmayı öğrenme sürecinde (yani, planlama, izleme ve hedef belirleme) amaç odaklı olarak bilişsel kontrol uygulama yeteneklerine dair algılarını içerir. Performans öz yeterliği ise öğrencilerin yazma dersindeki görevlerini tamamlama veya ders içeriğini anlama yeteneklerine dair yargılarını ifade eder (Teng, Sun ve Xu, 2018, s. 932-933).

Çeşitli araştırmalarda öz yeterliğin yazma becerisindeki olumlu durumlarla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerine duydukları güven okuldaki çeşitli yazma çıktılarını da etkilemektedir (Pajares, 2003). Golparvar ve Khafi'nin (2021) yapısal eşitlik modellemesinde yazma öz-yeterliğinin üç bileşeni olan dilsel, öz düzenleyici ve performans öz yeterliğinin yazılı anlatım performansını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya koyulmuştur. Teng, Sun ve Xu (2018) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğrencilerinin yazma dersindeki yeteneklerine ilişkin inançlarının yazma performanslarını etkileyebileceğine dair kanıtlar sunulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe bağlamında yazma öz yeterliği ve başarısı arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Altunkaya ve Ateş, 2017). Chen, Zhang ve Chen'in (2022) profil analizi çalışmasında bilişsel, üst bilişsel ve motivasyonel bileşenleri en yüksek düzeyde olan etkili öz düzenleyicilerin en yüksek öz yeterlilik düzeylerinde olduğu bulunmuştur. Xu ve Wang (2024) çalışmasında öz düzenleyici yeterlik geri bildirim izleme hem de sorgulama üzerinde olumlu etki yaratırken dilsel öz yeterlik geri bildirim sorgulamada negatif, performans öz yeterliği ise olumlu etki oluşturmuştur. Tsao (2021) tarafından

yürütülen çalışmada ikinci dilde yazma öz düzenlemeye yönelik öz yeterlik algısının öğretmen ve akran geri bildirimine katılımı yordayıcı güce sahip olduğu raporlanmıştır. Zarrinabadi ve Rezazadeh (2023) alınan geri bildirimin, öz yeterlik algısı açısından önemli ölçüde iyileşme sağladığını belirtmektedir. Weng, Ye ve Xue (2023) tarafından yapılan çalışmada akran geri bildirimi yazma konusundaki öz güvenlerini ve tutumlarını artırmıştır. Ruegg'in (2018) çalışmasında ise öğretmen geri bildirimi alan grubun yazma öz yeterliği, akran geri bildirimi alan gruba göre anlamlı düzeyde daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Cen ve Zheng (2024) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında çoklu kaynaklardan elde edilen geri bildirimin ikinci dilde (D2) yazmada en büyük motivasyonel işleve sahip olduğu bildirilmiştir. Bu meta analizde incelenen çalışmalardan bazılarında da öz yeterlik motivasyonel bir araç olarak ele alınmıştır. Yapılan çalışmalardan görüldüğü üzere yabancı dilde yazma öz yeterliği başarı gibi çıktılarla ilişkilidir. Ayrıca geri bildirimin de öz yeterlik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmalarda hem akran geri bildiriminin öz yeterliği artırdığı hem öğretmen geri bildiriminin daha etkili görüldüğü hem de çok kaynaklı geri bildirimin daha etkili olduğu bulguları vardır (Cen ve Zheng, 2024; Ruegg, 2018; Weng, Ye ve Xue, 2023; Zarrinabadi ve Rezazadeh, 2023). Bu çalışmada da uygulanan geri bildirim yönteminin çoklu olması, öğrencilere süreci yürütme fırsatı tanınmasının öz yeterlik algısını yükseltebileceği düşünülmüştür.

2.4.3 Yazma İstekliliği

Araştırmada, sınıf içi yazma istekliliği incelenmiştir. Bunun için kullanılan ölçme aracı ise ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinin bir alt boyutu şeklindedir. Bu nedenle öncelikle iletişim kurma istekliliği konusunda gerekli bilgiler sunulmuştur. Kişilik temelli ön eğilim olarak geliştirilen iletişim kurma istekliliği kavramı ana dili bağlamında incelemiştir (McCroskey ve Baer, 1985). Bu yapı ana dili ve yabancı dil bağlamında farklılık gösterdiği için yabancı dil/ikinci dil çalışmalarında da ayrıca ele alınmıştır (MacIntyre vd., 1998). İkinci dil öğretimi bağlamında “iletişim kurma isteği (willingness to communicate - WTC), bir seçenek sunulduğunda iletişimi başlatma niyeti olarak tanımlanmıştır” (MacIntyre vd., 2001). İletişim kurma istekliliği yalnızca konuşma ile ilgili değildir ancak literatürdeki çalışmalar genel olarak konuşmaya yöneldiği için yazma becerisinde istekliliğin çalışılması alana katkı sağlayacaktır (Zarrinabadi ve Tanbakooei, 2016).

MacIntyre vd. (1998) heuristic piramit modelinde yabancı dilde iletişim kurma istekliliğindeki potansiyel etkenlerin neler olduğunu incelemişlerdir. Bu modelde kişinin yabancı dilde iletişim kurmak istediği noktaya ulaşması hem durumsal hem de daha kalıcı faktörlerden etkilenmektedir. Piramit şeklinde görselleştirilen modelde en temelde iletişimin sosyal ve bireysel bağlam (kişilik, grup arası iklim), sonraki basamakta duyuşsal ve bilişsel bağlam (iletişim becerisi, sosyal durum, grup arası tutum), bir üst basamakta motivasyonel eğilimler bağlamı (öz güven, grup içi motivasyon, kişilerarası motivasyon), sonraki basamakta durumsal öncüller bağlamı (belirli bir kişi ile iletişim kurma arzusu, iletişimsel öz güven durumu), sonrakinde davranışsal yönelim bağlamı (iletişim kurma istekliliği), en üstte ise iletişim davranışı bağlamı (ikinci dil kullanımı) bulunmaktadır (s. 547). Bu şekilde oluşturulan bir kuram üzerine kurulan ikinci dilde yazma istekliliği, durağan bir yapıda değildir. Çünkü ikinci dil öğretimi dinamik bir yapıdadır ve öğrencilerin yazma konularına göre yabancı dilde yazma isteklilikleri değişebilir (Choe, 2017).

İletişim kurma istekliliği yabancı dil öğretimi açısından önemli ve geliştirilmesi gerekli görülen bir durumdur. Hem ikinci dil öğretiminin çıktılarını etkileyen bir faktör olduğu hem de öğretimin bir hedefi olduğu belirtilmiştir. Çünkü geçmişte dil bilgisine odaklanılarak dili günlük yaşamda kullanmayan öğrenciler yetiştirilirken günümüzde ise iletişimsel yetkinlikle sınıf dışında iletişim kurma isteği düşük olan öğrenciler oluşturulabilir. Böylelikle ikinci dil öğretiminde iletişim kurma isteğini arttırarak dil eğitiminin kültürleri ve ulusları bir araya getirme hedefine ulaşmasına aracılık edilebilir (MacIntyre vd., 1998, s. 558).

Alanda yürütülen çalışmalarda iletişim kurma istekliliği kuramı çeşitli dil çıktıları açılarından incelenmiştir. Örneğin öğrencilerin arkadaşlık, bilgi ve okul başarısı yönelimleri hem sınıf içinde hem de sınıf dışında iletişim kurma istekliliği (ayrıca yazma istekliliği ile de) ile pozitif ilişkili olarak bulunmuştur (MacIntyre vd., 2001, s. 377). İkinci dil iletişim kurma istekliliği, ikinci dil iletişim yeterliği ile pozitif, kaygı ile negatif ilişkilidir (Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour, 2012). İkinci dil motivasyonu ve yetkinliği, ikinci dil kullanımını pozitif etkileyen ikinci dil iletişim kurma istekliliğini olumlu yönde etkilerken ikinci dilde yetkinlikle negatif korelasyon gösteren ikinci dil kaygısı ikinci dilde iletişim istekliliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Jin ve Lee, 2022). Shirvan vd. (2019) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında ise ikinci dilde iletişim kurma istekliliği algılanan iletişimsel yeterlilik, dil kaygısı ve motivasyon ile orta düzeyde

ilişkilidir ve algılanan iletişimsel yeterlilik daha yüksek korelasyon göstermektedir. Bununla birlikte ikinci dilde yazma istekliliği öğretmen/akran geri bildirimi, özerk yazma, ikinci dil motivasyonu ve tutumu ile pozitif olarak ilişkilidir (Rafiee ve Abbasian-Naghneh, 2020). Yapılan bu araştırmada da akran ve öğretmen geri bildiriminin süreç temelli yazma bağlamında sunulmasıyla istekliliğin etkileneceği düşünülmüştür.

2.5 Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi

Yazma gelişimi, yazılı metin üretimiyle ilgili “dil (ör. karmaşıklık, doğruluk, akıcılık, bağdaşıklık, mekanik), farklı türler hakkında bilgi, metin üretim süreçleri, üstbilişsel bilgi ve strateji kullanımı, yazma hedefleri ve motivasyonu” alanlardan herhangi birinde zaman içinde meydana gelen değişim olarak tanımlanabilir (Polio, 2017, s. 261). Bu gelişime ne kadar ulaşıldığı da performans değerlendirmesi ile de yapılabilir. Hyland (2003) süreç içerisindeki gelişimin biçimlendirici değerlendirme, kursun sonunda neler öğrenildiğinin ise sonuç odaklı değerlendirme ile sorgulandığını aktarır. Öğrencilerin değerlendirilmesi genel dil eğitimi süreci için önemli bulunmaktadır. Performans değerlendirmesi, öğretimin çok önemli bir yönüdür ve planlama, tasarım ve öğretim stratejileriyle yakından bağlantılı biçimlendirici bir süreç olarak açıklanır (Hyland, 2003, s. 212). Her iki tür değerlendirmede de öğrenciye açık, anlaşılır prompt/komut verilmeli, geçerli ve güvenilir araçlar kullanılmalı, prompt/komut öğrencinin ilgi duyacağı ve bağ kurabileceği bir biçimde yapılandırılmalıdır (Ferris ve Hedgcock, 2005, s. 307-308).

Yazmanın değerlendirilmesinde kullanılan araçlardan biri de rubriklerdir. Eğitim bağlamında rubrik, özgün veya karmaşık öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için kriterler ve bu kriterlere ulaşma standartlarını içeren niteliksel bir puanlama aracı olarak tanımlanır (Jonsson ve Svingby, 2007, s. 131). Bütüncül, analitik, özellik/bağlam temelli olmak üzere çeşitli türlerde rubrikler bulunmaktadır (Becker, 2011; Weigle, 2002). Bağlam/özellik temelli rubrikler spesifik bir yazma görevi için geliştirilirken bütüncül ve analitik rubrikler konular ve görevler açısından genellenebilir türdedir. Bütüncül rubrikler yazının geneli hakkında belirli bir puan sunmaktadır. Analitik rubrikler ise yazının özelliklerini alt boyutlara ayırır ve bu şekilde bağımsız puanlar oluşturabilir (Weigle, 2002). Tabii bu ölçüm araçlarının geçerli ve güvenilir olması kullanım için temel koşuldur. Bu araştırmada da analitik bir rubrik kullanılmıştır. Bu sayede yazmanın çeşitli alt boyutlarına dair puanlara ulaşılması hedeflenmiştir. Kullanılan rubrik Jacobs vd. (1981) tarafından geliştirilmiştir. Rubrik Polio (2013) tarafından revize edilmiş ve Connor-Linton ve Polio (2014), Polio ve Lim (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da

sunulmuştur. Bu rubriğin alt boyutları organizasyon, içerik, kelime bilgisi, dil kullanımı, mekanik olarak tasarlanmıştır. Bunlar arasında ilk geliştirme çalışmasında .57 ila .88 arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır (Jacobs vd., 1981, s. 71). Polio (2013) revize çalışmasında rubriğin kriterlerini daha anlaşılır şekle getirmek, puan aralıklarını düzenlemek, boyut ayrımlarının netleştirilmesi gibi düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Rubriğin alt boyutları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Connor-Linton ve Polio, 2014; Jacobs vd., 1981; Polio, 2013; Polio ve Lim, 2020):

1. İçerik: Bu alanda yazıda ele alınan fikirlerin ne kadar detaylı, iyi açıklanmış ve desteklenmiş olduğu değerlendirilir. Fikirlerin açık, derinlemesine işlenmiş ve mantıklı olması önemlidir. En yüksek puan, konunun tam anlamıyla ele alınıp güçlü bir şekilde desteklendiği yazılara verilir. 20 puan üzerinden değerlendirme yapılır. Puanlamanın dört basamağı vardır. Bunların her birinin seçilmesi için şartlar rubrikte bulunmaktadır. 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 puan aralıklarından uygun puan puanlayıcı tarafından seçilir.

2. Organizasyon: Yazının ne kadar düzenli ve mantıklı bir yapıya sahip olduğu incelenir. Paragrafların birbirine nasıl bağlandığı, fikirlerin sıralı bir şekilde sunulması ve yazının genel akışındaki tutarlılık göz önünde bulundurulur. Ayrıca giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin belirgin olması da organizasyonun önemli bir parçasıdır. 20 puan üzerinden değerlendirme yapılır. Puanlamanın dört basamağı vardır. Bunların her birinin seçilmesi için şartlar rubrikte bulunmaktadır. 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 puan aralıklarından uygun puan puanlayıcı tarafından seçilir.

3. Kelime Bilgisi: Kullanılan kelimelerin doğruluğu ve çeşitliliği bu bölümde değerlendirilir. Yazarın doğru ve anlam açısından yerinde kelimeler kullanması, dil çeşitliliği göstermesi puanlamada önem taşır. İyi kelime seçimi, yazının genel kalitesini yükseltir. 20 puan üzerinden değerlendirme yapılır. Puanlamanın dört basamağı vardır. Bunların her birinin seçilmesi için şartlar rubrikte bulunmaktadır. 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 puan aralıklarından uygun puan puanlayıcı tarafından seçilir.

4. Dil Kullanımı: Dil bilgisi kurallarına uygunluk, cümle yapısının doğruluğu, zaman uyumu ve özne-yüklem uyumu gibi unsurlar burada değerlendirilir. Karmaşık cümle kurabilme yeteneği ve dil bilgisel hataların sayısı da bu alt boyutta önemli bir yer tutar. 20 puan üzerinden değerlendirme yapılır. Puanlamanın dört basamağı vardır. Bunların her birinin seçilmesi için şartlar rubrikte bulunmaktadır. 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 puan aralıklarından uygun puan puanlayıcı tarafından seçilir.

5. Mekanik: Yazıda yapılan yazım hataları, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, büyük/küçük harf kuralları ve genel biçimsel doğruluk bu bölümde değerlendirilir. 20 puan üzerinden değerlendirme yapılır. Puanlamanın dört basamağı vardır. Bunların her birinin seçilmesi için şartlar rubrikte bulunmaktadır. 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 puan aralıklarından uygun puan puanlayıcı tarafından seçilir.



3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu geri bildirim kullanımını inceleyen bu çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. “Eylem araştırması, değişimi araştırmak ve desteklemek için benzersiz bir şekilde uygun olan esnek bir araştırma metodolojisidir” (Somekh, 2008, s. 4). Mills (2014, s. 8) ise eğitim araştırmaları bağlamında eylem araştırmasını, belirli okulların işleyişini öğrenmek, nasıl öğretim gerçekleştirildiğini ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendiği hakkında bilgi toplamak ve daha sonra bunları geliştirmek için öğretmenler, müdürler, okul danışmanları veya öğretme/öğrenme ortamındaki diğer paydaşlar tarafından yürütülen herhangi bir sistematik araştırmadır şeklinde aktarmaktadır (Mills, 2014, s. 8). Creswell (2012, s. 577) de eylem araştırmasının belirli, uygulamalı bir konuyu ele alıp bir soruna çözümler bulmaya çalışan bir nitelik taşıdığı üzerinde durmaktadır (Creswell, 2012, s. 577). Eylem araştırmasının sürece ve uygulamaya dayanması özellikleri bu desenin seçiminde etkili olmuştur. Ayrıca bu çalışmada, seçilen öğrencilerin ve Türkçe öğrenen diğer öğrencilerin yazma derslerinde her hafta karşılaştıkları geri bildirimin sunulma durumu bu deseni gerekli kılmaktadır. Çünkü “eylem araştırmasına dâhil olanlar genellikle şu an var olan bir tür günlük sorunu çözmek isterler” (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 589).

Mills (2014) eğitim bağlamında eleştirel ve uygulamalı olmak üzere iki tür eylem araştırmasından bahseder. Eleştirel eylem araştırması, bilgi toplama yoluyla özgürleşme hedefi taşımaktadır. Uygulamalı eylem araştırması, eylem araştırması süreçlerine “nasıl yapılır” yaklaşımına daha fazla vurgu yapar ve daha az “felsefi” bir eğilime sahiptir (Mills, 2014, s. 11). Bu çalışmada yazma derslerinde çoklu geri bildirimin kullanımı inceleneceğinden dolayı uygulamalı eylem araştırması türü tercih edilecektir.

Uygulamalı eylem araştırmasının özellikleri Creswell (2012, s. 579) aşağıdaki gibi özetlenmektedir: • Yerel uygulamaları inceler. • Bireysel veya ekip bazlı sorgulamayı içerir. • Öğretmen gelişimine ve öğrenci öğrenimine odaklanır. • Bir eylem planı uygulanır. • Araştırmacı olan öğretmene liderlik eder.

Cohen, Manion ve Morrison (2018, s. 456) eylem araştırmalarının öğretmenlerin uygulamalarını güçlendirme potansiyelleri olduğunu belirterek bu yöntemin aşağıdaki kavramları birleştirdiğini aktarır: 1. Bir sorunun tanımlanması, bir müdahalenin

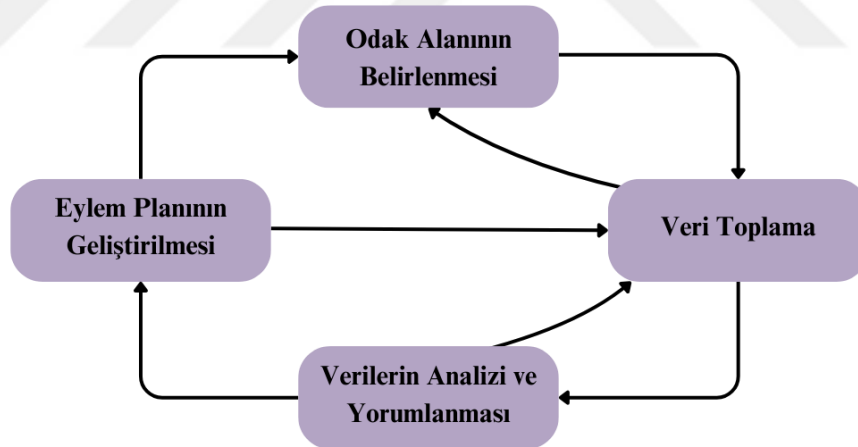
planlanması, müdahalenin uygulanması ve sonucun değerlendirilmesinden oluşan basit bir döngü. 2. Yansıtıcı uygulama. 3. Özgürlükçü politik yaklaşım. 4. Eleştirel teori. 5. Mesleki gelişim. 6. Katılımcı uygulayıcı araştırması.

3.2 Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmaları, araştırmacının aktif katılımını ve rehberliğini gerektiren bir süreci zorunlu kılmaktadır. Eylem araştırmasının aşamaları Creswell (2012, s. 593) tarafından şu şekilde özetlenmiştir: “Eylem araştırmacıları, karşılaştıkları veya bir topluluktaki birinin karşılaşabileceği pratik bir sorunla başlar. Sorunu çözmek için kaynakları ve bilgileri bulmaya yardımcı olurlar ve hem nicel hem de nitel veri biçimlerini içerebilecek veri toplamayla meşgul olurlar. Genellikle katılımcılarla iş birliği içinde yapılan verileri analiz eder ve bir eylem planı geliştirir ve uygularlar.”

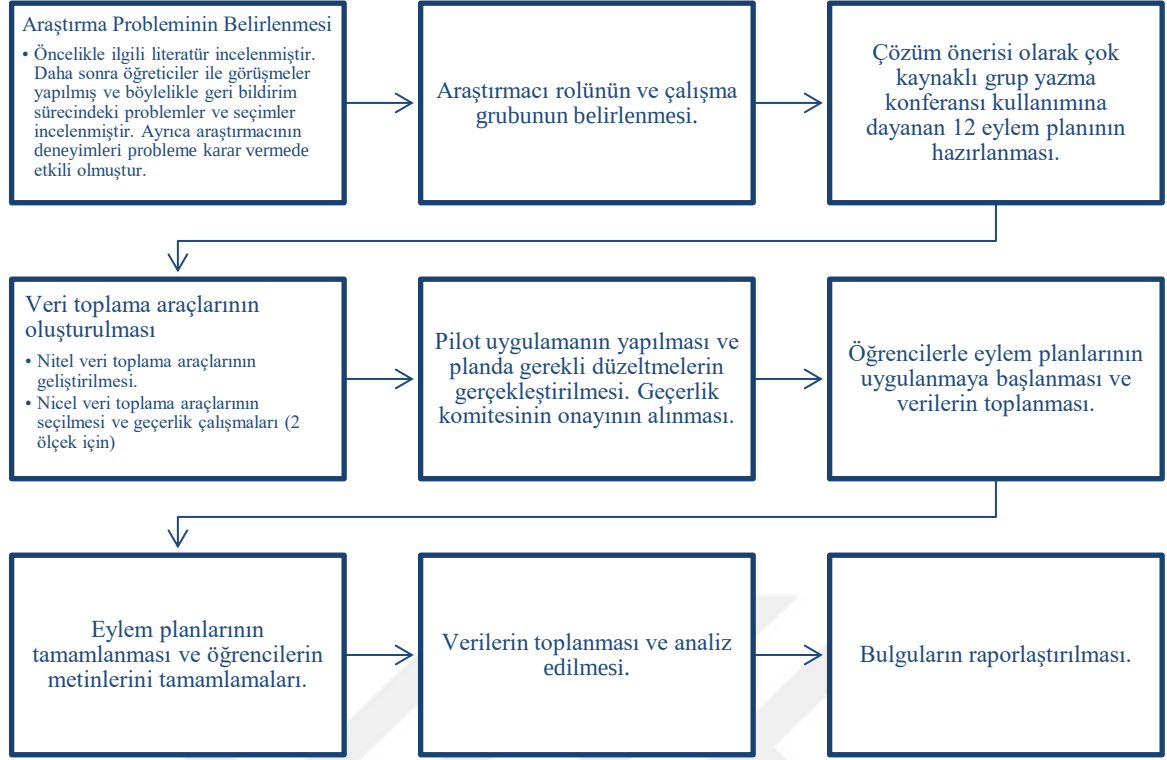
Mills’e (2014, s. 8) göre eylem araştırması, öğretmenleri dört aşamalı bir sürece dâhil eder: 1. Bir odak alanı belirleyin. 2. Veri toplayın. 3. Verileri analiz edin ve yorumlayın. 4. Bir eylem planı geliştirin.

Bu sürecin görselleştirildiği diyagram aşağıda sunulmuştur (Mills, 2014, s. 20):



Şekil 3. 1. Diyalektik Eylem Araştırması Spirali

Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s. 309) göre eylem araştırması süreci problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır. Eylem araştırması ile ilgili incelenen kaynaklar doğrultusunda (Creswell, 2012; Mills, 2014; Norton, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016) bu araştırmada kullanılması planlanan araştırma süreci aşağıda Şekil 3.2’de belirtilmiştir.



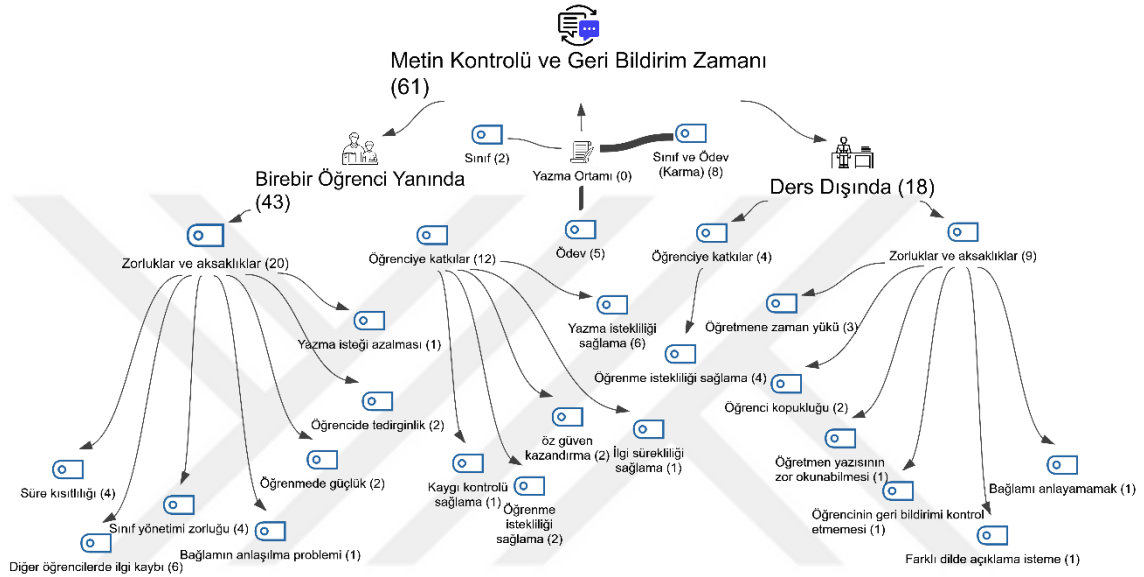
Şekil 3. 2. Araştırma Planı

3.2.1 Araştırma Probleminin Belirlenmesi

Araştırmacının yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi alanında üç yıllık tecrübesi vardır. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe alanında yayınları da bulunmaktadır. Araştırma konusunun ortaya çıkışı da araştırmacının üç yıllık tecrübeleri sonucunda gelişmiştir. Bu durum literatürdeki çalışmaların da desteği ile araştırma önerisi şekline gelmiştir. Bunların yanı sıra öğretim elemanlarının günümüzdeki yazma geri bildirim süreçlerinin nasıl işlediğinin aydınlatılması araştırma probleminin belirlenmesinde gerekli görülmüştür. Böylelikle araştırmacı tarafından üniversitelerin TÖMER birimlerindeki öğretim görevlileri ile görüşmeler yürütülerek güncel durum ve yaşanan problemler incelenmiştir. Araştırma kapsamında 15 öğretim elemanı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde kullanılan veri toplama aracı 7 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğretim elemanlarının yazma çalışmalarını gerçekleştirdikleri zamana, geri bildirim süreçlerine, tercih edilen geri bildirim türlerine, geri bildirim konusu olarak seçilen durumlara, tercih edilen geri bildirim sürecinin öğretime yansımalarına ilişkin hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların uygunluğu iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve buna ilişkin düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. İstisna olarak 8 katılımcının yazılı

olarak görüş vermek istemesi ile soruların açıklamaları birebir yapılarak cevaplar yazılı alınmıştır. Öğretim elemanı ile sorular görüşüldükten sonra cevaplama için 30 dakika süre tanınmıştır. Böylelikle ulaşılan veriler içerik analizi ile MAXQDA 2022 programında içerik analizi ile incelenerek aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak öğretim elemanlarının yazma işlemini gerçekleştirme tercihleri verilmiştir. Sonrasında ise yazma taslağına verilen geri bildirim türleri incelenmiştir. Bu geri bildirim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik de bulgular sunulmuştur.

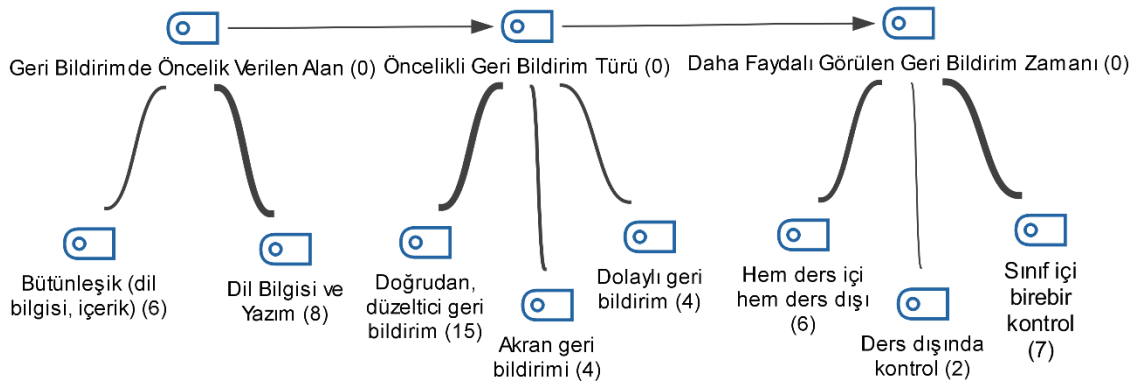


Şekil 3.3. Öğretim Elemanlarının Yazma ve Geri Bildirim Ortamı Tercihleri

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının 8'i yazma çalışmalarını hem ödev hem de sınıf ortamında yaptırdığını, 5'i ödev olarak verdiğini ve 2'si de yalnızca sınıfta yaptırdığını belirtmiştir. Yazma çalışmalarının ders içerisinde yapılmasının süreç temelli yazma yaklaşımı açısından daha olumlu olacağı söylenebilir. Çünkü yabancı dil sınıflarında yazma sadece metin üretimi değil, bir öğrenme ve düşünme sürecidir (Williams, 2005).

Yazma ortamından sonra yazma geri bildiriminin verilme şekli incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretim elemanlarının yazma derslerindeki geri bildirimini iki türde yaptığı ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri sınıf içerisinde birebir verilen sözlü geri bildirim olurken diğeri sınıf dışında yazılı geri bildirim olarak ayrılmıştır. Birebir öğrenci yanında geri bildirim sunmanın olumsuz yanları olarak daha sık diğer öğrencilerde ilgi kaybı (f=6), süre kısıtlılığı (f=4), sınıf yönetimi zorluğu (f=4) kodları oluşmuştur. K4 kodlu katılımcı öğretim elemanı *“Bir öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrenciler sıkılabiliyorlar. Bunun dışında ders saati açısından sorun yaşıyor.”* ifadesiyle öğrencilerde ilgi kaybı ve süre

kısıtlılığına dikkat çekmektedir. K12 ise “*Ders esnasında kontrol ederken diğer bekleyen öğrenciler sıkılabilir ya da sınıfta gürültü olabilir.*” şeklindeki cümlesiyle sınıf yönetimi zorluğunu ve öğrencilerdeki ilgi kaybını belirtmektedir. Tercih edilen sürecin öğrenciye katkılarında yazma istekliliği sağlama (f=6), öğrenme isteği sağlama (f=2), öz güven kazandırma (f=2) dikkat çekmektedir. K4 “*Birebir geri bildirim alan öğrenciler, eksik öğrenmelerini tamamlama çabası gösteriyorlar. Geri bildirim verilmediğinde yazmadan uzaklaşıp yazma istekleri azalıyor.*” ifadesiyle, K8 ise “*Defter kontrolleri yaptığımda ve düzenli defterleri çeşitli geri bildirimlerle ödüllendirdiğimde yazmaya karşı olan isteklilik artıyor.*” şeklindeki ifadesiyle birebir sözlü geri bildirimin isteklilik konusundaki faydalarının belirtmektedir. Diğer geri bildirim şekli olarak ders dışında yazılı geri bildirimde yaşanan aksaklıklarda öğretmene zaman yükü (f=3), öğrenci kopukluğu (f=2) dikkat çekmektedir. K14 “*Sınıf mevcudu çok fazla olduğu zamanlarda yazmaları okumak ve öğrencilere kağıtlarını vermek uzun sürebiliyor.*” ifadesiyle, K7 “*Kendim fazla zaman kaybı yaşıyorum. Mesai saatleri dışında da yazma çalışmalarını kontrol ediyorum. Öğrenciyi anlamak için bazen özel çaba sarf ediyorum.*” ifadeleriyle öğretmene gelen iş yükü ve bağlamın anlaşılma zorluğu belirtilmektedir. K12 ise “*Aradan çok zaman geçerse öğrenciler benimsemeyebiliyor.*” ifadesiyle ders dışı geri bildirim sürecinin zaman alması sonucunda öğrencilerde kopukluk olabileceğini belirtmektedir. Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğrenciler geri bildirim almayı dersin sonunda ve yazma bittikten sonra olarak tercih etmişlerdir. Bu bağlamda, yazma derslerinde geri bildirim süreçlerinin etkinliğini artırmak için öğrencilerin geri bildirim katılımını aksatmamak amacıyla prosedürü hızlandırırken öğretmenlerin üzerindeki yükü azaltacak metodolojiler geliştirmek gereklidir.



Şekil 3. 4. Öğretim Elemanlarının Geri Bildirim Tür Tercihleri

İkinci bölüm soruları olarak da geri bildirimdeki öncelikli alanlar, geri bildirim türü, faydalı görülen geri bildirim zamanı öğretim elemanlarına sorulmuştur. 15 öğretim elemanından 8'i dil bilgisi ve yazım yanlışları odaklı olarak geri bildirim verdiğini, 6'sı dil bilgisi ve içerik temelli geri bildirim verdiğini belirtirken 1 öğretim elemanı da net bir bilgi vermemiştir. Örneğin K2 kodlu katılımcı *“En dikkat ettiğim şey gramer hataları tabii ki hepimizin dikkat ettiği bir şeydir. Çünkü bu ilerde başka hocalarda da üniversitede derse girdikleri zaman gramer hatalarına takılmayacak gibi olsa da Türkçe derslerine çok fazla takılır. Veya bu çocuk edebiyat bölümünde de okuyabilir.”* ifadesiyle dil bilgisinin eğitim hayatında daha çok gerektiğini savunmaktadır. K7 ise *“Hepsine ayrı ayrı dikkat ediyorum. Çünkü dil eğitimi 4 temel beceriden oluşuyor. Öğrenci hem yazabilmeli hem de düşüncesinde olan konuyu dile dökabilmeli.”* şeklindeki ifadesiyle geri bildirimde bütünsel bir sistem takip ettiğini belirtmiştir. Montgomery ve Baker (2007) tarafından yürütülen çalışmada yabancı dil yazma öğretmenleri, içerik, konu organizasyonu konularında (küresel konular) daha fazla geri bildirim verilmesi gerektiği inancını benimsemiş, ancak uygulamada dil bilgisi gibi “lokal” konulara daha fazla vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca taslaklarda öğretmen tarafından dil bilgisi gibi mekanik konulara daha fazla önem verilmesi organizasyon ve içerik gibi konuların önemsiz olduğunu öğrencilere düşündürebilir (s. 95). Leki (2006) tarafından yapılan çalışmada ise “küresel” yani içerik geliştirme ile ilgili konularda yapılan geri bildirimlerin öğrenciler tarafından az görüldüğü belirtilmektedir. Bu araştırmada ise mekanik konulara verilen önem öğretim elemanlarınca daha fazla görülmüştür. Literatürdeki araştırmalarda da görüldüğü üzere bütüncül bir yaklaşım sergilemek öğrenciler açısından daha avantajlı olacaktır.

Geri bildirim türünde ise doğrudan geri bildirim (f=15), dolaylı geri bildirim (f=4), akran geri bildirimi (f=4) kodları oluşmuştur. Yani tüm öğretim elemanları doğrudan geri bildirimi kullanmaktadır. Buna ek olarak bazı öğretim elemanları birden fazla türden faydalanmaktadır. Öğretim elemanlarından K4 *“Doğrudan geri bildirim vermeye çalışıyorum. Diğer geri bildirimlerin çözüm olacağını düşünmüyorum. Çünkü akran geri bildirimi için öğrencilerin yazma becerisi noktasında belirli bir düzeyde olmaları gerekiyor. Dolaylı geri bildirimi tam anlayabildiklerini düşünmüyorum. Birebir geri bildirimde ise sadece kendisi ile ilgilenildiği için sürece kendisini dâhil edebiliyor.”* şeklindeki ifadesiyle sadece doğrudan düzeltici geri bildirim yaptığını belirtmiştir. Ö11 ise *“Öğrencilerim bir hata yaptığında bazen cümleyi tekrar okuyup yanlışını kendinin*

görmesini sağlamaya çalışıyorum veya gramer kurallarını tekrar edip hatırlamasına yardımcı olmaya çalışıyorum. Bazen de bir öğrencim yaparken diğerleri yanlışlarını düzettiği veya ben söylüyorum ve tekrar yazmasını rica ediyorum.” ifadesiyle yalnızca doğrudan geri bildirim değil birden fazla türe yer vermeyi amaçladığını belirtmektedir. Öğreticiler daha çok doğrudan geri bildirim sunmayı tercih etmişlerdir. İlgili literatürde farklı türlerde olsa da geri bildirim almanın öğretim çıktılarına olumlu etkilediği yapılan meta analiz çalışmalarında görülmektedir (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011; Brown, Liu ve Norouzian, 2023; Li, 2010; Lyster ve Saito, 2010; Russel ve Spada, 2006). Özşavlı'nın (2023) çalışmasında akran geri bildirimi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma başarısında katkılı olmuştur. Öncelikle, bu çalışmadaki öğretim elemanlarında akran geri bildiriminin daha az tercih edildiği görülmektedir. Altstaedter (2018) tarafından yürütülen çalışmada eğitilmiş ve eğitimsiz olarak iki grubun uyguladığı akran geri bildiriminin yazma kalitesini artırdığını ve eğitim alan öğrencilerin içerik ve konu ile ilgili geri bildirimlere daha çok ağırlık verdiği, eğitimsiz öğrencilerin dil bilgisi konulu geri bildirimlere daha çok önem verdiği tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda da akran geri bildiriminin öğretmen geri bildirimi kadar etkili olabileceği hatta bazı çıktılarda daha faydalı bile olabileceğine değinilmektedir (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011; Cui, Schunn ve Gai, 2021; Xu, Zhang ve Parr, 2022; Zhao, 2010). Ayrıca akran geri bildiriminde kazanım elde eden tarafın iki yönlülüğü de bulunmaktadır. Lundstrom ve Baker'ın (2009) çalışmasında akran geri bildirimi veren kişinin özellikle yazmanın içeriksel özelliklerinde daha çok fayda gördüğü belirtilmektedir. Diğer yanda öğretmen geri bildiriminin öz yeterlik, başarıda daha etkili olduğunu, öğrenciler tarafından tercih edildiğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Ruegg, 2014; Sun ve Wang, 2022; Zhang, 1995). Yang, Badger ve Yu (2006) tarafından yayımlanan araştırmada öğretmen geri bildiriminin öğrencilerde yazmayı geliştirmede daha etkili olduğu, akran geri bildiriminin de öğrenci özerkliğini destekleyebileceği belirtilmektedir. Öğretmenin sağladığı geri bildirimlerde de doğrudan veya dolaylı seçenekleri karşımıza çıkmaktadır. Biber, Nekrasova ve Horn'un (2011) çalışmasında hatalara yorumlar getirmek sadece hata tespitinden daha etkili olmuştur. Jamalinesari vd. (2015) tarafından yürütülen araştırmada da dolaylı öğretmen geri bildiriminin yazma becerisi açısından daha etkili olduğu belirtilmiştir. Suh'un (2014) araştırmasında ise doğrudan yazılı geri bildirim dolaylı yazılı geri bildirimde göre yazma başarısında daha etkili olarak bulunmuştur. Öte yandan Sun ve Wang'ın (2022) araştırmasında doğrudan ve dolaylı öğretmen geri bildiriminin yazma değerlendirme doğruluğunda (revision accuracy) bir farklılık

yaratmadığı saptanmıştır. Sun ve Qi (2022) tarafından yapılan araştırmada doğrudan düzeltme, dolaylı hata kodlama ve metalinguistik geri bildirim yazma doğruluğunu birbirlerine istatistiksel avantaj sağlamadan artırırken metalinguistik geri bildirim dilsel özelliklerin edinimini daha etkili kılmıştır. Literatürde görüldüğü üzere araştırmalarda kesin olarak bir yöntemin daha etkili olduğuna dair karar birliği gözükmemektedir. Bu durum da birden fazla geri bildirim türünün aynı anda birleştirilmesini gündeme getirebilir. Dalgacı ve Büyükikiz (2021) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz geri bildirim, akran geri bildirimi, öğretmen yazılı geri bildirimini birlikte kullanılmış ve yazma başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tai, Lin ve Yang (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise yazma becerisinde öğretmen ve akran geri bildiriminin birleşiminin sadece akran geri bildiriminden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Sarré, Grosbois ve Brudermann (2019) tarafından yürütülen araştırmada odaklanılmamış dolaylı geri bildirim ve ekstra bilgisayar aracılı mikro görevlerin birleştirilmesi, yazma doğruluğunu geliştirmek için en etkili düzeltici geri bildirim türü olarak belirtilmiştir. Literatürde görüldüğü üzere bazı geri bildirim türlerinin birlikte kullanılması öğrenme çıktılarında etkiye sahiptir. Bu da türlerin olanaklarını aynı anda kullanmamızı sağlayabilir. Bunların yanı sıra öğrenci öz değerlendirme kullandığını ifade eden öğretim elemanı bu çalışmada bulunmamaktadır. Diab'ın (2010) çalışmasında akran geri bildiriminin öz geri bildirimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ruegg ve Koyama'nın (2010) çalışmasında da öz geri bildirimin yazma öz yeterliğinde bir etkisi olmadığı belirtmiştir. Öz geri bildirimin doğrudan bir geri bildirimden daha çok redaksiyon şeklinde gerçekleşen bir olgu olması (Ruegg ve Koyoma, 2010) öğretmenlerin bu türü tercih etmemesinde etkili olabilir.

Faydalı görülen geri bildirim zamanı temasında ise sınıf içi birebir (f=7), ders dışında kontrol (f=2), hem ders içi hem ders dışı (f=6) kodları oluşmuştur. K6'nın *"Sınıf içerisinde verilmesini tercih ederim. Öğrencilerle birebir geri bildirim yapılması durumunda yanlışların düzeltilmesi daha kesin sonuç sağlıyor."* ifadesi ile sınıf içi geri bildirimin avantajlı olduğunu belirtmektedir. K3 *"Evet, yani ikisi de tabii öğrenme düzeyleri için, öğrenme durumları için kıymetli şeyler ikisini de yapmak durumundayız. Yani biz öğreticiler olarak. Bu soruya cevabım yani sınıf mevcudiyetinin az olması koşuluyla. Sınıf içi değerlendirmelerde, ders içi değerlendirmelere de ağırlık vererek ama ancak ders dışı değerlendirmeyi de göz ardı etmeden ikisini dengeli bir biçimde yürütmek olabilir."* ifadesiyle iki geri bildirim zamanının da etkin olarak kullanılabileceğini

aktarmaktadır. Yalnızca ders dışında geri bildirim tercih eden K14 *“Sınıf içinde yapılan yazma çalışmasının toplanarak sınıf dışında kontrol edilmesini tercih ediyorum. Çünkü sınıf yönetiminin dağılmasını ve diğer öğrencilerin de ders içerisinde rahatsız olmamalarını tercih ediyorum.”* şeklinde bunu bildirmektedir. Görüldüğü üzere öğretim elemanları daha çok sınıf içerisinde geri bildirim vermeyi tercih etmektedir. Frankenberg-Garcia (1999) yazma atölyesi şeklinde metnin tümü oluşturulmadan yapılan geri bildirim savunmaktadır. Böylelikle yazarların karşılaştıkları sorunların üstesinden gelinerek öğretmenlerinde yapılandırıcı geri bildirimler vermesine olanak sağlanılmaktadır. Ülper, Çetinkaya ve Bayat'ın (2016) çalışmasında öğretim elemanları geri bildirim yazma işlemi biter bitmez vermeyi tercih etmişlerdir. Bu da daha çok sınıf içerisinde yapılabilecek bir geri bildirim olarak değerlendirilebilir. Zamanlama ile ilgili bir çalışmada da anında geri bildirim sağlamanın dil bilgisel değerlendirmede avantajı olduğu belirtilmiştir (Li, Zhu ve Ellis, 2016). Ancak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında geri bildirim vermenin daha olumlu sonuçlar oluşturduğunu düşünen öğretim elemanları da fazladır. Bunun yanı sıra az sayıda öğretim elemanı ders dışında geri bildirim işlemini gerçekleştirmenin daha etkili olacağını savunmaktadır. “Yazma bir süreç işi” (Ülper ve Çetinkaya, 2016, s. 2) olarak değerlendirildiği için henüz son hali verilmemiş taslaklara geri bildirimler verilmesi temel gereklilik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yazma gelişimi için yazılı geri bildirimden sözlü geri bildirimden daha etkili (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011) değerlendirildiği de unutulmamalıdır. Yapılan araştırma ile uygulamada yapılanlar ortaya konmuştur. Öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemlerle karşılaştıkları problemler incelendiğinde uygulanmak istenen yöntemin bu problemleri çözmek için aday olduğu düşünülmüştür. Böylelikle bu araştırma ve literatürdeki çalışmalar ışığında bu eylem araştırması çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Literatürdeki bilgiler ve yapılan araştırma ile çalışmadaki eylem planları tespit edilen problemleri gidermeye yönelik tasarlanmıştır. Bununla birlikte her yöntemin kendi içerisinde sınırlılıkları olduğu da unutulmamıştır.

3.2.2 Araştırmacının Rolü

Bu çalışmanın yapılmasına karar verildikten sonra araştırmacı tüm sürecin içinde yer almıştır. Araştırmacı, A1 seviyesinden beri çalışmanın yürütüldüğü sınıfın yazma becerisi derslerini vermeye başlamıştır. Çalışmanın temelinde sınıf içi sosyallik de olduğu için öğretim elemanı/araştırmacı ile sınıfın tanışık olması amaçlanmıştır. Sınıftaki öğrencilerin de birbiri ile tanışık olması önemli görülmüştür. Çünkü araştırmacının

yürüttüğü pilot uygulamada bu durum öğrencilerin derse katılımını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacının çalışma sürecinde birden fazla sorumluluğu olmuştur. Araştırmacı, geçerlik komitesi ile öğretim sürecinin tasarlanmasını gerçekleştirmiş, derslerin uygulamasını yürütmüş, verilerin toplanmasını ve analizini yapmıştır. Yapılan geçerlik komitelerinde öğrenci günlüklerinin ve öğretmen günlüğünün raporlarına göre eylem planlarının içeriklerinde düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı derslere aktif katıldığı için ders çıkışlarında öğrencilerin memnuniyet durumlarını bire bir sorgulayarak önerilerini de almıştır. Eylem planları süreç içerisinde bunlara göre şekillendirilmiştir. Böylelikle araştırmacının sürecin içerisinde olması ile planların hedeflerine ulaşmasının da kontrol edilme olanağı artırılmıştır. Ayrıca dil öğretiminde öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerinin olması ve farklı ülkelerden gelmiş olmaları sınıf içindeki dinamikleri etkilemektedir. Kültürel çatışmaları önlemek için sınıf içi konuşmalarda konular yönlendirilerek öğrenciler arasındaki ilişkiler araştırmacı tarafından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Yine araştırmacı tarafından tüm ülkelere karşı yansız bir davranış sergilenerek öğretmenin tarafsızlığı korunmaya çalışılmıştır.

3.3 Çalışma Grubu

Eylem araştırmasında doğrudan problemle ilgili bireyler ile çalışma yapılması gerektiği için çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacılar, sadece uygun olan kişileri incelemezler, daha ziyade ön bilgilere dayanarak ihtiyaç duydukları verileri sağlayacağına inandıkları bir örnekleme seçmek için muhakemelerini kullanırlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 100). Böylelikle katılımcıların A1 ve A2 seviyelerini tamamlamış olmaları, Ordu Üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde öğrenim görmeleri, gönüllü olarak katılımcı olmak istemeleri ve gönüllü onam formu imzalamaları, görüşmelere ve geri bildirim derslerine katılma istekleri kriterleri aranmıştır. Böylelikle 25 kişi ile dersler yürütülmüş ancak 21 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki 7 kişi erkek, 14 kişi kadındır. Katılımcılar Afganistan (3), Bangladeş (1), Cibuti (1), Güney Afrika (1), İran (1), Kazakistan (4), Lübnan (1), Myanmar (1), Ruanda (1), Rusya (1), Sri Lanka (1), Tacikistan (1), Gambiya (1), Endonezya (2), Suriye (1) uyrukludur ve K1, K2, ... K21 şeklinde kodlanmıştır. Yaş aralığı 18-29 ve yaş ortalaması 21'dir. Araştırma sürecinde derslerin yürütülmesi ve çalışmanın planlanmasını araştırmacı gerçekleştirmiştir. Bu sebeple katılımlı bir eylem araştırması süreci geçirilmiştir.

Araştırmacı, çalışmanın yürütüldüğü sınıfta A1 ve A2 düzeyi yazma derslerine girmiştir. Bu derslerdeki geri bildirimde bireysel sözlü geri bildirim ve yazılı geri bildirim kullanılmıştır. Bu süreçlerde bireysel sözlü geri bildirim verirken zaman yönetimi, yazılı geri bildirim verirken de anlatımın yeteri kadar tartışılmadığı düşünülmektedir. Böylelikle A2 seviyesi sonrasında sınıf içi arkadaşlık ve güven bağları kurulduktan sonra tüm sınıfın katılım sağlayabileceği yazma atölyesi şeklinde çok kaynaklı grup yazma konferansları düzenlenerek araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırma sürecine B1 düzeyinde başlanmış, ancak yukarıda belirtilen nedenlerle, belirlenen sınıfın derslerini A1 düzeyinden başlayarak araştırmacı yürütmüştür.

3.4 Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmacının pilot uygulama gözlemlerine göre bir öğrencinin yazma çalışmasına geri bildirim verme süresinin B1 seviyesinde 7-12 dakika, B2 seviyesinde ortalama 10-15 dakika kadar sürdüğü tespit edilmiştir. Yazma taslağı hazırlama ve geri bildirim verme süresi buna göre düzenlenmiştir. Uygulama 11.01.2024-03.05.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 12 hafta olarak planlanan süreç B1 seviyesinde yaşanan süre yetersizliği ile 14 hafta şeklinde tamamlanmıştır. Sınıf düzeni U şeklinde yapılandırılmıştır. Öğretmen masası U düzeninin ön, orta kısmına taşınmıştır. Bu sürece başlamadan önce ön testler, ön görüşme ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Her katılımcı ile gönüllü olur formu imzalanmış, katılımcıların araştırma sürecinden istedikleri zaman ayrılabilmesi açıklanmıştır. Ön görüşmede öğrencilerin yazma becerisindeki yeterlik algıları, yazma isteklilikleri, derse ilgileri, mevcut yazma geri bildirimine yönelik algıları incelenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe yazma istekliliği, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği de ölçekler uygulanarak araştırılmıştır. Yazma başarısında ise kur sınavlarındaki yazma bölümü araştırmadaki rubriklere göre puanlanarak kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde yazma konularının seçiminde birincil olarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Eğitim Seti B1 ve B2 ders kitapları kullanılmıştır. Araştırma, yalnızca yazma becerisi dersini kapsayacağı için kurs içerisinde öğrencilerin diğer derslerine paralel olarak hareket edilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu sebeple öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme derslerindeki temalar, dil bilgisi yapıları ve söz varlığına uygun bir süreç tasarlanmıştır. Bu yazma konuları araştırma kapsamında eylem planları olarak hazırlanmıştır. Her eylem planı bir temayı ve üç yazma konusunu

kapsayacak şekilde planlanmıştır. Uygulama başlangıcında, ortasında ve sonunda tez izleme komitesi tarafından geçerlik komitesi toplantıları düzenlenmiştir.

Bir eylem planından diğerine geçilmesi sürecinde öğretmen günlüğü temelinde danışmanın, bir eğitim programları ve öğretim ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Ayrıca geri bildirimlerin tamamlanıp öğrencilerin taslaklarını metin şekline getirerek sınıf ile paylaşması da eylem planları arasında geçişin temel gerekçesini oluşturmuştur. Böylelikle, çalışmaya katılan her öğrencinin işlenen konu ile ilgili metnini oluşturması temel alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler uygulama süreci boyunca her eylem planı için üç yazma etkinliğini tamamlamıştır. Bu da öğrencilerin süreci toplamda 36 metin oluşturarak tamamladıklarını göstermektedir.

3.4.1 Geçerlik Komitesi Toplantıları

Bu toplantılarda, sınıf içerisinde yazma konularının işlenmesinin, araştırmacının gözlem ve günlüklerinin, uygulanan geri bildirimin iyileştirilmesi konularında yapılmıştır. Toplantılarda alınan kararlara göre uygulama sürecinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İlk geçerlik komitesi toplantısı 02.01.2024 tarihinde yapılmıştır. Bu toplantıda haftalık ders saati, uygulama öncesi öğrencilerin bilgilendirilmesi, ön görüşmenin gerçekleştirilmesi, yazma etkinliklerinin revizyonu konuları görüşülmüştür. Toplantı sonucunda haftalık ders saatinin 7 saat olarak başlaması kabul edilmiştir. Çünkü B1 seviyesindeki yazma konularında beklenen metin uzunluğuna göre komite tarafından bu süre yeterli görülmüştür. Öğrencilere ön bilgilendirmenin araştırmacı tarafından yapılmasına, gönüllü onam formu imzalatılarak onaylarının alınmasına karar verilmiştir. Yazma konularında belirli bir kitap takip edildiği ve tema bağlantısı olduğu için keskin değişimlere gidilmeyerek hazır etkinlikler üzerinde değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Bu değişiklikler genel olarak yazma konusunun öğrenciye sunulması üzerine gerçekleştirilmiştir. Çünkü ders kitabındaki bazı konularda yalnızca konu verilerek öğrenciden yazıyı oluşturması istenmektedir. Bu da süreç temelli yazma yaklaşımının yapısına uygun düşmemektedir. Yapılan değişiklikler için üç Türkçe eğitimi alanı uzmanının görüşüne başvurulmuş ve alınan geri bildirimlere göre etkinliklere son şekli verilmiştir. Böylelikle ilk altı haftalık uygulamada toplam 18 yazma konusundan 10'u üzerinde değişiklikler yapılarak etkinlikler derste işlenmiştir. Aşağıdaki Eylem Planları bölümünde örnek olarak sunulan eylem planında yapılan değişikliğe örnek verilmiştir.

İkinci geçerlik komitesi 26.02.2024 tarihinde toplanmıştır. Bu toplantıda ders saatlerinin yeterliği, araştırmacı günlükleri, öğrenci katılımı konuları görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından ders saatleri konusunda yaşanan bazı gecikmeler açıklanmıştır. Her hafta bir planın tamamlanması planlanırken uygulamada sürenin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle de iki planda gecikmeler yaşanmıştır. Bu nedenle ders saati haftalık 9 saate çıkarılmıştır. Araştırmacı günlüklerinde ilk haftalarda yazılan diyaloglarda sınıfın uyum içerisinde çalıştığı raporlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürece alışabilmeleri için iş birlikli çalışmaya daha iyi uyum sağlamalarının yararlı olacağı düşünülmüştür. Öğrenci günlüklerinde de arkadaşlarla diyalog yazmanın hoşça giden bir yazı türü olduğu belirtilmiştir. Bu nedenlerle konularda bir diğer değişiklik yapılması fikri ortaya çıkmıştır. Böylelikle her eylem planına bir diyalog yazma konusu eklenmesine karar verilmiştir. Bu diyalog konuları yine ders kitabında yer alan bireysel yazma konularında yapılan değiştirim ile oluşturulmuştur. Böylelikle her temadaki bir yazma konusu diyalog olarak uyarlanmıştır. Geri bildirim süreci tüm sınıfın katılımını gerektirdiği için her hafta yapılan diyalog oluşturma çalışmalarının da sınıf içinde iş birlikli çalışmayı ve yakınlaşmayı artıracığı düşünülmüştür. Ayrıca araştırmacı günlüklerinde yazmanın duyuşsal alanları için daha derinlemesine yer verilmesine karar verilmiştir. Çünkü geçen süreçte bu alanlara fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. Son olarak, oluşturulan yazılarda geçen kavramların, eşyaların, şehirlerin veya tarihi yerlerin ders içerisinde internet aramasıyla projeksiyondan tüm öğrencilere sunulmasına karar verilmiştir. Bu şekilde öğrenci yazılarındaki bilgilere internet ortamından yazılı ve görsel şekillerde bakılarak öğrencilerin ilgilerinin canlı tutulması amaçlanmıştır. Çünkü öğleden sonraki derslerde öğrencilerin yorgun oldukları ve ek motivasyon kaynağı sunulmasının gerekli görüldüğü öğretmen günlüğünde yer almıştır. Böylelikle bu toplantıdaki kararlar planlara geçirilerek sürece devam edilmiştir.

Üçüncü geçerlik komitesi toplantısı 25.04.2024 tarihinde yapılmıştır. Bu toplantıda son test verilerinin toplanması, öğrenci günlüklerinin tamamlanması görüşülmüştür. Toplantı sonucunda ikinci altı haftalık planın bitişinden sonraki hafta verilerin toplanmasına ve gerekli görülürse araştırmanın sonlandırılmasına karar verilmiştir. Öğrenci günlükleri de yine uygulama bitiş tarihinden sonraki hafta toplanmıştır. Öğrencilerin yazma etkinliklerini tamamlamaları ve yazılarını oluşturmaları, sürecin tamamlanmasında temel kriter olmuştur. Böylelikle sürece son verilerek araştırmanın raporlaştırılmasına geçilmiştir.

3.4.2 Eylem Planları

Araştırmada, toplam 12 eylem planı bulunmaktadır. Her eylem planı ders kitabında farklı bir temayı kapsamaktadır. Planlar için kullanılan yazma etkinliklerinin bazıları araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerde geçerlik komitesinin onayı doğrultusunda hareket edilmiştir. Böylelikle yeniden düzenlenen etkinlikler dışında her planda bir diyalog, iki bireysel çalışma olması da komite tarafından gerekli görülmüştür. Çünkü öğrencilerin aralarındaki tanışıklığın artmasının iş birlikli çalışma olanağı ile sağlaması olanaklı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin akran değerlendirmesi yapmaları da birbirleri ile iletişime geçmelerini gerekli kılmaktadır. İş birlikli çalışmanın da sınıf içi iletişimi güçlendirerek akran geri bildirimini destekleyebileceği düşünülmüştür. Uygulama sürecine göre son şekli oluşturulan eylem planlarına yönelik genel dağılım aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. 1. Eylem Planları

Plan No	Tarih	Tema	Yazma Konusu
1	11.01.2024 19.01.2024 (2 Hafta)	Yeni Bir Hayat	Evinin veya yurdunun özelliklerini anlatma Ev işleri için iş bölümü diyalogu yazma (grup çalışması) Ülkesindeki ve şimdiki yaşamını karşılaştırma (grup çalışması)
2	05.02.2024 16.02.2024 (2 Hafta)	İş Dünyası	Yaz tatilinde çalışmak için iş ilanına başvuru e-postası yazma Seçilen bir kişiye ilişkin başarı hikayesi yazma Hayalindeki mesleği anlatma
3	19.02.2024 23.02.2024	Her Şeyin Başı Sağlık	Sağlıklı olmak için yapılması gerekenler (beslenme, hayat tarzı vb.) Hasta olan arkadaşına yapması gerekenleri öneri olarak söyleme (diyalog) Dertlerini anlatan kişilere tavsiyeler verme (sunulan 3 paragrafı yanıtlama)
4	26.02.2024 01.03.2024 (Uygulama haftalık 9 ders saatine yükseltildi)	Eğitim Hayatı	Üniversite eğitiminin avantajları ve dezavantajları ile ilgili diyalog oluşturma (üniversite bitiren arkadaşlar arasında) Bir öğretmene istek e-postası yazımı (serbest konulu istek) Eğitimde başarı için okul, aile ve çevrenin önemi (tercihini belirtme ve diğerlerine karşı savunma)

5	04.03.2024 08.03.2024 Not: İkinci konu sonraki hafta yapıldı.	Hayallerimiz	Hayatı ile ilgili hayallerini belirtme (eğitim ve yaşam tarzı ile ilgili) Pişmanlıklar ile ilgili diyalog (eğitim ve arkadaşlık) Şikâyet e-postası (online alışveriş ile cep telefonu veya bilgisayar alan kişi ürün gelince terslikleri fark eder)
6	11.03.2024 14.03.2024	Bir Dünya Kültür	Türkiye'deki ve kendi ülkesindeki sözsüz iletişimi karşılaştırma (örnekler sunarak) Hayatındaki dönüm noktaları ile ilgili düşünceli duran arkadaşıyla diyalog Ülkesindeki bir festival ile ilgili tarihi bilgi verme ve o festivale davetiye hazırlama
7	18.03.2024 22.03.2024 (B2 Kuru)	Leyleği Havada Görmek	Ülkelerindeki turizm hakkında diyalog (bir öğrenci diğerinin ülkesine turist olarak gitmek istiyor) Not: Konu sonraki haftaya ertelendi. Kendi ülkelerindeki gezilmeye değer turistik yerlerle ilgili forum mesajı yazma Son iki yıl içinde gidilen bir yer ile ilgili gezi yazısı yazma
8	25.03.2024 29.03.2024	Geçmişten Günümüze	"Teknoloji olmasaydı ne olurdu?" konusunda diyalog şeklinde arkadaşlarla sohbet etme Sosyal medya kullanmanın yararları ve zararları hakkında deneme yazma Maddeler şeklinde verilen aşamaları birleştirerek metin oluşturma
9	01.04.2024 05.04.2024	Değişen Dünya	Moda hakkında görüşlerini deneme formatında yazma Vegan beslenme ile ilgili diyalog (bir kişi vegan olmaya karar veriyor diğer öğrenci de konu ile ilgili fikirlerini söylüyor) Ülkelerindeki müzik zevkinin yıllara göre nasıl değiştiğini belirten metin oluşturma
10	15.04.2024 19.04.2024	Dünyadan Haberler	Haber metni yazma (Başlık, Olay, Yorum ve Sonuç şeklinde paragraflar olarak düzenlendi) Örnek haberlerden birini seçerek diyalog oluşturma (Haber hakkında yorum yapma, kendi hayatından örnekler verme) Katılınan bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni oluşturma

11	22.04.2024 26.04.2024	Harikalar Dünyası	Verilen bilgilere dayanarak Göbeklitepe hakkında araştırma metni yazma Yaşanılan şehirde ya da ülkede bulunan tarihi bir yapı hakkında araştırma metni yazma Teknolojik gelişmelerin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik diyalog oluşturma (olumsuz etkilerden biri üzerine odaklanma, ör. hastalıklar, işsizlik, tembelleşen insanlar, savaşlar)
12	29.04.2024 03.05.2024	Bilinmeyene Yolculuk	Bir canlı hakkında araştırma yazısı yazma (kendisi için önemli bir hayvanı tanıtmak) Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kullanımı ile ilgili diyalog (bir kişi yenilenebilir, bir kişi yenilenemez enerjiyi savunacak şekilde yürütüldü) İklim değişikliği hakkında araştırma yazısı yazma (sunulan paragraf başlangıçlarını devam ettirerek metin tamamlama şeklinde yürütüldü)

Yukarıda genel hatları ile ilgili bilgi verilen eylem planlarının detaylı olarak hazırlığı yapılmıştır. Böylelikle oluşturulan araştırmaya ait örnek bir eylem planı aşağıdaki Tablo 3.2’de belirtilmiştir. Sonrasında ise sürecin detayları açıklanarak sunulmuştur. Tüm planlar aynı yaklaşımla oluşturulduğu için bir örnek sunulması yeterli görülmüştür. Ayrıca, sunulan örnek planın tamamlanması süreci de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Örnek Eylem Planı (Plan 1)

Ders	Yazma Konusu	Eylemler
1. Ders (60 dk)	Evinin veya yurdunun özelliklerini anlatma	Yazma ön hazırlığı Taslak metin oluşturma
2. ve 3. Ders (60 + 60 dk)		Metnin sınıfa okunması Taslak metnin düzenlenmesi için geri bildirim verilmesi
4. Ders (60 dk)	Ev işleri için iş bölümü diyalogu yazma (grup çalışması)	Gruplara ayrılma Yazma ön hazırlığı Taslak metin oluşturma
5. ve 6. Ders (60 + 60 dk)		Metnin diyalog olarak canlandırılması Taslak metnin düzenlenmesi için geri bildirim verilmesi
7. Ders (60 dk)		Gruplara ayrılma Yazma ön hazırlığı

	Ülkesindeki ve şimdiki yaşamını karşılaştırma (grup çalışması)	Taslak metin oluşturma
8. ve 9. Ders (60 + 60 dk)		Metnin sınıfa okunması Taslak metnin düzenlenmesi için geri bildirim verilmesi

1. Ders (60 dk): Yazma konusu ile ilgili öğrencinin bilgileri harekete geçirilir. Öğrencilere, yaşadıkları yerlere ilişkin aşağıdaki sorular sorulur ve böylelikle konuya ilgi çekilmeye çalışılır. Bu sorular aşağıda sunulmuştur:

- Ordu’da öğrenci olarak nerede yaşıyorsunuz?
- Yaşadığınız yere (eve, yurda) alıştınız mı?
- Yaşadığınız yer (ev, yurt) ile ilgili ilk geldiğinizde neler hissettiniz?
- Yaşadığınız yer ile ilgili problemler yaşadınız mı?

Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra yazma etkinliğinin tanıtımına geçilir. Ders kitabındaki bu etkinlikte kısmi değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile konunun sınırları daha net çizilebilmiştir. Öncelikle etkinlik öğrencilere açıklanır. Öğretmen tarafından konunun sınırları belirlenir. Etkinlik, aşağıdaki şekilde uyarlanarak uygulanmıştır:

Yazma Konusu: Evinin veya yurdunun özelliklerini anlatma

Konuyu Yapılandırma Soruları: Nerede yaşıyorsun? Ev mi yurt mu? Burayı bize anlatır mısın? Evin/yurdun ve senin odanın büyüklüğü nasıl? Evin/yurdun konumu nerede? Evin/yurdun iç ve dış özellikleri (ısıtma, döşeme, güvenlik, bahçe, park, spor olanakları) neler? Merkeze (alışveriş merkezi, hastane, çarşı), okula ve otobüs durağına yakınlığı nedir? Merkeze ve okula nasıl gidersin? Evin/yurdun durumu (yeni, eski) nasıl? Evinde/yurdunda kimlerle yaşıyorsun?

Yazma konusu olarak evin veya yurdun özelliklerinin anlatılması ile ilgili yukarıdaki sorular öğrencilere sorularak gönüllü bir kişinin cevapları, listeleme tekniği kullanılarak tahtaya yazılır. Böylelikle ön hazırlık kısmına başlanır. Sonrasında belirli kısıtlamalara sahip bir metin oluşturulması gerektiği için beyin fırtınası kullanılmadan her öğrenci kendi yazacağı düşünceleri defterlerine listeleyerek organize eder. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin yanlarına gelerek konu ile ilgili oluşturdukları listeleri kontrol eder. Öğrencinin yazma konusuna göre eksik bıraktığı noktalar varsa öğretmen bunlarla ilgili öğrenciye soruyu tekrar sorarak hazırlığı tamamlamasını sağlar.

Böylelikle gerçekleştirilen hazırlık aşamasından sonra metnin taslağının oluşturulmasına geçilir. Taslak oluşturma süreci için öğrencilere 30 dakika süre verilir. Bu süre, yazma konusunun hacmine bağlı olarak belirlenmiştir. Taslak metin oluşturulmasından sonra ders bitirilir.

2. ve 3. Ders (60 + 60 dk): Yazma çalışmalarının taslak kısımları tamamlandıktan sonra geliştirme ve düzenleme aşaması için geri bildirim süreci başlamaktadır. Sınıf içinde geri bildirim sürecine katılmak için gönüllü olan öğrenciler ile geri bildirim süreci yürütülmüştür. Sınıf içerisinde geri bildirim katılmayan öğrencilerin yazma çalışmaları öğretmen tarafından toplanarak sonraki ders düzeltici geri bildirim ile değerlendirilmiş şekli öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca gönüllü olmayan öğrencilere bunun sebepleri sorularak günlüğe eklenmiştir. Geri bildirim sürecinin ayrıntısı aşağıda aşamalar şeklinde sunulmuştur:

- Yazma çalışmalarını tamamlayan öğrenciler metinlerinin fotoğraflarını çekerek dijital sınıf grubuna bu fotoğraflarını iletir.
- İletilen yazma çalışmaları araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinden görüntü düzenleme programı ile açılarak tahtaya yansıtılır.
- Fotoğrafları iletme sırasına bağlı olarak yazma çalışmaları tahtadan yazıyı hazırlayan öğrenci tarafından okunur. Diğer öğrenciler de takip eder.
- Tahtaya yansıtılan yazma çalışmalarının ilk okuması bittikten sonra geri bildirim sürecine başlanır.
- Öncelikle genel olarak biçimlendirme ve başlık konusunda öğretmen tarafından doğrudan geri bildirim sağlanır.
- Metnin içeriğine geri bildirim konusunda öncelikle öğrenciye dolaylı yoldan geri bildirim vermeye çalışılır. Bu aşamada yazma çalışmasındaki yazım hataları, biçimbilimsel hatalar (dil bilgisel), sözcüksel hatalar (yanlış-gereksiz sözcük), sözdizimsel hatalar, anlamsal hatalar araştırmacı tarafından metin üzerinde işaretlenir. Bu alanların yazıda işaretlenmesinden sonra öğretmen tarafından öğrenciye işaretli yerdeki yanlış keşfetmesi için olanak sağlanır. Araştırmacı tarafından öğrenciye “burada yanlış bir ifade-kelime-ek olabilir mi?”, “bu bölümde ne anlatmak istedin?”, “bu kelime böyle mi yazılıyor”, “burada cümle

bitiyor mu?”, “başka neler yazabilirsin?” gibi sorular sorularak öğrencilerin kendi hatalarının tespitine yoğunlaştırılır.

- Bu şekilde verilen geri bildirim ile öğrencinin keşfedemediği yanlışlar veya metnin geliştirme noktaları için akran geri bildirimine başvurulur. Böylelikle öğrenciye sorulan sorular gönüllü olarak geri bildirim vermek isteyen akranlara yöneltilir. Bu şekilde akranların cevaplarının doğruluğu ve gerekliliği araştırmacı tarafından onaylanır. Araştırmacının onayından sonra bu geri bildirim süreci tamamlanır.
- Sonraki aşamada, eğer dolaylı geri bildirim ve akran geri bildiriminden sonra yazma çalışmasında sonlandırılmamış bir yanlış, eksiklik veya fazlalık bulunursa bu sefer araştırmacı tarafından doğrudan geri bildirim verilmesi gerçekleştirilir.
- Doğrudan geri bildirim araştırmacı tarafından, öğrencinin yaptığı yanlışlara veya eksikliklere düzeltici geri bildirimin verildiği aşamadır. Buradaki amaç öğrencinin doğru kullanım şeklini görmesi ve yazma çalışmasına eklenebilecek durumların farkına varmasıdır. Böylelikle yazının geliştirilme noktalarına yönelik geri bildirim de araştırmacı tarafından sağlanır.
- Bu geri bildirim sürecinin ardından yazıya son şeklinin verilmesi aşaması gelmektedir. Bu kısımda ise öğrencilerin aldıkları geri bildirimlere göre metinlerini ders dışında düzenler. Tamamlanan metinlerden gönüllülerin metinleri sınıf panosunda ilgili hafta boyunca diğer öğrencilere sunulabilir.

4. Ders (60 dk): Bu ders ile mevcut temaya ve dil yapılarına uygun olarak yeni bir konunun yazımına geçilmektedir. Öncelikle, “Ev işleri için iş bölümü diyalogu yazma (grup çalışması)” çalışmasında öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Yaşadığın evde/yurtta belirli görevlerin var mı?
- Ev işleri yapar mısın?
- Türkiye’ye gelmeden önce hangi ev işlerini yapıyordun?

Yukarıdaki sorularla konuya giriş yapıldıktan sonra etkinliğin iki kişilik gruplar ile yapılacağı öğrencilere anlatılır. İkili gruplar öğrencilerin yan yana oturacağı şekilde oluşturulur. Ayrıca gruplar oluşturulurken yazma çalışmasını sınıf içerisinde geri bildirim sunmaya gönüllülük de dikkate alınmıştır. Yani aynı grupta olan kişiler sınıf

içinde çoklu bildirime katılmaya gönüllü olan kişilerdir. Sınıf mevcuduna göre grup bulamayan kişi ile üç kişilik bir grup oluşturabilir.

Yazma konusu olarak Şekil 3.5’te sunulan ders kitabındaki konunun değiştirilmiş versiyonu uygulanmıştır. Ders kitabındaki etkinlikte öğrencilerden dört durum ile ilgili ayrı diyaloglar oluşturmaları istenmiştir. Ancak değiştirilmiş etkinlikte dört durum üçe düşürülerek diyalog üç farklı konuyu kapsayacak tek şekilde düzenlenmiştir. Çünkü rol dağılımı yapan öğrencilerin tekrar her durum için rol dağılımı yapmaları yerine bu durumları yaşayan ev arkadaşları olarak tek dağılım ile diyalogu oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden ev yaşamında sorunlar yaşadıkları için toplantı yapmaları ve bu toplantıda temizlik, yemek yapma, fatura ödeme konularını gerekçelerini belirterek paylaşımları talep edilmiştir. Bu etkinlik Şekil 3.6’da verilmiştir. Burada görsel ile konu basitleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca aşamalar olarak arkadaş ile ele alacağı konu öğrenciye detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bununla birlikte konunun yapılandırılması yani yazmaya ön hazırlık aşaması için araştırmacı tarafından destek verilmiştir. Bu kısımda araştırmacı, öğrencilerin kullanılacak olan dil yapısını özümsemelerine olanak sağlamak istemiştir. Böylelikle yazmaya başlamadan önce aşağıdaki örnekle öğrencilerin dil yapısına yönlendirilmesi hedeflenmiştir.

“Ben işe girdim ve bir arkadaşım ile yaşamaya başladım. Ev arkadaşım ile ev işleri hakkında toplantı yapıyorum.” Araştırmacı bu şekilde giriş yaptıktan sonra sınıftan bir kişiyi o ev arkadaşı olarak seçer ve onunla sözlü olarak iletişime geçer: “... biz ev arkadaşlarıyız, bu yüzden işleri paylaşmalıyız. Üniversitede evde yaşadım, o zamanlar yemekleri ben pişiriyordum. Bu yüzden yemekleri burada da ben pişirebilirim. Ne dersin?” Bu örnekten sonra öğrencinin de kendisi için bir ev işi bularak bunun sebebini belirtmesi beklenir. Bu sayede diğer öğrenciler için dil yapısının nasıl kullanılacağına örnek oluşturularak yazma konusunda da ön hazırlık yapılır.

Böylelikle gerçekleştirilen hazırlık aşamasından sonra metnin taslağının oluşturulmasına geçilir. Taslak oluşturma süreci için öğrencilere 30 dakika süre verilir. Bu süre, yazma konusunun hacmine bağlı olarak belirlenmiştir. Taslak diyalog oluşturulmasından sonra ders bitirilir.

9 Aşağıdaki konularla ilgili bir arkadaşınızla iş bölümü diyalogu yazalım.

	Temizlik	Yemek	Bulaşık	Fatura Ödeme
Durum	Ev arkadaşınızla haftalık düzenli temizlik yapmak istiyorsunuz. Evi süpürmek, toz almak, yerleri silmek vb. görevler için aranızda iş bölümü yapın.	Eşiniz de siz de çalışıyorsunuz. Evde yemek yapmak için ikinizin de az zamanı var. Yemeği hazırlamak, sofrayı toplamak vb. konularda iş bölümü yapın.	Evde üç arkadaş yaşıyorsunuz. Bulaşıklar sık sık mutfakta bekliyor ve bu durumdan rahatsızsınız. Ev arkadaşlarınızla bir toplantı yapıp bulaşıkları düzenli olarak yıkamak için iş bölümü yapın.	Ev arkadaşlarınızla elektrik, su, doğal gaz, internet vb. faturalarını hesaplayarak ödemek için bir plan yapın.

Şekil 3. 5. Ders Kitabı Örnek Yazma Etkinliği 1



Şekil 3. 6. Ders Kitabı Örnek Yazma Etkinliğinin Uyarlanmış Versiyonu

5. ve 6. Ders (60 + 60 dk): Yazma çalışmalarının taslak kısımları tamamlandıktan sonra geliştirme ve düzenleme aşaması için geri bildirim süreci başlamaktadır. Geri bildirim süreci sınıf içinde geri bildirim sürecine katılmak için gönüllü olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Bu yazma konusu kapsamında grup çalışması yapıldığı için gruplandırma kısmında geri bildirim için gönüllü olma durumlarına göre eşleştirme yapılmıştı. Sınıf içerisinde geri bildirmeye katılmayan öğrencilerin yazma çalışmaları öğretmen tarafından toplanarak sonraki ders düzeltici geri bildirim ile değerlendirilmiş şekli öğrencilere sunulmuştur. Geri bildirim sürecinin ayrıntısı aşağıda aşamalar şeklinde sunulmuştur.

- Yazma çalışmalarını tamamlayan öğrenciler metinlerinin fotoğraflarını çekerek dijital sınıf grubuna bu fotoğraflarını iletir.

- İletilen yazma çalışmaları araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinden görüntü düzenleme programı ile açılarak tahtaya yansıtılır.
- Fotoğrafları iletme sırasına bağlı olarak yazma çalışmaları tahtadan yazıyı hazırlayan grup tarafından okunur. Diğer öğrenciler de takip eder.
- Tahtaya yansıtılan yazma çalışmalarının ilk okuması bittikten sonra geri bildirim sürecine başlanır.
- Öncelikle, yazma konusu diyalog olduğu için genel olarak biçimlendirme konusunda öğretmen tarafından doğrudan geri bildirim sağlanır.
- Metnin içeriğine geri bildirim konusunda öncelikle öğrenciye dolaylı yoldan geri bildirim vermeye çalışılır. Bu aşamada yazma çalışmasındaki yazım hataları, biçimbilimsel hatalar (dil bilgisel), sözcüksel hatalar (yanlış-gereksiz sözcük), sözdizimsel hatalar, anlamsal hatalar araştırmacı tarafından metin üzerinde işaretlenir. Bu alanların yazıda işaretlenmesinden sonra öğretmen tarafından öğrenciye işaretli yerdeki yanlış keşfetmesi için olanak sağlanır. Bu aşamada yazma çalışması grup olarak yapıldığı için iki öğrenci de dolaylı geri bildirim ile öz değerlendirme yapma olanağını bulur. Araştırmacı, işaretli bölümleri öğrencilere tek tek göstererek “burada yanlış bir ifade-kelime-ek olabilir mi?”, “bu bölümde ne anlatmak istedin?”, “bu kelime böyle mi yazılıyor”, “burada cümle bitiyor mu?”, “başka neler yazabilirsin?” gibi sorular sorarak kendi hatalarını tespit etmelerine yoğunlaşır.
- Bu şekilde verilen geri bildirim ile öğrencinin keşfedemediği yanlışlar veya geliştirme noktaları için akran geri bildirimine başvurulur. Böylelikle öğrenciye sorulan sorular gönüllü olarak geri bildirim vermek isteyen akranlara yöneltilir. Bu şekilde akranların cevaplarının doğruluğu ve gerekliliği araştırmacı tarafından onaylanır. Araştırmacının onayından sonra bu geri bildirim süreci tamamlanır.
- Sonraki aşamada, eğer dolaylı geri bildirim ve akran geri bildiriminden sonra yazma çalışmasında içerik, organizasyon, dil yapıları, kelime seçimi, mekanik konularında sonlandırılmamış bir yanlış, eksiklik veya fazlalık bulunursa bu sefer araştırmacı tarafından doğrudan düzeltici geri bildirim gerçekleştirilir.
- Doğrudan geri bildirim araştırmacı tarafından, öğrencinin yaptığı yanlışlara veya eksikliklere düzeltici geri bildirimin verildiği aşamadır. Buradaki amaç

öğrencinin doğru kullanım şeklini görmesi ve yazma çalışmasına eklenebilecek durumların farkına varmasıdır. Böylelikle yazının geliştirilme noktalarına yönelik geri bildirim de araştırmacı tarafından sağlanır.

- Bu geri bildirim sürecinin ardından yazıya son şeklinin verilmesi aşaması gelmektedir. Bu kısımda ise öğrenciler aldıkları geri bildirimlere göre metinlerini ders dışında düzenler. Hazırlanan metinleri her iki öğrenci de yazma dersi defterine temize çeker.

7. Ders (60 dk): Yedinci ders saatinde aynı temaya uygun yeni bir konunun yazımına geçilmektedir. Ancak bu yazma çalışmasında yeni dil yapılarının (zarf-fiil, -ken) kullanımı gerekli görülecektir. Öncelikle, “Ülkesindeki ve şimdiki yaşamını karşılaştırma (grup çalışması)” çalışmasında öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- 2 yıl önce lisedeyken neler yapıyordun? Hangi hobileri yapıyordun?
- Ortaokuldayken çok ders çalışıyor muydun? Öğretmen ders anlatırken her zaman dersi dinliyor muydun?
- Lisede hastayken nasıl önlemler alıyordun? Covid-19 virüsünden sonra nasıl önlemler alıyorsun?

Konu ile ilgili dikkat çekme soruları tamamlandıktan sonra yazma çalışması için gruplara ayrılma sürecine geçilir. Burada da grup çalışması olduğu için yine gönüllü kişiler aynı gruplara seçilir. Böylelikle ikişer kişiden oluşan gruplar oluşturulur. Sınıf mevcuduna göre grup bulamayan kişi üç kişilik başka bir gruba katılabilir.

Yazma konusu olarak Şekil 3.7’de sunulan ders kitabındaki konu belirlenmiştir. Bu konuda öğrencilerin diyaloglar şeklinde birbirlerine sorular sormaları ve cevaplar vermeleri beklenmektedir. Öğrencinin kendi ülkesindeyken okulda, boş zamanlarında, evinde, arkadaşlarıyla, sosyal medyada neler yaptığına ve şimdi bunun nasıl değiştiğine odaklanılır.

Bu konunun hazırlığı için öğretmen tarafından öğrencilere örnek cümleler sunulur. Örneğin araştırmacı geçen yılki öğrencilere ders anlatırken yaşadığı olayları buna örnek olarak sunabilir. Ayrıca bir öğrenci ile örnek soru cevap da yapılarak öğrencinin görevi algılaması sağlanır. Bunun sonrasında yazma sürecine geçilir. Diyalog metninin

hazırlanması için öğrencilere 20 dakika süre verilir. Bu süre, yazma konusunun hacmine bağlı olarak belirlenmiştir. Taslak diyalog oluşturulmasından sonra ders bitirilir.

8 Aşağıdaki tabloyu dolduralım. Daha sonra ikili gruplar oluşturalım ve arkadaşlarımızla birbirimize sorular soralım.

Ne zaman / nerede / kiminle / nasıl ?	Kendi ülkendeyken neler yapıyordun?	Şimdi neler yapıyorsun?
Okul / iş / kurs	Örnek: Kendi ülkemdeyken liseye gidiyordum.	Örnek: Şimdi İstanbul'da Türkçe kursuna gidiyorum.
Boş zamanlarda		
Hafta içi evde / okulda / işte		
Hafta sonu ailemle / arkadaşlarımla / çocuklarımla		
Sosyal Medya		

Şekil 3. 7. Ders Kitabı Örnek Yazma Etkinliği 2

8. ve 9. Ders (60 + 60 dk): Gruplar tarafından diyaloglar tamamlandıktan sonra geri bildirim süreci başlar. Sınıf içinde geri bildirim sürecine katılmak için gönüllü olan gruplar ile geri bildirim süreci yürütülmüştür. Bu yazma konusu kapsamında grup çalışması yapıldığı için gruplandırma kısmında geri bildirim için gönüllü olma durumlarına göre eşleştirme yapılmıştı. Sınıf içerisinde geri bildirim katılmayan öğrencilerin yazma çalışmaları öğretmen tarafından toplanarak sonraki ders düzeltici geri bildirim ile değerlendirilmiş şekli öğrencilere sunulmuştur. Böylelikle cümlelerin doğru biçimleri öğrenciye sunulmuştur. Geri bildirim sürecinin ayrıntısı aşağıda aşamalar şeklinde sunulmuştur.

- Yazma çalışmalarını tamamlayan öğrenciler metinlerinin fotoğraflarını çekerek dijital sınıf grubuna bu fotoğraflarını iletir.
- İletilen yazma çalışmaları araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinden görüntü düzenleme programı ile açılarak tahtaya yansıtılır.
- Fotoğrafları iletme sırasına bağlı olarak yazma çalışmaları tahtadan yazıyı hazırlayan grup tarafından okunur. Diğer öğrenciler de takip eder.
- Tahtaya yansıtılan yazma çalışmalarının ilk okuması bittikten sonra geri bildirim sürecine başlanır.
- Öncelikle, yazma konusu diyalog olduğu için genel olarak biçimlendirme konusunda öğretmen tarafından doğrudan geri bildirim sağlanır.

- Metnin içeriğine geri bildirim konusunda öncelikle öğrenciye dolaylı yoldan geri bildirim verilmeye çalışılır. Bu aşamada yazma çalışmasındaki yazım hataları, biçimbilimsel hatalar (dil bilgisel), sözcüksel hatalar (yanlış-gereksiz sözcük), sözdizimsel hatalar, anlamsal hatalar araştırmacı tarafından metin üzerinde işaretlenir. Bu alanların yazıda işaretlenmesinden sonra öğretmen tarafından öğrenciye işaretli yerdeki yanlış keşfetmesi için olanak sağlanır. Bu aşamada yazma çalışması grup olarak yapıldığı için iki öğrenci de dolaylı geri bildirim ile öz değerlendirme yapma olanağını bulur. Araştırmacı, işaretli bölümleri öğrencilere tek tek göstererek “burada yanlış bir ifade-kelime-ek olabilir mi?”, “bu cümlede ne anlatmak istedin?”, “bu kelime böyle mi yazılıyor”, “burada cümle bitiyor mu?”, “başka neler yazabilirsin?” gibi sorular sorarak kendi hatalarını tespit etmelerine yoğunlaşır.
- Bu şekilde verilen geri bildirim ile öğrencinin keşfedemediği yanlışlar veya geliştirme noktaları için akran geri bildirimine başvurulur. Böylelikle öğrenciye sorulan sorular gönüllü olarak geri bildirim vermek isteyen akranlara yöneltilir. Bu şekilde akranların cevaplarının doğruluğu ve gerekliliği araştırmacı tarafından onaylanır. Araştırmacının onayından sonra bu geri bildirim süreci tamamlanır.
- Sonraki aşamada, eğer dolaylı geri bildirim ve akran geri bildiriminden sonra yazma çalışmasında içerik, organizasyon, dil yapıları, kelime seçimi, mekanik konularında sonlandırılmamış bir yanlış, eksiklik veya fazlalık bulunursa bu sefer araştırmacı tarafından doğrudan düzeltici geri bildirim gerçekleştirilir.
- Doğrudan geri bildirim araştırmacı tarafından, öğrencinin yaptığı yanlışlara veya eksikliklere düzeltici geri bildirimin verildiği aşamadır. Buradaki amaç öğrencinin doğru kullanım şeklini görmesi ve yazma çalışmasına eklenebilecek durumların farkına varmasıdır. Böylelikle yazının geliştirilme noktalarına yönelik geri bildirim de araştırmacı tarafından sağlanır.
- Bu geri bildirim sürecinin ardından yazıya son şeklinin verilmesi aşaması gelmektedir. Bu kısımda ise öğrenciler aldıkları geri bildirimlere göre metinlerini ders dışında düzenler. Hazırlanan metinleri her iki öğrenci de yazma dersi defterine temize çeker.

İlk eylem planında B1 seviyesinden üç konu işlenmiştir. Bu konular “Yeni Bir Hayat” temasındadır. Bu temada öğrencinin üniversite için taşındığı şehre adaptasyonu temel

alınır. Burada ilk eylem planında yaşananlar ve ikinci eylem planına geçiş ayrıntılandırılmıştır. Açıklamalar yapılırken araştırmacı gözlemi ve günlüğü kullanılarak giriş yapılmıştır. Sonrasında ise öğrenci günlükleri ile eylem planı öğrencilerin gözünden değerlendirilmiştir.

Öncelikle ilk eylem planında sınıf mevcudu yüksek olmuştur (1. gün 19 kişi, 2. gün 22 kişi, 3. gün 20 kişi). Derslere yaşanan yerin (ev, yurt) özelliklerinin anlatıldığı yazma etkinliği ile başlanmıştır. Metin taslağı oluşturma ve geri bildirim verme süreci tamamlandıktan sonra ikinci metne geçilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler gruplara ayrılarak ev arkadaşları arasında ev işlerinin planlanmasını içeren diyalogu tamamlamışlardır. Taslaktan sonra aynı aşamalarla etkinlik tamamlanmıştır. Bu süreç üçüncü etkinlik olan ülkesindeki ve şimdiki yaşamını karşılaştırma konusu ile bitmiştir. Öğrenciler aldıkları geri bildirimde göre metinlerinde düzeltmeler yapmıştır.

Eylem planının araştırmacı günlüğüne göre değerlendirmesi de sunulmuştur. Bu bağlamda günlüğe göre bir öğrenci haricinde diğer tüm öğrenciler çok kaynaklı yazma konferansı şeklinde yapılan geri bildirim sürecine katılmayı tercih etmiştir. Katılmayan öğrencinin yazma geri bildirimi doğrudan düzeltici geri bildirim şeklinde yazılı olarak verilmiştir. Genel sınıf iklimi sabah saatlerinde gerçekleşen derslerde daha canlı olmuştur. Öğrenciler genel olarak etkileşim kurmada istekli davranmıştır. Bu durum yeni bir yöntemle başladıkları için de yüksek seviyede seyretmiş olabilir. Süreçte çoğu öğrenci dolaylı geri bildirim yardımıyla yapılan öğretmen uyarılarında kendi yanlışlarını ve eksikliklerini fark edebilmiştir. Yazma konusunun görece basit bir içeriğinin olması doğrudan geri bildirimde başvurulmasına ihtiyaç bırakmamış olabilir. K4'ün ilk hafta günlüğündeki *“Yaşadığımız yeri anlatmak ve tanımlamak üzerine yazılı bir alıştırmayı yaptık. Bu konuda zorluk çekmedim, ancak yazım hataları yaptım ve çalıştığımız dil bilgisini pek kullanamadım.”* ifadeleri de konunun öğrenci açısından kolay olduğunu göstermektedir. Akran geri bildirimi de dolaylı geribildirim anlaşılmadığı durumlarda kullanılmıştır. Bunda da öğrencilerin çoğunluğu yanıt vermek için istekli duruş sergilemiştir. Ayrıca akran geribildirimine de gönüllü katılım olmuştur. Bu noktada yaşanan bir sorun akran geribildirimine geçilmeden metni okuyan öğrencinin yanındaki arkadaşının söz hakkı almadan geribildirim vermeye çalışması olmuştur. Bu durumu yapan öğrenciler öğretmen tarafından uyarılmıştır. Dil seviyesi ortalamasının altında olan birkaç öğrencide doğrudan öğretmen geribildirimine daha sık başvurulmuştur. Örneğin belirli bir cümlede öğrencinin söylemek istediği şeyin teyidi öğretmen tarafından farklı

biçimde ifade edildi ve öğrencinin onayı ile geri bildirim şekillendirilmiştir. Doğrudan geri bildirim daha çok biçimsel/dil bilgisel düzende ve içeriğin geliştirilmesi ile ilgili konularda kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen gözlem ve günlüğüne süreç özetlendiği şekilde gerçekleşmiştir. Bu planın değerlendirilmesinde öğrenci günlüklerine de başvurulduktan sonra ikinci plana geçilmiştir. Bu bağlamda K19'un *"Herkes yazısını yazdıktan sonra hoca onun yazdığını projeksiyona yansıtıyor. Hoca o kişiyle beraber hataları bulmaya çalışıyorlar. Sonra herhangi bir hata kalırsa hoca diğer öğrencilere soruyor. Bu yöntem öğrencinin farklı yanlışlıkları fark etmesini sağlıyor ve kendisi ona dikkat ediyor ve bizim yeni kelimeler öğrenmemize yardım ediyor bence de daha faydalı."* şeklinde ifadeleriyle sürecin geri bildirim aşamasının amacına ulaştığına dair öngörüler sunmaktadır. K8'de *"Benim yazma derslerim B1'de farklı oldu. Eskiden hocam her kişinin yazmasını ayrı ayrı kontrol ediyordu. Ama artık farklı oldu. Ben hocanın derslerinden çok memnunum. Çünkü her kişinin yazmasını tahtada paylaşıyor ve kişinin kendi hatalarını düzenliyor sonra kalan hataları bizden bulmamızı istiyor. Bence bu yöntem çok faydalı çünkü biz hem kendi hatalarımızı he de başkalarının hatalarını öğreniyoruz ve yapmamaya çalışıyoruz."* ifadeleriyle sürecin kendisi için başarılı geçtiğini ve devamına da gönüllü görünmektedir. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda ve bunların uzman görüşlerinde değerlendirilmesine göre ilk eylem planının amacına ulaştığına karar verilmiştir. Sürecin devamında da aynı aşamalar izlenerek eylem planı ve çıktıları değerlendirilmiş ve sonraki sürece geçilmiştir. Ek 6'da ilk eylem planının yapıldığı haftanın öğrenci günlüklerinden örnekler sunulmuştur.

3.5 Veri toplama araçları

Eylem araştırmalarında, nicel veya nitel yöntemlere veya her ikisine dayalı da veri toplama kullanılmaktadır (Creswell, 2012, s. 577). Mills (2014) eylem araştırmasında kullanılabilecek nitel ve nicel veri toplama araçlarını aşağıdaki gibi üç kategoride toplamıştır:

- Deneyimleme—gözlemlene ve alan notları alma (katılımcı gözlem, aktif gözlem, pasif gözlem)
- Sorgulama—insanlardan bilgi istemek (informal görüşme, yapılandırılmış görüşme, anket, ölçek, test)
- İnceleme—kayıtları kullanma ve kayıt yapma (arşiv dokümanları, dergiler, haritalar, video ve ses kayıtları, tarihi eserler, saha notları)

Yapılan çalışmada Mills (2014) tarafından belirtilen her üç kategoride de veri toplaması gerçekleştirilmiştir. İlk olarak deneyimleme kategorisine yönelik veri toplanması amacıyla araştırmacı tarafından gözlem ve günlükler tutularak her hafta başına bir gözlem ve günlük şeklinde araştırmacının deneyimleri kayıt altına alınmıştır. Sorgulama kategorisinde yarı yapılandırılmış görüşme ve ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. İnceleme kategorisinde ise derslerde ve sınavda yazılan metinler ve öğrenciler tarafından oluşturulan günlükler kullanılmıştır.

Araştırmacı günlüğü ve gözlemi, araştırmacı tarafından her eylem planı için bir adet şeklinde tutulmuştur. Öğrenci günlükleri, uygulamanın her eylem planı için bir defa yazılmıştır. Ölçeklerle ve görüşmelerle elde edilecek veriler uygulamaya başlamadan önce ve sonra öğrencilerden toplanmıştır. Kur sınavı konularına göre yazılan metinler A2 sonu, B1 sonu ve B2 sonunda toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.5.1 Nitel Veri Toplama Araçları

Gözlem ve Araştırmacı Günlüğü: Gözlem, sınıfı gözlemlerken araştırmacının duydukları ve hissettiklerinin tetiklediği düşünce, duygu ve anlayışları yansıtan saha notlarını kapsar (Efron ve Ravid, 2013, s. 88). Böylelikle araştırmadaki veri kaynaklarından birinin araştırmacının eylem planlarından sonra tuttuğu alan notları olmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından yürütülen derslerle ilgili haftalık veri toplanmıştır. Bu notlar iki türlü toplanmaktadır. Bunlar betimleyici ve yansıtıcı şeklindedir. Betimleyici notlar sınıfta gözlemlenen olayların olduğu gibi not alınmasını yani çıkarım yapılmamasını içerirken yansıtıcıda ortamda olanların anlamlandırılmasına yer verilir ve araştırmacı düşüncelerini de içerir (Efron ve Ravid, 2013, s. 89-90). Bu araştırmada notlar iki türde de alınmıştır. Öncelikli olarak sınıf durumu, işlenen konu, sınıf mevcudu gibi durumlar yazıya aktarılırken uygulamanın ilerleyen bölümünde de derslerde yaşanan durumlar araştırmacının gözünden değerlendirilmiştir. Araştırmacının düşüncelerini içeren bir diğer veri toplama aracı olarak da öğretmen günlüğü değerlendirilmektedir. Öğretmen günlüğü, çalışmayla ilgili görülen kritik olayları, durumları, gözlemleri, soruları ve belirsizlikleri içerebilir; aynı zamanda, araştırma yapılan ortamdaki bireylerin davranışlarını kaydetmede ve sınıf içi etkileşimlere dair derinlemesine bir farkındalık geliştirmede önemli bir araç işlevi görmektedir (Efron ve Ravid, 2013, s. 125). Bu araştırmada gözlem ve günlük aynı belge içerisinde not edilmiştir. Önce gözlemler not alınmış sonrasında ise öğretmen günlüğü notları tutulmuştur. Böylelikle 14 haftalık araştırma sürecinde her bir eylem planı için bir gözlem

ve günlük oluşturulmuştur. Böylelikle 12 eylem planı için 12 araştırmacı gözlem formu ve günlüğü oluşturulmuştur. Gözlem formları ve günlükler diğer nitel veri toplama araçları ile analiz edilmiştir. Bulgular bölümünde bu iki veri toplama aracı yalnızca “gözlem” olarak belirtilmiştir. Çünkü öğrenci günlükleri de bulunduğu için sürekli aynı kelime tekrarına gidilmesinin önlenmesi amaçlanmıştır.

Görüşme Soruları: Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygısı algıları, yazma istekliliklerini süreç öncesinde ve süreç sonrasında incelemek için görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde iki farklı form kullanılmıştır. Formlar yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan açık uçlu sorulara dayanarak katılımcıların anlatıyı birlikte şekillendirmesine ve görüşme soruları dışında kalan ilgili konuları gündeme getirmesine olanak tanır (Efron ve Ravid, 2013, s. 98). Bu formların biri araştırmaya başlamadan önceki yazma durumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Diğeri ise araştırma sonundaki yazma algılarını incelemektedir. Hazırlanan görüşme formları öncelikle kapsam geçerliğinin kontrolü için üç alan uzmanına sunulmuştur. Alınan geri bildirimlerden sonra gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra anlaşılabilirliğinin incelenmesi amacıyla iki Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Ardından uygulamanın pilot çalışması iki öğrenci ile gerçekleştirilmiş, süre ve anlaşılmayan noktalar yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle, öğrencilerin yazma başarıları ve gelişimi hakkındaki düşüncelerini, Türkçe yazarken yaşadıkları duygusal ve motivasyonel durumlarını, yazma becerisinde süreçte aldıkları geri bildirimi değerlendirdikleri görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Öğrenci Günlükleri: Nitel veri toplama araçlarından biri de öğrenciler tarafından yazılan yazma dersi günlükleridir. Öğrenci günlükleri her öğrenci tarafından bağımsız bir şekilde oluşturulmuştur. Haftalık yazma derslerinin değerlendirmesini içeren yazma günlüklerinde o hafta yapılan ders ile ilgili yorumlar yapılmıştır. Bu sayede elde edilen günlüklerin duygulara, tepkilere, yorumlara, açıklamalara ulaşmada yararlı olabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylelikle yönlendirme olmaksızın yazma derslerinin öğrencilerin gözünden takip edilebilmesinin yolu açılmaktadır. Sürecin sonunda haftalık günlüklerini tam olarak teslim eden toplam 12 öğrenci olmuştur. Bu günlükler, görüşme sorularının analizini destekleme amacıyla kullanılmıştır.

3.5.2 Nicel Veri Toplama Araçları

Yazma Becerisi Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarları: İlk dereceli puanlama anahtarı dört (A1, A2, B1-B2, C1) seviye için Kahveci (2022) tarafından geliştirilmiştir. İçerik ve tür, metin planı-cümleler arası düzen, tutarlılık ve bağdaşıklık, dil bilgisi, söz varlığı, noktalama gibi boyutlardan oluşmaktadır. Boyutların maksimum puanları birbirinden farklı olarak tasarlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesinde alan uzmanlarından görüşler alınmış, güvenilirlik analizi için puanlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Bu araştırmada ise A2 ve B1-B2 seviyeleri için hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. İkinci dereceli puanlama anahtarı olarak Polio ve Lim (2020) tarafından yenilenen analitik rubrik kullanılmıştır. Rubrikte İçerik, Organizasyon, Kelime Dağarcığı, Dil Kullanımı, Mekanik olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. Bu boyutların her biri 0-20 puan arasında puanlanabilmektedir. Böylelikle rubrikten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100 olmaktadır. Bu rubriğin belirli bir seviye sınırı bulunmamaktadır. Bu nedenle iki puanlama anahtarının da kullanılması uygun görülmüştür.

Öğrenci Metinleri: Araştırmada kullanılan puanlama anahtarları öğrencilerin Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Eğitim Seti sınav paketindeki yazma dersi bölümünden/sorularından oluşturulan metinlerdir. Bu sınavlardan seviyelere uygun olarak seçilen konular A2 sonunda, B1 sonunda, B2 sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Her uygulamada bu sınav paketlerinin uygun seviyelerinden üçer konu öğrencilere sunulurken biri hakkında metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere bir saat süre tanınmıştır. Bu metinler de seçilen iki puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Puanlamaları Türkçe eğitimi alanında uzman ve yabancı dil olarak Türkçe dersleri vermiş üç puanlayıcı gerçekleştirmiştir. Bu puanlamaların uyumlarına ilişkin detaylar verilerin analizinde sunulmuştur. Böylelikle öğrenci başarısının nicel ölçümünde öğrencilerin oluşturduğu metinlerin puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmesi kullanılmıştır.

Sınıf İçi Yazma İstekliliği Ölçeği: MacIntyre vd. (2001) tarafından oluşturulan Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği içerisinde bağımsız bir boyutu olan sınıf içi yazma istekliliği ölçeği araştırmada kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Boz (2020) tarafından yapılmıştır. Sekiz madde tek faktörden oluşan ölçek beş dereceli likert tipli değerlendirmeye sahiptir (1: hiçbir zaman istekli değilim-5: her zaman istekliyim). Ölçeğin Cronbach α değeri .91 olarak raporlanmıştır (Boz, 2020).

Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği ve İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği:

Çalışma kapsamında iki ölçeğin Türkçeye uyarlanması hedeflenmiştir. Bu ölçeklerin biri “Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği” (Teng, Sun ve Xu, 2018), diğeri ise “İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği” (Ateş, 2013; Cheng, 2004) olarak belirlenmiştir. Yazma kaygısı ölçeğinin Ateş (2013) tarafından Türkçeye çevirisi yapılarak İngilizce öğretimi bağlamında kullanıldığı için yapılan uyarlamada o çalışmada kullanılan maddeler dikkate alınarak o maddelerin uzman görüşü ile dil bilgilisel düzeltilmesi yapılmıştır. Yabancı dilde yazma öz yeterliği ölçeğinin Türkçe versiyonu bulunmadığı için öncelikle geri çeviri yöntemiyle (Brislin, 1970) ölçeğin çevirisi yapılmıştır. Bunun ardından her iki dili de en az B1 seviyesinde bilen öğrencilerden veri toplanarak dil geçerliği kontrol edilmiştir. Çeviri işlemleri biten ölçeklerle B1, B2, C1 Türkçe dil seviyesindeki öğrencilere uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler önce doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçümlerin psikometrik değerlendirmesini, yapı doğrulamasını, yöntem etkilerinin test edilmesini ve ölçüm değişmezliğinin test edilmesini (örneğin, gruplar veya popülasyonlar arasında) test eder (Brown, 2015). Bu çalışmada da ölçeklerin geliştirme çalışmalarında tespit edilen yapıların doğrulanması amaçlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde genel olarak faktör yükü ne kadar yüksekse o kadar iyidir ve tipik olarak .30'un altındaki yükler dikkate alınmaz (Harrington, 2009, s. 23). DFA'da veri normalliği basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre normallik gösterdiği için ML estimator kullanılmıştır. Analizlerde JASP kullanılmıştır (lavaan mimic). Ayrıca faktör yapısı çeşitli uyum istatistikleri ile de değerlendirilmektedir. Bu uyum istatistiklerinin yorumlanmasında şu kriterler ve değerler kullanılmıştır:

Tablo 3. 3. DFA Uyum İndeksleri Kriterleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .05$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
TLI	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Not. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) NNFI (Non-Normed Fit Index), χ^2/sd (Ki-kare/serbestlik derecesi) (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2023; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003)

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği: Öncelikle, Türkçeye çevrilen ölçek dil bilgisi ve anlatım açısından İngilizce versiyonu ile karşılaştırılmıştır. Bu aşamada iki İngilizce alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Minör düzeltmelerden sonra ölçek anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla üç öğrenciye uygulanmış ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu aşamalardan sonra son şekli verilen ölçek üniversite seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin DFA aşamasına uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 314 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 177'si (%56.36) erkek, 137'si (%43.63) kadındır. Öğrencilerin 15'i B1 (%4.77), 147'si B2 (%46.81), 152'si C1 (%48.40) seviyesinde öğrenim görmektedir. Araştırmada veriler yüz yüze gönüllülük koşuluna bağlı alınarak toplanmıştır. 314 öğrenciden veriler toplandıktan sonra uygulanan DFA'da oluşan faktör yükleri aşağıdaki Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

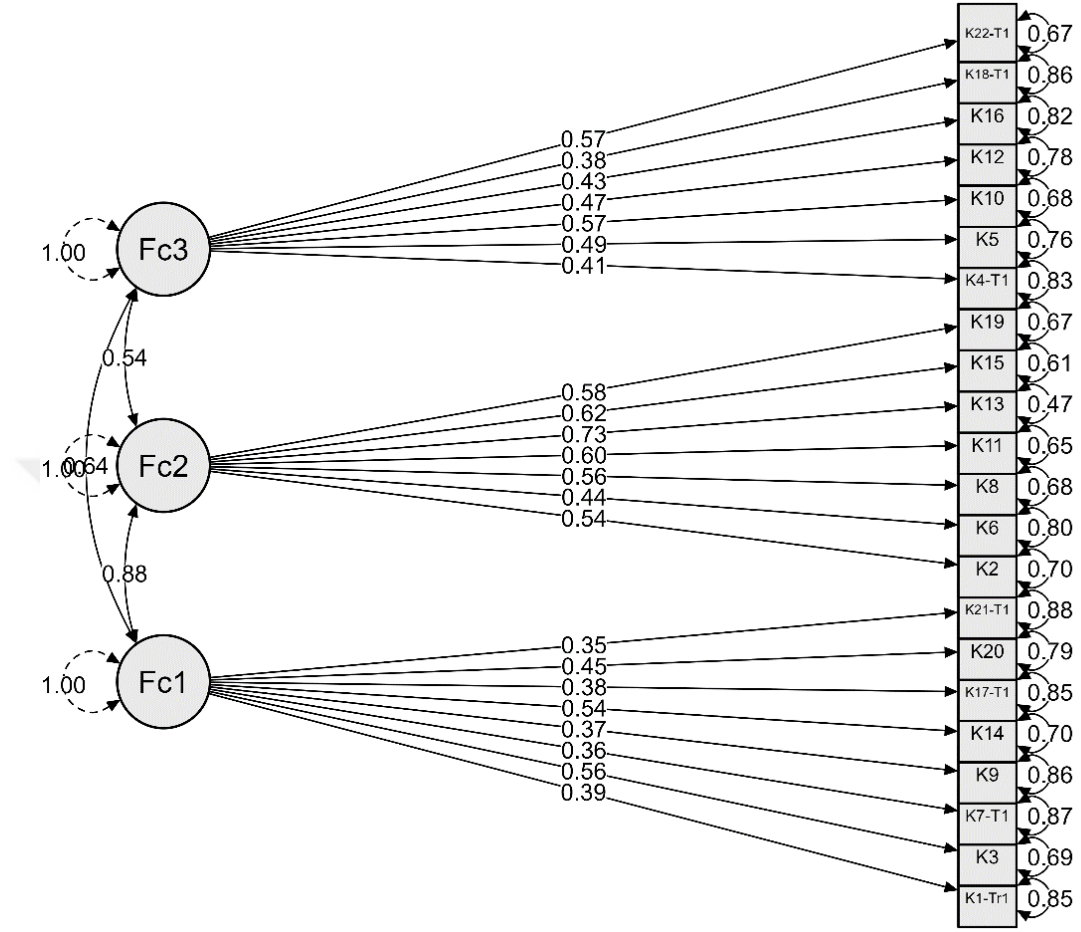
Tablo 3. 4. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği DFA Faktör Yükleri

Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est.
						Lower	Upper	
F1	K1 – T	0.412	0.065	6.349	< .001	0.285	0.540	0.385
	K3	0.649	0.068	9.570	< .001	0.516	0.782	0.558
	K7 – T	0.466	0.078	5.980	< .001	0.313	0.619	0.364
	K9	0.455	0.075	6.061	< .001	0.308	0.602	0.369
	K14	0.689	0.074	9.316	< .001	0.544	0.834	0.545
	K17 – T	0.463	0.074	6.281	< .001	0.318	0.607	0.382
	K20	0.554	0.073	7.587	< .001	0.411	0.697	0.454
	K21 – T	0.407	0.071	5.748	< .001	0.269	0.546	0.351
F2	K2	0.661	0.069	9.599	< .001	0.526	0.795	0.545
	K6	0.512	0.067	7.610	< .001	0.380	0.644	0.445
	K8	0.700	0.070	9.981	< .001	0.563	0.838	0.563
	K11	0.711	0.067	10.688	< .001	0.581	0.841	0.596
	K13	0.836	0.061	13.787	< .001	0.717	0.955	0.728
	K15	0.733	0.065	11.315	< .001	0.606	0.860	0.624
	K19	0.632	0.061	10.295	< .001	0.511	0.752	0.577
	K22 – T	0.661	0.071	9.303	< .001	0.522	0.800	0.574
F3	K4 – T	0.479	0.074	6.450	< .001	0.334	0.625	0.412
	K5	0.588	0.075	7.807	< .001	0.440	0.736	0.490
	K10	0.661	0.072	9.181	< .001	0.520	0.802	0.567
	K12	0.596	0.079	7.515	< .001	0.440	0.751	0.474
	K16	0.508	0.076	6.718	< .001	0.360	0.656	0.427
	K18 – T	0.398	0.067	5.903	< .001	0.266	0.530	0.379
	K22 – T	0.661	0.071	9.303	< .001	0.522	0.800	0.574

Not. F1: Bilişsel Kaygı, F2: Somatik/Fiziki Kaygı, F3: Kaçınma Davranışı/Davranışsal Kaygı

Tablo 3.4'te DFA ile elde edilen standardize faktör yükleri sunulmuştur. Standardize faktör yükleri .35 ile .72 arasında değişmektedir. Yapılan DFA'da (ML) ayrıca şu uyum indeks değerlerine ulaşılmıştır: $\chi^2/df = 1.36$, $RMSEA = .03$, $SRMR = .05$, $CFI = .93$, $TLI = .92$, $NNFI = .92$, $IFI = .93$, $GFI = .92$. Elde edilen uyum indekslerinin

kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Test edilen yapının yol/path diyagramı aşağıda Şekil 3.8’de verilmiştir.



Şekil 3. 8. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Path Diyagramı

Ayrıca ölçeğin tek faktör altındaki uyum indeksleri de incelenmiştir. Buna göre $\chi^2/df = 1.87$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .05$, $CFI = .84$, $TLI = .82$, $NNFI = .82$, $IFI = .84$, $GFI = .97$ olarak tespit edilmiştir. İndeksler de incelendiğinde üç faktörlü modelin uyum indekslerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da teorik yapının eldeki verilerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

DFA için toplanan verilerle yakınsak geçerlik de incelenmiştir. DFA faktör yükleri ile yapılan bu işlemde Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) ve Bileşik Güvenilirlik (CR) hesaplanmaktadır (Cheung ve Chang, 2017; Raykov, 1997).

Tablo 3. 5. Yazma Kaygısı Ölçeği AVE ve CR

Factor	AVE	CR
F1	.18	.64

Tablo 3. 5. Yazma Kaygısı Ölçeği AVE ve CR

Factor	AVE	CR
F2	.34	.78
F3	.23	.67

Not. F1: Bilişsel Kaygı, F2: Somatik Kaygı, F3: Kaçınma Davranışı

Yakınsak geçerliğin sağlanması için CR değerlerinin .60, AVE değerlerinin .50 üzeri olması önerilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2013). Tablo 3.5 incelendiğinde CR değerlerinin .60 üzerinde yer aldığı, AVE değerlerinin .50 altında yer aldığı görülmektedir. AVE'nin .50'den küçük, ancak CR'nin .60'tan yüksek olması durumunda yapının yakınsak geçerliliğinin yeterli olduğu belirtildiği (Fornell ve Larcker, 1981) için yakınsak geçerliğin sağlandığı yorumu yapılabilmektedir.

Ölçeğin güvenirlik analizi ve madde analizi ise aşağıdaki Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3. 6. İkinci Dilde Yazma Ölçeği Madde ve Güvenirlik Analizi

Item/Madde	If item dropped/Madde silinirse		Item-rest correlation/Madde Toplam Korelasyonu	Mean/X	SD/SS
	McDonald ω	Cronbach α			
K1 – T	0.831	0.831	0.345	2.704	1.072
K2	0.827	0.827	0.447	2.768	1.215
K3	0.825	0.825	0.488	2.793	1.166
K4 – T	0.835	0.835	0.268	2.911	1.166
K5	0.830	0.831	0.368	2.557	1.201
K6	0.829	0.830	0.386	2.790	1.153
K7 – T	0.832	0.833	0.314	2.981	1.281
K8	0.825	0.825	0.485	2.586	1.246
K9	0.832	0.833	0.318	3.293	1.235
K10	0.825	0.826	0.479	2.494	1.167
K11	0.825	0.825	0.493	3.045	1.196
K12	0.834	0.834	0.292	2.710	1.260
K13	0.821	0.821	0.600	2.659	1.151
K14	0.825	0.826	0.470	2.357	1.266
K15	0.825	0.825	0.497	2.643	1.178
K16	0.831	0.832	0.340	2.293	1.190
K17 – T	0.831	0.832	0.343	2.682	1.215
K18 – T	0.835	0.836	0.230	2.917	1.051
K19	0.826	0.827	0.466	2.315	1.096
K20	0.829	0.830	0.390	2.545	1.223
K21 – T	0.833	0.833	0.308	2.898	1.162
K22 – T	0.830	0.830	0.383	2.583	1.153

Not. McDonald ω : .83; %95CI [.80, .86], Cronbach α : .83; %95CI [.80, .86], T: Ters

Tablo 3.6 incelendiğinde ölçeğin McDonald ω : .83, Cronbach α : .83 değerlerinin .70 üstü olduğu için güvenirliği sağladığı görülmektedir (Field, 2017). Madde toplam korelasyonları incelendiğinde üç değer sınıf kabul edilen .30 değerinden (Field, 2017) aşağıda olduğu görülmektedir. Maddelerin silinmesi ile de ölçeğin McDonald ω ,

Cronbach α katsayıları olumlu yönde değişmediği için maddeler ölçekte tutulmuştur (Ceylan vd., 2021).

Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği: Bu ölçeğin uyarlama çalışmasına çeviri ile başlanmıştır. Geri çeviri yöntemi ile Türkçeye çevrilen maddeler farklı bir çevirmen tarafından yine İngilizceye çevrilmiştir. Sonrasında o maddelerin yeniden Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra Türkçe maddeler ve İngilizce maddeler karşılaştırılarak anlam ve bağlam açısından İngilizce ve Türkçe eğitimi alanlarında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde onaylanan çevirisi yapılmış olan maddeler ilk uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 7'li likert tipi değerlendirmesi bulunan ölçek özgününe uygun olarak planlanmıştır. Madde sırası, değerlendirme tipi özgünü ile aynı olan ölçek öncelikle dil geçerliği kapsamında her iki dilde de en az B1 seviyesinde olduğunu belirten 20 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 9'u kadın (%45), 11'i erkektir (%55). Yaş ortalaması 20.4, medyanı 19.0, standart sapması 4.13, minimumu 18, maksimumu 32'dir. Aynı gruba önce İngilizce maddeler uygulanmış, sonra ise Türkçe maddeler uygulanmıştır. Bu uygulamada İngilizce madde puanlaması ve Türkçe madde puanlaması karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada veri normalliği sağlanamadığı için Wilcoxon testi kullanılmıştır (S-W $p < .050$). Elde edilen sonuçların sunulduğu aşağıdaki Tablo 3.7 incelendiğinde maddelere verilen cevaplar arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .050$). Bu da dil geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Tablo 3. 7. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Dil Geçerliği

			Statistic	p
LS_1 I can correctly use parts of speech (e.g., nouns, verbs, adjectives) in writing.	LS_1 Dilde yer alan kelime birimlerini (ör. isimler, fiiller, sıfatlar) yazıda doğru bir şekilde kullanabilirim.	Wilcoxon W	19.5 ^a	0.071
LS_2 I can write a simple sentence with grammatical structure.	LS_2 Dil bilgisi kurallarına uygun basit bir cümle yazabilirim.	Wilcoxon W	13.0 ^a	0.672
LS_3 I can write compound and complex sentences with grammatical structure.	LS_3 Dil bilgisi kurallarına uygun birleşik ve karmaşık cümleler yazabilirim.	Wilcoxon W	12.0 ^b	0.276
LS_4 I can write a composition with a clear organisation or structure.	LS_4 Net bir düzene veya yapıya sahip bir kompozisyon yazabilirim.	Wilcoxon W	20.5 ^d	0.301
LS_5 I can revise wordy or confusing sentences of my writing.	LS_5 Yazımda kelime kalabalığı veya karmaşası olan cümleleri gözden geçirebilirim.	Wilcoxon W	13.5 ^e	0.530
LS_6 I can revise my composition to make it better organized.	LS_6 Kompozisyonumu daha iyi düzenlemek için gözden geçirebilirim.	Wilcoxon W	44.5 ^f	0.083

Tablo 3. 7. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Dil Geçerliği

			Statistic	p
LS_7 I can revise basic grammar errors in my writing.	LS_7 Yazımdaki temel dil bilgisi hatalarını gözden geçirebilirim.	Wilcoxon W	16.5 ^a	0.234
SRE_1 I can realise my goal to improve my writing.	SRE_1 Yazma becerimi geliştirmedeki amaçlarımı fark edebilirim.	Wilcoxon W	37.0 ^g	0.080
SRE_2 I can think of my goals before writing.	SRE_2 Yazmadan önce yazma amaçlarımı düşünebilirim.	Wilcoxon W	32.0 ^g	0.276
SRE_3 I can think of different ways to help me to plan before writing.	SRE_3 Yazmadan önce plan yapmama yardımcı olacak farklı metotlar düşünebilirim.	Wilcoxon W	20.5 ^d	0.301
SRE_4 I can evaluate whether I achieve my goal in writing.	SRE_4 Yazma becerisinde amacıma ulaştığımı veya ulaşmadığımı değerlendirebilirim.	Wilcoxon W	23.0 ^g	1.000
SRE_5 I can evaluate my strength and weakness in writing.	SRE_5 Yazmadaki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirebilirim.	Wilcoxon W	36.0 ^h	0.802
SRE_6 I can evaluate whether a composition is good or bad.	SRE_6 Bir kompozisyonun iyi ya da kötü olduğunu değerlendirebilirim.	Wilcoxon W	18.5 ^f	0.358
PS_1 I can understand the most difficult material presented in writing courses.	PS_1 Yazma derslerinde sunulan en zor materyalleri anlayabilirim.	Wilcoxon W	51.0 ^h	0.097
PS_2 I can understand the basic concepts taught in writing courses.	PS_2 Yazma derslerinde öğretilen temel bilgileri anlayabilirim.	Wilcoxon W	25.5 ^c	0.305
PS_3 I can understand the most complex material presented by the instructor of writing courses.	PS_3 Yazma derslerinde öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyalleri anlayabilirim.	Wilcoxon W	31.0 ^h	0.887
PS_4 I can do an excellent job on the assignments in writing courses.	PS_4 Yazma derslerindeki ödevlerde mükemmel bir iş çıkarabilirim.	Wilcoxon W	33.0 ^h	1.000
PS_5 I can master the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	PS_5 Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerinde uzmanlaşabilirim.	Wilcoxon W	27.0 ^c	0.220
PS_6 I can use the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	PS_6 Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerini kullanabilirim.	Wilcoxon W	11.0 ^a	1.000
PS_7 Considering the difficulty of the writing course, the teacher, and my skill, I can perform well in writing courses.	PS_7 Yazma dersinin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerimi düşündüğümde yazma derslerinde iyi performans gösterebilirim.	Wilcoxon W	31.5 ^g	0.275

Not. H_a μ Measure 1 - Measure 2 $\neq$ 0

^a 14 pair(s) of values were tied, ^b 15 pair(s) of values were tied, ^d 13 pair(s) of values were tied, ^e 12 pair(s) of values were tied, ^f 10 pair(s) of values were tied, ^g 11 pair(s) of values were tied, ^h 9 pair(s) of values were tied

Dil geçerliğinin ardından ölçek, DFA ve madde analizi için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. DFA ve madde analizi için kullanılan üniversite seviyesi öğrencilerin toplam sayısı 460'tır. DFA örneklem sayısı için 250 örneklem temel alınmıştır çünkü bu sayı %8 veya daha az hata vermektedir ve sosyal bilimlerde genel kabul görmektedir (Reyes ve Ghosh, 2013). Ayrıca tahmin edilen parametre başına en az 5 gözlemin de yeterli kabul edileceği belirtilmektedir (Bentler ve Chou, 1987). Kline (2005) genel kabule göre 100 olarak belirtmiştir. Öğrencilerin 205'i kadın (%44.56), 255'i erkektir (%55.43). Katılımcıların 243'ü B1 (%52.82), 126'sı B2 (%27.39), 81'i C1 (%17.60) seviyesinde Türkçe öğrenimlerine devam etmektedir. 460 katılımcı ile yürütülen DFA'da elde edilen faktör yükleri aşağıdaki Tablo 3.8'de sunulmuştur. Denenen modelde teorik yapıya uyumlu olarak iki modifikasyon yapılmıştır. Bunlar 9 ve 10, 14 ve 16 numaralı maddeler arasındadır. Yani aynı faktör altındaki maddelerde modifikasyon uygulanmıştır.

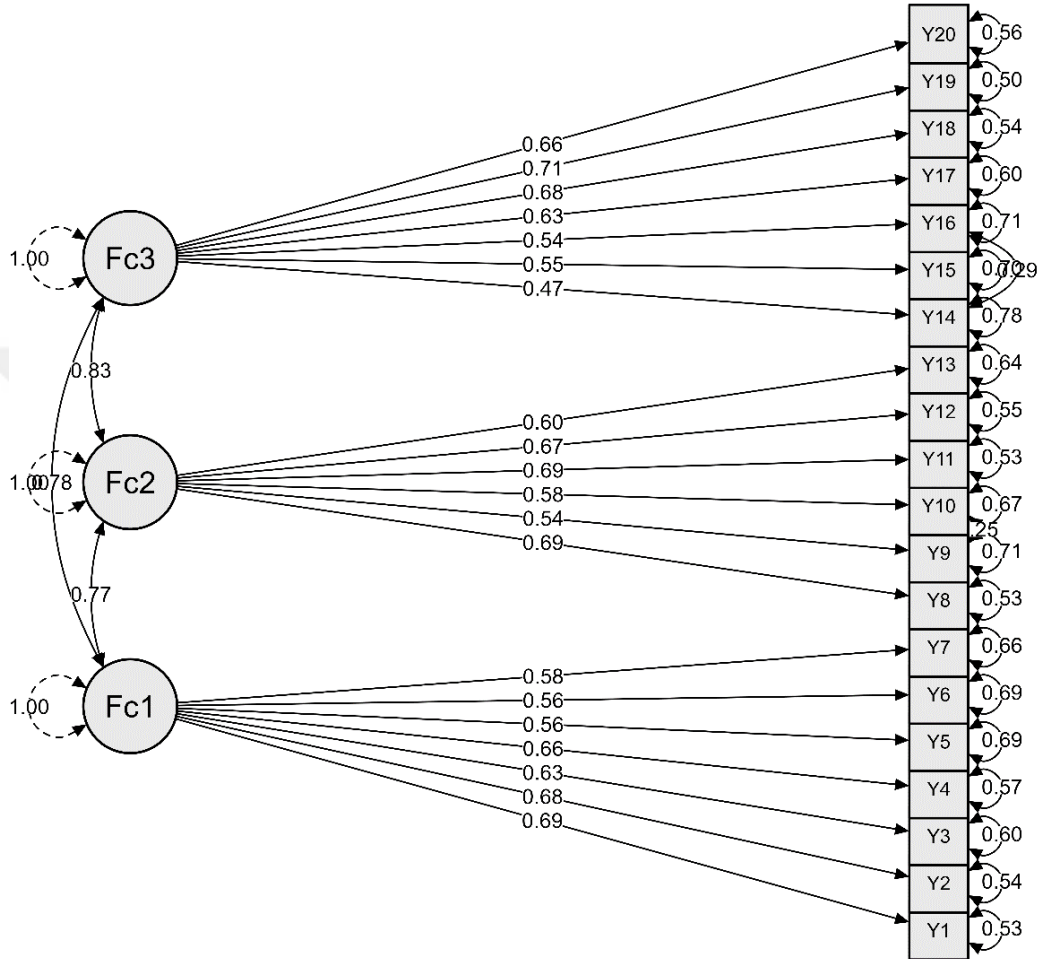
Tablo 3. 8. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği DFA Faktör Yükleri

Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est.
						Lower	Upper	
F1	Y1	1.061	0.068	15.698	< .001	0.928	1.193	0.688
	Y2	1.006	0.065	15.505	< .001	0.879	1.133	0.681
	Y3	0.959	0.068	14.076	< .001	0.825	1.092	0.632
	Y4	0.891	0.061	14.724	< .001	0.772	1.010	0.655
	Y5	0.747	0.062	12.112	< .001	0.626	0.867	0.559
	Y6	0.839	0.069	12.115	< .001	0.704	0.975	0.560
	Y7	0.866	0.068	12.719	< .001	0.732	0.999	0.583
F2	Y8	1.032	0.066	15.551	< .001	0.902	1.162	0.685
	Y9	0.837	0.073	11.496	< .001	0.694	0.980	0.539
	Y10	0.874	0.070	12.456	< .001	0.736	1.011	0.576
	Y11	0.948	0.061	15.654	< .001	0.829	1.066	0.689
	Y12	0.999	0.066	15.047	< .001	0.869	1.129	0.670
	Y13	0.892	0.068	13.128	< .001	0.759	1.025	0.599
F3	Y14	0.753	0.076	9.896	< .001	0.604	0.903	0.470
	Y15	0.779	0.065	11.901	< .001	0.651	0.907	0.550
	Y16	0.803	0.069	11.610	< .001	0.668	0.939	0.540
	Y17	0.937	0.066	14.188	< .001	0.808	1.067	0.634
	Y18	1.010	0.066	15.395	< .001	0.881	1.138	0.679
	Y19	1.004	0.061	16.379	< .001	0.884	1.124	0.709
	Y20	0.903	0.060	15.049	< .001	0.785	1.021	0.664

Not. F1: dilbilimsel öz yeterlilik, F2: öz düzenleme yeterliliği, F3: performans öz yeterliliği

Tablo 3.8'de DFA ile elde edilen standardize faktör yükleri sunulmuştur. Standardize faktör yükleri .47 ile .70 arasında değişmektedir. Yapılan DFA'da (ML) ayrıca şu uyum

indeks değerlerine ulaşılmıştır: $\chi^2/sd = 2.60$, $RMSEA = .059$, $SRMR = .044$, $CFI = .91$, $TLI = .90$, $NNFI = .90$, $IFI = .91$, $GFI = .97$. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Test edilen yapının path diyagramı aşağıda Şekil 3.9’da verilmiştir.



Şekil 3. 9. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Path Diyagramı

Ayrıca ölçeğin tek faktör altındaki uyum indeksleri de incelenmiştir. Buna göre $\chi^2/sd = 4.12$, $RMSEA = .08$, $SRMR = .05$, $CFI = .83$, $TLI = .81$, $NNFI = .81$, $IFI = .83$, $GFI = .96$ olarak tespit edilmiştir. İndeksler de incelendiğinde üç faktörlü modelim uyum indekslerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da teorik yapının eldeki verilerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapı geçerliğinin son aşamasında yakınsak geçerlik kontrol edilmiştir. Bunun için AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler aşağıdaki Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Yazma Öz Yeterliği AVE ve CR

Factor	AVE	CR
F1	.39	.81
F2	.39	.79
F3	.37	.80

Not. F1: dil bilgisel öz yeterlik, F2: öz düzenleme yeterliği, F3: performans öz yeterliği.

Tablo 3.9 incelendiğinde yabancı dil yazma ölçeği faktörlerinin CR değerlerinin .70 üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca AVE değerleri .50 altındadır. Ancak CR değerlerinin .60 üzerinde olması ile .50 altında olan AVE değerlerinin de kabul edilebileceği belirtilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Böylelikle ölçeğin yakınsak geçerliği sağladığı söylenebilir.

Yakınsak geçerlikten sonra, madde analizi ve güvenirlik analizi incelenerek aşağıdaki Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3. 10. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Madde ve Güvenirlik Analizi

Item/Madde	If item dropped/Madde silinirse		Item-rest correlation/Madde Toplam Korelasyonu	Mean/X	SD/SS
	McDonald ω	Cronbach α			
Y1	0.902	0.902	0.580	5.039	1.543
Y2	0.903	0.902	0.576	5.700	1.478
Y3	0.903	0.903	0.556	4.835	1.518
Y4	0.903	0.903	0.559	5.020	1.361
Y5	0.905	0.904	0.488	5.022	1.338
Y6	0.904	0.904	0.520	5.102	1.500
Y7	0.904	0.904	0.514	4.941	1.486
Y8	0.902	0.902	0.602	5.172	1.508
Y9	0.905	0.904	0.494	5.413	1.556
Y10	0.904	0.904	0.519	5.154	1.520
Y11	0.902	0.902	0.604	4.959	1.377
Y12	0.903	0.903	0.554	5.004	1.492
Y13	0.903	0.903	0.548	4.911	1.490
Y14	0.906	0.906	0.442	4.420	1.606
Y15	0.904	0.904	0.524	5.302	1.418
Y16	0.905	0.904	0.503	4.604	1.489
Y17	0.903	0.903	0.562	4.822	1.480
Y18	0.903	0.902	0.571	4.670	1.489
Y19	0.901	0.901	0.625	5.017	1.417
Y20	0.902	0.902	0.590	5.083	1.362

Not. McDonald ω : .90, %95CI: [.89, .92]; Cronbach α : .90, %95CI: [.89, .91]

Madde ve güvenirlik analizinde madde toplam korelasyonları, McDonald ω ve Cronbach α incelenmiştir. McDonald ω ve Cronbach α değerleri tüm ölçek için .90 olarak tespit edilmiştir. Sınır kabul edilen .70 (Field, 2017) üzerinde değerler bulunduğu için ölçeğin

güvenilirliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca madde toplam korelasyonu değerleri de .49 ile .62 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu değerlerinin .30 üzerinde olması kabul görmektedir (Field, 2017). Böylelikle incelenen maddelerin belirli bir yapı etrafında toplandığı belirtilebilir.

Ölçüt geçerliği aşaması iki ölçeğin de DFA, madde analizi, güvenirlik analizi, yakınsak geçerlik analizi tamamlandıktan sonra yeni bir öğrenci grubuna uygulanarak incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilere uyarlama çalışması yapılan iki ölçek uygulanmış ve öğrencilerin yüzlük sisteme göre bitirdikleri kur sınav puanı toplanmıştır. Ölçüt geçerliğinin test edilmesi amacıyla uyarlama çalışması DFA grubundakilerden farklı 117 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamadaki katılımcıların 52'si Kadın (%44.4), 65'i erkektir (%55.6). Katılımcıların 50'si B2 (%42.7), 67'si C1 (%57.3) seviyesinde öğrenim görmektedir. Yazma kaygısının, sınav başarı puanı ve yazma öz yeterliği ile arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon analizi aşağıdaki Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3. 11. Korelasyon Matrisi

		YK		KSP		YÖY
YK	Pearson's r	—				
	df	—				
	p-value	—				
	95% Upper CI	—				
	95% Lower CI	—				
	N	—				
KSP	Pearson's r	-0.304	**	—		
	df	79		—		
	p-value	0.006		—		
	95% Upper CI	-0.091		—		
	95% Lower CI	-0.490		—		
	N	81		—		
YÖY	Pearson's r	-0.349	***	0.233	*	—
	df	115		79		—
	p-value	< .001		0.036		—
	95% Upper CI	-0.179		0.430		—
	95% Lower CI	-0.499		0.016		—

Tablo 3. 11. Korelasyon Matrisi

	YK	KSP	YÖY
N	117	81	—

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, YK: İkinci Dilde Yazma Kaygısı, KSP: Kur Sınav Puanı (100'lük sistem), YÖY: Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği

Tablo 3.11'de yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve kurs sınav notunun arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir ($r = -.349, p < .001$). Yazma kaygısı ve kurs sınavı notları arasında da negatif yönlü ilişki bulunmuştur ($r = -.304, p < .01$). Yazma öz yeterliği ve kur sınavı başarıları arasında ise pozitif yönlü ilişki görülmüştür ($r = .233, p < .05$). Botes, Dewaele ve Greiff (2020b) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında yabancı dil sınıf kaygısı ile yabancı dil derslerindeki akademik başarı (okuma, dinleme, konuşma, yazma) arasında orta düzeyde negatif bir korelasyon tespit edilmiştir. Ayrıca, başka bir meta analiz çalışmasında yabancı dilde yazma kaygısının, yabancı dilde yazma öz yeterliliği ve yabancı dilde yazma performansı ile orta düzeyde negatif korelasyon gösterdiği belirtilmektedir (Li, 2022). Benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazma öz yeterlikleriyle yazma kaygıları arasında da orta düzeyde negatif ilişki bulunmuştur (Tay ve Doğan-Kahtalı, 2023). Ölçüt geçerliği aşamasındaki ilişkilerin literatürdekilerle uyum gösterdiği görülmektedir. Bu da ölçeklerin ölçüt geçerliğini sağladığına yönelik kanıtlar sunmaktadır.

3.6 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına etik kurul izni ve araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun izni alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmanın etik izni Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2023-18 karar numarası ile verilmiştir. Etik izin alındıktan sonra uygulamaların yapılacağı kurumun izni alınmıştır. İlgili izin Ordu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından E-11445115-755.02.01-0954716 sayılı yazı ile sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın yürütülmesinde APA (2020) ve AERA (2011) tarafından belirtilen etik ilkeler dikkate alınarak işlemler gerçekleştirilmiştir. Etik prosedürlerden sonra veri toplama aşamasına başlanmıştır. Araştırma kapsamında veriler yüz yüze toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilere zaman kısıtlaması uygulanmamıştır. Uygulamaya başlanmadan önce Sınıf İçi Yazma İstekliliği Ölçeği, Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği, İkinci

Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği, A2 Kur Sınavı Yazma Konusu, Ön Görüşme Formu öğrencilere uygulanmıştır. Süreç içerisinde de B1 sonunda sınav yazma konusu uygulaması yapılmıştır. Yine süreç içerisinde öğrencilerin yazma dersi günlükleri ve araştırmacının gözlemleri tamamlanmıştır. Uygulama sonunda ise yine Sınıf İçi Yazma İstekliliği Ölçeği, Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği, İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği, B2 Kur Sınavı Yazma Konusu, Son Görüşme Formu öğrencilere uygulanarak son veriler de toplanmıştır. Verilerin toplanmasının aşamaları aşağıdaki Şekil 3.10'da verilmiştir. Veri toplama süreci sonucunda elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nitel verilerde gözlem ve günlükler yazılı olduğu için hazırlık süreci gerektirmeden MAXQDA programına aktarılmıştır. Görüşmelerde ise ön görüşmede dört öğrenci katılım sağlamak istememişlerdir. Son görüşmelerde ise tüm öğrenciler katılmıştır ancak ses kaydı alınmasına izin vermeyen dört öğrencinin verileri yazılı olarak alınmıştır. Ses kayıtlarının dökümleri yapıldıktan sonra MAXQDA 2022 programı üzerinden tüm verilerin kodlanmasına aşamasına geçilmiştir.



Şekil 3. 10. Veri Toplama Aşamaları

3.7 Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde jamovi (The jamovi Project, 2024) ve JASP (JASP Team, 2024) bilgisayar programları tercih edilmiştir. Nicel veri toplama araçlarından ölçeklerin ön test ve son test karşılaştırmaları için ikili karşılaştırma kullanılmıştır. Başarı puanı için de üç ölçüm karşılaştırılmıştır. Kullanılacak testin seçiminde normallik varsayımı etkili olmuştur. Her test için ayrı ayrı normallik varsayımı incelenmiştir. Verilerin dağılımına göre t-testi ve tekrarlı ölçümler ANOVA kullanılmıştır. Normallik kontrolünde Shapiro-Wilk testi, Q-Q grafikleri, Mauchly'nin küresellik testi, basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Ayrıca *Cohens's d* ve η^2_p (partial eta square) değerleri ile etki büyüklüğü incelenmiştir. η^2_p değerinde .13 üzeri geniş etki büyüklüğünü belirtmektedir. *Cohen's d* değerinde ise .20 küçük (small), .50 orta (medium), .80 ise geniş (large) etki büyüklüğü belirtir (Cohen, 1988).

Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. Bu aşamadaki analizde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde uygulanan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan analiz sürecinde öncelikle verilerin azaltılması yani basite indirgenmesi, verilerin gösterimi, sonuçları ortaya koyma ve doğrulama bileşenlerine uygun hareket edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Böylelikle önce ham verilerden ilgili veriler oluşturulmuş, ilgili verilerden kodlar, kodlardan kategoriler, kategorilerden de temalar oluşturulmuştur (Adu, 2019). Kodlamalara öncelikle detaylı okuma ile başlanmıştır. Yapılan ilk okuma sonrasında birincil döngü kodlamalara geçilmiştir. Birincil döngüde temelde yapısal kodlama ve kavram kodlama kullanılmıştır. Yapısal kodlamada araştırma konusuna ilişkin kavramsal ifadelerden etiketlenir ve kategori ya da temaların bir dizinini oluşturmak amacıyla keşif odaklı inceleme süreçler yürütülür. Soru temelli olarak veri kesitleri arasındaki benzerlik veya farklılıkları incelenerek hem kodlanır hem de kategorize edilir (Saldana, 2019). Örneğin verilerde yer alan başarı artışının yaşanması ve bu artışın nasıl gözlemlendiği bu kodlama yöntemine örnektir. Diğer bir kodlama yöntemi de kavram kodlamadır. Kavram kodlamada verilen yanıtların kavramsallaştırılmış şekillerinin sunulması gerçekleştirilir. Böylelikle ufak gözlemlenebilir eylemlerden kavramlar oluşturularak geniş bir şemaya ulaşılabilir (Saldana, 2019). Örneğin öğrencinin fazla düşünmeden yazacaklarını bulması araştırmada “dilde otomatiklik” olarak kavramsallaştırılmıştır. Kodlamanın ikinci

döngüsünde birinci döngüdeki parça olarak özetlenen kodlamaların gruplanarak daha az sayıda kategori ve temaya dönüştürülmesi amacıyla örüntü kodlama kullanılmıştır (Saldana, 2019). Böylelikle araştırmadaki kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Burada bilişsel ve duyuşsal başarı göstergelerinin başarı algısı temasında birleştirilmesi örnek gösterilebilir.

3.8 Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizinde izlenen geçerlik ve güvenilirlik sağlama stratejileri açıklanmıştır. Nicel verilerde yazma başarı puanı kullanıldığı için puanlayıcılar arası uyum çeşitli katsayılar ile incelenmiştir. Nitel verilerde geçerli sonuçlara ulaşabilmek için Creswell'in (2017) önerdiği çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Ayrıca nitel analizde kodlayıcılar arası uyum da kontrol edilmiştir.

Nicel veri toplama araçlarından olan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları veri toplama araçlarında açıklandığı için bu bölümde tekrar bir değerlendirme yapılmamıştır. Öğrenci başarısının takibi için uygulanan kur sınav konularıyla ilgili yazma çalışmaları Kahveci (2022) tarafından geliştirilen, Polio ve Lim (2020) tarafından revize edilen olmak üzere iki farklı rubrik ile puanlanmıştır. Her seviye için 21 öğrenci yazısı bulunmaktadır. Bu yazılar üç alan uzmanı tarafından iki rubriğe göre ayrı zamanlarda puanlanmıştır. Elde edilen puanlamalar jamovi (2024) açık erişim istatistik programı ile puanlayıcılar arası güvenilirlik açısından seolmatrix (Gamer, Jim Lemon, Singh, 2019; Seol, 2024) üzerinden hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası uyum Krippendorff Alpha, Kendall'in W katsayıları ile incelenmiştir. Krippendorff Alpha katsayısı her sayıda puanlayıcı arasındaki uyumu inceler, minimum örneklem sayısına gerek duymaz, nominal, ordinal, interval, ratio ve diğer ölçme araçlarına uyumludur ve değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyumu belirtir, .80 üzeri olması önerilir (Krippendorff, 2011). Kendall'in W istatistiği de ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyumu 0-1 arasındaki değerler (1'e yaklaşması puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu) ile belirtir (Field, 2017). Bu değer .70 üzeri olması güçlü uyuma, .50 üzeri olması orta düzeyde uyuma işaret eder (Schmidt, 1997, s. 767).

Tablo 3. 12. Yazma Başarısı Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

A2	N	Puanlayıcı	Krippendorff Alpha		Kendall W	
Kahveci (2022)	21	3	α	W	X^2	p
			.82	.90	54.0	< .001
	21	3	α	W	X^2	p

Polio ve Lim (2020)			.82	.93	56.3	< .001
B1	N	Puanlayıcı	Krippendorff Alpha		Kendall W	
Kahveci (2022)	21	3	α	W	X ²	p
			.87	.89	53.4	< .001
Polio ve Lim (2020)	21	3	α	W	X ²	p
			.84	.81	48.9	< .001
B2	N	Puanlayıcı	Krippendorff Alpha		Kendall W	
Kahveci (2022)	21	3	α	W	X ²	p
			.82	.94	56.4	< .001
Polio ve Lim (2020)	21	3	α	W	X ²	p
			.88	.83	50.2	< .001

Böylelikle, uyumu yeterli düzeyde bulunan üç puanlayıcının ortalama puanı alınarak öğrenci başarı notları atanmıştır. Bununla birlikte Polio ve Lim (2020) tarafından yenilenen rubriğin alt boyutlarındaki ortalama puanlar da yazma becerisinde geliştirilen alanların incelenmesinde kullanılmıştır.

Nitel verilerin geçerliklerinin sağlanmasında çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 201-202) tarafından belirtilen üçgenleme, üye kontrolü, derinlemesine betimleme, negatif veya uyumsuz bilginin tanıtımı, alanda uzun zaman geçirilmesi, akran değerlendirmesi, dış denetleyici stratejileri bu araştırmada kullanılmıştır. Öncelikle veri kaynaklarının üçgenlenmesi amacıyla araştırmacı günlüğü ve gözlemi, öğrenci günlüğü ve görüşmeler kullanılmıştır. Üye kontrolü için yapılan kodlamadan sonra oluşan temaların katılımcılar tarafından onaylanması gerçekleştirilmiştir. Oluşan kod sisteminin detaylı aktarılması, doğrudan alıntılarla destekleme ve irdeleme ile derinlemesine betimleme yapılmaya çalışılmıştır. Veri analizinde oluşan farklı perspektifler de detaylı şekilde sunulurken negatif bilgilerin işlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının bu alanda üç yıldır ders vermesi ve lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri alması alanda uzun zaman geçirdiğini kanıtlamaktadır. Araştırmanın analizine Türkçe eğitimi alanında doktora yapan bir akranın eklenmesi ile de geçerliğin geliştirilmesi planlanmıştır. Son olarak geçerlik komitesi üyeleri dış denetleyici rolünde tüm araştırmaya dâhil olmuştur. Bu da araştırmanın nesnellliğini artıracak bir önlem olarak düşünülmüştür.

Güvenirlik konusunda kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum, nitel bir veri tabanını kodlayan araştırmacılar arasındaki tutarlılığı kontrol etmek amacıyla bağımsız kodlamaların karşılaştırılmasını içerir (Creswell ve Creswell-Báez, 2021). Kodlamaların güvenilirliğinde ayrıca Miles ve Huberman'ın (1994), Güvenilirlik Katsayısı = $\frac{\text{Üzerinde görüş birliği sağlanan konu ya da terim sayısı}}{\text{Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu ya da terim sayısı} + \text{Üzerinde görüş birliği sağlanan konu ya da terim sayısı}}$

terim sayısı) $\times 100$ şeklindeki iç tutarlık formülü uygulanmıştır. İçsel tutarlılığı veren bu kodlama denetiminde elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ulaşılan .96 sonucu ile kodlamaların iç tutarlığının sağlandığı söylenebilir. Bu aşamalardan sonra son şekli verilen kod sistemleri bulgulara hiyerarşik kod-alt kod haritaları olarak sunulmuştur. Temaların verilerde kodlanan bölümlerinden nitel analizde sunularak bu alıntılar ile verilere gerçekçilik katılması ve okuyucuya katılımcıların tema hakkında nasıl konuştuğuna ilişkin bilgiler sunmak amaçlanmıştır (Creswell ve Creswell-Báez, 2021, s. 185). Bulgulardaki doğrudan alıntılar sonundaki ifadeler, alıntının kaynağını ve bağlamını açıkça belirtmek için kullanılmıştır. Örneğin, “*K1, Konum 1*” ifadesi, alıntının birinci katılımcının (K1) görüşmesinden ve bu görüşmenin belirli bir konumundan alındığını ifade eder. Benzer şekilde, “*K1, Hafta 1*” ifadesi, birinci katılımcının yazdığı öğrenci günlüklerinden, özellikle birinci haftaya ait olan bir kayıttan alındığını gösterir. Sadece “*Hafta 1*” şeklindeki ifadeler ise araştırmacının o hafta boyunca yaptığı gözlemlerden veya yazdığı günlüklerden elde edilen veriyi temsil eder. Bu ayrıntılı etiketleme yöntemi, alıntılarının hangi veri kaynağına dayandığını açıkça belirterek analizin şeffaflığını artırmayı ve okuyucunun kullanılan verilerin kaynağını net bir şekilde anlamasını sağlamayı amaçlamaktadır.

4. BULGULAR

Bulguların sunumunda araştırmanın alt problemlerindeki sıra izlenmiştir. Öncelikle yürütülen sürecin öğrenci başarısındaki yansımaları incelenmiştir. Sonrasında yazmanın duyuşsal boyutlarından olan öz yeterlik algısı, yazma kaygısı, yazma istekliliği konularındaki bulgular sunulmuştur. En son kısımda ise sürecin genel değerlendirmesi sunulmuştur. Alt başlıklardan sonra önce nicel bulgular, sonra nitel bulgular sunularak ilenmiştir.

4.1 Yazma Başarısı

Araştırma kapsamında başarı ölçümü için araştırma başında, ortasında ve sonunda yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu yazma çalışmaları iki farklı dereceli puanlama anahtarına (rubriğe) göre üç puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Yapılan puanlamaların uyum değerleri incelendikten sonra üç puanlayıcının ortalaması öğrenci puanı olarak atanmıştır. Ayrıca yazma başarısının nitel kısmı yazma öz yeterliği bölümünde işlenmiştir. Çünkü yapılan görüşmelerde başarının kendisi değil, başarı algısı incelenebilmektedir. Aşağıdaki Tablo 4.1’de katılımcıların uygulama öncesi, uygulama ortası ve uygulama sonrası aldıkları yazma puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 1. Rubrik 1’e (Kahveci, 2022) Göre Tekrarlı Ölçümler ANOVA

Cases	Sum of Squares	df/sd	Mean Square	F	p	η^2_p
Yazma Başarısı	152.469	2	76.235	38.235	< .001	0.657
Residuals	79.753	40	1.994			

Not. Mauchly’s $W = .907$, Approx. $X^2 = 1.847$, $df = 2$, $p = .397$; Type III Sum of Squares

Tablo 4.1’de Kahveci (2022) tarafından geliştirilen rubrik ile yapılan değerlendirmelerin üç seviyede karşılaştırılması verilmiştir. Ölçümler uygulama sürecine başlamadan önce, uygulamanın ortasında ve sonunda olmak üzere üç defa gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğrenci başarısı süreç içerisinde anlamlı olarak değişmektedir ($F(2, 40) = 38.235$, $p < .001$, $\eta^2_p = .65$). Aşağıdaki Tablo 4.2’de üç ölçümün betimsel değerleri sunulmaktadır.

Tablo 4. 2. Rubrik 1’e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısı Betimsel Değerler

	N	Mean/X	SD/SS	SE/SH	Minimum	Maksimum
A2-ÖT	21	17.810	5.177	1.130	6.44	26.00
B1-AT	21	19.794	4.539	0.991	9.66	26.66

Tablo 4. 2. Rubrik 1'e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısı Betimsel Değerler

	N	Mean/X	SD/SS	SE/SH	Minimum	Maksimum
B2-ST	21	21.619	4.684	1.022	11.33	27.00

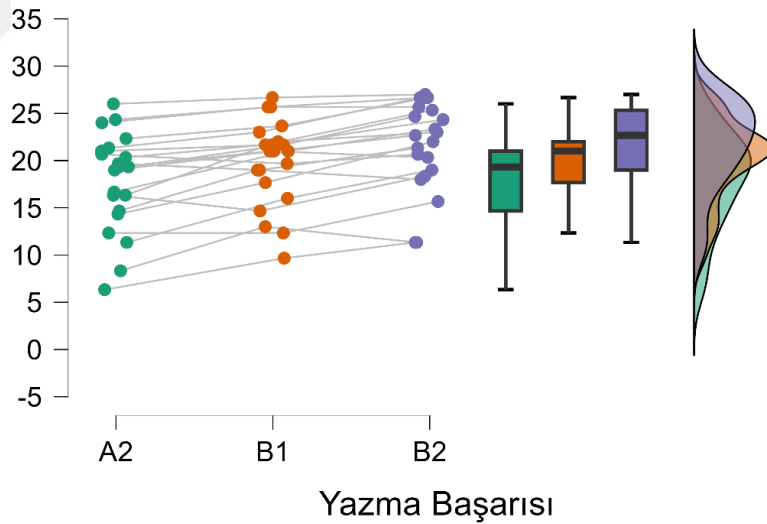
Not. A2-ÖT: Uygulama Öncesi Ölçüm, B1-AT: Uygulama Ortası Ölçüm, B2-ST: Uygulama Sonrası Ölçüm

Tekrarlı ölçümler ANOVA testinden sonra bu farklılıkların ölçümler arasındaki durumunu incelemek için post hoc karşılaştırma kullanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.3'te ölçümlerin ikili karşılaştırmalarının yapıldığı post hoc testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre üç ölçümün de birbirinden anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .001$). Her ölçümdeki ortalama puan, kendisinden önceki ölçümden anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4. 3. Post Hoc Karşılaştırma - Rubrik 1'e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısı

		Mean Difference/Ortalama Farkı	SE/SH	t	P_{holm}	
A2	B1	-1.984	0.436	-4.553	< .001	***
	B2	-3.810	0.436	-8.742	< .001	***
B1	B2	-1.825	0.436	-4.189	< .001	***

Not. P-value adjusted for comparing a family of 3; *** $p < .001$; Correction = Holm

**Şekil 4. 1.** Rubrik 1'e (Kahveci, 2022) Göre Yazma Başarısının Ölçümler Arası Farkları

Yukarıdaki Şekil 4.1'de Kahveci (2022) tarafından geliştirilen rubrik ile yapılan değerlendirmelerin üç seviyede karşılaştırılmasının görseli verilmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde Raincloud kullanılmıştır (Allen vd., 2021). Buna göre öğrenci puan ortalamasının her ölçümde yükseldiği görülmektedir. Bununla beraber bazı öğrencilerin başarı puanlarında seviyelere göre dalgalanmaların da bulunduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4.4'te ise Polio ve Lim (2020) tarafından yenilenen yazma becerisi değerlendirme rubriği kullanılarak yapılan üç ölçümün karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4. 4. Rubrik 2'ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Tekrarlı Ölçümler ANOVA

Cases	Sum of Squares	df/sd	Mean Square	F	p	η^2_p
Yazma Başarısı	889.802	2	444.901	28.146	< .001	0.585
Residuals	632.272	40	15.807			

Not. Mauchly's W = .934, Approx. $X^2 = 1.307$, df = 2, p = .520; Type III Sum of Squares

Tablo 4.4'te Polio ve Lim (2020) tarafından revize edilen rubrik ile yapılan değerlendirmelerin üç seviyede karşılaştırılması verilmiştir. Ölçümler, uygulama sürecine başlamadan önce, uygulamanın ortasında ve sonunda olmak üzere üç adet gerçekleştirilmiştir. Buna göre süreç içerisinde öğrenci başarısı anlamlı olarak değişmektedir ($F(2, 40) = 28.146$, $p < .001$, $\eta^2_p = .58$). Aşağıdaki Tablo 4.5'te ise üç ölçümün betimsel değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Rubrik 2'ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Yazma Başarısı Betimsel Değerler

	N	Mean/X	SD/SS	SE/SH	Minimum	Maksimum
A2-ÖT	21	67.921	18.683	4.077	28.33	93.33
B1-AT	21	74.349	16.677	3.639	35.66	96.66
B2-ST	21	76.841	14.752	3.219	43.66	94.66

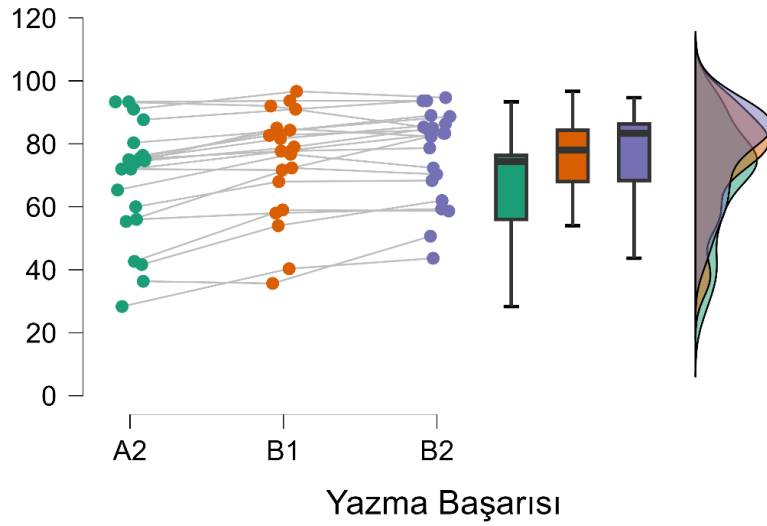
Not. A2-ÖT: Uygulama Öncesi Ölçüm, B1-AT: Uygulama Ortası Ölçüm, B2-ST: Uygulama Sonrası Ölçüm

Tekrarlı ölçümler ANOVA testinden sonra bu farklılıkların ölçümler arasındaki durumunu incelemek için post hoc karşılaştırma testi kullanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.6'da yapılan üç ölçümün post hoc karşılaştırmaları verilmiştir. Buna göre üç ölçümün de birbirinden anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .001$, $p < .050$). Yani her ölçümde anlamlı bir şekilde yükseliş görülmüştür.

Tablo 4. 6. Post Hoc Karşılaştırma - Rubrik 2'ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Yazma Başarısı

		Mean Difference/Ortalama Farkı	SE/SH	t	p_{holm}	
A2	B1	-6.429	1.227	-5.239	< .001	***
	B2	-8.921	1.227	-7.271	< .001	***
B1	B2	-2.492	1.227	-2.031	0.049	*

Not. P-value adjusted for comparing a family of 3; * $p < .050$, *** $p < .001$; Correction = Holm



Şekil 4. 2. Rubrik 2’ye (Polio ve Lim, 2020) Göre Yazma Başarısının Ölçümler Arası Farkları

Yukarıdaki Şekil 4.2’de Polio ve Lim (2020) tarafından geliştirilen rubrik ile yapılan değerlendirmelerin üç seviyede karşılaştırılmasının görseli verilmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde Raincloud kullanılmıştır (Allen vd., 2021). Buna göre öğrenci puan ortalamasının her ölçümde yükseldiği görülmektedir. Bununla beraber bazı öğrencilerin başarı puanlarında seviyelere göre dalgalanmalar da bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4. 7. Başarı Puanlarının Kur Düzeyine Göre Ortalamaları

	A2-R2	B1-R2	B2-R2	A2-R1	B1-R1	B2-R1
N	21	21	21	21	21	21
Mean/Ortalama	67.9	74.3	76.8	17.8	19.8	21.6
SD/SS	18.7	16.7	14.8	5.18	4.54	4.68
Minimum	28.3	35.7	43.7	6.33	9.67	11.3
Maksimum	93.3	96.7	94.7	26.0	26.7	27.0

Not. A2-R1: A2 Sonu Ölçümü Kahveci (2022) Rubriği, B2-R1: B2 Sonu Ölçümü Kahveci (2022) Rubriği, A2-R2: A2 Sonu Ölçümü Polio ve Lim (2020) Rubriği, B2-R2: B2 Sonu Ölçümü Polio ve Lim (2020) Rubriği.

Tablo 4.7’de iki rubrikten alınan ortalama puanlar sunulmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde uygulama sonu yazma başarısında iki rubriğe göre de artış olduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucu alınan minimum ve maksimum değerlere bakıldığında rubrik 1 (Kahveci, 2022) A2 sonu ön uygulama puanları minimum = 6.3, maksimum = 26.0; B1 sonu uygulama minimum = 9.6, maksimum = 26.7; B2 sonu uygulama minimum = 11.3, maksimum = 27.0 olarak tespit edilmiştir. Polio ve Lim

(2020) rubriğine göre değerlendirilen A2 sonu ön uygulama puanları minimum = 28.3, maksimum = 93.3; B1 sonu uygulama minimum = 35.7, maksimum = 96.7; B2 sonu uygulama minimum = 43.7, maksimum = 94.7 olarak tespit edilmiştir. Buna göre minimum puanların her düzeyde yükseldiği, maksimum puanların ise daha durağan bir görünüm sergilediği görülmektedir.

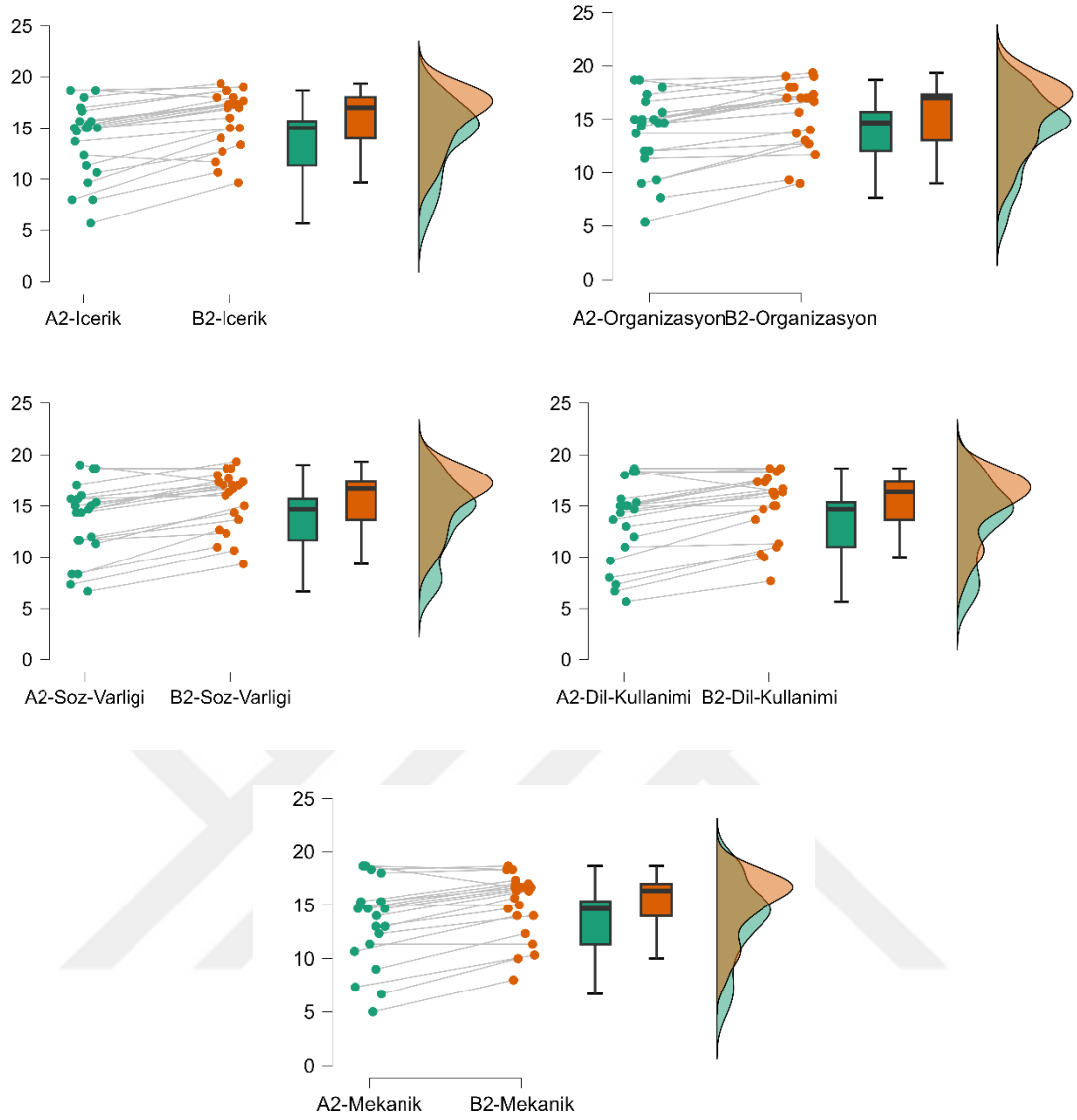
Ayrıca, öğrencilerin puanları Polio ve Lim (2020) tarafından geliştirilen rubriğin alt boyutlarına göre de incelenmiştir. Bu rubriğin içerik, organizasyon, söz varlığı, dil kullanımı, mekanik alt boyutlarının A2 ve B2 karşılaştırılması aşağıdaki Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Yazma Alt Boyutlarının Gelişimi Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi

Ölçüm 1	Ölçüm 2	t	df	p	Cohen d	SE Cohen d
A2-İçerik	- B2- İçerik	-6.426	20	< .001	-1.402	0.119
A2-Organizasyon	- B2-Organizasyon	-5.739	20	< .001	-1.252	0.108
A2-Söz Varlığı	- B2- Söz Varlığı	-6.130	20	< .001	-1.338	0.105
A2-Dil Kullanımı	- B2- Dil Kullanımı	-5.357	20	< .001	-1.169	0.097
A2-Mekanik	- B2-Mekanik	-5.157	20	< .001	-1.125	0.089

Not. $H_a \mu \text{ Measure 1} - \text{Measure 2} < 0$, Student's t-test, Shapiro-Wilk $p > .050$

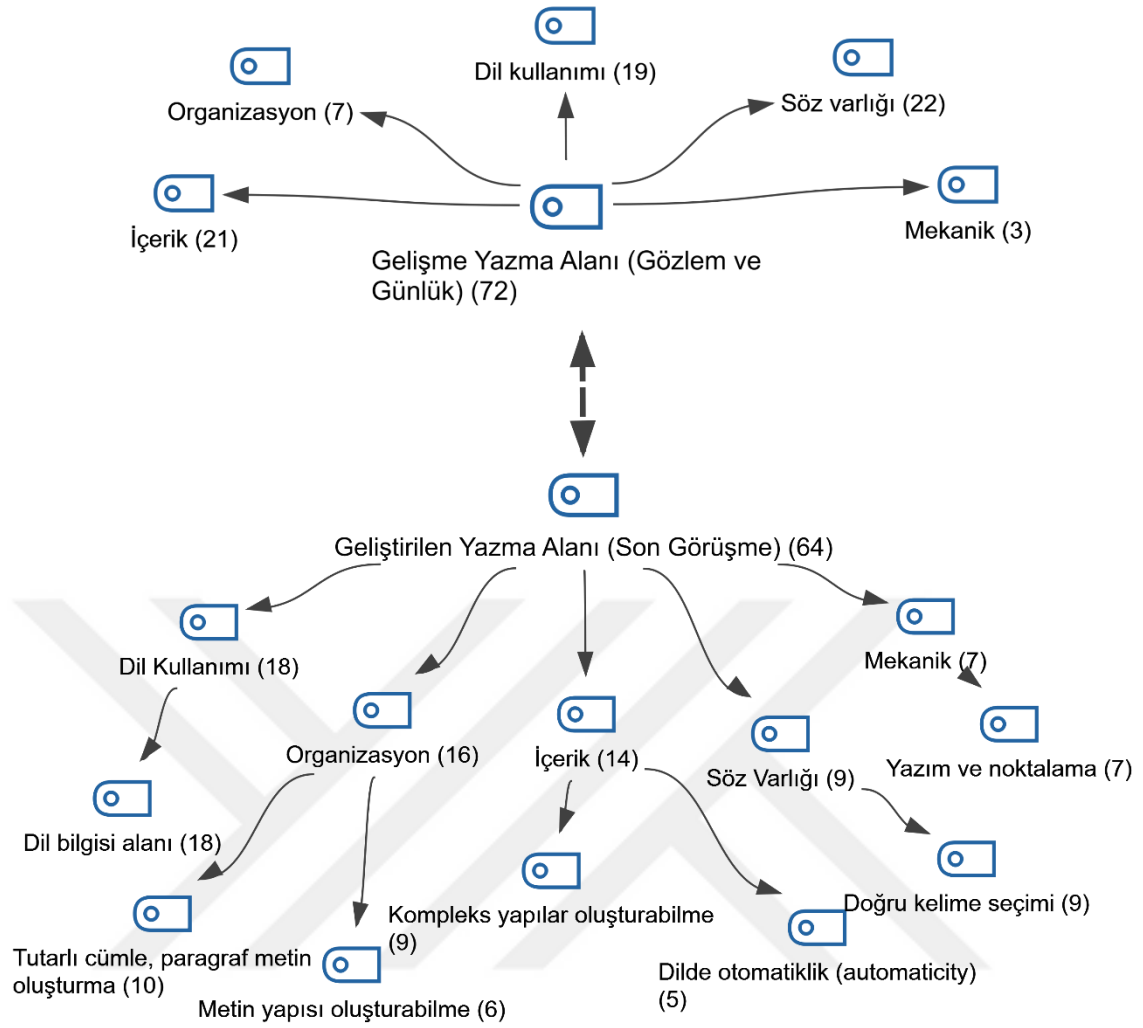
Yazma başarı puanlarının alt boyutlardaki karşılaştırmasını içeren Tablo 4.8’e göre rubriğin genelinde olduğu gibi alt boyutlarda da anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .001$). Bu analizin temel amacı alt boyutların etki büyüklüklerini karşılaştırarak hangi alandaki farkın daha büyük etkiyle oluştuğunu tespit etmektedir. Buna göre etki büyüklüğü sırası içerik ($d = -1.40$), söz varlığı ($d = -1.33$), organizasyon ($d = -1.25$), dil kullanımı ($d = -1.16$), mekanik ($d = -1.12$) şeklinde oluşmuştur.



Şekil 4. 3. Yazma Rubriği Alt Alanlarının A2-B2 Karşılaştırması

Şekil 4.3, uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma becerisi değerlendirme rubriğinin alt boyut puanlarının değişimlerini göstermektedir. Veriler Raincloud ile görselleştirilerek sunulmuştur (Allen vd., 2021). Görüldüğü üzere yazmanın alt boyutlarında artış bulunmaktadır. Öğrenciler bireysel değerlendirildiğinde hem yükseliş gösteren hem düşüş gösteren hem de durağan devam eden öğrencilerin olduğu görülmektedir. A2 seviyesi sonunda uygulamaya başlamadan önce yapılan ölçümde ortalama ve düşük düzeyde yer alan öğrencilerin, puanlarının diğerlerine göre daha fazla yükseldiği görülmüştür.

En fazla geliştirildiği düşünülen yazma alt boyutu ile ilgili yapılan son görüşme, günlük ve gözlemden ulaşılan bulgular aşağıdaki Şekil 4.4'te sunulmaktadır.



Şekil 4. 4. Son Görüşme, Günlük ve Gözleme Göre En Fazla Geliştirilen Yazma Alt Boyutları

Şekil 4.4’te en fazla geliştirilen yazma alanlarının incelenen rubriğin alt boyutlarını oluşturan bir yapı gösterdiği görülmektedir. Tüm alt boyutlarda kodların oluşması nicel bulgulara görülen yüksek etki büyüklüğü tespiti ile dil kullanımı başlığı haricinde uyumlu bir görünüm sergilemektedir. En fazla kod sırasıyla dil kullanımı (37), içerik (35), söz varlığı (31), organizasyon (23), mekanik (10) alanlarında oluşmuştur.

Örneğin “Dil bilgisi, benim yazmada dil bilgim gelişmiş çünkü mesela biz dil bilgisi çalışıyoruz ama mesela onu kullanmayı yazmada onu kullanıyoruz mesela hayatta, dil bilgisi gelişmiş cümle kurma onca biz kısa kısa cümle yazıyorduk, şimdi daha uzun, daha açık açık cümle yazabiliriz. Paragraf yazmada daha çok yazabiliriz. Kelimeleri doğru yazma, o da olur. ... Kelime doğru seçmen lazım, evet, dil bilgisi, cümle kurma, paragraf yazma, kelimeleri doğru seçme. (K19, Konum 83)” alıntısındaki öğrenci tüm alanlar

arasında ilişkiler kurmuş ve hepsinde de gelişme olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğrenci “Yazı yazarken şüpheli olduğu dil bilgisi konularda bazen düzenliyorum. Yani bazen dil bilgisi konuları yanlış anlamış olabilirim. O yerlere yazmaları, yazmalarda olduğu hatalarından düzeltiyorum ve cümle kurmayı da tabi öğrendim. Çünkü daha şimdi daha uzun cümleleri, kelimeleri doğru yerinde koyarak kurabiliyorum. Bir de paragraf yazmayı o bence yani ben önceden uyguluyordum. Onun büyük bir değişimi olmadı ama kelimeleri doğru yazma. Ekleri doğru eklemekte de fayda vardı ama fayda yine yanlış yapsam da önceden söylediğim gibi hatalarımı görebiliyorum. (K6, Konum 100)” ifadeleriyle organizasyon haricindeki alanları işaret etmektedir. Organizasyon alanını ise ana dilinde öğrenmesi sebebiyle hali hazırda bildiğini ifade etmektedir. K8 kodlu öğrenci de “En dil bilgisini daha geliştirdi benim için ama hala eklerle problemim var. (K8, Konum 73)” ifadeleriyle en çok dil bilgisinin geliştiğini ifade etmektedir.

Süreçte geliştirilen yazma alanları konusunda günlüklerde K10’un “Bazı kelimeler öğrencim. Mesela koşturur yeninde kovalar kullanabilirim. Daha resmi yazabilmek için ile yerine aracılığıyla kullanabiliriz.” ifadeleriyle söz varlığı gelişimini göstermektedir. K3 de “...Bu görevler, profesyonel e-postalarda yapının ve resmi terminolojinin önemini anlamamın yanı sıra denemelerde düşüncelerimi nasıl organize edeceğimi ve net bir şekilde ifade edeceğimi anlamama yardımcı oldu. Ayrıca, Türkçede fiillerden isim türetmek için çok önemli olan “isim-fiil ekleri” (-(y)ış) gibi belirli son ekleri öğrendik.” şeklindeki ifadeleriyle uygulamaların içerik, dil kullanımı, organizasyon ve söz varlığı açılarından yararlı olduğunu belirtmektedir.

4.2 Yazma Öz Yeterliği

Aşağıdaki Tablo 4.9’da yazma öz yeterliği ölçeğinin ön test ve son testinden alınan puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4. 9. Yazma Öz Yeterliği Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi

Ölçüm 1	Ölçüm 2	t	df	p	Cohen’s d	SE Cohen’s d
ÖT-YÖ	- ST-YÖ	-2.763	20	0.006	-0.603	0.232
ÖT-YÖ-F1	- ST-YÖ-F1	-2.658	20	0.008	-0.580	0.191
ÖT-YÖ-F2	- ST-YÖ-F2	-1.255	20	0.112	-0.274	0.279
ÖT-YÖ-F3	- ST-YÖ-F3	-2.748	20	0.006	-0.600	0.256

Not. $H_0: \mu \text{ Measure 1} - \mu \text{ Measure 2} < 0$, ÖT-YÖ: Ön Test Yazma Öz Yeterliği, ST-YÖ: Son Test Yazma Öz Yeterliği, ÖT-YÖ-F1: Ön Test Yazma Öz Yeterliği Dil Bilgisel Yeterlik, ST-YÖ-F1: Son Test Yazma Öz Yeterliği Dil Bilgisel Yeterlik, ÖT-YÖ-F2: Ön Test Yazma Öz Yeterliği Özerklik Yeterliği, ST-YÖ-F2: Son Test Yazma Öz Yeterliği

Tablo 4. 9. Yazma Öz Yeterliği Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi

Ölçüm 1	Ölçüm 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Özerklik Yeterliği, ÖT-YÖ-F3: Ön Test Yazma Öz Yeterliği Performans Yeterliği, ST-YÖ-F3: Son Test Yazma Öz Yeterliği Performans Yeterliği. Shapiro-Wilk $p > .050$						

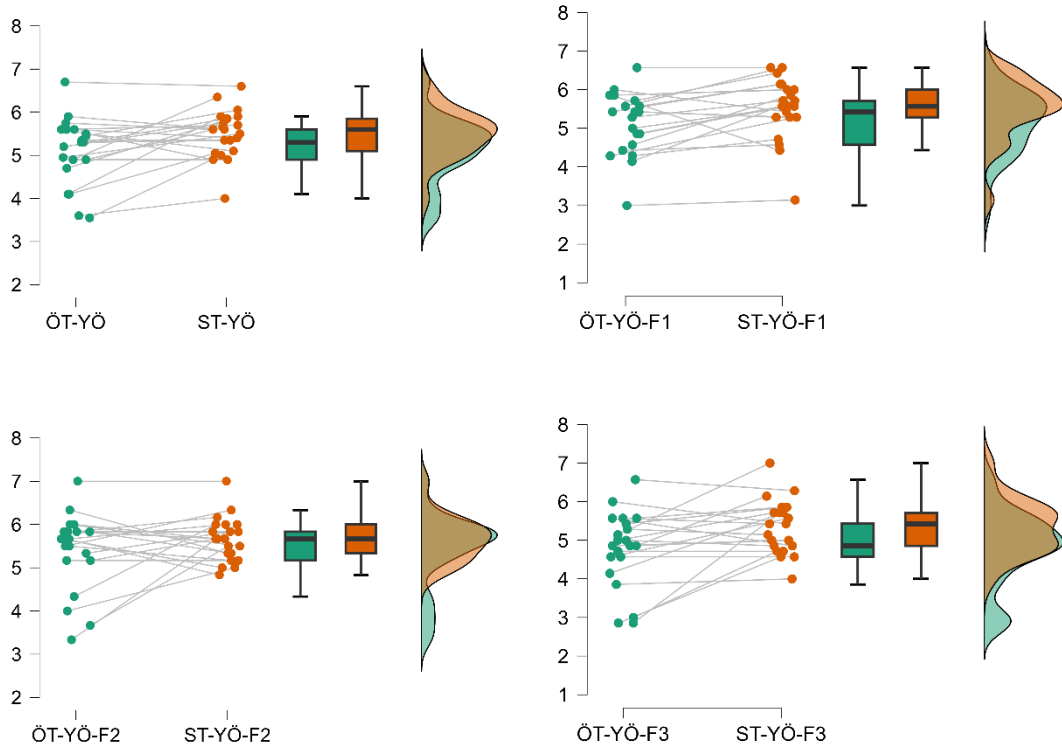
Tablo 4.9'a göre öğrencilerin yazma öz yeterlikleri uygulama sonunda ($M = 5.50$, $SD = .56$), uygulama öncesine ($M = 5.09$, $SD = .76$) göre anlamlı olarak artış göstermektedir ($t(20) = -2.763$, $p = .006$). Ancak ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde özerklik yeterliği ortalamasında artış olsa da anlamlı farklılık yoktur ($t(20) = -1.255$, $p = .112$). Buna karşın ölçeğin dil bilgisel yeterlik ($t(20) = -2.658$, $p = .008$) ve performans yeterliği ($t(20) = -2.748$, $p = .006$) alt faktörlerinde uygulama sonunda anlamlı artış görülmüştür. Tespit edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü orta düzeyde olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 10. Yazma Öz Yeterliği Betimsel Değerler

	N	Mean/X	SD/SS	SE/SH	Minimum	Maksimum
ÖT-YÖ	21	5.093	0.767	0.167	3.55	6.70
ST-YÖ	21	5.500	0.568	0.124	4.00	6.60
ÖT-YÖ-F1	21	5.143	0.817	0.178	3.00	6.57
ST-YÖ-F1	21	5.524	0.807	0.176	3.14	6.57
ÖT-YÖ-F2	21	5.405	0.889	0.194	3.33	7.00
ST-YÖ-F2	21	5.659	0.512	0.112	4.83	7.00
ÖT-YÖ-F3	21	4.776	0.985	0.215	2.85	6.57
ST-YÖ-F3	21	5.340	0.701	0.153	4.00	7.00

Not. ÖT-YÖ: Ön Test Yazma Öz Yeterliği, ST-YÖ: Son Test Yazma Öz Yeterliği, ÖT-YÖ-F1: Ön Test Yazma Öz Yeterliği Dil Bilgisel Yeterlik, ST-YÖ-F1: Son Test Yazma Öz Yeterliği Dil Bilgisel Yeterlik, ÖT-YÖ-F2: Ön Test Yazma Öz Yeterliği Özerklik Yeterliği, ST-YÖ-F2: Son Test Yazma Öz Yeterliği Özerklik Yeterliği, ÖT-YÖ-F3: Ön Test Yazma Öz Yeterliği Performans Yeterliği, ST-YÖ-F3: Son Test Yazma Öz Yeterliği Performans Yeterliği

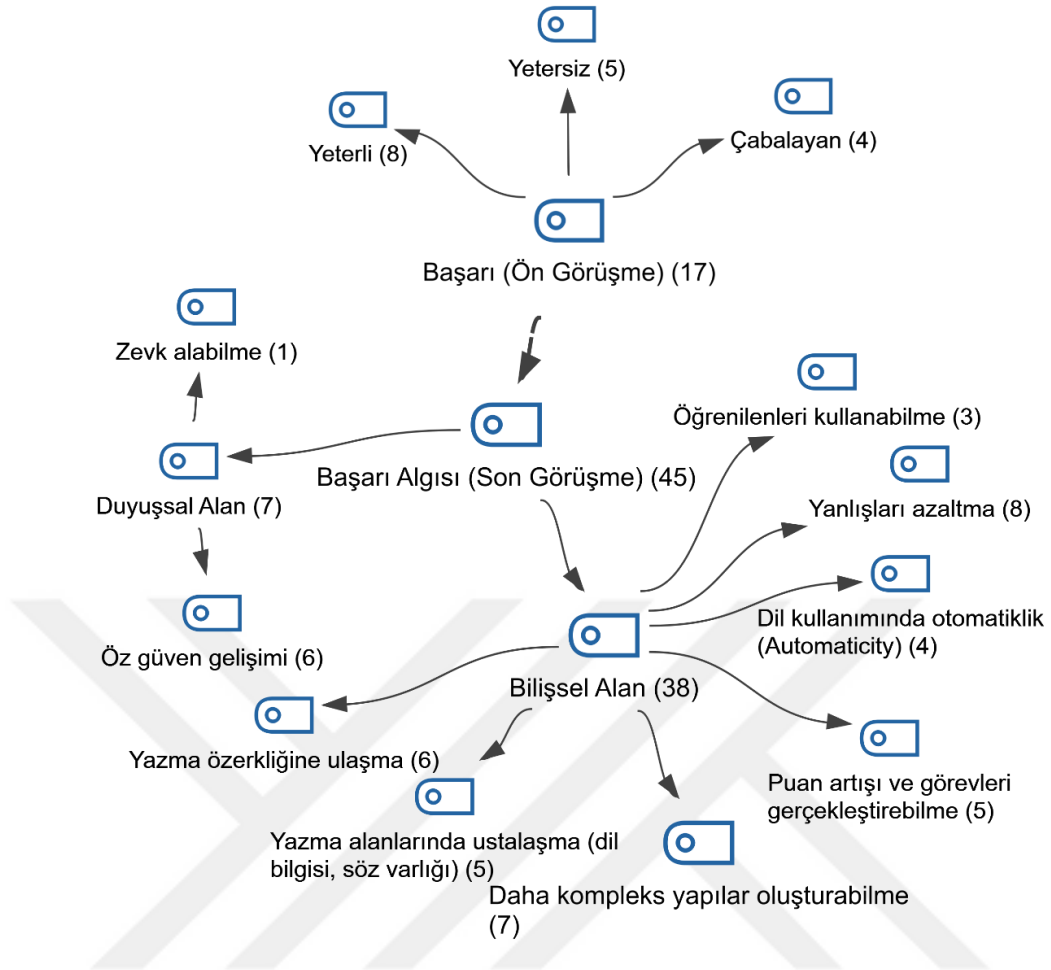
Tablo 4.10'da ortalama puanlar sunulmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde son testte tüm alanlarda artış olduğu görülmektedir. Tablo 4.9'da görüldüğü üzere bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde dil bilgisel yeterlik, performans yeterliği ve ölçeğin genel puanlanmasında bulunmaktadır. Ayrıca öz yeterlik ölçeği ön uygulama minimum = 3.55, maksimum = 6.70; son uygulama minimum = 4.00, maksimum = 6.60'tır. Ölçeğin dil bilgisel yeterlik faktörü ön uygulama minimum = 3.00, maksimum = 6.57; son uygulama minimum = 3.14, maksimum = 6.57'dir. Ölçeğin özerklik yeterlik faktörü ön uygulama minimum = 3.33, maksimum = 7.00; son uygulama minimum = 4.83, maksimum = 7.00'dir. Ölçeğin performans yeterliği faktörü ön uygulama minimum = 2.85, maksimum = 6.57; son uygulama minimum = 4.00, maksimum = 7.00'dir.



Şekil 4. 5. Yazma Öz Yeterliğinin A2-B2 Karşılaştırması

Şekil 4.5, uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma öz yeterliği puan ortalamalarının değişimlerini göstermektedir. Veriler Raincloud ile görselleştirilerek sunulmuştur (Allen vd., 2021). Görüldüğü üzere ölçeğin geneli ve alt boyutlarında artış bulunmaktadır.

Yazma öz yeterliğinin nitel incelemesinde ön görüşme, son görüşme, öğrenci günlükleri ve öğretmen gözlemi kullanılmıştır.



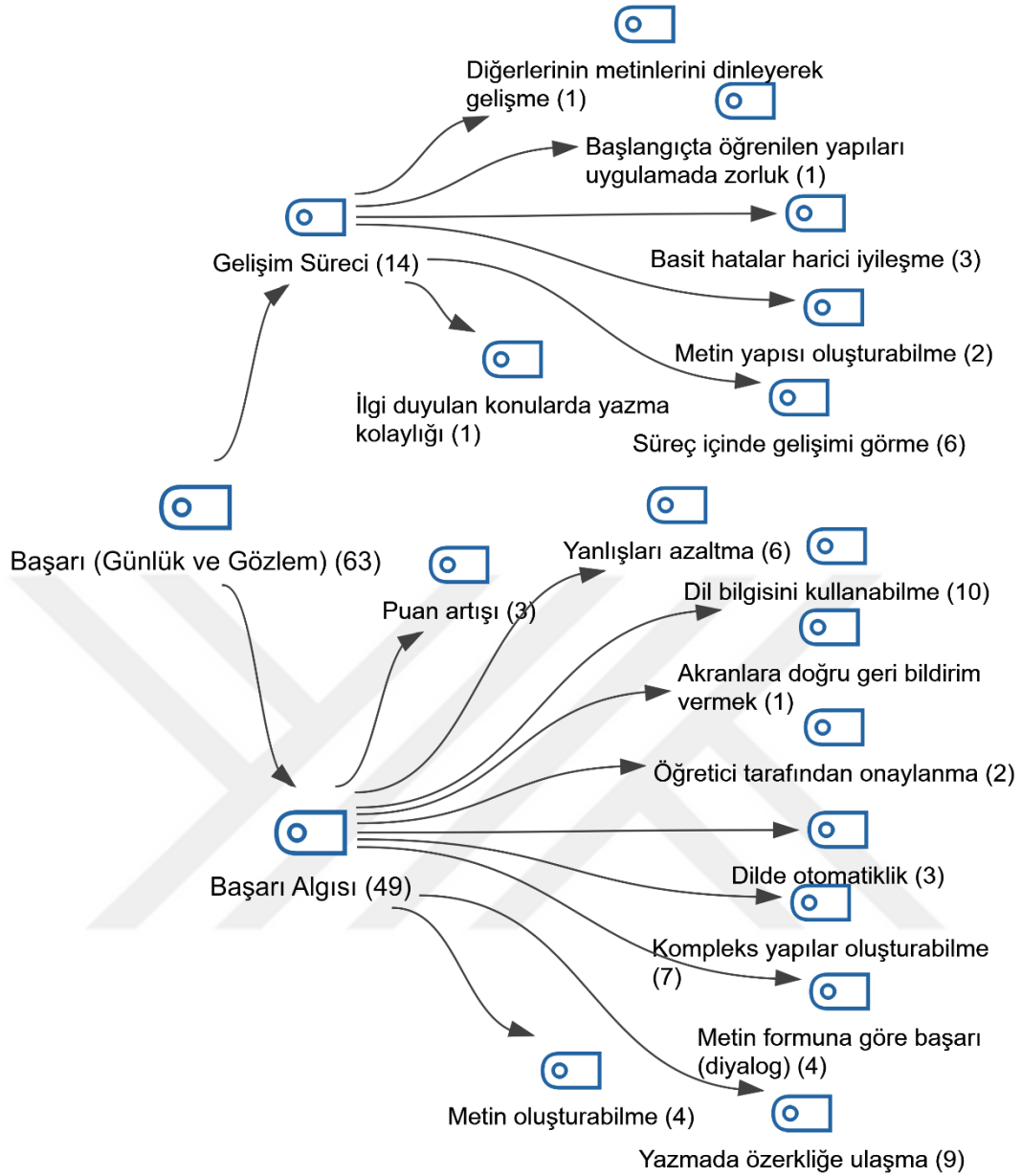
Şekil 4. 6. Katılımcıların Ön Görüşme ve Son Görüşmedeki Başarı Algıları

Yapılan ön görüşme sonucunda öğrencilerin 8’i kendilerini yazma alanında yeterli, 5’i yetersiz hissetmektedir. 4’ü de henüz yeterli olmadığını ancak bu konuda çabaladıklarını ifade etmektedir. Yapılan son görüşmede ise kendini önceki seviyeye göre daha başarısız hisseden öğrenci bulunmamaktadır. Bu sebeple başarı gelişiminin nasıl algılandığı üzerine kodlama yapılmıştır. Böylelikle son görüşmedeki başarı algısı duyuşsal ve bilişsel alan olarak iki kategoride kodlanmıştır. Duyuşsal alan, öz güven gelişimi (8) ve zevk alabilme (1) kodlarından oluşmuştur. Bilişsel alanda ise sıklık sırasına göre Yanlışları azaltma (8), Daha kompleks yapılar oluşturabilme (7), Yazma özerkliğine ulaşma (6), Dil kullanımında otomatiklik (Automaticity) (4), Dil bilgisinde ustalaşma (4), Görevleri gerçekleştirebilme (3), Öğrenilenleri kullanabilme (3), Puan artışı (2), Söz varlığı edinimi (1) kodları oluşmuştur.

Son görüşmedeki “*Bence bu yazmamı daha geliştirdi. Önce benim sadece bir yazma cümlelerim sürekli bir şekilde oluyordu. Aynı cümleler yazıyordum. Bu uygulamadan başka arkadaşlarımdan yazmaları görebildim ve onlardan ben cümle yapıları*

öğrenebildim farklı. Ve kelimelerimde daha öğrenebildim. (K12)” görüşü sürecin yazmada kompleks yapılar oluşturma sayesinde başarı algısının yükseldiğini göstermektedir. Bir diğer öğrenci ise “Bence bilgisayar destek yani bilgisayarda siz kontrol etmeyi baş yani başladınız, o zaman ben beri şimdiye kadar benim yazmam çok gelişti. Bence başka arkadaşlarımın yanlışlara yani görünce bende o yanlışlara daha yapmadım. Yeni yaptığı karar o yanlışları yapmadım. Kendim de daha hem de kendi yanlışlarımı görüyordum. (K9-Konum 36)” ifadeleriyle yaptığı hataları azalttığı için başarısının arttığını düşünmektedir. “Bu çok iyi etkiledi çünkü bayağı başarılar yaptım diye düşünüyorum. Ben o kadar kolay oldu bana, sanki Kazakça yazdığım gibi hissettim ben, kolaylaştı. Hayatım güzel oldu çünkü hiç ilk başında ben internetten bakıyordum, nasıl insanlar yazıyor, yazıyorlar diye. Sonra ben kendi fikirlerim ile yazdım. Sonra ben B1’den başladım, kendi fikirlerimle yazmaya. Gurur duydum diye düşünüyorum, çünkü hiç kimsenin tavsiyesi olmadan yazıyordum. (K14-Konum 31)” ifadeleri ile K14 yazmada özerk davranabildiğini ve öz güveni geliştiği için kendini başarılı hissettiğini belirtmektedir. K17, “Türkçe bir şey yazmaya karar verdiğimde artık Türkçe düşünmek benim için o kadar da zor değil.” ifadesiyle başarının göstergesi olarak Türkçe otomatikleşmeye vurgu yapmaktadır. K21, “cümlelerde ek getirmek, yani ben önceden ek getir ..., yani çoğu zaman da fiil kullanırken yani tam olarak düzgün bir şekilde ek getirmiyordum.” ifadeleriyle uygulama öncesinde dil bilgisinde yeterli hissetmediğini ancak şimdi dil bilgisini daha usta bir şekilde kullanabildiğini belirtmektedir. K3’ün “Şey, bu uygulamayı kullandıktan sonra daha yükseltmiş bence yükseldi. Çünkü şey, yazma dersinde daha fazla metinler yazdım yani. Ben, bana kalırsa yazarken bir metinde yeni şeyleri denemek istiyorum ve bu metin yani kontrol edildikten sonra öğrendiğim şeyleri bir başka metinle kullanabilirim. (K3-Konum 46)” ifadeleri öğrencinin öğrendiklerini kullanabildiği için kendini uygulama sonunda daha başarılı gördüğünü göstermektedir. K21’in “Yükseldi. Eğer verdiğiniz konu hakkında ben yani önceden bilgim var varsa ben rahatça yani yazabilirim ama bilgim yoksa da araştırınca yazabilirim. (K21-Konum 59)” ifadeleri öğretici tarafından verilebilecek yazma görevlerini yerine getirebilme ile başarıya ulaşmayı yansıtmaktadır.

Görüşmelerin yanı sıra öğretmen gözlemi ve günlük ile sürecin incelendiği bulgular aşağıdaki Şekil 4.7’de verilmiştir.



Şekil 4. 7. Gözlem ve Günlüklere Göre Süreçte Başarı Algısı

Gözlem ve öğrenci günlüklerinin analizinde başarı teması altında gelişim süreci ve başarı algısı şeklinde iki kategori oluşmuştur. Gelişim süreci öğrencilerin süreç içerisindeki durumlarına odaklanmaktadır. Başarı algısı kategorisi ise görüşmelerin analizindeki gibi başarılı olmanın nasıl gerçekleştiğini incelemektedir.

Süreç kategorisinde Süreç içinde gelişimi görme (6), Basit hatalar harici iyileşme (3), Metin yapısı oluşturabilme (2), Başlangıçta öğrenilen yapıları uygulamada zorluk (1), İlgi duyulan konularda yazma kolaylığı (1), Diğerlerinin metinlerini dinleyerek gelişme (1) kodları oluşmuştur. K4'ün, B1 seviyesi altıncı hafta günlüğünde “*Yeni bir seviyeye geçtik. Dersler sorunsuz geçti, öğretmeni sürekli dinlediğim için Türkçeyi daha iyi*

anlamaya başlıyorum.” ifadeleri süreç içerisinde ilerlemeyi göstermektedir. Öğretmenin 8. hafta gözlemindeki “*K7’nin metni anlamlı küçük hatalar haricinde bir bütün hâlindeydi. K16 detaylı bir yazı yazmıştı.*” ifadeleri basit hatalar harici iyileşme ve metin yapısı oluşturabilme kodlarına örnek olarak sunulabilir.

Başarı algısı kategorisinde ise Dil bilgisini kullanabilme (10), Yazmada özerkliğe ulaşma (9), Kompleks yapılar oluşturabilme (7), Yanlışları azaltma (6), Metin formuna göre başarı (diyalog) (4), Metin oluşturabilme (4), Dilde otomatiklik (3), Puan artışı (3), Öğretici tarafından onaylanma (2), Akranlara doğru geri bildirim vermek (1) kodları oluşmuştur. Bu bölümde K6’nın “*Bugünlerde hatalarımda azalma görüyorum. Diğerlerinin yazılarına bakarak bazı Türkçe dil bilgisi konularındaki yanlış anlaşılma larımı giderdim. (5. Hafta)*” alıntısında öğrenci hataların azalmasını başarı olarak ele almış ve diğerlerinin yazılarına bakarak yanlış anlaşılma ların da azaltıldığını belirtmiştir. 7. Hafta gözleminde yer alan “*K11, özellikle gözden kaçan bir yeri sorarak kendisi hatalı yeri tespit etti.*” ve K3’ün günlüğünde yer alan “*Bu farklı senaryoları keşfetmek, resmi e-posta yazımının çok yönlülüğünü ve dilimi çeşitli amaçlara ve bağla mlara etkili bir şekilde uyacak şekilde nasıl uyarlayacağımı anlamama yardımcı oldu. (Hafta 4)*” ifadeleri yazmada özerkliğe örnek alıntılardır. 8. hafta öğretmen gözlemindeki “*K5’in metni yapı açısından eskisinden gelişmişti.*” ifadeleri ve K6’nın “*...Hatta geçmişte öğrendiğim edebiyat unsurlarını kullanmayı bile denedim.*” ifadeleri kompleks yapılar oluşturabilmeye örnektir. Metin formuna göre yani diyalog yazımında daha başarılı olma algısı kodu için K19’un “*Bu hafta da güzel şeyler oldu. Mesela biz diyalog yazdık. Hoca gruplara ayırdı. Bence diyalog en güzel şey, biz yazıyoruz. Çünkü güzel vakit geçiriyoruz. Ayrıca bu kadar hata olmuyor*” ifadeleri örnek olarak sunulabilir. Bunların yanı sıra “*Bu hafta benim için çok faydalı oldu çünkü metin yazmanın doğru düzgün yazmayı öğrendim... (K14-Hafta 3)*” ifadeleri de öğrencinin metin yapısının oluşturulabilmesini derslerden elde edilen bir çıktı olarak ele aldığını göstermektedir.

4.3 Yazma Kaygısı

Aşağıdaki Tablo 4.11’de yazma kaygısı ölçeğinin ön test ve son testinden alınan puanların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4. 11. Yazma Kaygısı Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi

Ölçüm 1	Ölçüm 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
ÖT-YK	- ST-YK	2.131	20	0.023	0.465	0.186

Tablo 4. 11. Yazma Kaygısı Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi

Ölçüm 1	Ölçüm 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
ÖT-YK-F1	- ST-YK-F1	1.086	20	0.145	0.237	0.213
ÖT-YK-F2	- ST-YK-F2	3.201	20	0.002	0.699	0.180
ÖT-YK-F3	- ST-YK-F3	0.300	20	0.384	0.066	0.200

Not. $H_0: \mu \text{ Measure 1} - \text{Measure 2} > 0$, ÖT-YK: Ön Test Yazma Kaygısı, ST-YK: Son Test Yazma Kaygısı, ÖT-YK-F1: Ön Test Yazma Kaygısı Bilişsel Kaygı, ST-YK-F1: Son Test Yazma Kaygısı Bilişsel Kaygı, ÖT-YK-F2: Ön Test Yazma Kaygısı Somatik Kaygı, ST-YK-F2: Test Yazma Kaygısı Somatik Kaygı, ÖT-YK-F3: Ön Test Yazma Kaygısı Kaçınma Davranışı, ST-YK-F3: Son Test Yazma Kaygısı Kaçınma Davranışı. Shapiro-Wilk $p > .050$

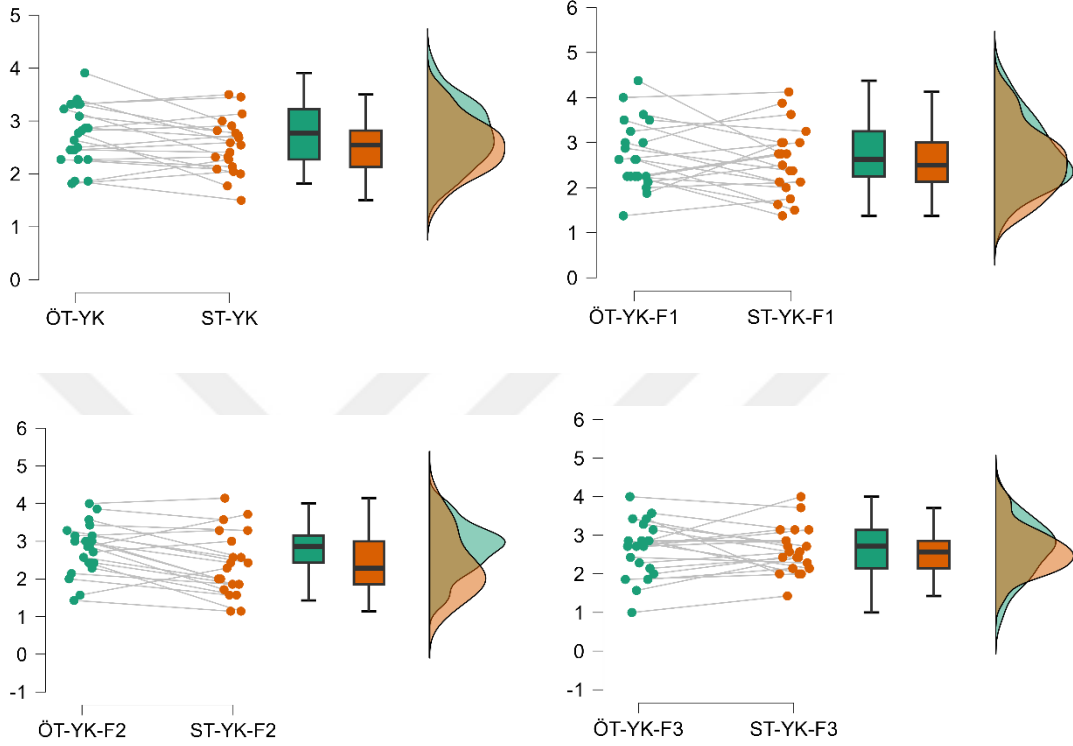
Tablo 4.11'e göre öğrencilerin yazma kaygıları ölçek genelinde uygulama sonunda ($M = 2.52$, $SD = .52$), uygulama öncesine ($M = 2.72$, $SD = .56$) göre anlamlı olarak azalış göstermektedir ($t(20) = 2.131$, $p = .023$). Ancak ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde bilişsel kaygı ortalamasında azalış olsa da anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t(20) = 1.086$, $p = .145$). Yine ölçeğin kaçınma davranışı alt boyutunda ön uygulama ve son uygulama arasında anlamlı değişim bulunmamaktadır ($t(20) = 0.300$, $p = .384$). Buna karşın ölçeğin somatik kaygı faktöründe son testte anlamlı azalış olmuştur ($t(20) = 3.201$, $p < .01$). Tespit edilen anlamlı farklılıkların ölçek genelindeki etki büyüklüğü orta düzeyde olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 12. Yazma Kaygısı Betimsel Değerler

	N	Mean/X	SD/SS	SE/SH	Minimum	Maksimum
ÖT-YK	21	2.729	0.569	0.124	1.81	3.90
ST-YK	21	2.524	0.520	0.113	1.50	3.50
ÖT-YK-F1	21	2.744	0.755	0.165	1.37	4.37
ST-YK-F1	21	2.571	0.758	0.165	1.37	4.12
ÖT-YK-F2	21	2.796	0.678	0.148	1.42	4.00
ST-YK-F2	21	2.388	0.843	0.184	1.14	4.14
ÖT-YK-F3	21	2.646	0.732	0.160	1.00	4.00
ST-YK-F3	21	2.605	0.604	0.132	1.42	4.00

Tablo 4.12'de yazma kaygısı ön test ve son test ortalama puanlar sunulmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde son testte tüm alanlarda azalma olduğu görülmektedir. Bilişsel kaygı ve kaçınma davranışında anlamlı değişim gözükmemektedir. Ancak bilişsel kaygıda ortalamada 0.17 puanlık düşüş vardır. Tablo 4.11'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık somatik kaygı ve ölçeğin genel puanlanmasında bulunmaktadır. Ayrıca yazma kaygısı ölçeği ön uygulama minimum = 1.81, maksimum = 3.90; son uygulama minimum = 1.50, maksimum = 3.50'dir. Ölçeğin bilişsel kaygı faktörü ön

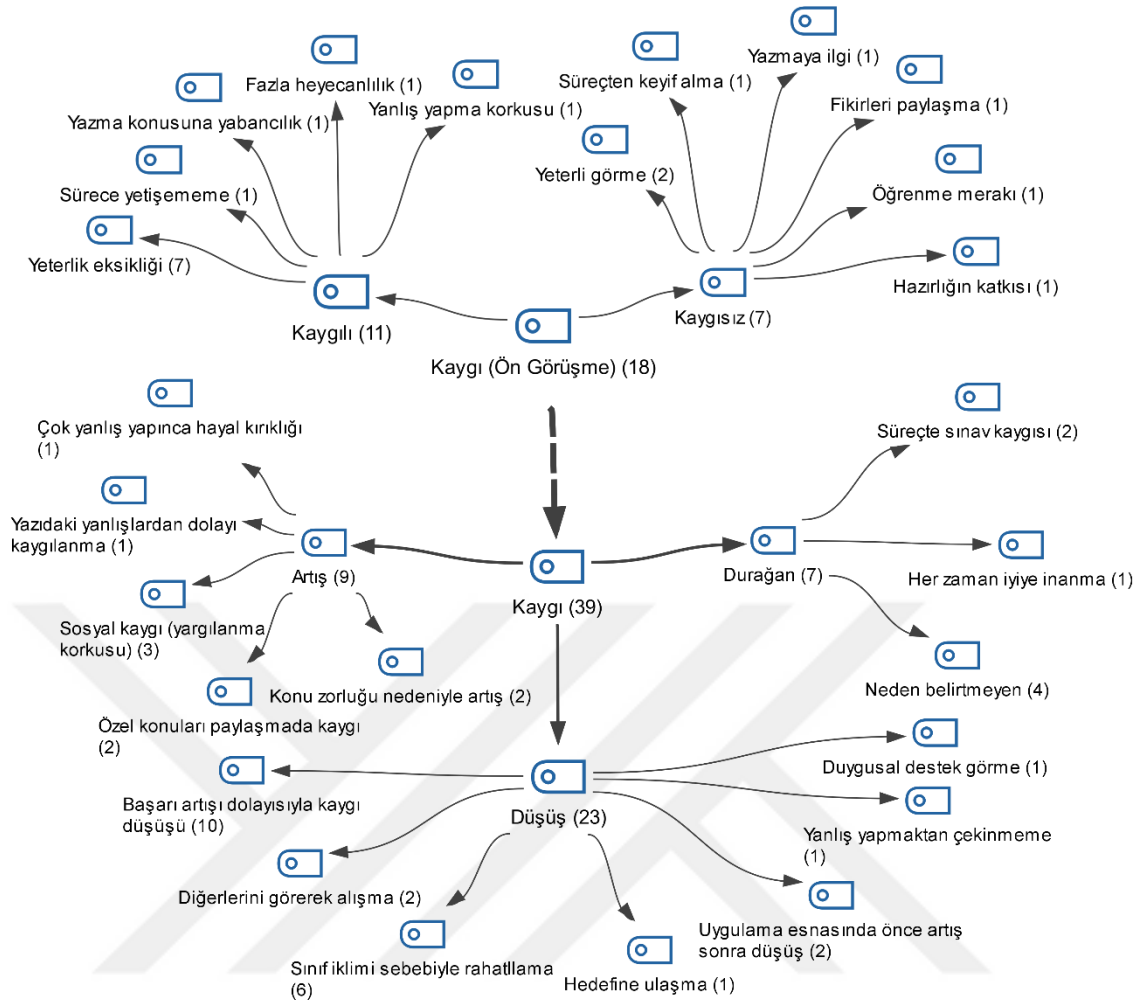
uygulama minimum = 1.37, maksimum = 4.37; son uygulama minimum = 1.37, maksimum = 4.12'dir. Ölçeğin somatik kaygı faktörü ön uygulama minimum = 1.42, maksimum = 4.00; son uygulama minimum = 1.14, maksimum = 4.14'tür. Ölçeğin kaçınma davranışı faktörü ön uygulama minimum = 1.00, maksimum = 4.00; son uygulama minimum = 1.42, maksimum = 4.00'dır.



Şekil 4. 8. Yazma Kaygısı A2-B2 Karlılaştırılması

Şekil 4.8, uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma kaygısı puanlarının ortalama değişimlerini göstermektedir. Veriler Raincloud ile görselleştirilerek sunulmuştur (Allen vd., 2021). Ölçeğin geneli ve alt boyutlarındaki ortalama puanda düşüş olduğu görülmektedir. Buna karşın puanlar bireysel olarak değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin yazma kaygısı ortalama puanlarının süreç sonunda yükseldiği de görülmektedir.

Yazma kaygısının nitel veri toplama araçları ile incelemesinde ön görüşme, son görüşme, öğrenci günlükleri ve öğretmen gözlemi kullanılmıştır. Bu şekilde yapılan analizin bulguları aşağıdaki Şekil 4.9'da verilmiştir.



Şekil 4.9. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Yazma Kaygısı

Şekil 4.9 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmelerinden elde edilen verilere göre yazma kaygısı durumu sunulmuştur. Buna göre, ön görüşmede kaygılı ve kaygısız olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Kaygılı olma durumu kategorisinde Yeterlik eksikliği (7), Sürece yetişememe (1), Yazma konusuna yabancılık (1), Fazla heyecanlılık (1), Yanlış yapma korkusu (1) şeklinde kodlar oluşmuştur. Kaygısız olma kategorisinde ise Yeterli görme (2), Süreçten keyif alma (1), Yazmaya ilgi (1), Fikirleri paylaşma (1), Öğrenme merakı (1), Hazırlığın katkısı (1) kodları oluşmuştur.

Yazma kaygısının son görüşmede incelenmesinde Kaygıda düşüş (15), Durağanlık (5), Kaygıda artış (2) kategorileri oluşmuştur. Öğrencilerin yazma kaygı durumlarının uygulama öncesine göre karşılaştırılmasına gidilmiştir. Çünkü uygulamaya başlamadan da kaygı duymadığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. Böylelikle, yürütülen analiz sonucunda düşüş kategorisinde Başarı artışı dolayısıyla kaygı düşüşü (8), Uygulama esnasında önce artış sonra düşüş (2), Diğerlerini görerek alışma (2), Duygusal destek

görme (1), Yanlış yapmaktan çekinmeme (1), Hedefine ulaşma (1) kodları oluşmuştur. Artış kategorisinde yalnızca Konu zorluğu nedeniyle artış (2) kodu bulunmaktadır. Durağan kategorisinde ise neden belirtmeyen ancak başlangıç ile aynı kaygı seviyesindeyim şeklinde görüş bildiren (4) ve Her zaman iyiye inanma (1) sebebiyle durağan kaygı bildiren öğrenciler bulunmaktadır.

Kaygıda düşüş kategorisinde yer alan kodlar doğrudan alıntılar ile açıklanmıştır. K13'ün *“Şimdi. Kendimi çok rahat hissediyorum ve hiç endişeleniyorum, kaygılanmıyorum çünkü Türkçeyi artık öğrendim biraz öğrendim. Yani gelişti o yüzden. (K13-Konum 51)”* ve K2'nin *“Türkçe biraz öğrendiğimden sonra ve kendimi daha iyi güvenli hissettiğimden çok iyi oldu. (K20-Konum 59)”* ifadeleri başarı dolayısıyla kaygı düşüşü kodunda yer almaktadır. K10'un *“Evet, önce yoktu, hayır önce mesela yazıyordum onu fark etmedim mesela ben bunu yazıyorum. Tamam gittikçe bu düzelterek ama şeyde bu uygulama geldi. Bundan sonra çok çalıştım. Yani daha yazımı iyi görmesi için daha iyi. Bunun için çok çalıştım. O yüzden şimdi. Az önce kaygım yoktu. Sonra kaygın birazcık vardı, şimdi geçti. Azaldı genel olarak. (K10-Konum 59)”* ifadeleri kaygının uygulama esnasında önce artış ve sonra ise düşüşüne örnektir. K12'nin *“Şimdi görüyorum, önce düşünüyordum kimse bu hataları yapmıyor diye düşünüyordum ama şimdi yazmalarda görüyorum. Başkaları da iyi yazan, çok güzel yazanlar da bu hataları yapabiliyor diye az çekiniyorum normal diye, kendim hissediyorum. (K12-Konum 53)”* ifadeleri diğer öğrencilerin çalışmalarını görerek yazma sürecine alışmayı yansıtmaktadır.

Kaygı artışı kategorisinde K16'nın *“Arttı gibi hissediyorum, çünkü daha zor oldu konular. (K16, Konum 71)”* örnek alıntı olarak gösterilebilir. Burada öğrenci konuların zorlaşmasını kaygıyı tetikleyici bir etken olarak değerlendirmiştir.

Durağan kaygı kategorisinde K14, *“Yok, daha daha iyi kesinlikle olacağına hani ben inandım ve öyle de oldu. (K14-Konum 47)”* ifadeleriyle kaygının baştan beri olmadığını ve inandığı gibi sürecin işlediğini belirtmektedir. Bu kategorideki diğer öğrenciler neden belirtmemiştir.

Gözlem ve günlüklerin yazma kaygısıyla ilgili analizine göre Sınıf iklimi sebebiyle rahatlama (6), Sosyal kaygı-yargılanma korkusu (3), Özel konuları paylaşmada kaygı (2), Başarı artışı dolayısıyla kaygı düşüşü (2), Süreçte sınav kaygısı (2), Çok yanlış yapılnca hayal kırıklığı (1), Yazıdaki yanlışlardan dolayı kaygılanma (1) kodları oluşmuştur.

“Kimsenin kimseye tepeden bakmadığını ve atmosferin hayal ettiğimden çok daha iyi olduğunu görüyorum ve kimsenin mükemmel olmadığını, hepimizin gelişmesi gerektiğini görüyorum. (K17-Hafta 2)” ifadeleri sınıf iklimi sebebiyle rahatlama kodunda değerlendirilmiştir.

“... Yani pek hoşuma gitmedi. Çünkü ben hep düşünüyordum ki eğer arkadaşlarım benim hatalarımı görse ben rezil olacağım ya da onlar benimle dalga geçiyorlar. Ama sonra bunu anladım ki ben yanlış düşünüyordum. Her insan hata yapar insanlar hata yapa yapa doğrularını yapıyorlar. (K10-Hafta 1)” ifadeleri yargılanma korkusu ve sınıf iklimi nedeniyle rahatlama kodlarında değerlendirilmektedir.

K8’in *“Bu hafta da aile, çevre ya da okul hangisi en önemli eğitim konusunu çalıştık. Bu konu çok güzel. Ayrıca bu konu hakkında bilgim var. Bunun için çok iyi yazdım böyle hoca bana dedi. Her zaman benim yazmayı kontrol ederken çok stresli oluyordum. Ama bu sefer çok mutlu oldum. (K8-Hafta 6)”* ifadeleri başarı artışı nedeniyle kaygının düşüşüne örnek olarak sunulmuştur.

“...Sınavlarda biraz kendimi kaybediyorum, bilmiyorum neden, düşünüyorum daha çok çalışmam lazım. (K19-Hafta 6)” ifadelerine süreçte sınav kaygısının yaşanmasına örnek alıntı olarak yer verilmiştir.

Ayrıca K6’nın *“Diğer konu hayalimizde iş ile ilgiliydi. Bu benim için biraz özel bir konu olduğu için bunu yazmaktan çekindim. Bu yüzden farklı bir konuda yazdım ama geri bildirim için göndermedim. (K6-Hafta 4)”* ifadeleri öğrencilerin bazı yazma konularını paylaşma konusunda kaygı yaşadıklarını göstermektedir.

Böylelikle yazma kaygısıyla ilgili bulgular tamamlanarak yazma istekliliği alt sorusu incelenmiştir.

4.4 Yazma İstekliliği

Yazma istekliliğinin ön test ve son testinin karşılaştırılmasına ilişkin nicel bulgular aşağıdaki Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4. 13. Türkçe Yazma İstekliliği Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi

Ölçüm 1	Ölçüm 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
ÖT-Yİ	- ST-Yİ	-0.290	20	0.387	-0.063	0.189

Not. $H_a \mu \text{ Measure 1 - Measure 2} < 0$, ÖT-Yİ: Ön Test Yazma İstekliliği, ST-Yİ: Son Test Yazma İstekliliği.

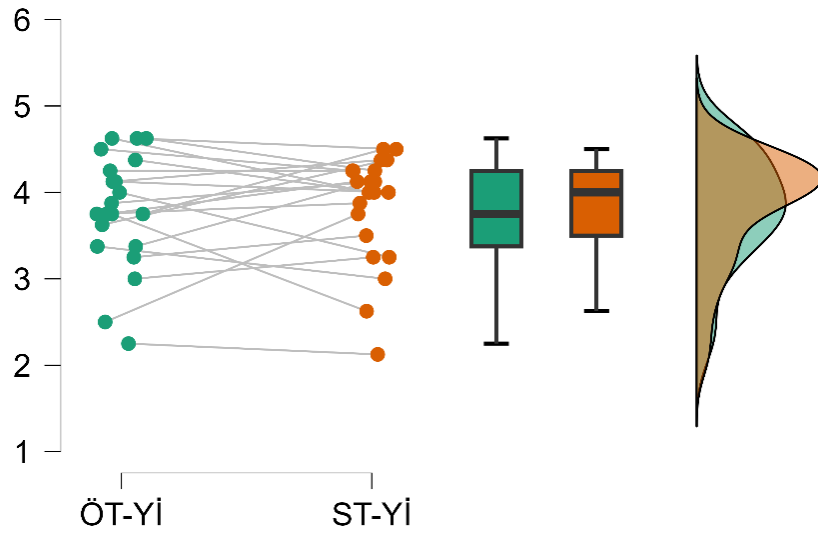
Öğrencilerin Türkçe yazma isteklilikleri ön test ve son test arasında anlamlı olarak değişmemiştir ($t(20) = -0.290$, $p = .387$). Aşağıdaki 4.14'te ön test ve son testten alınan puanlar sunulmuştur.

Tablo 4. 14. Yazma İstekliliği Betimsel Değerler

	N	Mean/X	SD/SS	SE/SH	Minimum	Maksimum
ÖT-Yİ	21	3.786	0.662	0.144	2.25	4.62
ST-Yİ	21	3.821	0.641	0.140	2.12	4.50

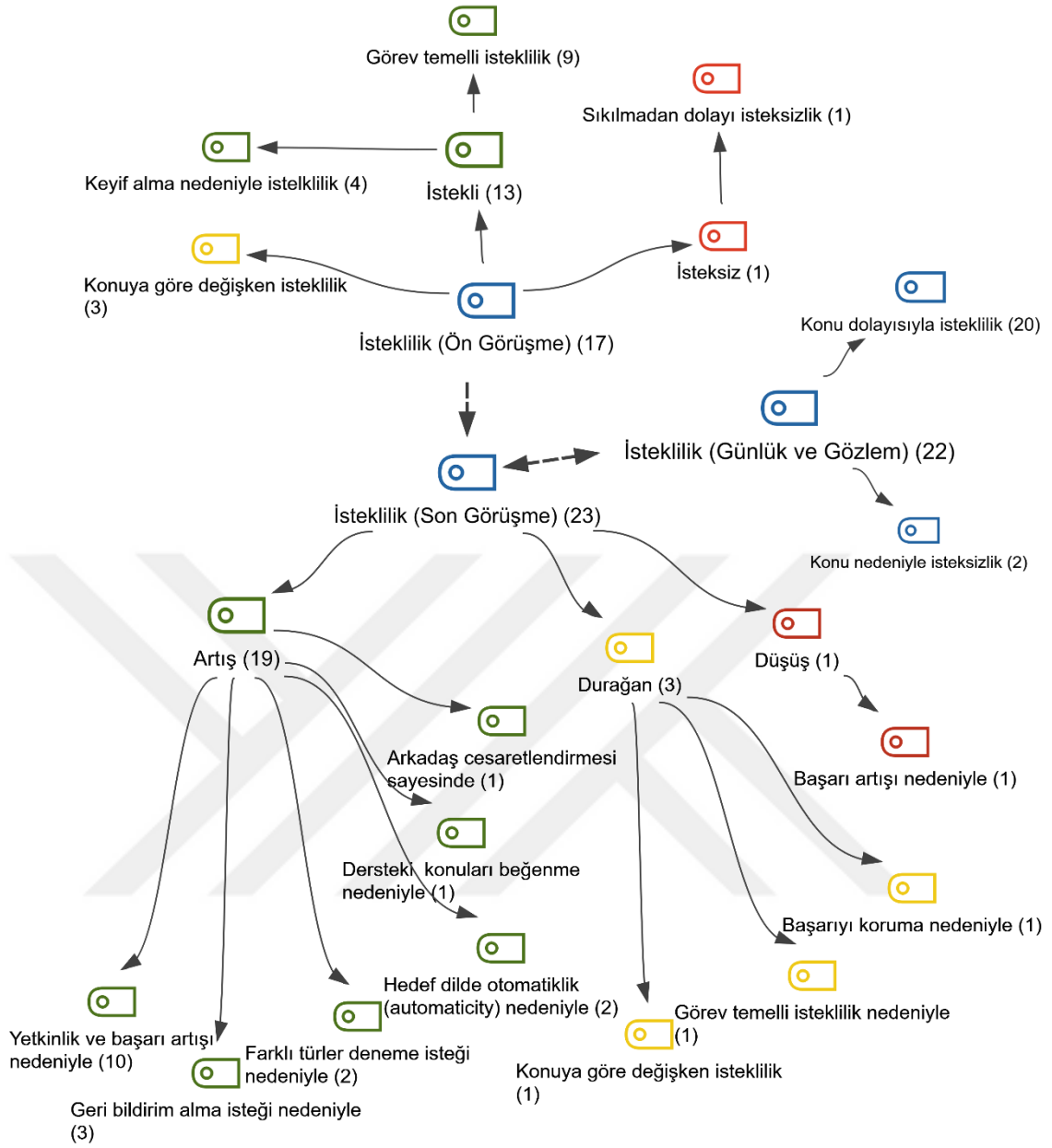
Not. ÖT-Yİ: Ön Test Yazma İstekliliği, ST-Yİ: Son Test Yazma İstekliliği.

Tablo 4.14'te sınıf içi yazma istekliliği ön test ve son test ortalama puanları sunulmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde ön test ve son testin ortalamasının yakın değerde olduğu görülmektedir. Ön test ortalaması 3.78'den son testte 3.82'ye yükselmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.



Şekil 4. 10. Sınıf İçi Yazma İstekliliği A2-B2 Karşılaştırılması

Şekil 4.10, uygulama öncesi ve uygulama sonrası sınıf içi Türkçe yazma istekliliği puanlarının ortalama değerlerinin değişimlerini göstermektedir. Veriler Raincloud ile görselleştirilerek sunulmuştur (Allen vd., 2021). Şekil, bireysel değerlendirildiğinde isteklilikte düşüş gösteren öğrencilerin yanı sıra yükseliş gösteren öğrencilerin de olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ortalama puanlar üzerinden yapılan testler bireysel durumları incelemekte yetersiz kalabilmektedir.



Şekil 4. 11. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Görev Yazma İstekliliği

Ön görüşme, son görüşme, günlük ve gözleme göre isteklilik durumunun incelenmesi Şekil 4.11’de sunulmuştur. Ön görüşmede isteklilik ile ilgili İstekli (13), Konuya göre değişken isteklilik (3), İsteksiz (1) olmak üzere üç kategori oluşmuştur. Kendilerini istekli olarak belirten öğrenciler bunu görev temelli isteklilik (9) ve keyif alma nedeniyle isteklilik (4) şeklinde dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise konuya göre istekliliğinin de değiştiğini belirtmiştir (3). Bir öğrenci ise yazmadan sıkıldığı için isteksiz olduğunu belirtmiştir.

Son görüşmede Türkçe yazma istekliliğinin süreç içerisinde nasıl değişim gösterdiği üzerinde odaklanılmıştır. Buna göre, son görüşmeden elde edilen verilere göre üç kategori oluşmuştur. İsteklilikte artış (19), düşüş (1) ve durağan (3) olarak adlandırılmıştır. İsteklilikte artış incelendiğinde kodların Yetkinlik ve başarı artışı nedeniyle (10), Geri bildirim alma isteği nedeniyle (3), Hedef dilde otomatiklik (automaticity) nedeniyle (2), Farklı türler deneme isteği nedeniyle (2), Dersteki konuları beğenme nedeniyle (1), Arkadaş cesaretlendirmesi sayesinde (1) olarak oluştuğu görülmektedir. İsteklilikte düşüşte Başarı artışı nedeniyle (1) şeklinde bir kod oluşmuştur. Durağan olma kategorisinde ise Başarıyı koruma nedeniyle (1), Görev temelli isteklilik nedeniyle (1), Konuya göre değişken isteklilik (1) kodları bulunmaktadır. Öğretmen gözlemi ve öğrenci günlüklerine göre süreçteki yazma istekliliğinde Konu dolayısıyla isteklilik (19), Konu nedeniyle isteksizlik (2) olmak üzere iki kod oluşmuştur.

İsteklilikte artış kategorisinde en sık Yetkinlik ve başarı artışı nedeniyle (7) isteklilik artışı kodu oluşmuştur. *“Arttı diye düşünüyorum arttı. Tabi ki tabi ki de bilgisi ve cümle kurmaları da arttığı çünkü. Dil bilgisini çok bildiğimden çok fazla kelimeler kullanarak çok yazabildim. Çok kelime de bildim. (K15-Konum 67)”* şeklindeki alıntı bu koda örnek gösterilebilir. *“Evet, ilk sebebi hocam. En çok ben konuları sevdim. Bir de hocanın geri bildirim iyi olunca ben bir sonraki kez daha iyi yazmak istiyorum. Öyle öyle öyle belki adım adım artmışım ve şimdi yani o geri bildirim için yazmak istiyorum. Çok da iyi yazmak istiyorum. Ödev verince onun için deniyorum. Bazen araştırmalar da yapıyorum hatta yazma yeteneğimi arttırmak için ben yani yapay zekâ değil de Türkçe yazıları, küçük kısa kısa kompozisyonlara bakarak tamam bu şekilde yazsam daha iyi olur diye kendimi geliştirme yolları arıyorum. (K6-Konum 96)”* alıntısında öğrenci geri bildirim almak için ve dersteki yazma konularını beğendiği için yazma istekliliğinin yükseldiğini belirtmektedir. K13 kodlu öğrenci *“Yazma isteğim arttı tabii, şimdi ben önce de Türkçeyi bilmiyordum ve kendi düşüncelerimde Kazakça düşünüyordum ve onu Türkçe yazmada biraz zorlanıyordum. O yüzden şimdi Türkçe. Yani öncekinden daha iyi yani bunun için düşünüyorum ve yazıyorum o yüzden. (K13-Konum 55)”* ifadeleriyle Türkçe düşünme yani dilde otomatikleşmeden dolayı istekliliğinin arttığını belirtmektedir. *“Açıkcısı artıyor. Yazma dersinden öğrendiğim için. Bu yüzden yeni yeni kelimeler öğreniyorum. Kelimelerin nasıl kullanılacağı, nasıl yazılacağı gibi yeni kurallar ve bu şekilde yazma isteği artıyor. (K2-Konum 91)”* ifadeleriyle derste dil kullanımında yetkinliğin isteklilik artışının nedeni olduğunu belirtmiştir.

Bunların yanı sıra başarı artışı nedeniyle isteklilikte düşüş de kod olarak karşımıza çıkmaktadır. *“Yükseldi çünkü yani hem düştü hem yükseldi. Nasıl? Yükseldi çünkü şimdi ben rahat, şimdi rahat rahat şey yazabiliyorum. Düştü yani doğru bir şekilde yazdığım için şimdi düştü. Yani normal yani problem değil yani yazsam da yazmasam daha zaten biliyorum. (K21-Konum 69)”* alıntısında öğrenci dil yapısını bilmesini ve başarısının artmış olmasını neden göstererek artık yazmaya yönelmek istemediğini belirtmiştir.

Durağan kategorisinde *“Dürüst olmak gerekirse, yazma isteğimi değiştirmedim. Yazma isteğim ruh halime ve konuya bağlı, eğer konuyu seviyorsam ve konu hakkında bazı fikirlerim varsa veya konu benim için komikse, yazmak istiyorum. Ama tabii ki bir şey var, çünkü o müdahaleden sonra Türkçe cümleleri çok daha kolay yazabiliyorum, yazma isteğim arttı çünkü benim için eskisi kadar zor değil. (K17-Konum 19)”* ifadeleriyle öğrenci istekliliğin konulara ve konuların kendinde yarattığı ruh durumuna göre istekliliğinin değişeceğini belirtmiştir. *“Değiştğini sanmıyorum efendim, çünkü aynı ilgi ve alakaya sahibim. Bu yüzden öğrenmek zorundayım. Daha aktif hale geldim gibi mi demeliyim? Ama isteklilik konusunda bilmiyorum ama daha aktif hale geldim çünkü daha çok yazıyorum. (K1-Konum 147-150)”* ifadeleriyle diğer bir öğrenci ise istekliliğinin değişmediğini dili öğrenmenin kendisinin görevi olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle uygulama öncesi ile bir değişim yaşamadığını bildirmiştir. K11 kodlu öğrenci *“Ben şimdi aynı seviyede, bence biraz arttı, A1-A2 seviyesindeyken çünkü daha az yazabildiğim için daha az yazmak istedim. Çok da istemiyorum ama oluyor. (K11-Konum 19)”* ifadeleriyle bu durumda çekimser bir duruş sergilemiş ve temelde yazmayı istememesine rağmen başarılı olduğu için istekliliği durağan olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen gözleminde yer alan *“Öğrencilerin ilgisini çeken konular olduğu için yazmaya isteklerinin normal düzeyde olduğunu söyleyebilirim. (Hafta 7, Konum 108)”* ifadeleri öğrencilerin konulara göre istekli davrandıklarını belirtmektedir. *“Bu sefer kendimizi ve ülkemizi tanıttım. Ülkemi tanıtmam çok ilginç, keyfim yerindeydi, düşüncelerimi açıkça ifade etmek ve yazmak kolaydı. Diğer ülkeleri tanıyarak ve onların okuduklarını dinleyerek çok şey öğrendim. (K18-Hafta 8)”* ifadeleri de konu ile ilgili isteklilik kodunda değerlendirilebilir. Gözlemdeki *“İkinci konunun yazımında biraz isteksizlik olduğunu fark ettim ancak kaygı şeklinde bir durum gözlemlenmedi. (Hafta 9)”* ve *“Bu konu hayallerim ve isteklerimle ilgili olduğu için yazmak istemedim. (K6-Hafta 7)”* ifadeleri konu ile ilgili isteksizliği belirtmektedir.

4.5 Genel Süreç Değerlendirmesi

Bu bölümde öncelikle araştırmanın genel nicel verileri sunulmuştur. Nicel veri toplama araçlarındaki puanlar bireysel olarak gösterilmiştir. Böylelikle öğrencilerin puanları gruptan bağımsız şekilde görülebilmektedir.

Tablo 4. 15. Öğrencilerin Yazma Başarı Puanlarının Kurlara Göre Dağılımı

Öğrenci	A2-R2	B1-R2	B2-R2	A2-R1	B1-R1	B2-R1
K1	36.33	35.66	50.66	8.33	13.00	11.33
K2	75.33	77.66	78.66	19.33	21.00	20.33
K3	76.33	82.66	84.33	21.00	21.66	24.33
K4	55.33	72.33	70.33	19.66	19.00	21.33
K5	41.66	54.00	62.00	11.33	16.00	19.00
K6	91.00	96.66	94.66	24.00	25.66	25.66
K7	28.33	40.33	43.66	6.33	9.66	11.33
K8	72.00	71.66	83.33	16.66	21.00	23.33
K9	72.00	78.00	83.33	16.33	22.00	23.00
K10	93.33	93.66	93.66	26.00	26.66	27.00
K11	80.33	84.33	89.00	22.33	23.66	26.66
K12	93.33	92.00	85.33	24.33	25.66	26.66
K13	74.66	79.00	85.00	19.00	21.00	22.66
K14	87.66	91.00	93.66	21.33	23.00	26.66
K15	75.00	84.00	88.66	19.33	21.66	24.66
K16	56.00	58.00	59.33	16.33	14.66	18.33
K17	65.33	76.66	72.33	14.66	19.00	18.00
K18	75.33	81.66	86.33	20.33	21.66	25.33
K19	74.33	85.00	82.33	20.66	19.66	20.66
K20	42.66	59.00	58.66	12.33	12.33	15.66
K21	60.00	68.00	68.33	14.33	17.66	22.00

Not. A2-R1: A2 Sonu Ölçümü Kahveci (2022) Rubriği, B2-R1: B2 Sonu Ölçümü Kahveci (2022) Rubriği, A2-R2: A2 Sonu Ölçümü Polio ve Lim (2020) Rubriği, B2-R2: B2 Sonu Ölçümü Polio ve Lim (2020) Rubriği.

Tablo 4.15'te öğrencilerin her iki rubriğe göre aldıkları puanlar kur seviyelerine göre verilmiştir. Buna göre bazı öğrencilerin A2 sonundan B2 sonuna kadar yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Başlangıçta düşük ve orta seviye puan alan öğrencilerin puan artışları daha net görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4.16'da öğrencilerin kaygı, öz yeterlik, isteklilik ön test son test puanları bireysel olarak sunulmuştur.

Tablo 4. 16. Öğrencilerin Kaygı, Öz Yeterlik, İsteklilik Ön Test Son Test Puanları

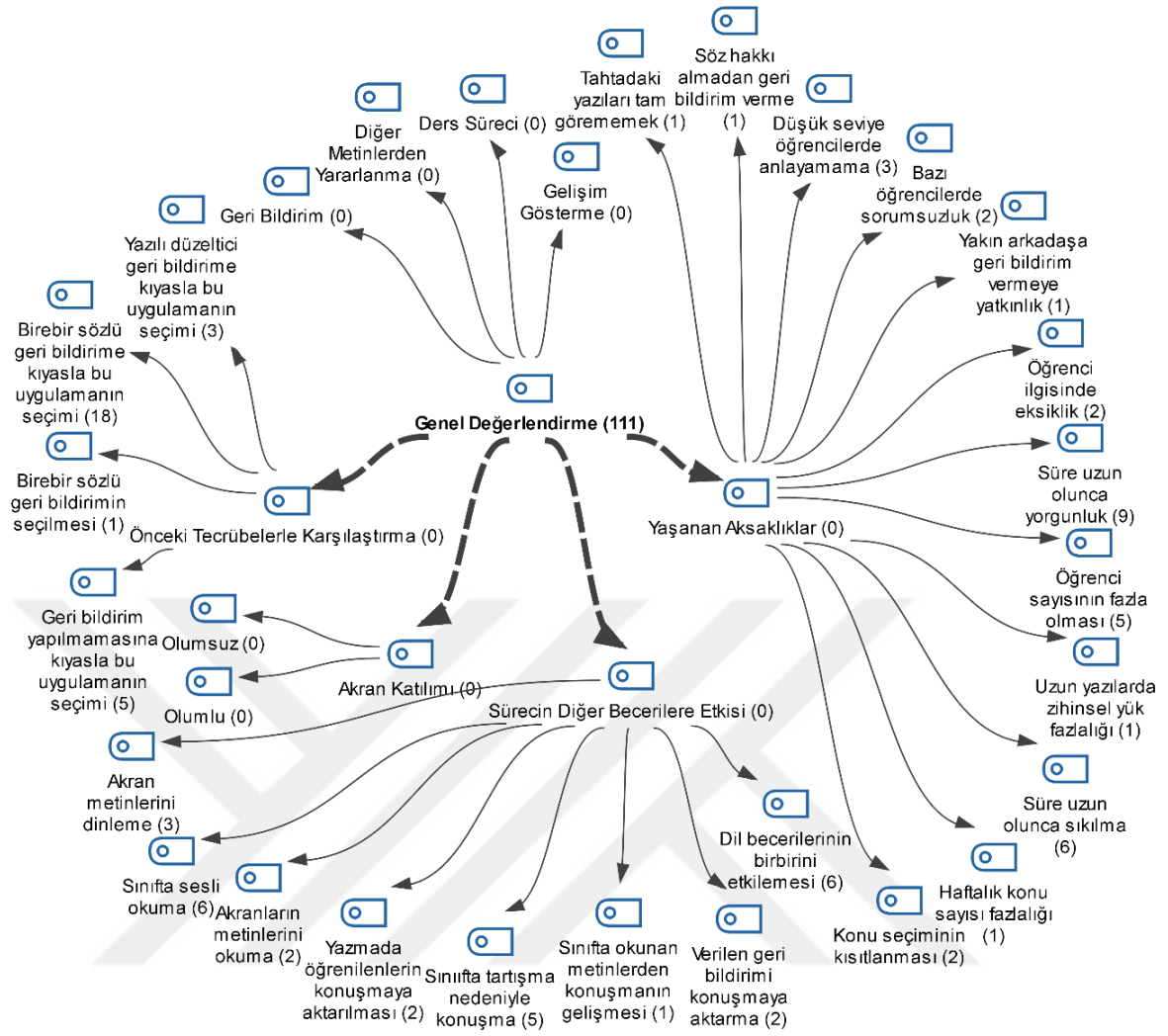
Öğrenci	ÖT-YK	ST-YK	ÖT-YÖ	ST-YÖ	ÖT-Yİ	ST-Yİ
K1	1.86	2.27	3.55	5.00	2.50	3.75
K2	1.81	2.04	5.75	5.60	4.12	4.37

K3	1.86	1.50	4.90	6.35	3.75	4.12
K4	2.27	2.31	4.90	4.90	4.50	4.25
K5	3.31	3.50	4.10	5.90	4.25	4.25
K6	2.45	2.59	6.70	6.60	3.75	2.62
K7	3.90	3.00	3.60	4.00	4.12	4.00
K8	2.81	2.90	5.60	5.40	4.62	4.00
K9	3.22	2.31	4.95	5.50	3.25	3.50
K10	3.40	2.54	4.90	5.65	3.37	4.12
K11	2.86	2.68	5.30	5.85	2.25	2.12
K12	2.63	2.00	5.20	5.75	3.62	4.37
K13	2.77	1.77	5.50	5.10	3.75	3.87
K14	2.45	2.40	5.45	6.05	3.75	4.50
K15	2.86	3.13	5.30	5.35	3.00	3.25
K16	3.31	2.81	5.60	4.90	3.37	3.00
K17	3.31	3.45	4.10	5.05	4.37	4.00
K18	3.09	2.77	5.35	5.35	4.00	3.25
K19	2.27	2.09	4.70	5.90	4.62	4.25
K20	2.50	2.72	5.60	5.70	3.87	4.12
K21	2.27	2.13	5.90	5.60	4.62	4.50

Not. ÖT-YK: Ön Test Yazma Kaygısı, ST-YK: Son Test Yazma Kaygısı, ÖT-YÖ: Ön Test Yazma Öz Yeterliği, ST-YÖ: Son Test Yazma Öz Yeterliği, ÖT-Yİ: Ön Test Yazma İstekliliği, ST-Yİ: Son Test Yazma İstekliliği

Tablo 4.16’da öğrencilerin yazma kaygıları, yazma öz yeterlikleri, yazma isteklilikleri ön test ve son test puanları bireysel boyutta karşılaştırılmaktadır. Burada tüm öğrencilerin her ölçekten aldıkları ön test ve son test puanı görülebilmektedir. Buna göre 11 öğrencinin yazma kaygısı ortalama puanı düşüş gösterirken 10 öğrencininki de artış göstermiştir. Yazma öz yeterliği algısında 16 öğrencinin ortalaması yükselirken 4 öğrencinin ortalaması düşmüş, 1 öğrencinin ortalaması da durağanlık göstermiştir. Yazma istekliliğinde ise 11 öğrencinin yazma istekliliği genel ortalaması yükselirken 10 kişinininki de düşmüştür.

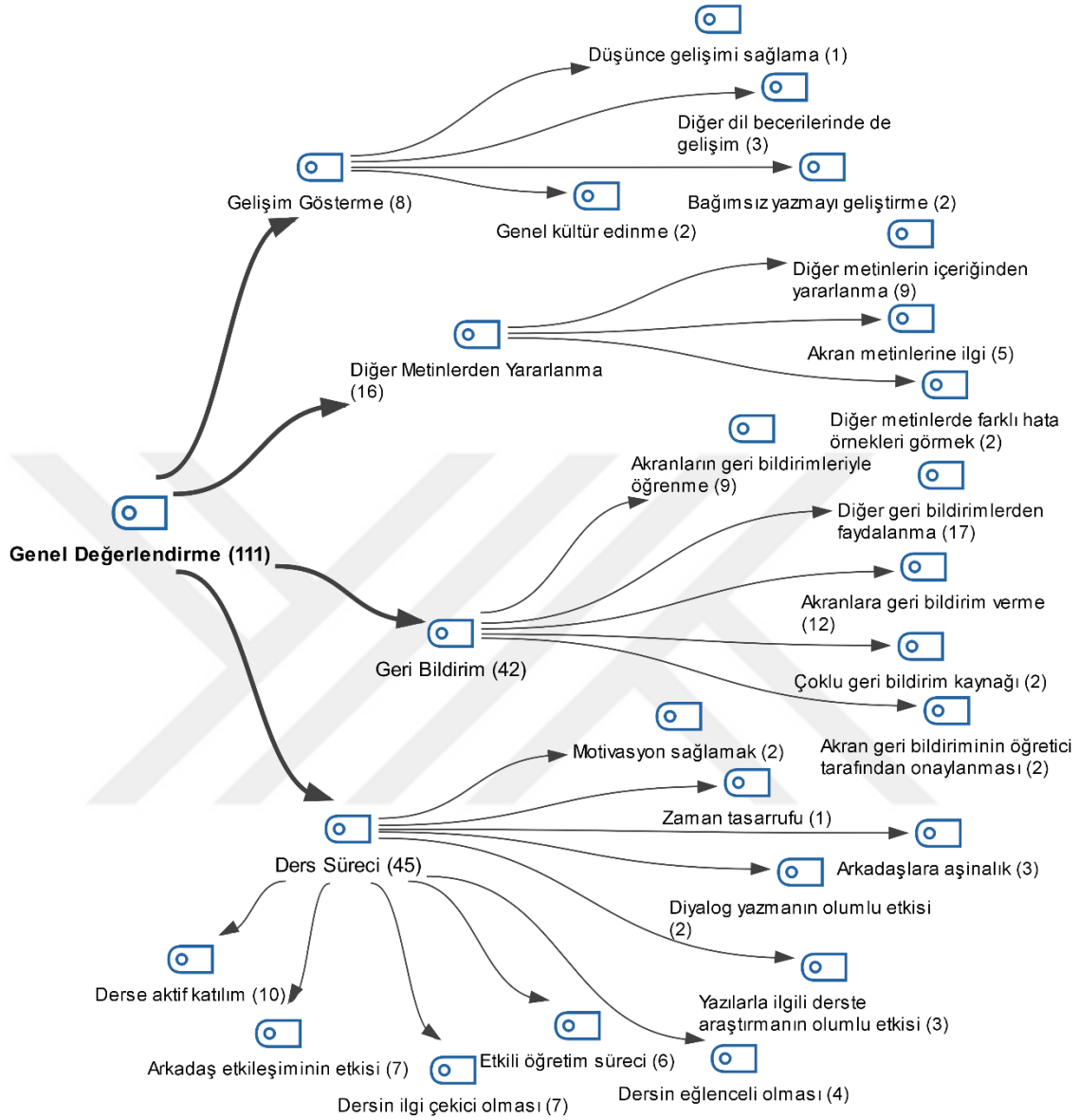
Sürecin genel değerlendirmesinde nitel veri toplama araçları ile değerlendirmeye de gidilmiştir. Öncelikle yapılan analiz sonucunda ulaşılan genel yapı açıklanmıştır. Sonrasında ise detaylar alt başlıklarla incelenmiştir.



Şekil 4. 12. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Genel Değerlendirme

Şekil 4.12’de eylem araştırmasının uygulama sürecinin öğrenci görüşleri, günlükler, gözlemler aracılığıyla değerlendirilmesi yer almaktadır. Burada öncelikle genel değerlendirme teması altında toplanan geri bildirim, diğer metinlerden yararlanma, ders süreci, gelişim gösterme kategorileri oluşmuştur. Bunlar, katılımcıların sürece karşı genel olarak olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmıştır. Genel değerlendirmenin alt aşamaları olarak akran katılımının nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Burada öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz fikirleri bulunmaktadır. Sürecin diğer becerilere etkisinde ise yazma dersleri sırasında öğrencilerin hangi beceri veya becerilerinin olumlu etkilenebileceği ve bu etkinin nedenleri incelenmiştir. Önceki tecrübelerle karşılaştırmada öğrencilerin önceki öğrenim yaşamlarında yabancı dil yazma geri bildirimlerine göre bu araştırmadaki geri bildirim yaklaşımını karşılaştırmaları sunulmuştur. Son olarak eylem araştırmasının uygulama sürecinde derste yaşanan

eksiklik ve aksaklıklara yer verilerek daha sonra yapılacak araştırmalara bir öngörü sunulmaya çalışılmıştır.



Şekil 4. 13. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Sürecin Genel Değerlendirilmesinin Kategorileri

Yapılan son görüşmede sürecin genel değerlendirilmesinde olumsuz görüş ortaya çıkmamıştır. Olumlu kategorisinin altında Geri Bildirim (11), Ders Süreci (7), Gelişim Gösterme (5), Diğer Metinlerden Yararlanma (4) alt kategorileri oluşmuştur. Kodlarda ise Diğer geri bildirimlerden yararlanma (6), Diğer metinlerden yararlanma (4), Bağımsız yazmayı geliştirme (2), Motivasyon sağlamak (2), Derste aktif olmak (2), Akranlara geri bildirim verme (2), Diğer dil becerilerinde de gelişim (2), Çoklu geri bildirim kaynağı (2), Dersin ilgi çekici olması (2), Kalıcı öğrenme sağlamak (1), Akran geri bildiriminin

detaylı olması (1), Düşünce gelişimi sağlama (1) kodları oluşmuştur. Son görüşmedeki “Bu yöntem mesela bence bizim Türkçemizi daha geliştirmiş çok. Biz bakıyoruz başka insanın nasıl yazıyorlar? Bu projeksiyonda mesela evet projeksiyonda onlar nasıl yazıyorlar mesela yeni dil bilgisi, kelimeler öğrenebiliriz ve kendi hatalarımızı evet. Mesela bir kere orada düzeltme yapacaksınız da bir kere başka yapmayız. Çünkü herkes bakıyor sonra biz bütün hayatta bunu hatırlıyoruz öyle. (K19-Konum 41)” alıntısı diğerlerine verilen geri bildirimlerden yararlanmaya örnektir. Bir diğer görüşte “Yeni yöntemde zaman yönteminde daha başarılı. Şey ya mesela metnin daha hazır değil ama başkasının metin hazır ve okuyoruz ve açıklarken yani ve bir fikir gelebilir bana. Evet, bu daha başarılı. Hep hemen. Daha metnimi öğrenebilirim ve başka öğrencinin metninden öğrenebilirim. (K3-Konum 26)” ifadeleri uygulanan yöntem zaman yönetiminde ve diğer metinlerden yararlanma konularında olumlu değerlendirilmiştir. K6’nın “...Önceden söylediğim gibi hatalarımı yani hatalarımı görebiliyorum. (K6-Konum 100)” ifadeleri bağımsız yazmaya örnek sunulabilir. Motivasyon sağlama kodunda K8’in “Şimdi bilgisayar yöntem çok iyi bence, çünkü birbirini mesela bizim arkadaşlar ne hata yapıyorlar biz görüyoruz. Öğreniyoruz, yeni şeyler yeni kelimeler hatta. Eee bazıları çok güzel yazıyorlar, edebiyatçılar gibi bunun için öğreniyoruz. Yani motivasyon oluyor. Çok çalışmamız lazım diye. (K8-Konum 31)” ifadeleri örnek sunulabilir. K15’in “Bence bu yöntem daha iyi geldi. Çünkü başkasının yazmasına bakarak ben de yazmamı iyileştirdim diye düşünüyorum. Mesela başkası nasıl yazdı, nasıl konuyu anladı mı diye eğer ben anlamazsa onun yazması okuyup anlayabildim ve öyle de yazabildim önce siz her insana. Nasıl yani, Ortak değil ben. Oturuyordum, siz X’in mesela yazmazsın bakıyordunuz ben sadece oturdum böyle sıkılabiliyordum. İu böyle yöntemiyle hepsinin yazmasını görerek u daha eğlenceli geçti diye düşünüyorum. (K15-Konum 27)” ifadeleri derste aktif olma ve akranlara geri bildirim verme kodlarına yöneliktir. K11, görüşmede “Olumlu bir şekilde etkiledi çünkü sadece benim hatalarımdan öğrenmiyorum, hem de akranlarımdan öğreniyorum. Okuma da gelişti çünkü hem de okuyorum. (K11-Konum 10)” genel değerlendirmede akranlardan öğrenmeyi ve sürecin diğer dil becerisine etkisini ele almıştır. Dersin ilgi çekici olması kodunda ise “...Son ders yapmadı bu projeksiyonu ve biraz üzıldüm. Çünkü böyle daha ilgi çekici geçiyordu böyle şeyler. (K19-Konum 95)” alıntısı örnek olarak gösterilmiştir. “Biz çok farklı konularla ilgili yazıyoruz. Aynı zamanda yazmamız geliyor aynı bunun bununla birlikte yani bunun yanı sıra düşüncelerimiz. Yani o konuyla ilgili bilgilerimizle gelişecek. Mesela biz dün kanunla ilgili konuştuk ben önce mesela kanunla böyle bir şey, böyle özel bir tanımını

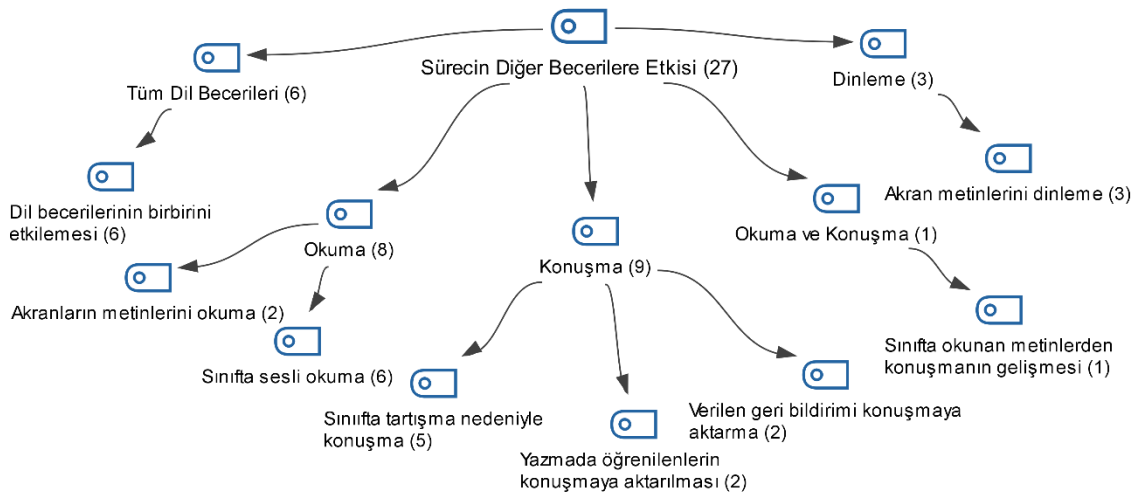
bilmiyordum ama yazmada bu geldi. Sonra ben araştırdım onunla ilgili bilgiyi araştırdım. Sonra bilgiyi alıp sonra yazdım. Ayrıca yazmam gelişti. Bununla birlikte düşüncelerim de gelişti. Mesela az önce ben çok. Nasıl deyim? Yani çok az bilğim vardı. Bu kanunla ilgili, mesela sadece kanun nedir? Kanun eğer olmazsa bir toplumda ne olacak? Ama şimdi düşüncelerim daha gelişti. Mesela her konuyla ilgili mesela kanun da var olabilir mesela başka mesela B1-B2 çok farklı bir konular. Moda müzik başka falan filan bununla hep düşüncelerimiz, bilgilerimiz gelişti. O yüzden evet o yüzden sadece yazma değil, bununla birlikte bilgilerimizin de geliştiğini düşünüyorum. (K10- Konum 121)” alıntısı öğrencinin süreçte sunulan geri bildirim yazma becerisinin yanı sıra düşünce gelişimini de sağlaması açısından olumlu değerlendirdiğini göstermektedir.

Gözlem ve günlüklerin genel süreç değerlendirilmesi açısından analizinde olumlu görüşlerin altında kodlar oluşturulmuştur. Bu temada, Ders Süreci (38), Geri Bildirim (31), Diğer Metinlerden Yararlanma (12), Gelişim Gösterme (3) kategorileri oluşmuştur. Bu kategorilerde Diğer geri bildirimlerden faydalanma (11), Akranlara geri bildirim verme (10), Akranların geri bildirimleriyle öğrenme (8), Derse aktif katılım (8), Arkadaş etkileşiminin etkisi (7), Diğer metinlerin içeriğinden yararlanma (7), Akran metinlerine ilgi (5), Dersin ilgi çekici olması (5), Etkili öğretim süreci (5), Dersin eğlenceli olması (4), Arkadaşlara aşinalık (3), Yazılarla ilgili derste araştırmanın olumlu etkisi (3), Akran geri bildiriminin öğretici tarafından onaylanması (2), Genel kültür edinme (2), Diyalog yazmanın olumlu etkisi (2), Diğer becerileri de kullanmanın olumlu etkisi (1), Zaman tasarrufu (1) kodları oluşmuştur. K6’nın “*Diğer öğrencilerin yazılarına bakarak bazı dil bilgisi yanlış anlamalarımı düzeltebildim. (K6-Hafta 7)*” ifadeleri diğer geri bildirimlerden faydalanma kodunu yansıtmaktadır. Gözlem formunda yer alan “*Perşembe ders 10 civarında başladı toplamda 14-15 yazma çalışmasıyla ilgili geri bildirim yapıldı. Yapılan geri bildirimde öğrenciler aktif davrandı. (Hafta 9)*” ve K15’in “*Başkalarının hatasına bakarak kendim de öğreniyorum. Ayrıca başkalarını düzeltebildiğimde gurur duyuyorum. (K15-Hafta 2)*” alıntısı akranlara geri bildirim verme koduna örnek gösterilebilir. Gözlem 7’de yer alan “*Geri bildirimde K3, K11, K10, K6 aktif davrandı. Alternatif kullanım örnekleri verildi. (Hafta 7)*” alıntısı derse aktif katılım sağlanmasına örnek cümle olarak sunulabilir. K2’nin günlüğünde yer alan “*Bugün ben ve K1 birlikte yazdık. ...Böyle yazarken geçmişte yaptığımız şeyleri yazacağız, nasıl konuşacağız bunu öğrendik. Eğer benim arkadaşım bir şey bilmiyorsa ben ona yardım edebilirim eğer ben bir şey bilmezsem o bana yardım edebilir. Bizim*

Türkçemizi geliştirmek için bu faydalı bir yöntemdir. (K2-Hafta 3)” alıntısı arkadaş etkileşiminin olumlu etkisine odaklanmıştır. “Yeni yöntem sayesinde yazmalarımnda bu hafta iyi bir değişiklik fark ettim. Önce yazı yazarken hep aynı cümleler kuruyordum ve bu bana biraz sıkıcı geliyordu. şimdi yeni yöntemin sayesinde başka arkadaşların yazılarını izleyerek yeni cümle yapıları öğrendim ve yazı yazmaya başladığımda farklı cümleler aklıma kolayca geliyor. (K12-Hafta 6)” ifadesi diğer metinlerin içeriklerinden yararlanma koduna örnek olarak sunulmuştur. “(Kullanılan geri bildirim yöntemi) etkili gibi geldi, sınıfın tümü etkileşime girerek aktif oldu. Diğerlerinin yazılarını okuyabildik, bu uygulamada amaç olmamasına rağmen hatta yazılarımızı karşılaştırdık. (K6-Hafta 1)” alıntısı etkili öğretim süreci koduna uygun olarak görölmüştür. “Bu yöntemi yazma dersinde çalışalı bir hafta oldu, çok fazla zaman kaybetmeden birbirimizin hatalarını düzeltmek için bu yöntemin çok iyi olduğunu düşünüyorum. İlk başta biraz öğrenemeyebilirsiniz ancak zamanla çok ilginç olacak. (K18-Hafta 2)” ifadeleri uygulanan yöntemin zaman tasarrufu sağladığının, dersi ilgi çekici kıldığının ve arkadaş etkileşimini sağladığının göstermektedir. K10’un “Bu hafta müzik ve modayla ilgili yazı yazdım. Benim en sevdiğim konular olduğu için çok ilginç geçti. Bütün sınıfın düşünceleri farklı olduğu için herkes farklı yazmıştı. Bu sebeple modayla ilgili bilgim fazla oldu. (K10-Hafta 13)” ifadeleri öğrencinin akran metinlerine ilgi duyulduğunu belirtmektedir. K6’nın “Ders içinde geri bildirim sürecinde yazıları okurken yazılardaki yerlerin fotoğraflarına bilgisayardan bakmamız çok ilgi çekiciydi. (K6-Hafta 12)” ifadeleri, uygulama sürecinde öğrencilere dinlenme olanağı sağlamak ve dikkat çekmek için yapılan işlemin olumlu etkisini göstermektedir. K2’nin “Bugünkü derste diğer arkadaşlarım hakkında çok şey öğrendim. Onlar ne yapıyormuş. Onların yazmadan hatalarını gördüm ve doğru kelimeleri ve cümleleri öğrendim. Bana göre bugün her şey güzeldi. Herkes herkesin hatalarını çözdü. (K2-Hafta 2)” ifadeleri arkadaşlara aşinalık sağlanması kodunda değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler, sürecin genel değerlendirilmesinde olumlu yönde görüşler belirtmiştirler.

4.5.1 Sürecin Diğer Beceriler ile İlişkisi

Sürecin diğer becerilere olan etkisinin son görüşmeler, gözlemler ve günlükler bağlamında incelenmesi aşağıdaki şekil 4.14’te verilmiştir.



Şekil 4. 14. Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Sürecin Diğer Becerilere Etkisi

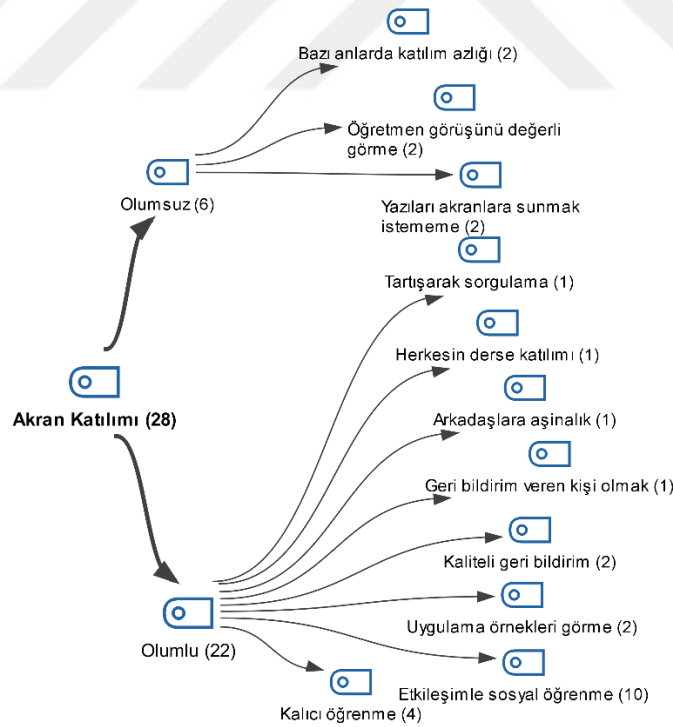
Şekil 4.14’te sürecin diğer becerilere yansımalarının gözlem ve günlüklerde incelenmesi yer almaktadır. Buna göre Yazmada öğrenilenlerin konuşmaya aktarılması (2), Sınıfta tartışma nedeniyle konuşma (2) kodları oluşmuştur. “Üçüncü haftada biz hayalimizin mesleği hakkında ve tanıdığımız başarılı insan yazdık. Konular çok ilginç, ben dedem hakkında yazdım. Yazarken yeni kelimeleri öğreniyorum ve otomatik dil bilgisi kullanıyorum. Bundan sonra fark ettim ne kadar fazla yazarsam konuşmam, yazmam geliştiriyor. (K19-Hafta 3)” ifadeleri sınıfta öğrenilenlerin konuşma becerisine yansımaları kodunda yer almaktadır. “Bu hafta birkaç konular hakkında diyalog yaptık. Yani arkadaşım ile bu diyalogları kurarak birçok yeni kelimeler öğrendik. Ayrıca bu hafta öğrendiğimiz dil bilgisini bol bol konuşarak uyguladık ve biraz konuşmamızın gelişmesine çok faydalı oldu. (K13-Hafta 6)” ifadeleri ise derste arkadaşlar ile tartışmanın konuşma becerisini olumlu etkilemesi kodunda bulunmaktadır.

Şekil 4.14’teki son görüşmelerin analizi incelendiğinde Dinleme (3), Okuma, Dinleme ve Konuşma (6), Konuşma (5), Okuma ve Konuşma (1), Okuma (8) kategorileri bulunmaktadır. K18’in “Çünkü arkadaşlarımla okuduklarını dinledikten sonra dinlemem çok iyi oldu diyebiliyorum. (K18-Konum 79)” ifadesi akranları dinlemenin katkısına odaklanmaktadır. “Bizim okumamızı, dinlememizi. Çok bizim arkadaşımız okuyor. Biz onu dinliyoruz, bakıyoruz. Ve konuşma bazen biz sizinle hocam sohbet ediyoruz yazmadan önce. Bu sebeple konuşmamız da böyle gelişiyor, gelişiyor. (K19-Konum 99)” alıntısı okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin de gelişim gösterdiğini belirtmektedir. K8’in “Şimdi bence hepsi yani çok iyi konuşma için dinleme, okuma ama en çok konuşma çünkü bazen. Tartışıyoruz gibi oluyor. Bu nasıl yapabiliriz, nasıl daha iyi yazabiliriz,

niçin. Bence konuşma çok. (K8-Konum 94)” cümleleri tüm dil becerilerine odaklanırken ders içi hazırlık ve geri bildirim sürecinden dolayı konuşmayı öne çıkarmaktadır. K3’ün “Okuma konuşma filan okuma ve konuşma aynı zaten çünkü okurken konuşuyoruz hocam ve o yüzden yani metinlerimiz daha iyi okuyoruz bence. Çünkü zaten bildiğimiz kelimeleri yazdık ve büyük kelimeniz nasıl okuyacağımızı biliyoruz. Okurken daha konuşma seviyesi seviyemize, seviyemize güveniyoruz hocam. (K3-Konum 106)” alıntısı okuma ve konuşma becerilerine odaklanmaktadır. “Okuma çünkü ilk önce okuma sonra konuşmam çünkü biz okuyoruz mesela bir metin var biz bunu okuyoruz ve eğer bir hata yaparsak hoca var, bize söyler buna hata yaptım. Biz bunu yapmayacağız. O yüzden diyorum ki ilk önce yazma, sonra okuma, sonra konuşma. (K10-Konum 96)” şeklinde konuşan öğrenci yazma becerisinden sonra okuma becerisine odaklanmıştır. Genel itibarıyla dil becerileri arasındaki bağlantılar nedeniyle öğrencilerin birden çok beceriyi belirttiği görülmektedir.

4.5.2 Akran Katılımına Yönelik Görüşler

Geri bildirim sürecine akranların katılımı aşağıdaki Şekil 4.15’te son görüşmeler ile incelenmiştir.



Şekil 4. 15. Son Görüşmelere Göre Akran Katılımı

Şekil 4.15’te sunulan akran geri bildirimine yönelik görüşler olumlu (22) ve olumsuz (6) olarak iki kategoride verilmiştir. Olumlu kategorisinde Etkileşimle sosyal öğrenme (10),

Kalıcı öğrenme (4), Uygulama örnekleri görme (2), Kaliteli geri bildirim (2), Tartışarak sorgulama (1), Herkesin derse katılımı (1), Geri bildirim veren kişi olmak (1), Arkadaşlara aşinalık (1) kodları oluşmuştur. Olumsuz kategorisinde ise Öğretmen görüşünü değerli görme (2), Yazıları akranlara sunmak istememe (2), Bazı anlarda katılım azlığı (2) kodları bulunmaktadır.

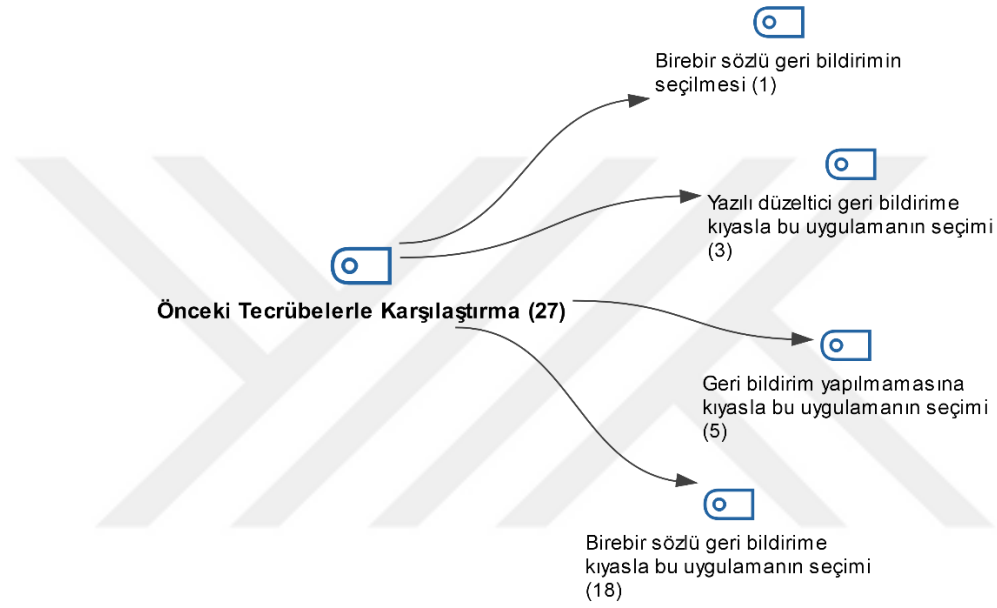
“Yardımcı oluyor, bilgilerimizi paylaşıyoruz ve hatalarımızı birlikte düzeltiyoruz. (K2-Konum 103)” ve “İlk zamanlarda biraz sevmedim yani herkes yorum yapmadım. Herkesin yorum yapmasını sevmedim. Ama artık sınıfça da biz alıştığımız için uı hata da hiçbir problem olmuyordu. Ama iyi oldu. Orada konuşulan konular daha derin kalıyordu beynimde. (K2-Konum 114)” ifadeleri olumlu kategorisindeki sosyal öğrenme koduna ve kalıcı öğrenme koduna örnek alıntılardandır. K20’nin “Bu sorunuz hakkında böyle diyorum ki ilk bu iş benim için bu bizim dikkatimizi çekiyor ilk önce çünkü bütün arkadaşımız. Tahtaya ya da normal. Ders için dikkat ediyorlar, dikkat edebilir, sonraki herkes yazma içinde. Düşünüyorlar ve kendi hatalarda veya onlar düşünce kadar hatalara yapabilir, iyi yapabilir. Ben şöyle diyorum, eğer ben bu yazmaya görmüyordum. Ben bazı hatalarda mesela anlamıyordum mesela bir örnek vereceğim bir yazma içinde bir cümle geliyor ya bir kelime? Geliyor. Bizim bir arkadaşımız mesela mecaz anlaması burada yazmış ama ben şöyle hissetmiyordum, öyle anlamıyordum, ama sonra gördüğüm zamandan sonra anladım anlamı nedir veya cümlede nasıl kullanabilirim. (K20-Konum 83)” ifadeleri uygulama örnekleri görerek akran katılımını gerekli bulma olarak değerlendirilmiştir. K8’in “...en önemli şey, iyi öğrenmek. Ve bazıları çok iyi noktaları veriyorlar yani. (K8-Konum 85)” ifadeleri akran geri bildiriminin kaliteli yapıldığını belirtmektedir.

Bunların aksine bazı öğrenciler de akran katılımını olumsuz değerlendirmektedir. Örneğin K17 *“Bazı arkadaşlarımız yazılarını kontrol ederken diğerlerini dinlemiyor, oysa bence bu çok faydalı bir şey. Onları dinleyerek pek çok şey öğrenebiliriz. (K17-Konum 23)”* şeklindeki görüşüyle bazen bazı öğrencilerin sürece katılmamasını olumsuz değerlendirmiştir. K9’un *“...En çok hocam kontrol etse o da daha yani çok iyi bence. ...Yani bazen arkadaşlarım benim hatalarıma yani görse öyle utanıyorum hatalarımdan. (K9-Konum 92)”* ifadeleri yazılanları arkadaşlara göstermek istememe koduna örnek bir alıntıdır. Bu koddaki temel durum öğrencilerin olumsuz değerlendirilme olasılığına karşın sadece öğretmen ile iletişim isteğidir. Bunların yanı sıra K1’in *“Bana neyin doğru neyin yanlış olduğunu söyleyebilecek kapasiteye sahip olduklarını düşünmüyorum.*

...Onların bakış açılarını kabul edebileceğimi sanmıyorum, bilirsiniz, akranlarımın değil öğretmen bakış açısını kabul etmeyi çok daha fazla tercih ederim. Ama belki de bu sahip olduğum Sovyet zihniyetiyle ilgili bir şey. (K1-Konum 193-196)” ifadeleri öğretmenin görüşünü daha değerli görme koduna örnektir.

4.5.3 Uygulanan Geri Bildirimin Diğer Tecrübelerle Karşılaştırılması

Uygulanan geri bildirim sürecinin önceki ek dil öğrenme süreçlerindeki geri bildirimler ile karşılaştırılması son görüşmelere göre aşağıdaki Şekil 4.16’da sunulmuştur.



Şekil 4. 16. Son Görüşmelere Göre Uygulanan Geri Bildirimin Önceki Tecrübelerle Karşılaştırılması

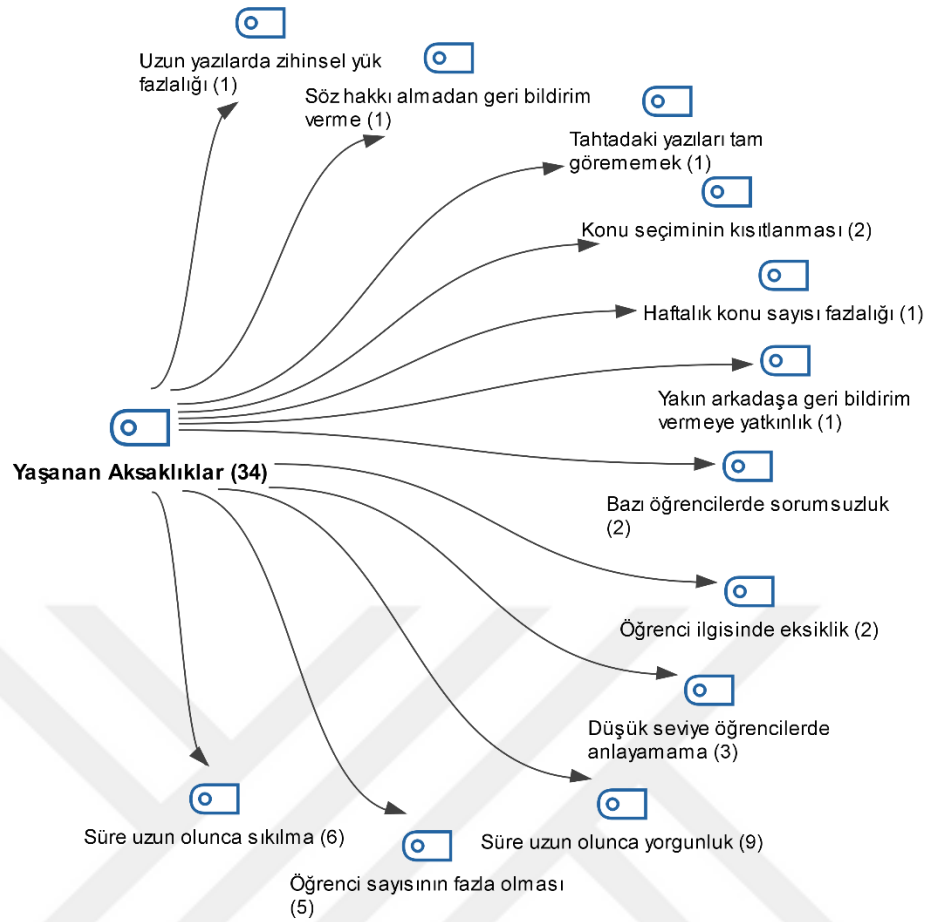
Şekil 4.16 incelendiğinde uygulanan geri bildirim sürecinin önceki ek dil öğrenme süreçlerindeki geri bildirimler ile karşılaştırılmasında dört kod ortaya çıkmıştır. Bunlar, Birebir sözlü geri bildirime kıyasla bu uygulamanın seçimi (18), Geri bildirim yapılmamasına kıyasla bu uygulamanın seçimi (5), Yazılı düzeltici geri bildirime kıyasla bu uygulamanın seçimi (3), Birebir sözlü geri bildirimin seçilmesi (1) şeklindedir.

K13 ile yapılan görüşmeden alınan “00:09:18 Konuşmacı 2: Tabi bu uygulamayı seçiyordum. Önce de söylediğim gibi yani bize daha iyi geldi bu uygulama. Yani hep birlikte şey cümle hatalarımızı açıklıyorken evet bize daha iyi geliyor. 00:09:46 Konuşmacı 1: Tamam, diğer gördüğün yöntemler ne yabancı dilde? 00:10:01 Konuşmacı 2: Böyle bir şeyler yapmıyorduk. Biz ve biraz çok sıkıcı oluyordu. 00:10:04 Konuşmacı 1: Sadece öğretene mi kontrol ediyordu, toplayıp mı kontrol ediyordu? Derste mi?

00:10:09 Konuşmacı 2: Evet. Derste. 00:10:13 Konuşmacı 1: Derste yanına gelerek kontrol. 00:10:15 Konuşmacı 2: Evet. 00:10:16 Konuşmacı 1: Tamam, diğerlerini beklerken çok mu bekliyordunuz? 00:10:19 Konuşmacı 2: Evet, o yüzden biraz sıkıcı oluyor. (K13-Konum 87-103)” alıntısı birebir sözlü geri bildirime kıyasla bu uygulamanın seçildiğini göstermektedir. Öğrenci bu seçiminde diğer uygulamada aktif olmaması nedeniyle sıkıldığını belirtmektedir. Ayrıca K12’nin “Onunla karşılaştığımızda ben bunu seçerim. Çünkü buradan herkes faydalanabiliyor. O zamanlarda sadece ben kendim yazmayı gösteriyordum ve kendim yaptığım birkaç hataları fark edebiliyordum. Şimdi başkalarının yaptığı hataları da görüyorum. Onlar o hataları yapmamaya çalışabiliyorum. O yüzden ben bunu seçerdim. (K12-Konum 97)” ifadeleri de uygulanan geri bildirim yönteminin seçilmesi ile ilgilidir. Farklı bir dil öğrenme sürecinden söz eden K10’un “Şöyle mesela (hoca) bir konu verirdi. Bunu o veriyordu. Sonra bununla ilgili biz yazı yazıyorduk. Sonra sınıfta bunu kontrol ediyordu. Bu kadar mesela biz okuyorduk, yok yok, sesli okuyorduk. Sonra hoca bunu dinliyordu, sonra bizi evet hatta kontrol bile etmiyordu. O yüzden kendimiz çalıştık yani ama eğer böyle olsaydı tabi İngilizcem daha neler TOEFL şimdiye alırdım. (K10-Konum 109)” ifadeleri geri bildirim verilmemesine kıyasla uygulanan yöntemin tercih edildiğini göstermektedir. K11’in “Ben bu bilgisayar çoklu geri bildirimi tercih ediyorum. Tek tek geri bildirim verme sürecinde sınıf ilgisiz kalıyor ve herkes sadece kendi hatalarından öğreniyor ve diğer hataları görmüyorlar. Ödev olarak toplanmasının da olumsuz yönü var. Çünkü sadece hataları göreceksin ama neden yanlış olduğunu bilemezsin. Bazen de oluyor ki öğretmen cümleyi yanlış anlayabilir ve senin demek istediğin şeyi anlamaz. Yanlış düzeltilebilir. (K11-Konum 28)” ifadelerinde yazılı düzeltici geri bildirim ve sözlü geri bildirime kıyasla uygulanan geri bildirimi çeşitli nedenlerle faydalı bulunmuştur. Bir öğrenci ise “...Evet ama aramızda kalırsa daha yani uygun... (Arkadaşlarımın) evet görmeyeceği şeyler var. (K21-Konum 146)” ifadeleriyle yazdıklarını yalnızca öğretici ile paylaşma isteği ile birebir sözlü geri bildirimi tercih etmiştir.

4.5.4 Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklara İlişkin Görüşler

Uygulama süresince sınıfta bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Bu aksaklıklar son görüşmeler, öğretmen gözlemi ve öğrenci günlükleri ile birlikte incelenmiştir. Bu incelemeyle elde edilen bulgular aşağıdaki Şekil 4.17’de verilmiştir.



Şekil 4. 17. Son Görüşmelere, Gözlem ve Günlüklere Göre Süreçte Yaşanan Aksaklıklar

Şekil 4.17’de süreçte yaşanan aksaklıklar nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre sunulmuştur. Bunların içinde son görüşmelerin analizi sonucunda Süre uzun olunca sıkıcılık (4), Öğrenci sayısının azaltılması (3), Bazı öğrencilerde sorumsuzluk (2), Konu seçiminin kısıtlanması (2), Süre uzun olunca yorgunluk (2) kodları oluşmuştur. 9 öğrenci ise aksaklık yaşanmadığını belirtmiştir.

“Belki ara verince ara. Sonra böyle Fresh bir durumda gelebilir diye düşünüyorum ama ara vermeden de bir saat sonra gibi u ilgim ilgimiz azalıyor, ondan sonra sadece tamam benim yazım değil, onun yazısı o baksın diye bırakıyoruz. Yani öyle bir şey vardı ama bu bizim eksiğimiziz. (K6-Konum 191)” alıntısı ders saatinin aşılması durumunda yorgunluk ve öğrenci sorumluluğunda olan bir ilgisizliğinin yaşandığını belirtirken K16’nın *“Bazen sıkıldım, bazen odaklanamadım, uyum vardı. (K16-Konum 134)”* ifadeleri ders saati genel itibarıyla bir saati geçtiğinde sıkılma ve yorulmanın başladığı yönündedir. Yine aynı temelde aynı sorunlar ilgili *“...şimdiki bizim derste 22-25 kişi var. Biraz uzun*

sürüyor ilk zamanlar tamam benim yazmaya gelecek diye heyecanlanıyoruz ama birkaç yazın baktıktan sonra da bizim gözlerimiz yoruluyor. Daha bakmak istemiyoruz o yüzden bence daha az. (K12-Konum 117)” ifadesi de zaman yönetimi açısından sınıf mevcudunun fazla olması ile ilgili olarak sunulmuştur. Bunların yanı sıra K5’in “Eğer yazmada rahat hissedeceğim konuları yazmak benim için önemli, tüm konularda tamamen yazma güvenim gelmiyor. Eğer bir konu ilgimle alakalı olursa yazmayı çok isterim. (K5-Konum 94)” ifadeleri konu seçiminin öğrencileri etkilediğini belirtmektedir.

Gözlem ve günlüklerin analizi sonucunda Süre uzun olunca yorgunluk (7), Düşük seviye öğrencide dolaylı geri bildirim kullanılamaması (3), Öğrenci ilgisinde eksiklik (2), Süre uzun olunca sıkılma (2), Öğrenci sayısının fazla olması (2), Tahtadaki yazıları tam görememek (1), Haftalık konu sayısı fazlalığı (1), Söz hakkı almadan geri bildirim verme (1), Yakın arkadaşına geri bildirim vermeye yatkınlık (1) kodları oluşmuştur.

“Dersimiz çok iyi geçti ve yazıları kontrol ederken herkesin çok dikkatli katıldığını fark ettim. Ancak bu hafta bir sorun gördüm. Çarşamba günü bütün gün yazma ders vardı. O gün öğleden sonra yazıları kontrol ederken yeterince konsantre olamadık ve ders biraz yorucu geçti. (K12-Hafta 2)” öğrenci görüşü ve “Genel olarak öğrencilerin ders başlarında daha etkin olduğu ders sonlarında zihinsel yükün arttığı gözlemlendi. (Hafta 3)”, “Çarşamba öğleden sonraki derste iki konuda diyalog yazımı yapıldı. Öğrencilerin sabah dersleri olduğu için bir miktar yorgunlukları vardı ve bu sebeple geri bildirim aşaması Perşembe sabah dersine bırakıldı. (Hafta 9)” öğretmen gözlemleri yazma dersinin süresi uzun olduğunda yorgunluğun ortaya çıkması ve öğrencilerin sıkılabileceklerini göstermektedir. Öğretmen gözleminin 4. haftasında yer alan “Bazı anlarda K6 yanındaki arkadaşına İngilizce açıklama yaptı. K7 ve K6 diyalog için grup oluşturdu böylelikle K7’nin sürece katılımı daha fazla oldu. Aynı durum K1 için de geçerli, K2 ile grup olarak yazısını oluşturdu ve geri bildirimde anlamadığı yerleri irdeledi. Seviyesi düşük olan öğrencilerde daha çok doğrudan düzeltici geri bildirime yer verilmiştir. İki kişi sürece katılmadı, biri sınıfla bugün paylaşmak istemediği içindi. Diğeri de yazma hazırlığından sonra çalışmayı evde yapmak isteyerek katılmadı. (Hafta 4)” ifadeleri sınıftan geri kalan iki öğrenciye doğrudan düzeltici geri bildirim sunulduğunu belirtmektedir. K1’in “Dersler kolay, ancak daha önce öğretmen gidip herkesin çalışmasını ayrı ayrı kontrol ettiyse, şimdi bilgisayarda çalışıyor ve tüm izleyicilerin önünde hataları kontrol ediyor, ilginç bir yaklaşım. Tüm öğrencilerle etkileşim çok zayıf, tüm sınıfla çalışma eksikliği. (K1-Hafta 2)” ifadeleri uygulama başlangıcında bazı öğrencilerde ilgi eksikliğinin

yaşandığını ve bunun etkileşimi zayıflatıldığını belirtmektedir. Ayrıca K8'in *“Keşke iki grup olsa sadece yazma derslerinde çünkü çok uzun sürüyor.”* ifadeleri yine süre ve öğrenci sayısı fazlalığının aksaklık yarattığını belirtir niteliktedir.

Çok kaynaklı yazma konferansının tüm sınıfın katılımı ile gerçekleştirildiği bu çalışmanın bulguları yapılan uygulamanın başarı açısından etkili olduğunu göstermektedir. Yazma kaygısı açısından ise somatik kaygı ve genel yazma kaygısında düşüş gözükmemektedir. Nicel ölçme aracına göre bilişsel kaygı ve kaçınma davranışındaki düşüş istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Yazma öz yeterlik algısı ise hem nicel hem de nitel bulgulara göre yükselmiştir. Yazma öz yeterliğinde öz düzenlemeli yazmadaki artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Nitel açıdan öğrencilerin görüşlerinde bağımsız yazma süreci yürütmeye dair kanıtlar vardır. Yazma istekliliği ise nicel ölçme aracında anlamlı farklılık göstermemekle birlikte nitel verilerde artış tespit edilmiştir. Sürecin nitel veri toplama araçları ile genel değerlendirmesinde olumlu görüşler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte akran katılımı daha çok olumlu olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, diğer geri bildirim tecrübelerine kıyasla uygulanan geri bildirim yöntemini tercih etmişlerdir. Ayrıca, süreçte sınıf mevcudunun ve ders süresinin bazı aksaklıklara yol açtığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sonuç ve tartışma bölümünde detaylı olarak sunulup literatürdeki çalışmalara göre tartışılmıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nicel ve nitel bulgular araştırmanın alt problemleri sıralamasıyla sunulmuştur. Böylelikle elde edilen nicel ve nitel veriler kendi içinde tartışılmıştır. Ayrıca literatürdeki çalışmalar doğrultusunda da elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1 Yazma Başarısı

Öncelikle, yapılan araştırmanın bulguları neticesinde uygulanan geri bildirim sürecinin öğrenci başarısını yükselttiği nicel verilerle tespit edilmiştir. Yazma başarısını değerlendirmek için kullanılan iki rubriğe göre de geniş etki büyüklüğü ile ön test, ara test ve son test arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Genel ortalamaya göre her ölçümde öğrencilerin puan ortalaması yükselmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin aldıkları minimum puanlar da her ölçümde yükselerek devam etmiştir. Böylelikle geri bildirimin gerekliliği ve başarıyı geliştirmedeki rolü görülmektedir. Literatürde farklı türlerde olsa da geri bildirim almanın öğretim çıktılarına olumlu etkilediği yapılan meta analiz çalışmalarında belirtilmiştir (Biber, Nekrasova ve Horn, 2011; Brown, Liu ve Norouzian, 2023; Li, 2010; Lyster ve Saito, 2010; Russel ve Spada, 2006). Geri bildirim sürecinde daha etkili olduğu belirtilen küresel/global geri bildirim (içerik, konu ve organizasyona odaklanma) (Lundstrom ve Baker, 2009) ve lokal geri bildirim (dil bilgisine odaklanma) birlikte kullanılarak etkili bir süreç yürütülmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan yöntemin büyük bir bölümünü oluşturan yazma konferansı şeklinde yürütülen geri bildirim sürecinin de yabancı dil öğretiminde öğrencilere katkılar sunarak değerli öğrenme deneyimleri sağladığı belirtilmektedir (Eckstein, 2013a). Maliborska ve You (2016) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı olan öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarındaki farklılıklara rağmen yazma konferanslarının yazma dersinin etkili bir bileşeni olarak görüldüğü bildirilir. Alfalagg'ın (2020) yarı deneysel çalışmasında yazma konferansında uygulanan sözlü geri bildirimin öğrencinin yazma başarısında artış sağladığı raporlanmıştır. Moradian vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise diyalojik etkileşimin öğrencilere fikir sunma, tartışma, test etme şansı vermesi ile onların yazma görevlerine yönelik farkındalıklarını artırdığı belirtilmektedir. Serpen ve Üstten'in (2023) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirim verilmesinin yazma becerisi açısından olumlu çıktılar sağladığı belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada ise yazma konferanslarının doğrudan yazılı geri bildirimle birlikte kullanılmasının yalnızca

doğrudan yazılı geri bildirim kullanımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bitchener vd., 2005). Ayrıca Elola ve Oskoz (2016) tarafından çoklu geri bildirimin (yazılı ve sözlü) incelendiği çalışmada her iki modelin de yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da uygulama sürecinde ön testte ortalama puana yakın puan alan öğrencilerin süreç sonunda daha fazla ilerleme göstermesidir. Bu karşılaştırma bireysel puanlar üzerinden yapılmıştır. Ön testte yüksek puan alan öğrencilerin de aynı düzeyi korudukları görülmüştür. Bu da orta düzey ve üst düzey öğrencilerin derste daha fazla aktif olarak süreçten faydalandıklarını gösterebilir. Eckstein'in (2013a) çalışmasında belirli bir dil yeterliği eşiğinden sonra öğrencilerin küresel/global konularda geri bildirimi tercih ettiği ve yüksek yeterlikteki öğrencilerin yazma konferanslarında iş birlikli katılımı daha fazla istediği belirtilmiştir. Bu durum da araştırmada tespit edilen sonuçları desteklemektedir.

Yazma başarısı konusunda odaklanılan bir diğer nokta ise yazma alt boyutlarıdır. Bu konuda nicel veriler Polio ve Lim (2020) tarafından yenilenen rubriğin içerik, organizasyon, söz varlığı, dil kullanımı, mekanik alt boyutlarında incelenmiştir. Uygulama başlangıcı ve uygulama sonu karşılaştırmasına göre nicel verilerde tüm alanlarda geniş etki büyüklüğü ile anlamlı artışlar tespit edilmiştir. Alt boyutların etki büyüklüğü sırası çoktan aza doğru içerik, söz varlığı, organizasyon, dil kullanımı, mekanik sıralamasında oluşmuştur. Nitel bulgularda ise öğrenci görüşlerine, günlük ve gözleme göre öğrencilerin en iyi ilerleme gösterdikleri yazma alanları incelenmiştir. Böylelikle elde edilen nitel veriler incelendiğinde dil kullanımı, içerik, söz varlığı, organizasyon, mekanik sıralaması oluşmuştur. Görüldüğü üzere dil kullanımı nicel verilerde ilk sıralarda yer almazken nitel verilerde ilk sırayı almıştır. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin oluşturdukları içerikleri öğrendikleri dil bilgisi kurallarını kullanmaları sayesinde oluşturduklarına inanmaları etkili olabilir. Yani temel olarak dil yapıları önemli görülmüştür. Çünkü görüşmelerde dil bilgisi alanının en fazla geliştiğini belirten öğrencilerin bazıları bu sayede iyi içerik oluşturduklarını da söylemiştir. “Öğrencilerin sadece dil bilgisi açısından doğru bir metni nasıl yazacaklarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi belirli amaçlar ve türler için nasıl uygulayacaklarını da bilmeleri gerekir” (Hyland, 2010, s. 11). Dil bilgisine ek olarak onun nasıl kullanılıp amaçlı bir metin haline getirileceği önemli görülmektedir. Öğrencilerin, dil bilgisel hatalarını daha net görebildikleri için bu alandaki ilerlemeyi önceledikleri söylenebilir. Bir diğer dikkat çekici noktanın ise başarı açısından üst düzey değerlendirilebilecek bazı öğrencilerin

organizasyon alanını ana dili eğitimi sırasında zaten öğrendiklerini bildirmeleri olduğu söylenebilir. Öğrenciler yazma eğitimi dersleri ile ilkökul ve lise seviyesinde ana dillerinde metin oluşturmayı öğrendiklerini belirterek daha fazla dil kullanımı/dil bilgisi ve söz varlığı alanlarında görüş vermişlerdir. Bu durum da dil bilgisi ve söz varlığının da öğrenciler tarafından içerik-organizasyon kadar önemli görüldüğünü göstermektedir. Maliborska ve You'nun (2016) çalışmasında öğrencilerin ilk taslaktaki yazma konferanslarında daha çok içerik, organizasyon, dil bilgisi ve kelime seçimine yer verdikleri belirtilmiştir. Ancak ikinci taslak geri bildiriminde dil bilgisi ve kelime seçimine daha fazla odaklanılmıştır. Yapılan araştırmada da ilk taslak geri bildiriminde kullanılan alt boyutların tümünde geri bildirim verilirken gelişim gösteren alanın içerik olması literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Huang ve Zhang'ın (2020) çalışmasında süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı (öğretmen ve akran geri bildirimli) eğitim gören grup dil bilgisi düzeltimi ile geleneksel yazma öğretimi gören gruba göre içerik, söz varlığı, organizasyon, dil kullanımı alanlarında son testte üstün puanlar almıştır. Yazmanın mekaniği açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Yani geleneksel yöntemde de süreç yönteminde de mekanik benzer gelişim göstermiştir. Süreç temelli yazmada geri bildirim önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmada da süreç temelli yazmanın düzenleme aşamasında uygulanan çok yönlü yazma konferansı şeklinde yapılan geri bildirim süreçleri sonrasındaki son test puanlarında anlamlı artış (geniş etki büyüklüğü) görülmüş ve öğrenciler de gelişimlerini ifade etmiştir. Mekanik alanının da gelişimde son sırada yer alması çalışma ile benzerdir. Mekanik hem nicel hem de nitel verilerde son sırada yer almasının nedeni, bu alanın genellikle temel seviyede öğretilen bir konu olmasıyla açıklanabilir. Çünkü yazma eğitiminde temel olarak yazım, noktalama, düzen öğretimi yapılır ve mekanik, öğretmenin desteğinin en fazla olduğu aşamadır (Hyland, 2003, s. 120). Bu nedenle A2 seviyesini bitiren öğrencilerde zaten bu becerilerin bir kısmının kazanılmış olması nedeniyle artışın da daha az olması beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir.

5.2 Yazma Öz Yeterliği

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan yazma öz yeterliği ölçek, görüşme, günlük ve gözlem kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen nicel bulgular neticesinde uygulama süreci sonunda öğrencilerin öz yeterlik algıları orta etki büyüklüğünde anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarında ise dil bilgisel ve performans alt faktörlerindeki yükseliş anlamlı düzeyde iken öz düzenleme alt boyutunda ortalama

puanda artış olmasına rağmen anlamlı fark bulunmamıştır. Bu alt faktörde anlamlı fark oluşmamasının nedeni kur seviyesinin ilerlemesiyle yazma içeriklerinin ve konuların daha karmaşık bir şekil alması olabilir. Çünkü seviye ve karmaşıklık ilerledikçe öğrenciden beklenen şeyler de artmaktadır. Ancak öğrenciden A2 sonunda (ön testin uygulanma zamanı) beklenenler daha sınırlıdır. Bu yüzden öğrenciler kendi amaç belirleme, ilerlemelerini değerlendirme ve eksikliklerini fark etme konularında ilerlemiş olsalar da bu ilerleme anlamlı bir fark oluşturmamış olabilir. Bunun sebebinin bazı öğrencilerdeki keskin puan düşüşünün ortalamaya yansımaları olduğu söylenebilir. Ayrıca ön test uygulamasında bu faktörde düşük değerlendirilebilecek öz bildirim yapan öğrencilerin son testlerinde yüksek ortalamalar çıktığı, ön testte yüksek ortalama alan öğrencilerden bazılarının ise son testte ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Yazma becerisi, “insanların başarabileceği en karmaşık faaliyetlerden biri” olarak tanımlandığı (Levy ve Olive, 2001, s. 2) için öğrencilerin bu karmaşık işlemde seviyelerinin ilerlemesi ile daha büyük bir derin yapının varlığını gördükleri için öz düzenleme faktöründe anlamlı farklılık oluşmadığı ve ön testte yüksek puan alan bazı öğrencilerin son testte daha düşük puanlar aldığı söylenebilir. Çünkü yazmada öz düzenleme yeterliği kişinin yazma işlemini yönetmesini, gözlemlemesini, hedefler belirlemesini ve değerlendirmesini içeren karmaşık bir üst bilişsel süreci içermektedir. Bunlara rağmen öz düzenleme faktöründe de puan artışı olduğu göz ardı edilmemelidir. Diğer yandan elde edilen nitel bulgulara bakıldığında öğrencilerin başarılı olmaya yönelik algılarının arttığı görülmektedir. Ön görüşmelerde kendini yetersiz olarak tanımlayan öğrenciler varken son görüşme verilerinde tüm öğrenciler uygulama süreci öncesine göre daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Yine gözlem ve günlüklerde de durum başarı algısının ve öz yeterliğin arttığını göstermektedir. Nitel verilerde başarılı olma, öz yeterliğin yükselmesi düşüncesinin nedenleri ve ortaya çıkma şekilleri de incelenmiştir. Öğrenciler genellikle yazma çalışmalarındaki hatalarını azaltmaları, dil bilgisi yapılarını yazıda doğru kullanabilmeleri, daha kompleks cümleler ve metinler oluşturabilmeleri, yazmada öz düzenlemeli ve özerk davranabilmeleri, yazma görevlerinde öz güvenli hissetmeleri nedenleriyle öz yeterlik ve başarı algılarının geliştiğini söylemişlerdir. Nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde uygulanan geri bildirim sürecinin öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde artışa neden olduğu söylenebilir. Öz yeterlik algısı çeşitli alanlarda akademik başarının önemli yordayıcısı olarak belirtildiği (Bandura, 1997) için yabancı dil yazma eğitiminde de önemi yadsınamaz bir duyuşsal olgudur. Yapılan meta-regresyon analizi çalışmasında da yabancı dilde yazma öz yeterliğinin

yazma başarısı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Sun vd., 2021). Diğer bir araştırmada ise yazma öz yeterliği ve öz düzenlemeli yazma stratejilerinin yazma yetkinliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Sun ve Wang, 2020). Bu nedenle araştırma sonucunda ortaya çıkan artışın önemli bir çıktı olduğu söylenebilir. Ruegg (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen geri bildirimi alan grubun yazma öz yeterlikleri akran geri bildirimi alan gruba kıyasla daha fazla yükselmiştir. Bu araştırmada ise yalnızca akranların değil öğretmenin de geri bildirim sürecinde aktif rol alması ve akran geri bildiriminin öğretmen kontrolünde yapılması öğrenci öz yeterliğinin gelişimine fayda sağlamış olabilir. Thambirajah ve Nordin (2014) yabancı dil öğretiminde yazma konferanslarının öğrencilerin aktif katılımcılar olarak görüldüğü ve konferans diyalogu sırasında fikir ve önerilerini paylaşma ve vurgulama fırsatlarının sağlandığı öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapıldığında öğrencilerin yazma becerilerine olan güvenlerini artabileceğini söyler. Bunların yanı sıra Qureshi'nin (2017) çalışmasındaki katılımcılara göre ikinci dilde yazma konferansı uygulamasının birincil işlevi hatalara yönelik düzeltme alma şeklindedir. Bu araştırmadaki bazı öğrenciler de öz yeterliklerini hatalarda azalma şeklinde algılamaktadır. Bu bakımdan, yapılan araştırmada işlev ve çıktının uyduğu görülmektedir. Cui vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen geri bildiriminden akran geri bildirimine geçiş, genel yazma öz yeterliliğini bozmamıştır ve eğitilmiş akran geri bildirimi ile öğretmen geri bildirimi, yazma yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin gelişimi üzerinde benzer olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Lee ve Evans'ın (2019) çalışmasında da akran geri bildirimi almak ve geri bildirim vermek yazma öz yeterliğini geliştirmiştir. Böylelikle kullanılan geri bildirim yönteminin yalnızca tek bir kaynaktan alınan geri bildirimle sınırlandırılmaması ile öz yeterlik ve başarı çıktıları üzerinde olumlu etki oluşturması çoklu yöntem kullanımını desteklemektedir.

5.3 Yazma Kaygısı

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan yazma kaygısının nicel verileri konusunda başarı ve öz yeterlikteki gibi kesin çizgiler yani geniş etki büyüklüğü bulunmamaktadır. Nicel verilere göre kaygı ölçeğinin ön test uygulaması ve son test uygulaması ortalama puanları arasında anlamlı düşüş bulunmaktadır. Ölçeğin üç alt faktöründen ikisinde (bilişsel kaygı ve kaçınma davranışı) ise anlamlı bir değişim göstermemiştir. Ancak yine de ortalama puanlarda az miktarda düşüş görülmektedir. Diğer yandan nitel verilere bakılacak olursa ön görüşmelerde kaygılı olma kategorisinde daha fazla kod olduğu görülmektedir.

Bunun temel nedeni ise yeterlik eksikliği olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra kaygısız olma kategorisinde de kodların oluştuğu görülmektedir. Yani uygulama başlangıcında öğrenciler arasında zaten kaygılı hissetmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Grup çalışmalarında kaygılı ve kaygı seviyesi düşük kişiler eşleştirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin görevlere daha iyi uyum sağlayabilmeleri amaçlanmıştır. Son görüşmeler incelendiğinde ise en fazla kod kaygıda düşüş kategorisinde oluşurken kaygıda artış ve durağanlık kategorilerinde de kodlar oluşmuştur. Gözlem ve günlüklerin incelenmesinde ise yine süreçte kaygılı hisseden ve süreç içerisinde sınıf ortamının rahatlığından dolayı kaygısı düşen öğrenciler bulunmaktadır. Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde yürütülen uygulamanın tüm öğrenciler üzerinde düşük bir miktarda etkili olduğu söylenebilir. Ancak yine de nicel verilerde orta etki büyüklüğünde anlamlı fark olması, nitel verilerde de kaygının düşüşüne yönelik kodların oldukça fazla oluşması uygulamanın olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Nicel verilerde somatik kaygının oldukça fazla düşüş gösterdiği göze çarpmaktadır. Uygulama sonrasında somatik kaygıda azalma yaşanması önemli bir sonuçtur. Çünkü somatik kaygı mide bulantısı, kalp çarpıntısı, aşırı terleme ve uyuşma gibi psikolojik etkileri belirtmektedir (Cheng, 2004). Marzec-Stawiarska (2012) tarafından yürütülen çalışmada ise ileri düzey erişkin yabancı dil öğrencilerinin ortalama yarısında panik olma, kalp atışının hızlanması, donup kalma, zihin kararması gibi somatik yazma kaygısı belirtilerini yaşadığı belirtilmiştir. Genç ve Yaylı'nın (2019) çalışmasında da ilk ölçümde somatik kaygı en sık görülen alt faktör olmuştur. Ayrıca ikinci dilde yüksek kaygı çalışma belleği üzerinde baskılayıcı olarak yazının söz dizimsel kompleksliği üzerinde olumsuz etki oluşturabilir (Güvendir ve Uzun, 2023). Görüldüğü üzere somatik kaygının etkileri zihinsel olmakla kalmayıp fiziksel sonuçlar oluşturmaktadır ve oldukça da sık görülmektedir. Bu bakımdan, psikolojik durumun bedensel yansımalarının engellenmesi öğrencinin başarısı için önemli bir etken olarak nitelendirilebilir. Çünkü böylelikle öğrenci bedensel olarak sınıf ortamına daha rahat dâhil olabilir. Bailey vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada “harmanlanmış öğrenme grubundaki öğrencilerde davranışsal kaygıdaki artış ve geleneksel gruptaki öğrencilerde somatik kaygıdaki artış, yazma görevlerine maruz kalmanın D2 yazma kaygısı üzerinde hafifletici bir etkisi olmadığı” belirtilmiştir. Böylelikle uygulanan geri bildirimin bu değişime neden olabileceği görüşü bir miktar daha savunulabilir. Yazma kaygısının genel ortalamasında düşüş görülürken bilişsel kaygıda ve kaçınma davranışında anlamlı fark görülmemektedir. Bilişsel kaygı endişe, telaş, olumsuz beklentiler ile kendini gösterir ve endişe veya olumsuz değerlendirme

korkusu ile ilgilidir (Cheng, 2004; Yu ve Zhou, 2022). Yu ve Zhou'nun (2022) çalışmasında Çinli öğrencilerin başarıyı elde etmek için sıkı çalışmaya adanmak gerektiğine inandıkları ve bunun da değerlendirilme korkusuna (puan, GANO) yol açtığı belirtilmektedir. Bu araştırmadaki öğrenciler de üniversite Türkçe hazırlık dersleri almakta ve öğrencilerin çoğu Türkiye Burslarından destek almaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin genel not ortalamalarını yüksek tutmaları, Türkçe yeterlik sertifikalarını almaları onların eğitim hayatlarının geleceği için oldukça önemlidir. Bunun da kendini bilişsel kaygı açısından gösterdiği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra kaçınma davranışı ise yazmada erteleme, geri adım atma ve kaçınma olarak değerlendirilmektedir (Cheng, 2004). Reeves'in (1997) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin her gün yazma çalışması gerektiren derslerden kaçınma davranışı sergiledikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte Karasakaloğlu ve Bulut'un (2019) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının orta düzeyde yazma kaygısı yaşadığı aktarılmaktadır. Türkçeyi öğretecek öğretmen adaylarının bile orta düzeyde kaygı yaşadığı gözükmemektedir. Araştırmadaki öğrencilerin ön test puan ortalaması ise 2.6'dır. Beşli likert ölçekten alınan bu ortalamanın çok yüksek olduğu söylenemez. Son testte bu puan anlamlı düşüş göstermemiştir. Ayrıca "anlatmaya dayalı dil becerilerinden yazma becerisi, dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi en fazla zaman isteyen zor bir beceri olarak değerlendirilir" (Süğümlü ve Bakdemir, 2023, s. 83). Bu bakımdan kaçınma davranışının durağanlık göstermesi beklenebilir. Nitel verilerde ise dikkat çeken bir nokta da öğrencilerin başarı artışı nedeniyle kaygıda düşüş yaşamalarını bildirmeleridir. Görüşmeler, gözlem notları ve günlüklerde öğrencilerin daha iyi yazabildiklerinin tespit edilmesi kaygı düzeylerini etkileyen bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Yani öğrenciler başarı artışı nedeniyle kaygının azaldığını ifade etmiştir. Böylelikle sürecin başarı üzerinde geniş etki büyüklüğündeki katkısı kaygı düşüşüne de katkı sağlamış olabilir. Bir diğer önemli nitel bulgu ise sınıf ortamının öğrencileri kaygıdan uzaklaştıran bir ekten olarak belirtilmesidir. Öğrenciler, sınıf iklimi dolayısıyla duygusal olarak rahatlama yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu rahatlamanın kaynağının uygulama sürecinde öğretmen gözetiminde güvenli sınıf ikliminde yapılan olumlu/pozitif akran geri bildirimleri olduğu düşünülebilir. Çünkü bazı öğrenci görüşlerinde sınıf ortamının bekledikleri kadar gergin geçmediği, diğer öğrencilerin kendilerine saygılı yorumlar yaptığı, dalga geçmenin söz konusu olmadığı konuları belirtilmiştir. Cheng (2002) yazmanın kaygıdan uzak eğlenceli bir deneyim şekline gelebilmesi için öğrencilerin yazılarında hatalı dil yapılarını utanmadan yazabilecekleri, katkılarının değerli görüldüğü, başarı hissi uyandıran ve öz güveni artıran bir öğrenme ortamı

oluşturmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Bunlar da uygulama sürecinin yazma kaygısını önleme açısından istenilen gibi işlediği yönünde kanıtlar sunmaktadır. İlgili literatürde de geri bildirim yöntemlerinin kaygı üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. İlk olarak, Choi (2013) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen geri bildirimiyle birlikte verilen akran geri bildiriminin ikinci dil (D2) bilgisini artırmada ve ikinci dilde (D2) yazma kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucu belirtilmiştir. Karateke-Bayat (2018) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin yazma kaygısını düşürdüğü sonucu bulunmuştur. Kurt ve Atay'ın (2007) çalışmasında akran geri bildiriminin ikinci dil yazma kaygısını düşürdüğü tespit edilmiştir. Yeh (2016), çalışmasında bire bir yazma konferanslarının başarı konusunda faydalı olduğunu, duygusal açıdan ise genel olarak olumlu deneyimler yarattığını ancak bazı öğrencilerde kaygıyı tetiklediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da çoğu öğrencinin kaygıda düşüş yaşaması bahsi geçen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Kaygının tetiklenmesi konusunda ise bu araştırmadaki nitel verilere göre uygulamanın başlangıcında az sayıda (3) öğrencinin kaygısı tetiklenmiştir. Ancak bu kaygı durumu öğrencilerin de belirttiği üzere sınıfın olumlu iklimi sayesinde sonraki haftalarda düşmüştür. Nitekim sınıf iklimi sosyal beceri, motivasyon, bağlılık ve akademik başarıyla pozitif, sosyo-duygusal stres ile negatif ilişkilidir (Wang, 2020). Son görüşmelerde ise konulardaki zorluk nedeniyle iki öğrenci kaygıda artışı işaret etmiştir. İkinci dil yazma konusunda görev karmaşıklığının artması, metindeki doğruluğun düşmesine yol açarken bu durumda motivasyon ve kaygı doğru yazmada daha önemli bir rol oynamaktadır (Rahimi ve Zhang, 2018). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce yazma kaygısının temel nedenleri arasında hata yapma korkusu, tanıdık olmayan konular ve uygun kelime seçme zorluğu yer almakta olup bu durumlar katılımcılar arasında kaçınma davranışı veya bilişsel kaygının işaretleri olarak değerlendirilebilmektedir (Ekmekçi, 2018, s. 172). Ayrıca Abu Tabari, Bui ve Wang'ın (2024) çalışmasında akademik İngilizce yazmada aşınan olunmayan konular, aşına olunan konulara kıyasla yazma performansında belirgin şekilde daha yüksek düzeyde duygusal olumsuzluk ve daha düşük dilsel komplekslik seviyelerine yol açmıştır. Yu ve Zhou (2022, s. 15) ikinci dilde (D2) yazma kaygısının üç tür ana değişkenle etkileşim halinde olduğunu tespit etmiştir: Öğrenciye bağlı değişkenler arasında düşük öz güven, mükemmeliyetçilik ve İngilizceye karşı olumsuz tutumlar; öğretmenle ilgili değişkenlerde öğretmenlerin katılığı ya da anlayışlılığı, alışkanlıkları ve kişilik özellikleri; çevresel değişkenlerde ise zaman kısıtlaması ve konunun zorluğu faktörleri vardır. Bu araştırmada da konuların/görevlerin

zorluk seviyelerinin yükselmesiyle kaygıda artış olabileceği konusu literatürle aynı doğrultudadır.

5.4 Yazma İstekliliği

Araştırmanın bir diğer duyuşsal boyutunu da Türkçe yazma istekliliği oluşturmaktadır. Bu bağlamda nicel veriler incelendiğinde ön uygulama ve son uygulama arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yalnızca ortalama puanda düşük seviyede bir yükseliş bulunmaktadır. Bireysel ortalamalar incelendiğinde ön testte ortalaması yüksek olan bazı öğrencilerin son testlerinde keskin düşüşler olduğu görülmektedir. Bunun tersine ön testte düşük-orta işaretleme yapan bazı öğrencilerde ise belirgin bir puan yükselişi olduğu tespit edilmiştir. Yazma istekliliği ölçeği sınıf içi iletişim kurma istekliliği ölçeğinin tek faktöründen yani sekiz maddesinden oluşmaktadır. Bu maddelerin her birinde yazma durumları/konuları verilerek likert tipli işaretleme yapılmaktadır. Bu da isteklilik ölçeğinin konulara bağımlı sonuçlar vermesine yol açabilir. Ön testte yüksek işaretleme yapan öğrencilerin B2 seviyesi sonunda son testte düşük işaretleme yapmalarının nedeni verilen konuların ilgi çekiciliğini kaybetmesi olabilir. Çünkü B2 seviyesine kadar 36 farklı konuda yazma çalışması yürütülmüştür. Bu da öğrencileri daha ilgi çekici konuları aramaya yöneltmiş veya bıkkınlık oluşturmuş olabilir. Choe (2017) ise dinamik ikinci dil öğrenim sisteminde yazma istekliliğinin de dinamik olduğunu ve öğrencilerin konulara göre isteklilik seviyelerinin değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Bu araştırmadaki nicel sonuçlar da konulara bağlı olduğu için öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında farklılık oluşmamış olabilir. Ayrıca MacIntyre vd.'nin (1999) çalışmasında hem yüksek WTC (iletişim kurma istekliliği) hem de düşük WTC gruplarında, katılımcıların her iki kolay görevi de yapmaya nispeten istekli oldukları ve her iki zor görevi de yapmaya nispeten isteksiz oldukları belirlenmiştir. Bu da istekliliğin yazma görevine göre yükselmemesini açıklayabilir. Çünkü dil seviyesi arttıkça yazma görevinin detayı ve içeriği de artacağı için öğrencilerde kaçınma yaşanmış olabilir. Nitel verilerden olan ön görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin sürece başlamadan önce de yazma istekliliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Son görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla istekliliklerinde artış olduğunu belirttikleri bulguları vardır. Bu artışın temel nedenleri arasında sıklıkla, yazma başarısının yükselmesi, geri bildirim almayı isteme, dilde otomatikleşme bulunmaktadır. Elde edilen gözlem ve günlüklerin incelenmesiyle de öğrencilerin süreç içerisinde işlenen yazma konularına yönelik çoğunlukla olumlu, düşük miktarda ise olumsuz görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin

çoğu süreçte işlenen konuları beğendiklerini ve bunun da yazmadaki istekliliklerini arttırdığını belirtmiştir. Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği ile iletişimsel yetkinlik arasında güçlü korelasyonel ilişki bulunmaktadır (Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour, 2012; Shirvan vd., 2019). Bu araştırmada da öğrenciler yeterlik düzeyleri arttığı için istekliliklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç bu açıdan literatürle uyumludur. Yabancı dil yazma becerisinde yazma konusu ilgisi önemli rol oynamaktadır (Mirshekaran vd., 2018). Bunun için yazma istekliliğinde de etkili olması beklenebilir. Ayrıca Tabor'un (1984) çalışmasında konferans sırasında yapılan olumlu sözlü ve yazılı yorumların, öğrencilerin yabancı dil olarak İspanyolca yazma isteklerini pekiştirdiklerini belirtilmiştir. Bu araştırmada da konferanslarda benzer yorumlar yapılarak öğrencilerin istekliliklerinin canlı tutulması amaçlanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel sonuçlara göre yazma istekliliğinin değişken yapısının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında incelenmesi gereken bir alan olduğu söylenebilir.

5.5 Genel Süreç Değerlendirmesi

Uygulanan geri bildirim yönteminin genel değerlendirilmesinde öncelikle öğrencilerin nicel veri toplama araçlarından aldıkları puanlar incelenmiştir. Öğrencilerin başarı, öz yeterlik, kaygı puanlarının düşmesi süreçten beklenen sonuçların alındığını kanıtlar niteliktedir. Nitel veriler değerlendirildiğinde ise öğrencilerin uygulama sürecine olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Elde edilen nicel ve nitel veriler birleştirilerek değerlendirildiğinde sürecin öğrencilere yazma becerisi bağlamında öğrenme kolaylığı sağladığı ve başarıyı artırdığı söylenebilir. Nitel verilerde sürecin olumlu olarak değerlendirildiği “diğer geri bildirimlerden faydalanma, akranlara geri bildirim vermeye ve akran geri bildirimini almayı değerli görme, sınıf arkadaşlarını yazıları ve dersteki yorumları ile daha iyi tanıyabilme, diğer metinlerin içerikleri aracılığıyla kendi metin yapısını geliştirebilme, derse aktif katılım sağlanması ve etkili öğrenme süreci yaşanması” kodları öne çıkmaktadır. Eckstein'in (2013a) çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğreniminde daha yetkin hale geldikçe geleneksel yazma konferansı pedagojisini daha iyi temsil eden konferans geri bildirim uygulamalarını tercih ettikleri belirtilmektedir. Bu araştırmada B1-B2 seviyelerinde yapılan geri bildirim uygulamasında öğrencilerin dil seviyeleri de orta düzeyden başladığı için sürecin istenilen biçimde yürüdüğü belirtilebilir. Hansson (2015, s. 13), öğrencilerin birbirlerinin metinleriyle etkileşime girerek hem farklı yazma stillerine maruz kaldıklarını hem de başkalarının çalışmalarındaki hataları tespit ederek öğrenmeyi kolaylaştırdıklarını, bunun

da kendi hatalarının farkına varmalarını sağladığını ve bunun öğrencilere yararlı olduğunu bildirmektedir. Bununla birlikte, yüz yüze tartışmalar olmadan öğrenciler, akranlarının ve öğretmenlerinin yazılı geri bildirimlerini tam olarak anlamakta zorlanabilir. Bu durum, yanlış anlamalar, kafa karışıklığı ve hayal kırıklığına yol açarak öğrencilerin geri bildirimle ilgilenmelerini azaltabilir veya daha fazla revizyon yapmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, yazma konferansları, öğrencilerin sorularını netleştirmeleri, öğrenme zorluklarını çözmeleri ve ders beklentilerini anlamaları için önemli fırsatlar sunar. Bu süreç, potansiyel olarak daha kaliteli yazılar ortaya çıkmasını sağlayabilir (Yang, 2022). Ayrıca, Lundstrom ve Baker'ın (2009) çalışmasında ise akranlara geri bildirim veren öğrencilerin başarı artışı yalnızca akran geri bildirimi alan öğrencilere göre daha yüksek olmuştur. Görüldüğü gibi literatürdeki çalışmalarda akranların katılımının faydalı sonuçlar oluşturduğu söylenmektedir. Yapılan araştırmanın genel değerlendirme alt probleminin nitel verilerindeki akran geri bildirimine verilen değer ve önem akran geri bildiriminin sağladığı faydalardan ötürü olabilir. Bunlarla birlikte, akran yorumları kitle duygusunu, öğrencinin yeterliğine yönelik farkındalığını, metnin sahiplenilmesini artırarak iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eder (Tsui ve Ng, 2000). Bu da öğrencilerin iş birlikli çalışarak diğer öğrencilerin diğer metinlerden yararlanmalarını ve akranları daha iyi tanıyabilmelerine katkı sağlamış olabilir. Derse aktif katılımın ve etkili öğrenmenin yaşanması da yazma konferansının en güçlü yönlerinden olan öğrenmeyi bireyselleştirme ve kişiselleştirme özelliklerinden (Yeh, 2016) de kaynaklanabileceği söylenebilir. Carnicelli (1980) yazma konferanslarının öğrencilerin görüşlerini, ihtiyaçlarını ifade etmelerine ve öğretmen yorumlarının net anlaşılabilmesine olanak sağladığı için yazılı yorumlardan daha etkili geri bildirim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Young ve Miller'ın (2004) çalışmasında, yazma konferanslarının ilerleyen aşamalarında öğrencilerin daha aktif bir rol üstlendiği gözlemlenmiştir. Bu aşamalarda öğrenciler, kendi yazılarındaki sorunları bağımsız olarak tespit etmiş, düzeltmeler için açıklamalar sunmuş ve öğretmenin yönlendirmesini beklemeden revizyon yaparak yazma sürecine daha etkin bir şekilde katılmışlardır. Yani öğrenci konferanslara alıştıkça aktifliği de artış göstermiştir. Bu çalışmada da dersler ilerledikçe öğrencilerin aktifliğinin arttığı söylenebilir. Genel değerlendirme sayılabilecek bir diğer konu da yazma konferanslarının gerçekleştirildiği dildir. Yeh (2016), Adawiyah (2019) ve Yang'ın (2022) çalışmalarındaki yazma konferanslarında öğrencilerin ana dilleri (D1) kullanılmış ve bunun daha olumlu sonuçlar oluşturduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ise doğrudan hedef dilde (D2) konferanslar gerçekleştirilmiş

ve sözlü-yazılı/akran geri bildirimi hedef dille verilmiştir. Süreçte bu konuda genel olarak herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Yalnızca gözlemlerde tespit edilen düşük düzeydeki üç öğrencinin başlangıç haftalarında dolaylı geri bildirimleri tespit edememeleri sorunu görülmüştür. Eckstein'in (2013a) çalışmasındaki yazma konferanslarında da dil seviyesi düşük olan öğrenciler etkileşime daha az girebilmiştir. Bunun dışında sorun görülmemesi nedeniyle uygulamanın dil aşinalığı ile hedef dilde otomatikleşmeye de fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü uygulama sürecinde öğrenci tartışmacı ortamda iletişim kuran bir katılımcı durumundadır.

5.5.1 Sürecin Diğer Becerilere Etkisi

Nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre sınıfta yazma becerisinin geliştirilmesi adına uygulanan geri bildirim yönteminin öğrencilerin diğer dil becerilerine de katkıları olmuştur. Gözlem ve günlüklere göre öğrencilerin sınıf içinde grup şeklinde yazma konferansı yapmaları onların konuşma becerilerine yarar sağlamıştır. Bu yararın nedeni ise sınıf içinde akranların geri bildirim sürecine katılmasıyla öğretmen ile metin hakkında tartışma yapılması ve yazmada öğrenilenlerin günlük yaşam konuşmalarında kullanılması olarak tespit edilmiştir. Son görüşme bulguları incelendiğinde ise öğrencilerin sürecin yararlarını; okuma, dinleme, okuma ve konuşma, okuma-dinleme ve konuşma becerilerinde gördükleri tespit edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin görüşleriyle sürecin diğer tüm dil becerilerine yarar sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre okuma becerileri, öğrencilerin sınıfta sesli okuma yapmaları ve akranlarının metinlerini okumaları sayesinde gelişme göstermiştir. Konuşma becerileri sınıftaki geri bildirim sürecinde tartışma ve geri bildirimlerin günlük yaşamda kullanılması ile gelişmiştir. Akranların metinlerinin dinlenilmesi ise dinleme becerisinin gelişmesine yarar sağlamıştır. Tabor (1984) yazma öncesi aşamaların öğrencileri iyi yazmaya hazırlarken aynı zamanda diğer dil becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir. Bu araştırmada yazma taslaklarına süreç temelli yazmaya uygun olarak düzenleme ve düzeltme aşamalarında geri bildirim verilmiştir. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemli olan ön hazırlık aşamasının (Tekşan, 2013; Tekşan, 2001) uygulanması ile diğer dil becerilerinin de kullanılması teşvik edilmiştir. Konu geliştirme çalışmalarında yürütülen beyin fırtınası ile öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca yabancı dil yazma becerisi ile okuma ve konuşma becerileri pozitif yönlü ilişkilidir (Baştürk, Bilge ve Uysal, 2024; Carson, 1990; Ito, 2011;

Kim, 2016). Bu nedenle yazma becerisini geliştiren bu geri bildirim yöntemi sürecinin diğer becerilere de olumlu etki edebileceği söylenebilir.

5.5.2 Akran Katılımı

Nitel verilerle incelenen sürecin genel değerlendirmesinde bir diğer konu da akranların sürece katılımıdır. Eldeki verilere göre öğrencilerin çoğu akran katılımını olumlu olarak değerlendirirken bazı öğrenciler de bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Çoğunlukta olan olumlu görüşlere bakılacak olursa etkileşim kurarak sosyal öğrenme, kalıcı öğrenme sağlanması, uygulama örnekleri görme kodları öne çıkmaktadır. Özşavlı'nın (2023) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran geri bildirimi yazma başarısını yükseltmiş ve öğrenciler akran geri bildiriminin yazma ölçütlerini içselleştirmelerine olanak sağlaması, yazma konusunda özgüvenlerini artırması ve sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağlama gibi katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar da yürütülen araştırma ile benzerlik gösteren bir yapıdadır. Yastıbaş ve Yastıbaş (2015) tarafından yürütülen çalışmada da akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma kaygılarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Bu çalışmada da akran geri bildiriminin arkadaşlara aşinalık sağlaması kaygıyı azaltıcı rol üstlenmiş olabilir. Liu (2009), çalışmada 110 ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğrencisinin yarısı yazma konferanslarını öğretmenleriyle bir ilişki geliştirmede faydalı bir araç olarak nitelendirmiştir. Heift ve Caws (2000) tarafından hazırlanan çalışmada D2 öğrencilerinin ağ bağlantılı yazma ortamında akranlarına bilişsel ve sosyal açılarından katkıda bulundukları belirtilmektedir. Akran katılımının sosyal açıdan önemli katkılar sunması ile bu çalışmadaki akranların sosyal öğrenme ortamlarının olumlu değerlendirilmesi aynı doğrultuda sonuçlardır. Olumlu yönlerin ve tercih edilmenin yanı sıra akranların geri bildirimde dahil olması bazı öğrencilerde olumlu etki yaratmamaktadır. Öğrencilerin bazıları yalnızca öğretmenin geri bildirimini değerli görerek yazılarını sunmak istememektedir. Literatür incelendiğinde akran geri bildiriminde benzer durumların yaşandığı görülmektedir. İkinci dil olarak İngilizce (ESL) öğrencileri yazma dersinde geri bildirim alırken akran etkileşiminden ziyade öğretmenle bire bir etkileşim kurmayı daha olumlu değerlendirmektedirler (Best vd., 2014). Yine ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde öğrenciler geri bildirimde kaynak olarak öğretmeni tercih etmektedir (Zhang, 1995). Yabancı dil öğrencilerinin öğretmeni hedef dil konusunda doğru otorite-bilgi kaynağı olarak görmelerinden dolayı öğretmen kaynaklı geri bildirim tercih etme eğilimlerinde oldukları da belirtilmektedir (Tezel, 1995, s. 71). Liu'nun (2009)

çalışmasında ise çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu akran geri bildiriminin yararlı olduğunu, ancak öğretmen geri bildiriminin daha otokratik ve güvenilir olduğunu düşünmüştür. Bu konuda alıntılarda öğrenci *“Onların bakış açılarını kabul edebileceğimi sanmıyorum, bilirsiniz, akranlarımdan değil öğretmenin bakış açısını kabul etmeyi çok daha fazla tercih ederim. Ama belki de bu sahip olduğum Sovyet zihniyetiyle ilgili bir şey.”* ifadeleriyle otoriteyi öğretmende görmüş ve bunu da sosyokültürel geçmişine bağlamıştır. Yazma konferansı hakkındaki görüşlerde önceki kültürel geçmişin rol oynayabileceği belirtilmektedir (Qureshi, 2017). Bunların yanı sıra Göktaş ve Aksak-Gönül’ün (2022) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin akran geri bildirimi yararlı bulma oranları %51 iken uygulama oranları %19 olarak belirtilmiştir. Aynı çalışmada uygulama oranının düşük olmasının nedeni olarak ise öğrencilerin ne arayacaklarını bilememeleri ve yanlış geri bildirimler verebilmeleri gösterilmiştir. Araştırmanın yapıldığı 167 kişilik örneklemin yalnızca 47’sinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda zorunlu lisans dersi olan Türkçe Öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Bu da Mutlu’nun (2020) çalışmasındaki gibi alan dışı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöntem, teknik, plan konusunda yetersiz olmaları ile benzerlik göstermektedir. Buradaki akran geri bildirimi konusundaki yetersizlik de aslında doğru yazma öğretimi dersi alan öğretmen seçimi ile giderilebilecek bir konu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu çalışmadaki gibi öğretmen yönetiminde sürecin ilerletilmesi akran geri bildiriminin daha sık kullanımına olanak sağlayabilir.

5.5.3 Uygulanan Geri Bildirimin Diğer Tecrübelerle Karşılaştırılması

Araştırma süreci içerisinde uygulanan geri bildirim yöntemi ile öğrencilerin önceki dil öğrenim süreçlerinde aldıkları geri bildirimin karşılaştırılması son görüşmelere göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulanan yöntemi seçtiği görülmektedir. Önceki geri bildirim uygulamalarında bir öğrenci ise birebir sözlü geri bildirimi seçmiştir. Oluşan kodlar incelendiğinde, öğrencilerin yazma konusunda geri bildirim yapılmamasına tercihen araştırmada uygulanan geri bildirim yöntemini tercih ettiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi literatürü incelendiğinde geri bildirim olmamasına kıyasla geri bildirimin olumlu sonuçlar oluşturduğu belirtilmektedir (Dalgacı ve Büyükkız, 2021; Serpen ve Üstten, 2023; Özşavlı, 2023). Bire bir sözlü geri bildirime kıyasla yapılan uygulama sıkça tercih edilmiştir. Bu seçimde öğrencilerin büyük oranda diğer öğrencilerin hatalarından-geri bildirimlerinden faydalanma ve sınıf içinde sıra beklemelerinin sıkıcı olması

nedenleri dikkat çekmiştir. Son olarak yazılı düzeltici geri bildirimde kıyasla da bu uygulama seçilmiştir. Çünkü öğrenciler tarafından yazılı düzeltici geri bildirimde yanlışların detaylı olarak incelenmesine olanak bulunmadığı, bağlamın tam olarak anlaşılamayabileceği düşünülmektedir. Ferris vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin o anda yaşadıkları sorunlara göre şekillendirilmiş tartışma etkinlikleriyle eşleştirilmiş odaklanmış geri bildirimin ilgililik, açıklık ve motivasyon sağlama açılarından öğrenciye yardımcı olma potansiyeli olduğu bildirilmiştir. Küçükali'nin (2017) çalışmasında sözlü geri bildirim alan grubun başarısı yazılı geri bildirim alanlara göre daha fazla yükselmiş ve bunda sözlü geri bildirimin öğrencilerin sözlü geri bildirimde anlamlı etkileşim kurması, detaylı açıklama, tartışma olanağı sağlamasının etkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada kapsamında uygulanan geri bildirim yöntemi ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Projektör üzerinden sözel açıklanan geri bildirimin anlık olarak yazılı şekilde de verilmesi ile etkililik arttırılmaya çalışılmıştır. Bu konuda daha önemli olanın sınıf, amaç, öğrenci ve öğretmenin durumuna göre seçilecek geri bildirim sürecinin öğretimi bireyselleştirmede daha etkili olacağı düşünülmektedir.

5.5.4 Uygulama Sürecinde Aksayan Yönler

Araştırma süreci içerisinde yaşanan aksaklıklar son görüşme, gözlem ve günlük nitel veri toplama araçları ile değerlendirilmiştir. Görüşmelerde dokuz öğrenci kendileri açısından bir sorun veya aksaklığın yaşanmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, nitel veriler beraber değerlendirildiğinde öğrenci sayısının fazla olması, ders süresinin uzun olması ile sıkılma ve yorgunluk oluşması, öğrencilere serbest konu seçimi olanağının tanınmaması, düşük seviye öğrencilerde dolaylı geri bildirimin etkisiz olması, bazı öğrencilerin sorumsuz davranması gibi kodlar oluşmuştur. Maliborska ve You'nun (2016) çalışmasında, verilen süre zarfında tüm konular ele alınamadığı için (bire bir konferansı 12-15 dakika, grup konferansı 50 dakika) konferansların daha uzun sürmesi konusunda önemli görüşler edilmiştir. Ancak bu çalışmada öğrencilerin genel bir ders saatinden sonra bilişsel olarak yorgunluk yaşadığı görülmüştür. Eckstein'in (2013b) çalışmasında da yalnızca bazı öğretmenler birebir yazma konferanslarını (ortalama 15 dakika kişi başı) çok zaman alıcı ve yorucu olarak nitelendirmiş ve çalışma sonucunda genel anlamda yazma konferanslarının genel anlamda iş yükünü hafifletme, zaman ve ek maliyetlere değer bir uygulama olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, derslerde bazı düşük seviye yeterliği olan öğrencilerde ilgi kaybı yaşanması ve dolaylı geri bildirimde sorun görülmesi de diğer aksaklıklar arasındadır. Yazma konferansında hem doğrudan

hem de dolaylı geri bildirim verilebildiği (Yu, 2020) için dolaylı geri bildirimde sorun yaşayan öğrencilere doğrudan ve akran geri bildirimini sağlanmıştır. Yazma konferanslarında, düşük yeterlikteki öğrencilerin daha az iş birlikli etkileşimi tercih etmesi (Eckstein, 2013a) bu araştırmada tespit edilen düşük düzeyde yeterliği olan öğrencilerle dolaylı geri bildirimde etkileşime girmede sorunlar yaşanması da benzerlik göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerde katılımı sorunlar yaşanması düşük de olsa görülmüştür. Bu bağlamda, tartışma ve yapılandırıcı desteğin beraber kullanımıyla yazma konferansında öğrenci katılımını ve etkililiği destekleyebilir (Cheng, 2021; Ewert, 2009). Araştırmada her öğrenciye eşit süre ayırmaya çalışılmıştır. Bu şekilde yürütülen derslerde yapılandırıcı destek sunulmaya çalışıldıysa da tartışmanın süre azlığı nedeniyle desteğin sınırlı kaldığı söylenebilir. Maliborska ve You'nun (2016) çalışmasında öğretmenlerin %83'ünün yazma konferansında bir metne ortalama 28 dakika ayırdıkları belirtilmiştir. Uygulamada aksayan yönler düşünüldüğünde haftalık 7 saatlik derste öğrenci sayısının 10-12 kişi arasında tutulması yararlı olabilir.

5.6 Genel Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde uygulanan geri bildirim yönteminin öğrenciler açısından olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Öncelikle, öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlik algıları yükselmiştir. Bu yükseliş hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ile tespit edilmiştir. İkinci olarak yazma kaygısında nicel verilere göre genel ortalama düşüş görülmüştür. Yazma kaygısının psikolojik olarak bedene etkilerinden olan somatik kaygının azalması nicel verilerdeki en önemli sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitel verilerde ise öğrencilerin çoğunun yazma kaygısında uygulama başlangıcına göre iyileşme görülmüştür. Bu da yürütülen araştırmanın yazma kaygısı açısından yararlı çıktılar olduğunu göstermektedir. Son olarak yazma istekliliği incelendiğinde nicel verilerde anlamlı artış görülmemiştir. Kullanılan nicel veri toplama araçlarından olan yazma istekliliği ölçeği, görevlere yönelik isteği belirten yapıdadır. Bu da yazma görevlerine odaklı bir isteklilik durumunu ölçmüştür. Böylelikle bazı öğrencilerin verilen görevleri ilgi çekici bulmamaları nedeniyle yazma istekliliklerinde artış olmadığı söylenebilir. Ayrıca ön test yazma istekliliği puan ortalamasının beş dereceli likert puanlama üzerinden 3.78 olması öğrencilerin sürecin başlangıcında da istekli olduklarını göstermektedir. Nitel bulgulara göre yazma konusuna bağlı olarak yazma istekliliği durumunun değiştiği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara göre uygulanan geri bildirim yönteminin isteklilik konusunda

diğer değişkenlere kıyasla daha az etkili olduğu söylenebilir. Sürecin nitel olarak genel değerlendirmesinde öğrenciler, kullanılan geri bildirim yöntemine ilişkin olumlu görüşler sunmuşlardır. Öğrenciler, bu uygulama ile başarılı olabildiklerini, akranların katılımının onlara fayda sağladığını, sürecin diğer dil becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak da çok kaynaklı grup yazma konferansı şeklinde yapılan geri bildirim sürecinin uygulanmasına yönelik ciddi problemler bulunmadığını, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bir geri bildirim yöntemi olabileceği söylenilebilir.

5.7 Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin geri bildirim sürecinde öğrenci yazılarındaki bağlamları metnin yazarı ile daha fazla tartışarak geliştirmeleri önerilir.

Öğretmenlerin akranları geri bildirim sürecine kendi kontrollerinde dâhil etmeleri öğrencilerin yazma becerileri ve derse katılım durumları açılarından olumlu çıktılar oluşturabilir.

Öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde yapılan hataların nedenlerini ve kullanım alternatiflerini daha net sunmaları önerilir.

Öğretmenlerin yazma konferanslarında her bir metne 15-20 dakika süre ayırmaları ve tartışmacı bir ortam yaratarak öğrenci ile etkileşime geçmeleri önerilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Uygulanan geri bildirim yöntemi deneysel desen kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi bağlamında diğer geri bildirim yöntemleriyle karşılaştırılabilir.

Bu araştırmada uygulanan geri bildirim yönteminin öğrenciler üzerindeki diğer duyuşsal ve motivasyonel etkileri daha detaylı incelenebilir.

Bu araştırmada uygulanan yöntemin etkililiği yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı kurlardaki öğrenciler üzerinde denenebilir.

Uygulanan yöntem 10-12 kişilik sınıflarda denenerek oluşun farklılıklar tartışılabilir. Böylelikle yazma konferansının yapısı yabancı dil olarak Türkçe öğretilimine göre değiştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdel Latif, M. M. (2015). Sources of L2 writing apprehension: a study of Egyptian university students. *Journal of Research in Reading*, 38, 194–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01549.x>
- Abdi Tabari, M., Bui, G., & Wang, Y. (2024). The effects of topic familiarity on emotionality and linguistic complexity in EAP writing. *Language Teaching Research*, 28(4), 1616-1634. <https://doi.org/10.1177/13621688211033565>
- Adu, P. (2019). *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Routledge.
- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Alfalagg, A. R. (2020). Impact of teacher-student writing conferences on frequency and accuracy of using cohesive devices in EFL students' writing. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00104-z>
- Allen, M., Poggiali, D., Whitaker, K., Marshall, T. R., van Langen, J., & Kievit, R. A. (2021). Raincloud plots: a multi-platform tool for robust data visualization [version 2; peer review: 2 approved]. *Wellcome Open Res*, 4(63). <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15191.2>
- Altstaedter, L. (2018). Investigating the impact of peer feedback in foreign language writing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12, 137-151. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1115052>
- Altunkaya, H., & Ateş, A. (2017). Yabancı dil Olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. Retrieved August 15, 2024. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective EFL teachers: How to reduce their anxiety levels* [Unpublished master's thesis]. Başkent University, Ankara. Retrieved from

- Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Avrupa Konseyi-Millî Eğitim Bakanlığı.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bağcı, H., & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 311-334). Grafiker.
- Bailey, D. R., Lee, A. R., Vorst, T. C., & Crosthwaite, P. (2017). An investigation of differences and changes in L2 writing anxiety between blended and conventional English language learning context. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 18(1), 22-39.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C., Kulik, J., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213 - 238. <https://doi.org/10.3102/00346543061002213>.
- Baştürk, Ş., Bilge, H., & Uysal, P. K. (2024). The relationship between reading fluency, writing fluency, and vocabulary of Turkish as a foreign language learners. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 30-52.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Becker, A. (2011). Examining rubrics used to measure writing performance in US intensive English programs. *CATESOL Journal*, 22(1), 113-130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112029>
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>

- Best, K., Jones-Katz, L., Smolarek, B., Stolzenburg, M., & Williamson, D. (2015). Listening to our students: An exploratory practice study of ESL writing students' views of feedback. *TESOL J*, 6, 332-357. <https://doi.org/10.1002/tesj.152>
- Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). The effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: A meta-analysis. *ETS Research Report Series*, 2011, i-99. <https://doi.org/10.1002/J.2333-8504.2011.TB02241.X>
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832400>
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development* (Vol. 96). Multilingual Matters.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191–205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020a). The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279-306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0003>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020b). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the psychology of language learning*, 2(1), 26-56. Retrieved from <http://www.jppl.org/index.php/journal/article/view/botesetal>
- Boz, B. Y. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Brown, D., Liu, Q., & Norouzian, R. (2023). Effectiveness of written corrective feedback in developing L2 accuracy: A Bayesian meta-analysis. *Language Teaching Research*, 13621688221147374. <https://doi.org/10.1177/13621688221147374>

- Brown, D., Liu, Q., & Norouzian, R. (2023). Effectiveness of written corrective feedback in developing L2 accuracy: A Bayesian meta-analysis. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221147374>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Burkert, A., & Wally, J. (2013). Peer-reviewing in a collaborative teaching and learning environment. In Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Schumm Fauster, J. and Vaupetitsch, R. (Eds.) *Feedback matters* (pp. 69–85). Peter Lang.
- Byrnes, H., Maxim, H. H., & Norris, J. M. (2010). Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. *The Modern Language Journal*, 94, i-235. <http://www.jstor.org/stable/40985261>
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol Quarterly*, 24(2), 245-266. <https://doi.org/10.2307/3586901>
- Cen, Y., & Zheng, Y. (2024). The motivational aspect of feedback: A meta-analysis on the effect of different feedback practices on L2 learners' writing motivation. *Assessing Writing*, 59, 100802. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100802>
- Ceylan, S. S., Erdoğan, Ç., Türkan, T., Ergin, A., & Akçay, G. (2021). Aşı tutumları ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 30(1), 31-37. <https://doi.org/10.5336/pediatr.2020-77545>
- Chang, Y. (2021). Investigating L2 Teacher-student writing conferences in a college esl composition classroom. *English Teaching*, 76(2), 25 55. <https://doi.org/10.15858/engtea.76.2.202106.25>
- Chen, J., Zhang, L. J., & Chen, X. (2022). L2 learners' self-regulated learning strategies and self-efficacy for writing achievement: A latent profile analysis. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221134967>
- Chen, Y. S., & Su, S. W. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT journal*, 66(2), 184-192. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr061>
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>

- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Cheung, G., & Chang, W. (2017). Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: Issues and solutions. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings* [Electronic Version]. Retrieved from <https://doi.org/10.5465/ambpp.2017.12706abstract>
- Choe, A. T. (2017). Exploring the dynamics of willingness to communicate in written communication: A case study. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 17(1), 39-55. <https://doi.org/10.7916/salt.v17i1.1237>
- Choi, J. (2013). Does peer feedback affect L2 writers' L2 learning, composition skills, metacognitive knowledge, and L2 writing anxiety?. *English Teaching (영어교육)*, 68(3), 187-213.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Connor-Linton, J., & Polio, C. (2014). Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analyses of a common corpus. *Journal of Second Language Writing*, (26), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.002>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. baskı) (Çev. Ed. S. Beşir Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Creswell-Báez, J. (2021). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Cui, Y., Schunn, C., & Gai, X. (2021). Peer feedback and teacher feedback: a comparative study of revision effectiveness in writing instruction for EFL learners. *Higher Education Research & Development*, 41, 1838-1854. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1969541>
- Çetinkaya, G., Bayat, N., & Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(1), 85-98.

- Dalgacı, S., & Büyükikiz, K. K. (2021). Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 207-224.
- Davoodifard, M. (2022). An overview of writing process research: Towards a better understanding of L2 writing process. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 21(2), 1-20.
- Dewaele, J. M. (2013). Affect and language teaching. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 32-36). Wiley-Blackwell, 1-5.
- Diab, N. M. (2010). Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>
- Dil, Y. (2009). EFL Learners communication obstacles. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29), 84-100.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 16-34.
- Dörnyei, Z. (2009). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Eckstein, G. (2013a). Implementing and evaluating a writing conference program for international L2 writers across language proficiency levels. *Journal of Second Language Writing*, 22, 231-239. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2013.03.001>
- Eckstein, G. (2013b). The interaction of theory, philosophy, and practice in ESL writing conferences. *CATESOL Journal*, 24(1), 174-186.
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.
- Eikenberry, K. (2007). *Remarkable leadership: Unleashing your leadership potential one skill at a time* (Vol. 49). John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign Language Annals*, 49, 58-74. <https://doi.org/10.1111/flan.12183>

- Ewert, D. (2009). L2 writing conferences: Investigating teacher talk. *Journal of Second Language Writing*, 18, 251-269. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2009.06.002>
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Safdari, M. (2023). The impact of portfolio-based writing instruction on writing performance and anxiety of EFL students. *Polish Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134729>.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>
- Ferris, D. R. (2003). Response to student writing: Implications for second language students. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410607201>
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Routledge.
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of second language writing*, 22(3), 307-329. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.009>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Firoozjahantigh, M., Alamdari, E. F., & Marzban, A. (2021). Investigating the effect of process-based instruction of writing on the IELTS writing task two performance of Iranian EFL learners: Focusing on hedging & boosting. *Cogent Education*, 8(1), 1881202.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/cc198115885>

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999). Providing student writers with pre-text feedback. *Elt Journal*, 53, 100-106. <https://doi.org/10.1093/ELT/53.2.100>
- Gamer, M., Jim Lemon, J., & Singh, I. (2019). *irr: Various Coefficients of Interrater Reliability and Agreement*. [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=irr> adresinden erişildi.
- Genç, E., & Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety: The perceived sources and consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 235-251.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of language and Social Psychology*, 31(2), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0261927X12438538>
- Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *Tesol Quarterly*, 24(3), 443-460. <https://doi.org/10.2307/3587229>
- Golparvar, S. E., & Khafi, A. (2021). The role of L2 writing self-efficacy in integrated writing strategy use and performance. *Assessing Writing*, 47, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100504>
- Göktaş, B., & Gönül, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 124-147.
- Green, L. C. (1991). *The effects of word processing and a process approach to writing on the reading and writing achievement, revision and editing strategies, and attitudes towards writing of third-grade Mexican-American students* (Order No. 9212535). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303944566). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-word-processing-process-approach-writing/docview/303944566/se-2>
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832.

- Güvendir, E., & Uzun, K. (2023). L2 writing anxiety, working memory, and task complexity in L2 written performance. *Journal of Second Language Writing*, 60, 101016. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101016>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2013). *Multivariate data analysis* (9th ed.). Pearson.
- Hansson, S. (2015). Benefits and difficulties in using peer response for writing in the EFL classroom. <https://core.ac.uk/outputs/43558389/?source=oai>
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11, 329-350. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00091-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00091-7)
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heift, T., & Caws, C. (2000). Peer Feedback in synchronous writing environments: A case study in French. *J. Educ. Technol. Soc.*, 3.
- Hirvela, A., Hyland, K., & Manchón, R. (2016). 2. Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 45-64). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-005>
- Hu, G. (2019). Culture and peer feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 45–63). Cambridge University Press.
- Huang, Y., & Zhang, L. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36, 339 - 364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>.
- Hutchinson, T., & Waters A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

- Hyland, K. (2010). *Teaching and researching writing*. Routledge.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 1–20). Cambridge University Press.
- Ito, F. (2011). L2 reading–writing correlation in Japanese EFL high school students. *The Language Teacher*, 35(5), 23-29.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14), 135-152.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Harfiel, V., & Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Newbury House.
- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). The effects of teacher-written direct vs. indirect feedback on students' writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 116-123. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.06.018>.
- JASP Team (2024). JASP (Version 0.19.0)[Computer software].
- Jiang, L., Yu, S., Zhou, N., & Xu, Y. (2023). English writing instruction in Chinese students' experience: A survey study. *RELJ Journal*, 54(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/0033688220980227>
- Jin, S., & Lee, H. (2022). Willingness to communicate and its high-evidence factors: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Journal of Language and Social Psychology*, 41, 716 - 745. <https://doi.org/10.1177/0261927X221092098>.
- John-Steiner, V., & Soubberman, E. (1978). Afterword. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E Soubberman (Eds.) *L.S. Vygotsky: Mind in society: the development of higher psychological processes* (pp. 121-133). Harvard University Press.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>

- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kaptı, M., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 320-336.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. E. Kıral, E. Babaoğlu-Çelik ve A. Çilek (Eds.), *Eğitim araştırmaları-2019 içinde* (ss. 55-68). Eyuder Yayınları.
- Karataş, A. G. (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirim türlerinin öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karateke-Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kim, Y., Nam, J., & Lee, S. Y. (2016). Correlation of proficiency with complexity, accuracy, and fluency in spoken and written production: Evidence from L2 Korean. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 19(1), 147-181.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. SAGE Publications.
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff Alpha-Reliability <https://www.asc.upenn.edu/sites/default/files/2021-03/Computing%20Krippendorff%27s%20Alpha-Reliability.pdf> adresinden erişildi.
- Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of English. *Journal of Theory and practice in Education*, 3(1), 12-23. http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/gkurt_datay.pdf
- Küçükali, E. (2017). The effect of oral vs. written feedback in EFL writing. *Journal of applied linguistics and language research*, 4(7), 47-67.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Larios, J., Nicolás-Conesa, F., & Coyle, Y. (2016). 12. Focus on writers: Processes and strategies. In R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 267–286). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-015>
- Lee, G., & Schallert, D. L. (2008). Meeting in the margins: Effects of the teacher–student relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 165–182. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.002>
- Lee, I. (2017). Perspectives on feedback in L2 writing. In *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9_5
- Lee, I., & Wong, K. (2014). Bringing innovation to EFL writing: The case of a primary school in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 159–163. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0149-y>
- Lee, I., Yu, S., & Liu, Y. (2018). Hong Kong secondary students' motivation in EFL writing: A survey study. *Tesol Quarterly*, 52(1), 176–187. <http://www.jstor.org/stable/44984817>
- Lee, M., & Evans, M. (2019). Investigating the operating mechanisms of the sources of L2 writing self-efficacy at the stages of giving and receiving peer feedback. *The Modern Language Journal*, 103, 831–847. <https://doi.org/10.1111/modl.12598>
- Leki, I. (2006). “You cannot ignore”: L2 graduate students’ response to discipline-based written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 266–286). Cambridge University Press.
- Leow, R. P., & Suh, B. R. (2021). Theoretical perspectives on L2 writing, written corrective feedback, and language learning in individual writing conditions. In R. M. Manchón, & C. Polio (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (pp. 9–21). Routledge.
- Levy, C. M., & Olive, T. (2001). Real time studies in writing research: progress and prospects. In T. Olive & C. M. Levy (Eds.), *Studies in Writing: Volume 10: Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing* (pp. 1–8). Kluwer Academic Publishers.
- Li, R. (2022). Understanding foreign language writing anxiety and its correlates. *Frontiers in Psychology*, 1, 10315143. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1031514>

- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language learning*, 60(2), 309-365.
- Li, S., Zhu, Y., & Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276-295. <https://doi.org/10.1111/modl.12315>
- Lim, S. C., & Renandya, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: A meta-analysis. *Tesl-Ej*, 24(3), n3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1275821>
- Liu, Y. (2009). "What am I supposed to say?" - ESL students' expectations of writing conferences. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 16, 99-120.
- Liu, J. & Hansen, J. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. University of Michigan Press.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2008.06.002>.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in second language acquisition*, 32(2), 265-302.
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents & consequences. *Communication quarterly*, 47(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrad, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Maliborska, V., & You, Y. (2016). Writing conferences in a second language writing classroom: Instructor and student perspectives. *TESOL Journal*, 7(4), 874-897. <https://doi.org/10.1002/tesj.249>

- Mao, Z., & Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. *Assessing writing*, 45, 100469. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>
- Marzec-Stawiarska, M. (2012). Foreign language writing anxiety among adult advanced learners of English. *Linguistica Silesiana*, (33), 221-239.
- McAuliffe, M., & Oucho L.A. (eds.) (2024). *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM), Geneva.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (71st, Denver, CO, November 7-10, 1985). ED 2655604. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265604.pdf>
- Melanlıoğlu, D., & Demir-Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher (5th ed.)*. Pearson.
- Mirshekaran, R., Namaziandost, E., & Nazari, M. (2018). The effects of topic interest and L2 proficiency on writing skill among Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*. <https://doi.org/10.17507/JLTR.0906.16>.
- Mitchell, R. (2002). The communicative approach to language teaching: An introduction. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern languages* (pp. 41-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203060018>
- Mohsen, M. A. (2022). Computer-mediated corrective feedback to improve L2 writing skills: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1253-1276. <https://doi.org/10.1177/07356331211064066>
- Montgomery J., & Baker W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82–99.
- Mutlu, H. H. (2020). A Case Study on the competencies of the teachers assigned abroad by the Ministry of National Education to teach Turkish to foreigners. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 73-93.

- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing (2nd ed.)*. Routledge.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Norton, S. L. (2009). *Action research in teaching and learning. a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- O'brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37, 1 - 28. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002113>.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22(1), 29-39.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 253-273.
- Papi, M. (2021). The role of motivational and affective factors in L2 writing performance and written corrective feedback processing and use. In R. M. Manchón & C. Polio (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (1st ed.) (pp. 152-166). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199691>
- Papi, M., & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 127-139. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000028>
- Patthey-Chavez, G. G., & Ferris, D. R. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 51-90. <https://doi.org/10.58680/rte19973872>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. Macmillan.
- Plonsky, L., Sudina, E., & Teimouri, Y. (2022). Language learning and emotion. *Language Teaching*, 55(3), 346-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000434>
- Polio, C. (2013). Revising a writing rubric based on raters' comments: Does it result in a more reliable and valid assessment?. In Paper presented at the midwest association of language testers (MwALT), 21st september at Michigan state university in east lansing, Michigan.
- Polio, C. (2017). Second language writing development: A research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000015>
- Polio, C., & Lim, J. (2020). Revising a writing rubric based on raters' comments: Does it result in more valid and reliable assessment? In M. Riazi, L. Shi, & K. Barkaoui (Eds.), *Writing in a second language: Learning, teaching, and assessment: Studies in honor of Alister Cumming*. Cambridge Scholars Press.
- Powers, J. K., & Nelson, J. V. (1995). L2 writers and the writing center: A national survey of writing center conferencing at graduate institutions. *Journal of Second Language Writing*, 4, 113–138. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90003-9](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90003-9)
- Qureshi, Z. A. (2017). *L2 Writing Conferences: exploring learner beliefs and strategies* [Doctoral dissertation]. UCL (University College London), London.
- Rahimi, M., & Zhang, L. (2018). Writing task complexity, students' motivational beliefs, anxiety and their writing production in English as a second language. *Reading and Writing*, 32, 761-786. <https://doi.org/10.1007/S11145-018-9887-9>.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/01466216970212006>
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Reyes, E. M., & Ghosh, S. K. (2013). Bayesian average error-based approach to sample size calculations for hypothesis testing. *Journal of Biopharmaceutical Statistics*, 23(3), 569–588. <https://doi.org/10.1080/10543406.2012.755994>
- Richards, J. C. (2022). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>

- Rowe, A. D., & Wood, L. N. (2008). Student perceptions and preferences for feedback. *Asian social science*, 4(3), 78-88.
- Rucker, M. L., & Thomson, S. (2003). Assessing student learning outcomes: An investigation of the relationship among feedback measures. *College Student Journal*, 37(3), 400-405.
- Ruegg, R. (2014). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87-102. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87-102. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>
- Ruegg, R., & Koyama, D. (2010). Confidence in writing: the effect of feedback. *言語教育研究*, 21, 137-166.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. In J. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 131-164). Benjamins.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. A. Tüfekçi ve S. N. Şad). Pegem Akademi.
- Sarré, C., Grosbois, M., & Brudermann, C. (2019). Fostering accuracy in L2 writing: impact of different types of corrective feedback in an experimental blended learning EFL course. *Computer Assisted Language Learning*, 34, 707-729. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1635164>.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>
- Seol, H. (2024). *seolmatrix: Correlations suite for jamovi*. (Version 3.8.8) [jamovi module]. URL <https://github.com/hyunsooseol/seolmatrix> adresinden erişildi.
- Serpen, M. N., & Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87.

- Shao, J., Wu, Y., Zeng, S., & Huang, R. (2024). The role of feedback type and language anxiety in the effectiveness of written corrective feedback for L2 learning. *The Language Learning Journal*, 52(4), 367-379. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2166976>
- Shirvan, M., Khajavy, G., MacIntyre, P., & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1241 - 1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>.
- Sigott, G. (2013). A Global Perspective on Feedback. In M. Reitbauer, N. Campbell, S. Mercer, J. S. Fauster, & R. Vaupetitsch (Eds.), *Feedback Matters Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (pp. 9–20). Peter Lang.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Silva, T. (2016). An overview of the development of the infrastructure of second language writing studies. In R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 19-44). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-004>
- Somekh, B. (2008). Action research. In Lisan M Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE.
- Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching. In Cummins, J., Davison, C. (Eds.), *International handbook of english language teaching* (pp 271–288). Springer International Handbooks of Education, vol 15. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20
- Storch, N. (2019). Collaborative writing as peer feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 143–162). Cambridge University Press.
- Suh, B. (2014). The effectiveness of direct and indirect coded written feedback in English as a foreign language. *Second Language Research*, 50, 795-814.
- Sun, H., & Qi, W. (2022). Effects of written corrective feedback on college EFL students' writing accuracy and linguistic knowledge acquisition. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 45(3), 445-461. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2022-0310>
- Sun, H., & Wang, M. (2022). Effects of teacher intervention and type of peer feedback on student writing revision. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221080507>

- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221>
- Sun, T., Wang, C., Lambert, R., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100817. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2021.100817>
- Susser, B. (1994). Process approaches in ESL/EFL writing instruction. *Journal of Second language writing*, 3(1), 31-47. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90004-3)
- 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.
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289.
- Tabor, K. (1984). Gaining Successful Writing in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 17(2), 123-124. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb01717.x>
- Tai, H., Lin, W., & Yang, S. (2015). Exploring the effects of peer review and teachers' corrective feedback on efl students' online writing performance. *Journal of Educational Computing Research*, 53, 284-309. <https://doi.org/10.1177/0735633115597490>
- Taras, M. (2013) Feedback on Feedback: uncrossing wires across sectors. In S. Merry, M. Price, D. Carless, and M. Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (pp. 30-40). Routledge.
- Tay, İ., & Doğan-Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650. [10.17679/inuefd.1393410](https://doi.org/10.17679/inuefd.1393410)
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. Kriter Yayıncılık
- Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *Tesol Quarterly*, 52(4), 911-942. <https://doi.org/10.1002/tesq.4326>
- Tezel, K. V. (1995). Helping ESL/EFL Writers with Peer Response Groups. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 65-72.
- Thambirajah, J. I., & Nordin, N. (2014). Effectiveness of conference feedback on college students' composition in the English as a second language (ESL) context. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(10), 65-75.
- The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.5) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org> adresinden erişildi.
- Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.s
- Truscott, J. (1996), The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Tsao, J. J. (2021). Effects of EFL learners' L2 writing self-efficacy on engagement with written corrective feedback. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 575-584. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00591-9>
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Ülper, H., & Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 31-46.

- Vuogan, A., & Li, S. (2023). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis. *Tesol Quarterly*, 57(4), 1115-1138. <https://doi.org/10.1002/tesq.3178>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Weng, F., Ye, S. X., & Xue, W. (2023). The effects of peer feedback on L2 students' writing motivation: An experimental study in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 473-483. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00669-y>
- White, C.J. (2018). The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. In Martínez Agudo, J. (eds.) *Emotions in Second Language Teaching*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2
- Widodo, H. (2006). Designing a genre-based lesson plan for an academic writing course. *English Teaching*, 5(3), 173.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. McGraw Hill.
- Wolff, D. (2000). Second language writing: A few remarks on psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction*, 10, 107–112. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00021-3)
- Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring heritage language anxiety: A study of Chinese heritage language learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589-611. <https://doi.org/10.1111/modl.12085>
- Xu, J., & Wang, Y. (2024). Do I need feedback or avoid it in L2 writing? Impacts of self-efficacy and shyness on feedback-seeking behavior. *Assessing Writing*, 59, 100805. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100805>
- Xu, Z., Zhang, L., & Parr, J. (2022). Incorporating peer feedback in writing instruction: examining its effects on Chinese English-as-a-foreign-language (EFL) learners' writing performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 1337-1364. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0078>

- Yang, L. (2022). Focus and interaction in writing conferences for EFL writers. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211058200>
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2006.09.004>
- Yastıbaşı, G. Ç., & Yastıbaşı, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538
- Yeh, C. C. (2016). EFL college students' experiences and attitudes towards teacher-student writing conferences. *Journal of Response to Writing*, 2(2), 37-65. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol2/iss2/3>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yorgancı, O. K., & Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80.
- Yu, L. (2020). Investigating L2 writing through tutor-tutee interactions and revisions: A case study of a multilingual writer in EAP tutorials. *Journal of Second Language Writing*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100709>
- Yu, S., Jiang, L., & Zhou, N. (2023). The impact of L2 writing instructional approaches on student writing motivation and engagement. *Language Teaching Research*, 27(4), 958-973. <https://doi.org/10.1177/1362168820957024>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin uyruklarına göre sayıları, 2015 – 2016. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2024). Yabancı uyruklu öğrencilerin uyruklarına göre sayıları, 2023 – 2024. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. *Written Communication*, 35, 32 - 57. <https://doi.org/10.1177/0741088317735836>
- Zarrinabadi, N., & Rezazadeh, M. (2023). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research*, 27(3), 575-592.

- Zarrinabadi, N., & Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: Rise, development, and some future directions. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 30-45. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12176>
- Zhang, L. J. (2022). L2 writing: toward a theory-practice praxis. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (pp. 331–343). Routledge).
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4, 209-222. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90010-1)
- Zhang, X. (2021). Exploring L2 students' perceptions of their writing anxiety with drama-based pedagogy and linguistic support. *International Multilingual Research Journal*, 16, 258 - 272. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.2014623>
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing* 15, 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.002>
- Zhou, J., Wang, S., & Wang, J. (2022). Investigating high schoolers' L2 writing anxiety, L2 writing self-efficacy, L2 writing self-regulated strategies, and L2 writing engagement: Relationships and mediator. *Frontiers in Psychology*, 13, 1012407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1012407>

EKLER

1. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği/Second Language Writing Anxiety Scale					
Maddeler/Items	1: Kesinlikle Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kararsızım	4: Katılıyorum	5: Tamamen Katılıyorum
Kesinlikle Katılmıyorum=Strongly Disagree / Katılmıyorum=Disagree / Kararsızım=Undecided / Katılıyorum=I agree / Tamamen Katılıyorum=Completely Agree					
1. Türkçe yazı yazarken hiç endişeli/kaygılı olmam. * 1. While writing in Turkish, I am not nervous at all. *	1	2	3	4	5
2. Kısıtlı zamanda Türkçe kompozisyon yazarken kalbimin daha hızlı çarptığını hissedirim. 2. I feel my heart pounding when I write Turkish compositions under time constraint.	1	2	3	4	5
3. Değerlendirileceğini/ notlandırılacağını bildiğimde Türkçe kompozisyon yazarken kendimi endişeli ve rahatsız hissedirim. 3. While writing Turkish compositions, I feel worried and uneasy if I know they will be evaluated.	1	2	3	4	5
4. Düşüncelerimi Türkçe yazmayı sık sık tercih ederim. * 4. I often choose to write down my thoughts in Turkish. *	1	2	3	4	5
5. Genellikle, Türkçe kompozisyon yazmaktan elimden geldiğince kaçınmaya çalışırım. 5. I usually do my best to avoid writing Turkish compositions.	1	2	3	4	5
6. Türkçe kompozisyon üzerinde çalışmaya başladığımda çoğu kez zihnimde bir şey belirmez. 6. My mind often goes blank when I start to work on an Turkish composition.	1	2	3	4	5
7. Türkçe kompozisyonlarımın diğer arkadaşlarımdan çok daha kötü olması beni endişelendirmez. * 7. I do not worry that my Turkish compositions are a lot worse than others. *	1	2	3	4	5
8. Kısıtlı zamanda Türkçe kompozisyon yazarken titrer veya terlerim. 8. I tremble or perspire when I write Turkish compositions under time pressure.	1	2	3	4	5
9. Eğer Türkçe kompozisyonlarım değerlendirilecekse çok düşük not almaktan endişelenirim. 9. If my Turkish composition is to be evaluated, I would worry about getting a very poor grade.	1	2	3	4	5
10. Türkçe yazmam gereken durumlardan elimden geldiğince kaçınmaya çalışırım. 10. I do my best to avoid situations in which I have to write in Turkish.	1	2	3	4	5
11. Kısıtlı zamanda Türkçe kompozisyon yazarken düşüncelerim birbirine girer, karışır. 11. My thoughts become jumbled when I write Turkish compositions under time constraint.	1	2	3	4	5
12. Eğer başka bir dil seçeneğim olursa kompozisyon yazarken Türkçe kullanmam. 12. Unless I have no choice, I would not use Turkish to write compositions.	1	2	3	4	5
13. Kısıtlı zamanda Türkçe kompozisyon yazarken çoğu kez paniklerim. 13. I often feel panic when I write Turkish compositions under time constraint.	1	2	3	4	5
14. Diğer öğrencilerin Türkçe kompozisyonumu okudukları zaman alay etmelerinden korkarım. 14. I am afraid that the other students would deride my Turkish composition if they read it.	1	2	3	4	5
15. Beklenmedik bir zamanda Türkçe kompozisyon yazmam istendiğinde donup kalırım. 15. I freeze up when unexpectedly asked to write Turkish compositions.	1	2	3	4	5
16. Türkçe kompozisyon yazmam istenirse elimden geldiğince yazmamak için sebep bulmaya çalışırım. 16. I would do my best to excuse myself if asked to write Turkish compositions.	1	2	3	4	5
17. Diğer insanların Türkçe kompozisyonlarım hakkında ne düşüneceği hakkında hiç endişelenmem. * 17. I do not worry at all about what other people would think of my Turkish compositions. *	1	2	3	4	5
18. Genellikle sınıf dışında Türkçe kompozisyon yazmak için mümkün olan her fırsatı değerlendiririm. *	1	2	3	4	5

18. I usually seek every possible chance to write Turkish compositions outside of class. *					
19. Türkçe kompozisyon yazarken genelde bütün vücudumun kaskatı ve gergin olduğunu hissedirim. 19. I usually feel my whole body rigid and tense when I write Turkish compositions.	1	2	3	4	5
20. Türkçe kompozisyonumun sınıfta tartışma örneği olarak seçilmesinden korkarım. 20. I am afraid of my Turkish composition being chosen as a sample for discussion in class.	1	2	3	4	5
21. Türkçe kompozisyonlarımın çok başarısız olarak değerlendirilmesinden hiç korkmam. * 21. I am not afraid at all that my Turkish compositions would be rated as very poor. *	1	2	3	4	5
22. Kompozisyon yazmak için mümkün olduğunca Türkçe kullanırım. * 22. Whenever possible, I would use Turkish to write compositions. *	1	2	3	4	5
Not. Sonunda * işareti olan maddeler ters kodlanır. İngilizce maddeler özgün çalışmadan alınmıştır. Türkçe maddeler uyarlanan versiyonlarıdır.					



2. Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği

Yabancı Dilde Yazma Öz Yeterliği Ölçeği	1: Kesinlikle Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Biraz Katılmıyorum	4: Kararsızım	5: Biraz Katılıyorum	6: Katılıyorum	7: Tamamen Katılıyorum
Maddeler/Items							
1: Kesinlikle Katılmıyorum=Strongly Disagree 2: Katılmıyorum=Disagree 3: Biraz Katılmıyorum=Slightly Disagree 4: Kararsızım=Undecided 5: Biraz Katılıyorum=Slightly Agree 6: Katılıyorum=Agree 7: Tamamen Katılıyorum=Completely Agree							
LS_1. Dilde yer alan kelime birimlerini (ör. isimler, fiiller, sıfatlar) yazıda doğru bir şekilde kullanabilirim. LS_1. I can correctly use parts of speech (e.g., nouns, verbs, adjectives) in writing.	1	2	3	4	5	6	7
LS_2. Dil bilgisi kurallarına uygun basit bir cümle yazabilirim. LS_2. I can write a simple sentence with grammatical structure.	1	2	3	4	5	6	7
LS_3. Dil bilgisi kurallarına uygun birleşik ve karmaşık cümleler yazabilirim. LS_3. I can write compound and complex sentences with grammatical structure.	1	2	3	4	5	6	7
LS_4. Net bir düzene veya yapıya sahip bir kompozisyon yazabilirim. LS_4. I can write a composition with a clear organisation or structure.	1	2	3	4	5	6	7
LS_5. Yazımda kelime kalabalığı veya karmaşası olan cümleleri gözden geçirebilirim. LS_5. I can revise wordy or confusing sentences of my writing.	1	2	3	4	5	6	7
LS_6. Kompozisyonumu daha iyi düzenlemek için gözden geçirebilirim. LS_6. I can revise my composition to make it better organized.	1	2	3	4	5	6	7
LS_7. Yazımdaki temel dil bilgisi hatalarını gözden geçirebilirim. LS_7. I can revise basic grammar errors in my writing.	1	2	3	4	5	6	7
SRE_1. Yazma becerimi geliştirmedeki amaçlarımı fark edebilirim. SRE_1. I can realise my goal to improve my writing.	1	2	3	4	5	6	7
SRE_2. Yazmadan önce yazma amaçlarımı düşünebilirim. SRE_2. I can think of my goals before writing.	1	2	3	4	5	6	7
SRE_3. Yazmadan önce plan yapmama yardımcı olacak farklı metotlar düşünebilirim. SRE_3. I can think of different ways to help me to plan before writing.	1	2	3	4	5	6	7
SRE_4. Yazma becerisinde amacıma ulaştığımı veya ulaşmadığımı değerlendirebilirim. SRE_4. I can evaluate whether I achieve my goal in writing.	1	2	3	4	5	6	7
SRE_5. Yazmadaki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirebilirim. SRE_5. I can evaluate my strength and weakness in writing.	1	2	3	4	5	6	7
SRE_6. Bir kompozisyonun iyi ya da kötü olduğunu değerlendirebilirim. SRE_6. I can evaluate whether a composition is good or bad.	1	2	3	4	5	6	7
PS_1. Yazma derslerinde sunulan en zor materyalleri anlayabilirim. PS_1. I can understand the most difficult material presented in writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
PS_2. Yazma derslerinde öğretilen temel bilgileri anlayabilirim. PS_2. I can understand the basic concepts taught in writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
PS_3. Yazma derslerinde öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyalleri anlayabilirim. PS_3. I can understand the most complex material presented by the instructor of writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
PS_4. Yazma derslerindeki ödevlerde mükemmel bir iş çıkarabilirim. PS_4. I can do an excellent job on the assignments in writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
PS_5. Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerinde uzmanlaşabilirim. PS_5. I can master the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
PS_6. Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerini kullanabilirim. PS_6. I can use the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
PS_7. Yazma dersinin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerimi düşündüğümde yazma derslerinde iyi performans gösterebilirim. PS_7. Considering the difficulty of the writing course, the teacher, and my skill, I can perform well in writing courses.	1	2	3	4	5	6	7
Not. LS: dil bilgisel öz yeterlik, SRE: öz düzenleme yeterliği, PS: performans öz yeterliği. İngilizce maddeler özgün çalışmadan alınmıştır. Türkçe maddeler uyarlanan versiyonlardır.							

3. Sınıf İçi Yazma İstekliliği Ölçeği

Maddeler/Items 1: Nerdeyse hiç istekli değil/Almost never willing 2: Bazen istekli/Sometimes willing 3: Ne istekli ne isteksiz/Neither willing nor unwilling 4: Genellikle istekli/Usually willing 5: Nerdeyse her zaman istekli/Almost always willing Yönerge: Lütfen her bir sınıf durumunda sınıf içinde Türkçe yazmaya isteklilik sıklığınızı belirtiniz. Sınıf içinde, Türkçe; Writing in class, in Turkish;	Nerdeyse hiç istekli değil	Bazen istekli	Ne istekli ne isteksiz	Genellikle istekli	Nerdeyse her zaman istekli
1. Eski bir bisikletinizi satmak için bir ilan yazarken. 1. Write an advertisement to sell an old bike.					
2. En sevdiğiniz hobinin açıklamalarını yazarken. 2. Write down the instructions for your favorite hobby.					
3. En sevdiğiniz hayvan ve alışkanlıkları hakkında bir rapor yazarken. 3. Write a report on your favorite animal and its habits.					
4. Bir hikâye yazarken. 4. Write a story.					
5. Bir arkadaşınıza mektup yazarken. 5. Write a letter to a friend.					
6. Bir köşe yazısı yazarken. 6. Write a letter to a friend.					
7. Bir derginin “eğlence” testine cevap yazarken. 7. Write the answers to a “fun” quiz from a magazine.					
8. Ertesi gün yapmanız gerekenler listesi yazarken. 8. Write down a list of things you must do tomorrow.					
Not. İngilizce maddeler özgün çalışmadan alınmıştır. Türkçe maddeler Boz (2020) tarafından uyarlanan versiyonlarıdır.					

4. B1 Seviyesi Geri Bildirimsiz ve Geri Bildirimli Yazı Taslağı Örnekleri

- Arzu -

İnsan aş gözlü ve bencil bir yaratıktır. Tabii ki insan hayatın en iyi şeylerine sahip olmak istiyor. Hatta bazen insanlar bu istekler ve arzular nedeniyle Salgın ve nihayet hedeflerine ulaşırlar. O yüzden hayatımızda bir arzu ve hedef olmalıdır.

Sünkü eğer hayatta his hedefimiz olmazsa his bir yere ulaşamaz. O yüzden diyorlar ki bir insanın yaşıyor yaşamadığını atan nabızından değil onurlu duruşundan anlarız.

Başarılı olmak işin hayatımızda en önemli şey eğitim. Hepimizin eğitim ile ilgili bazı hayalleri var. Bu hayallere ulaşmak işin

elimizden gelen her şeyi yaparız. İşte ben de normal bir insan olarak kafamda bazı hayaller var. Ben Türkiye'ye gelmeden

önce hep diyordum ki keşke ülkemde Taliban gelmeseydi. Ama sonra bunu anladım ki her yerde bir hayır var. Sünkü eğer onlar gelmeseydi ben buraya gelemezdim. Taliban'dan dolayı

Karşıma büyük bir fırsat çıktı ve ben de o fırsatı değerlendirdim. Keşke eğitim alırken ailem yanımda olsaydı. Bazen düşünüyorum keşke TÖMER hılcıca bitse ve ben Türkiye'ye ana

dilim gibi konuşsam sonra Tıpı bağlasam ve çok başarılı ol-
sam. Sonra bir cerrah olarak ülkemde dönssem ve ailemi gurur-
landırısam.

Sünkü bu dünyada en büyük arzum ailemi gururlandırmaktır. Sünkü eğer aile bizden razı olursa o zaman Allah bizden razı olur.

Ben şehirde yaşamayı çok severim. Ailemle beraber büyük bir evde yaşasak. Ufak tefek bir yatakta yatmam. Sonra gün aydıığında

Kalkıp say demlessem ve kahvaltı yapsak. Bir cerrah olarak her gün hastalara yardım etsem ve rahat yaşasam.

Sonra dünya turuna sıksam. Her ülkeyi gelsem ve Fotoğraf çeksem. Range Rover arabam olsa. Bir aşçı olsa Sünkü ben yemek yapmayı bilmiyorum.

Arzudan daha güçlü, daha amansız miknatıs olamaz. İnsan arzu ettiği şeyi gerçekleştirme işin elinden gelen her şeyi yapar. umut ediyorum ki ben de elimden geleni yapacağım.

Hayatımız boyunca okulumuz, ailemiz ve çevremiz hem başarı seviyemizi her de kişiliğimizi sürekli etkiler.

Bu öğelerin her birinin hayatımızda belirli bir rolü var. Ne var ki tamamlanarak da yaşam tarzımızı genelde etkiler. Bu yüzden bir öğeye odaklanmaktansa bu unsurları birbirini etkili ve verimli tamamlayacak bir sistemi kurmalıyız.

Eskiden yerleşik eğitim sistemi olmadığından çocuklara hayatında ihtiyaç olan bilgileri öğretmekten ailesi sorumluydu. Gittikçe yerleşik eğitim sistemleri kurulmuş ve konular yerleşik bir şekilde öğrenilmeye başlanmış. Şu ana kadar formal olmayan eğitimin insanların hayatında hala önemli bir rolü var.

Ayrıca forma olmayan eğitim formal eğitimle karşılaştırıldığında hangisinin daha faydalı olduğu konusunda insanlar tartışır.

Bana kalırsa okul hem aile hem de çevreden daha etkilidir fakat uygun koşullarda çevrenin en etkili faktör olabilir.

Öğrenimimizi geliştiren fırsatları çevrede bulursak çevremiz bize daha fazla fayda sağlar.

Bu yüzden çevremizi bize en faydalı öğe olarak kabul ediyoruz.

Ne var ki diğer öğeler de önemlidir. Mesela bir çocukken ailemizden ilk eğitimi alırız. İlk eğitimde birçok konu bulunabilir. Örneğin ana dilimiz ya da yabancı dilleri

anne babamızdan öğrenebiliriz. Buna ek olarak ailemizden nasıl sağlıklı yaşayabileceğimizi ya da kaynaklarımızı kullanarak nasıl başarılı olabileceğimizi dair bilgileri de öğrenebiliriz. İlk eğitimden okul eğitimine geçebiliriz.

Okul eğitiminde anne babamızın bilmediği şeyleri öğrenebiliriz. Ayrıca derslerde sürekli uğraşmak alışkanlık bir kişiye de olabilir. Okulda da belirli konulara odaklanma fırsatları olabilir. Böylece hayatımızdaki meslekleri yapabiliriz yani öğretmen, doktorluk, vb.

Sonuç olarak çevre, aile ve okulun birbirini tamamlayacağı bir sistemi kurmamız ve geliştirmemiz gerektiğini inanıyorum. Bu yerleşik sistem tarafından başarı yolu açık.

Şehrimin adı Cittagong'dur. Başkentten sonra Bangladeş'in ikinci büyük şehir. Şehrin en önemli yapılarından biri Andarkilla camii.

Bu cami Babür döneminde inşa edilmiş ve geleneksel bir cami.

İmparator Aurangazed Cittagong'u fethettikten sonra bu camının inşasını emretmiş.

Camı 1667'de yaptırılmış. Eskiden bu kale Portekizli korsanlarının sığınacağıydı. 1667 yılında Sayesta Kha'nın oğlu bu kalenin içinde girmiş ve fethetmiş.

Bu yüzden bu yerin adı Andarkilla olmuş. Bengalcede Andarın manası "içinde" ve killanın manası kale. Andarkill camının yapısı Babür tarzına göre yapılmıştır. Ondan 30 metre yüksekte küçük bir tepenin üzerinde yer almaktadır. Bu camı Delhi cami gibi büyük taşlar ile kullanarak inşa yapılmıştır. Camının ana girişinde siyah taş üzerinde beyaz harflerle Farsça bir satır yazılmış varmış.

"Ey bilge, sen söyle dünya insanlarına, bugün bu dünyada 2 kaba kuruldu, kuruluş tarihi 1766'dır. Bundan kurucusunun isim de rastlanmaktadır.

Bu camide bulunan tüm yazıtlar Süriyenin "Rabka Şehri" mimarsine benzemektedir. Ziyaret etmek isteyen kişiler Cittagong'dan kolayca Uber ile ve başka araçlarla oraya gidebilir.

Beden Dilleri

Beden dilini günlük hayatımızda gerçekle duygularımızı ortaya çıkarmak ve mesajımızın daha etkili ~~bir~~ olmasını sağlamak için kullanırız. Hatta bazı insanlar "Beden dili sözlerden daha sesli konuşur." diye inanıyorlar. Bu da beden dilinin ğnemi göstermektedir.

Ancak beden dili kültürden kültüre farklı ve bazen karşıt anlamı gösterebilir. Mesela Gambiya'daki bazı beden dillerini Türkiye'deki arkadaşlarıma yapınca anlamakta çok zorlanıyorlar. Bunun nedeni Türkiye'de o beden dillerin kullanılış namaları ya da bambaşka bir anlamı gelmeleri olabilir.

Gambiya'da el sallama "Merhaba" ya da "le le", başı aēaėı, yukarı sallamak "evet" başı sağa sola sallamak "Hayır" demesidir. Türkiye'deki gibi aynı anlamları var. Ancak ~~ette~~ Gambiya'daki bazı beden dillerini Türkler anlamaz. Örneğin birisi iki elini de beline koyup derin bir nefes alırsa "sonunda bitti" ya da "ok yorgunum" demektir ama Türk arkadaşlarıma bu eylem komik gelir. Bir de birisi kendi ğenesini tutup gözlerini bir yere bırakarak başını yavaşca yukarı aēaėı sallarsa biz anlıyoruz ki onun dşndğı şey için bir çözüm bulmuş.

Türkiye'de de bazı beden dillerini bana anlatılmadan hiç anlamazdım. Mesela birisinin kafasını arkaya atarak "cık" demesinin "Hayır" anlamını ğğrenmeden önce bunu her gördüğümde "Acaba bu ne demek?" diye kendime sorardım. Her durumda beden dillerinin ğnemi olduğunu syeyip savunabilirim.

insanlar hayatta çok şey olmak ve yapmak istiyor.
Bazı zaman ^{bazen / bazen} insanların hayalları gerçek oluyor veya olmuyor.
Her insanın birçok hedefi var ve insanlar hedeflerini ^e
ulaşmak için çok çalışırlar. Eğer hedef yoksa başarılı
olmayız. Her insan gibi ben ^{im} de birkaç hayalim var.
Ama her ^{im} hayalimi anlatmayı istemiyorum çünkü bunlar özel
hayallar. Ülkemden ^{im} düşünüyordum keste başka bir ülkeye
gidip eğitim alabilseydim. ~~Bunu~~ gerçek oldu. Sonraki
hayalim eğitimimi tamamlamak ve ailemi gururlandırmak
Ailemi gururlandırmak hayallerimizden biri. Ama bazı zaman
düşünüyorum ki eğer Türkiye'de ^y gelmeseydim ailemle birlikte
yaşayabilirdim. Ama hayallerimi gerçekleştirmek için buraya
geldim. ^{Neden amn?} ~~Ama~~ bazen düşünüyorum ki keste Türkler gibi
^{Türke} konuşsam, Tömer Kobay olsa ve ~~iki~~ ^{iki} bitse.
^{"Keste" de ekleyebilirsin.}
Şimdi en büyük arzum eğitimde başarılı olmak.
Bazı hayallar için şimdi hiç düşünmüyorum.
^{*Nedenlerini de yazabilirsin.}

(Başlık)

Unutulmaması gereken ilk şey sağlığın hayatımızın temeli olduğudur. Onsuz hayattan zevk almamız ve hedeflerimize ulaşmamız zor olacaktır. Sağlığa özen göstermek, her insanın hayatındaki en önemli ve öncelikli görevlerden biridir. Sağlık sadece hastalıkların yokluğu değil, aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal refah durumudur. Bu nedenle sağlığını korumak ve geliştirmek her birimizin öncelikli hedefi olmalıdır. ^{güzel g.i.f!}

İlk olarak sağlıklı olmak için sağlıklı beslenmemiz lazım. ^{→ sağlıklı beslenmek} Sağlıklı beslenmek nedir? Sağlıklı beslenmek yani beslenirken ve sağlıksız ürünlerden uzak durmamız lazım, ayrıca sigara ve alkol içmememiz gerekiyor. ^{ne mi?}

Sağlıksız beslenmeden kasım çok fazla abır-cabır, yağlı ve aklı yiyecekler yememiz gerekiyor. ^{ve}

Ve dediğim gibi sağlıklı bir yaşam tarzı sadece sağlık değil, aynı zamanda iyi bir ^{→ nerede dediğin} ahlakî ^{→ psikolojik daha mı iyi?} durumudur. Ruhsal açıdan sağlıklı olmak için stresten uzak durmamız ve önemsiz şeyleri dert etmememiz gerekir.

Buna ek olarak sağlıklı uyku çok önemlidir, ^{Bu} nedenle günde en az 8 saat uyuyun. Sabahları egzersiz yapın.

* Bu size iyi bir ruh hali verecektir ve kaslarınız her zaman iyi durumda olacaktır. Dışarıya çıkmalısınız ve en az günde bir saat yürümelisiniz, bol-bol su içmelisiniz. ^{→ yukarıda daha mı iyi? resmiyin}

Son olarak sağlıklı ve uzun bir yaşam için bu kuralara uymalı ve bunları alışkanlık haline getirmelisiniz. ^{★ Gelişime biraz daha devam edilebilir.}

YAZMA - 3A

Başlık? **gereklilik** **konsept**

Sağlık insanın en önemli sağlamdır. Bu yüzden sağlığımızı [↑] dikkat etmemiz ve onu korumamız gerekiyor. Hızlı geçen bu dünyayla koşarken sadece başarılarımızı düşünürüz. Ancak başarılarımızın tadını yaşamak için önemli olan sağlığımızı unutuyoruz.

Öncelikle beslenmemiz: sağlığımızı evimizden başlamanız gerek. Daha çok yerde yapılan yemekleri tercih etmeliyiz. Bir değişiklik için iki haftada bir kere gibi dışarıdan yiyebiliriz. Yemeklerimizdeki protein, karbonhidrat ve yağ dengesine dikkat etmeliyiz. Örneğin, süt ve yumurta bunların hepsini ^{kapsar} dahildir. Deniz yemekleri ^{çinin de proteini} de proteinden çok yüksektir. İçecekler olarak bol bol su için. Sağlığımıza çayının etkisi de var; özellikle şekersiz çay içmekte çok fayda vardır. Ayrıca sebzeleri, meyveleri yemeklerimizde daha fazla eklemeliyiz.

Bu sırayla yapmamamız gereken şeyler de var. Un ile yapılan yiyecekler ve en meşhur yemeğimiz, pilavı da çok tüketmemeliyiz. Çünkü onların karbonhidratı çok yüksek. Kola gibi içecekler de sağlığımız için zararlıdır. Öğünlerimizi kaçırmayalım; günde üç kez kesin yemeliyiz ama önce bahsettiğim şekilde! Bunlara ek olarak ciddi hastalıklara yol ^{an} açılan sigara ve alkolden uzak durmalıyız.

Vücudumuzun sağlığını böyle dikkat ederken aynı anda ruh halimize de dikkat etmek zorundayız. Çünkü sağlıklı hem fiziksel hem de zihinsel etkenlerin birleşimidir. Psikolojimizi bozan bir şey strestir. Hayatlarımızı kolayca yaşamalıyız. Bir düşünceyi çok y kafamızda tutmamalıyız. Ne olursa olsun bırakalım, sonuçta olacağımız yerinde olacağınızı inanmalıyız. Bağımlılıklar da stresin sebebi olabilir. Şu zaman ^{tanrı denizi isledi} andaki çocukların çoğu oyun oynamaya veya sosyal medyaya bağımlıdır. Bu onların sağlığı ve geleceği için tehlikelidir.

Günün birinde tüm sorumluluklarınızdan bir ara alın. Tatile çıkın, telefonunuzu kapatın ve doğanın tadını hissedin. Günde 8 saat uyku alın. Yoga gibi ruhsal tedaviler de kullanın. Ağır ^{Hafif} ama düzenli bir spor programı oluşturun. Sağlıklı, uzun bir hayatı yaşayın.

-Bundan zevkler yaratabilirsiniz.
-Eline sağlık! Başlığı unutma. Tamlamaya dikkat et.

Son olarak, hayat yaşamak içindir. Sağlıklı yaşamak tamamen hastasız olmak değil, fakat ağır hastalıklarla uğraşmak için hayatımız çok kısadır. Öyle bir durum ^{lik} olmadan durduralım. Şu anki mutlu hayatımızı sona kadar uzatalım.

Yurdum

Türkiye'ye gelmeden önce hiç yurttan kalmadım ilk kez bir yurttan yaşıyorum. Önceden çok zorlanıyordum ama giderek alışıyorum. Yurdumuz çok büyük çünkü üç tane blok var: A, B ve C blokları. Ben C-bloktayım. Üç kişilik bir odada yaşıyorum. Oda arkadaşlarım çok iyi kızlar ama onlarla konuşabiliyorum. Artık çok sık sık Türkiye öğrenerek onlarla uzunca sohbet edebirim. Malesef yurdumuz alışveriş merkezi, çarşı hastane ve üniversite gibi imkanlardan çok uzak fakat yurdun önünde bir otobüs durağı var. Otobüs durağı sayesinde bu yerlere gidebiliriz. Yurdum uzak olduğuna için başka bir yurda taşınmak istedim ama sora sora yurdumuzun diğer yurtlardan daha iyi olduğunu öğrendim ve hiç taşınmayı sevmiyorum. Yurdun binası ve yer ve özellikleri çok beğendim. Bu yurt sağlığa, güvenliğe ve eğlenmeye çok uygun. Mesela spor salonu, ısıtma için kombi, bahçe, park gibi var. Yurdun güvenliği de çok iyidir. Özel güvenlikler her zaman kapıda. Bir erkek personel çıkarsa öğrencilere bununla ilgili bilgi verirler. Bahçede arkadaşlarla zaman geçerek çok eğleniyorum. Okula bazen otobüsle bazen yürüyerek giderim. Okula gitmeden önce havaya göre karar veririm. Çok soğuk ya da yağmur yağıyorsa otobüsle gitmen gerekiyor, o zaman otobüsle gidiyorum. Hava güzelse yürüyerek yürüyerek gidiyorum, şimdi yurttan taşınmaya alıştım ve çok beğendim. Umarım siz de böyle bir yurttan kalabilirsiniz. O zaman nasıl hissediyorum bileceksiniz.

*Kısa süreli de sağlamların sağlamlar. Tevriciler.

-Başlık-

Ben Ordu'da yurttta yaşıyorum. Yurdumun adı "Mehmet Fuat Köprü"; Kız Öğrenci Yurtu. Yurdumdan çok memnunum, dış görünüşü çok güzel. Yurttta 3 blok var her blok dokuz ya^{da} on katlı. Bloklar A, B, C adlıdır. Yurdumda binden fazla öğrenciler yaşıyor. Üç tür oda var; 5 kişilik, 3 kişilik ve 2 kişilik, ^{ama} ~~bizim~~ yatak odası ve çalışma odası ^{ayrıdır.} ~~ayrıdır.~~ Ben beş kişilik odada yaşıyorum, diğer arkadaşlarım Türk. ^{Odamız daha büyük,} Bize özel ayrı bir çalışma odası ve balkon var. Beş kişilik odada yaşamak iyi ama çok kalabalık oldu için bazen kötü ^{da} oluyor. ^{Detaylar güzel}

Yurdun içerisi çok güzel, duvarları açık mavi boyalı~~lar~~, yataklar çok rahat ve döşeme ^{pariletten} ~~perakten~~ yapılıdır. Her katın ^{koridorunda} ~~koridorunda~~ hazırlanmak için aynalar var. İki merdiven var ve ayrıca iki asansör da çalışıyor. Yurttta çok fazla güvenlik tedbirⁱ var. Örneğin ^{iki merdiven olmak}, her kattada yangın söndürücü olmak, ^{ve hoparlörler} sürekli ^{önemli olan durumları} anons yapmak ^{ve} 24-7 güvenlik görevlileri olmak ^{gibi} gibidir.

Yurdumda 3 blok hariç daha 3 salon var, spor salonu, televizyon salonu ve genç ofisi. Etrafında çok oturma yerⁱ var, bazen kızlar oralarda ders çalışıyor, d müzik dinliyor, sohbet ediyor veya yemek yiyor. Yurdumda basketbol, voleybol, masa tenisi oynamak da mümkün. Aslında yurttta her imkanlar ^{var} var. Bir sıkıntı çıkarsa hemen müdürü ^{onu} ~~onu~~ ^{çözüyor} ~~çözüyor~~.

Yurdun konumu bir konut ^{konut} ~~konut~~ yerde, ^{B. böyle otma olduğu için} biz merkeze çok uzak ^{uzak} ~~uzak~~. Her ihtiyaç için merkeze gitmek gerekiyor. Yurdun önünde otobüs durağı var, ama otobüs sürekli geçmiyor bazen çok bekliyoruz. Okuldan uzak oldu için bazen otobüsle bazen yürüyerek gidiyoruz, bu hava durumu ^{bu} ~~bu~~ bağlı. §

*Planlarımla ilgili bilgileri.

*Organizasyon güzel.

*Yurtta çok rahat.

Çocukluğumdan beni dişçi olmak istediğim. Bu misleği ben dedeme göre seçtim, dedem ko yıldır dişçi. Çocukken ben sık/sık dedemin yanına giderdim ve orada hastaların tedaviden sonra güzel gülümsemelerle mutlu çıkardılar. O günden sonra benim de insanlara güzel gülümsemeler vermek iste diğimi fark ettim. Ayrıca benim amcamlarım da iyi dişçiler. Onları yurt dışında tecrübeleri alıp kliniğimizi geliştirdik. Dedemin adını ve kliniğini yaymak için bu iste (uzman). profesyonel olmak istiyorum. Kliniğimizi genişletmeyi hayal ediyorum. Bir büyük kliniğe 405 sayıda diş hekimiyle çalışmak bence iyi bir deneme, herkesten bir şey öğrenebilirim. Ben de hayalimi gerçekleştirmek için çok çalıştım, gece gündüz kimya ve biyoloji öğrendim, olimpiyatlara katıldım. Sonunda hayalimi kurduğum yere kazandım. Dişçiliği ciddi meslek. Çünkü biz insanların sağlığı ile çalışırız, 405 dikkatli olmamız lazım. Ten bir hatta bir dişi ve bazen yaşamı yok edebilir. Mesela bazı hastalarda herhangi bir ilaca alerjisi olabilir veya tedavisi olmayan bir hastalık kan yoluyla bulaşabilir. Bu sebeple çok ciddi okumamız lazım. Ben paranın peşinden değilim, bilginin peşindeyim, çünkü uzman olursam para kendiliğinden gelecektir. İş istir ama dinlemedi de herkesin ihtiyacı var.

5. Seviyesi Geri Bildirimsiz ve Geri Bildirimli Yazı Taslağı Örnekleri

Moda, giyim tarzlarından ev dekorasyonuna müzikten sinemaya kadar pek çok alanda kullanılan bir kavramdır. Modanın temel amacı, belirli bir dönemde insanların benimsediği tarzları ve trendleri ifade etmektir.

Bugünlerde modayı takip ederim. Bugün dünya modasında, ne in sizin tarzınıza olduğunu bilmek önemlidir. Günlük giyim tercihlerime dikkat etmeliyim. Giyim tercihlerim arasında bana yakışan kıyafet türleri bulunmaktadır. Bu güven kazanmaya yardımcı oluyor. Sağ stillerinde modayı takip ederim. Kötü ve tavanmamış sağ ile dışarı çıkamam. Bizim sağlarımızın profesyonel ve daha iyi tarzı olmalıdır. Her ay De Facto ve Hepsiburada web sitesinden kıyafetler ve aksesuarlar alışverişini yaparım. Bazen online alışveriş yapacağım zaman öncelikle modayı sosyal medyadan yoksa moda dergilerinden takip ederim.

Moda, genellikle bugünlerde dünyada çok önemlidir. Bugünlerde fiziksel mağazaları ve e-ticaret dükkânları var. Bunlar ülkemizin ekonomisini etkiliyor ve tercih ettiğimiz trendleri ifade ediyor. Bu sebeple insanlar modayı takip etmeli ve ona göre hareket etmeli.

Moda

Ben bugün moda hakkında konuşmak istiyorum. Ama ilk önce moda nedir bunu anlatmak istiyorum. Moda kelimesi aslında Fransızca'dan gelen bir kelimedir. Yol, stil, yöntem anlamlarına gelmektedir.

Moda bir toplumun zevk, hayat tarzı, stil, giyiniş tarzı ve ev dekorasyonundan bahsederek. Moda kelimesi çok geniş bir anlama gelmektedir.

Genellikle moda diince arkımıza kıyafet geliyor. Ama biz modayı sadece kıyafetlerle özetleyemeyiz. Moda insan kişiliğinin

bir temsidir. Biz insanları görünümlerine göre yargılıyoruz. Ben modayı her zaman takip ederim. Çünkü her insan bunu yapmalı. Moda bizim hayatımızda çok önemlidir.

Özellikle kızlar için moda çok önemli. Çünkü kızlar Allahın narin yaratıklarıdır. Bu sebeple iyi görünmek ve yorum-

lamak için modayı takip etmeliyiz. Genellikle insanlar bu

dünyada sık ve modacı bir insanla arkadaş olmak istiyor.

O yüzden ben şunu söyleyebilirim ki moda o kadar bizim

hayatımızda önemli ki hatta bazen sosyal ilişkilerimizi etkileyebilir.

Moda bazen temizlik anlamına gelmektedir. Çünkü temiz insanlar genelde sık görünüyorlar. Ben bunu bir dini sözle

isbat etmek istiyorum. Temizlik imanın bir parçasıdır. Ben

sağ stillerinde modayı takip etmiyorum. Çünkü kapalıyım ve

her zaman şal takıyorum. Bu sebeple buna çok önem vermiyorum. Ben orta bir derecede alışveriş yapmayı

tercih ediyorum. Çünkü alışveriş her kızın ihtiyacıdır.

Alışveriş yaptıktan sonra bir kız kendini iyi hissedebilir yada stresten kurtulabilir. Sonuç olarak şunu söylemek istiyorum-

moda bizim hayatımızda çok önemli. Moda bizim sosyal hayatımız, zevk, stil, yöntemimizden bahsediyor.

Bu sebeple modayı asla ihmal etmemeliyiz.

Önce

Cibuti'de müzik, kültürün önemli bir şey ve çeşit çeşit müzik türleri ile zenginleşmiştir. Hem Afrika ritimleri hem de geleneksel müzik tarzları popülerdir.

Eskiden insanlar çok fazla ritim olmayan ve çok fazla enstrüman kullanmayan basit müzikler dinliyordu. Eski şarkıcılar sadece "madalin" kullanıyorlardı. Önceden şarkıcılar ve müzisyenler şarkılarının sözlerinin her zaman bir anlamı vardır ve müzikleriyle mesajlar veriyordu. Mesela bağımsızlık sırasında şarkıcılar şarkıları askerleri motivasyon etmek için kullanmış.

Şimdi müzik türleri çok değişti. Şu an gençler Rap, Hip Hop ve başka yeni müzik türleri dinliyor. Önceden müzik çok sakin bir müzikti ama şimdi çok gürültülü oldu. Bazen şarkıcılar şarkılara ya İngilizce ya da Fransız kelimeler ekliyorlar.

Her nesli her zaman kendine özel bir müzik türü var. Yaşlı insanlar klasik müziği çok seviyor ama ben ve benim neslim rap'i seviyoruz.

Bilim dalı

Bilim b g n n başarılarının geleceğe ulaşmasına yardımı olur.   n   şimdi bilim birçok anlam verir ve çok fazla ~~ana~~ alanları varmış. Bilim deyince aklımıza biyoloji ya da fizik geliyor. Bu Fen bilimi. Ayrıca sosyal bilimlerde arkeoloji, tarih,  o rafya, dilbilim gibi bilim dalları bulunur. Böyle bilim dalları 2'ye ayrılır. Bu arada ben de dilbilim ile   rendi im bilgiler ile paylaşmak istiyorum.

İlk önce dil çevrede insanların birbirleriyle iletişim kurması için bir araçtır. Ayrıca dilin birçok alanı vardır ve onlar birbiriyle ilişkilidir. Mesela dilbilim ve edebiyat filolojik bilimlerin bir parçasıdır. Bu iki bilgi alanı çok eski zamanlardan beri birbiriyle ili kilendirilmi tir.   n   şairlerin yazılarını anlamak için dili iyice anlamamız önemli. Maksim Gorki diyor ki dil - edebiyatın ilk unsurudur. Dilbilimci-ler dili incelerken edebi dili dikkat etmekten kaçınamazlar zira edebi eser dilbilimci-ler için değerli bir materyal olarak kabul edilir.

Bunun yanı sıra dilbilim matematik alanı ile de bağlı olabilir.   n   matematikte belirli terimleri kullanmanız gerekir, aksi takdirde anlamını ~~ ~~ ortaya çıkarırsınız. Aynı zaman- da dili incelememiz için matematikteki istatistiği kullanmalıyız.

Sonuç olarak her durumda bunu farklı alanlardan incelerseniz, bence bunun hakkında sonsuz bir şekilde konu abiliriz. Şimdi bile ~~ ~~ biz T r ce konuşuyoruz. Bu  o rafyaya ba lı.

G: Merhaba, Nasılsın?

Z: Merhaba, iyiyim. ~~Kursumu~~ Türkçe kursumuz bitmek üzere. Yaz tatili~~de~~ başlayacak. Sınıfta şu günlerde en çok bunun hakkında konuşuluyor. Sen tatilde ne yapacaksın? Planların var mı?

G: Evet, güzel bir şey. Ama ben Kazakistan'a gitmeden önce başka bir ~~ülke~~ ^{ülkeye} gitmek istiyorum. Hâlâ gizmek için ~~bir~~ ^{bir} ülke seçmedim.

Z: Peki sen hangi tür ^{tür} turizm ^{geşitlerini} seviyorsun? ~~Burada ülkelerden bahsedilebilir?~~

G: Aslında ben alışveriş ve kültür ~~turizmi~~ ^{turizmlerini} seviyorum. Ama doğa turizmi hakkında daha fazla bilgi almak istiyorum.

Z: O zaman bu yaz senin tatilın bir doğa turizmi olsun. Sen benimle Sri Lanka'ya gel. Sri Lanka'da'nın doğası çok güzel ve çok ~~sevgi~~ ^{ilginç}. Kesinlikle sen seversin.

G: Ne kadar iyi bir fikir. Sri Lanka'ya yaz mevsiminde ^{inde} gitmek uygun mu?

Z: Kazakistan gibi Sri Lanka'da mevsimler yoks. Tüm yıl ^{nereye} aynı ^{aynı} iklim ve sıcaklık oluyor. 30°-dereceye ~~dayanabilir~~ ^{dayanabilir} misin?

G: Evet, bu sorun olmaz. Ama ben çok kalabalık yerleri sevmiyorum. Sizide çok mu turistler ^{ziyaret} ediyorlar?

Z: Yani, Sri Lanka'nın gelirinin çoğu turizm sektöründen ^{gelir} geliyor. Turistler çok var ama seni ^{düşündüğün} kadar çok kalabalık olmaz.

G: Sanırım doğa turizmi olduğundan faydası var. Sence benim orada ne yapmam gerekiyor?

Z: Sen orada yeterli ^{gezebilirsin} gezebilirsin. Dağlar, Nehirler, Şelaleler, hatta Ormanlarda safari turu da yapabilirsin. Ben seni götürürüm. Başka, bizim yemeklerin tadını ^{bakmak} ister misin?

G: Tabii ki! Benim için bu yeni bir deneyim ^{olacak}.

Z: ~~B~~ Yemeklerimiz çok baharatlı ve acı onu da diyerim. Ama güzel tatlılar da var onları da yiyelim.

G: Seni dinlerken acıttım. Bende tatılardan ^{sa} ~~göte~~ ^{göte} acı yemeklerini ^{teret} tercih ediyorum. O zaman anlaşın. Yazın Sri Lanka'dayız.

Z: Bekle, aileme ^{ziyaret} etmeden olur mu ya. Memleketime de gidelim. Şimdi anlaşlık. Görüşürüz. ^{Gök güzel, tebrikler}

G: Görüşürüz.

Bence her ülkede ^{Bazı} müzik önemlidir. Bütün ülkelerin kendi geleneksel müzikleri vardır. Bu müzikler onların kültürünü gösteriyor. Birçok ülke gibi benim ülkemde de ^{Mode} pop ve geleneksel müzik var. Fars edebiyatında pek çok değerli şiir vardır. Genellikle geleneksel şarkılarda onları kullanılır. Mesela Mevlana'nın şiirlerini çok kullanılır. Bizim için geleneksel müziklerimiz çok güzel. O tür müzik yapan şarkıcıları seviyoruz. Bu günlerde müzik enstrümanları çok değişti. Şimdi çok pop şarkıcılarımız var. İnsanların bunlarla ilgili zevkleri çok farklı. Ben bazı şarkıcıların şarkılarını beğenmiyorum. Ama bazılarını çok seviyorum.

Ben her tür müziği dinliyorum. Sakin ve hüzünlü şarkıları tercih ederim. En favori şarkıcım yok. Bir şarkıyı seversem dinlerim. Bu günlerde daha fazla Fars müziklerini dinliyorum. En çok Homayoun Şeceriyani'nin şarkılarını dinliyorum. Ben o ve onun babasını çok seviyorum. Şadmehr'in eski şarkılarını da çok dinliyorum. Nostalji müziklerimi çok dinliyorum bu günlerde. İranda Bir popüler şarkı var. Maalesef onun şarkıcısı birkaç gün önce öldü. O şarkının adı "Eğer bir gün" demek. İranda farklı milliyetler var. Azeri, Kurd ve Lor. Her birinin kendine ^{özellik} müzikleri ve dansları var. Bu benim için çok ilginç.

*Sonuç değerlendirildi. Yorum yapıldı. Tarih: 12/12/2020

Müzik

Müzik, Myanmar Tarihinin ve kültürünün önemli bir parçasıdır. Myanmarlılar müziği dini törenler, düğünler ve cenazeler gibi çeşitli amaçlar için kullanıyorlar. Ama müzik çoğunlukla festivaller ve halk etkinlikleri için kullanılıyor.

Hükümdar zamanında müziği o yerin hükümdarı veya kralını eğlendirmek için kullanılırdı. Aynı zamanda Buda'nın hayat hikayelerini anlatmak ve insanlara önemli hayat derslerini vermek için de kullanılıyordu. Myanmar'da müziğin pek çok amacı olduğundan pek çok biçimi de vardı. Ancak müziğin kullanımı ve müziğin biçimi son yıllarda büyük ölçüde değişti. Myanmar'da hip hop ve rap 1990'ların sonlarında ortaya çıktı ve bugünkü gençler arasında hakim müzik türü haline geldi. Myanmar müziği aynı zamanda Batı k-pop ve J-pop tarzlarından da etkilendi. Geçmişte geleneksel müzik ve geleneksel şarkıcılar popülerdi. Ancak günümüzde R zarrin, Graham ve Sai Sai Kham Hlaing gibi şarkıcılar Myanmar'da çok popüler. En ilginç ise zamanla müziğin değişmesine rağmen, cenazelerde müziğin rolü hala aynı. Myanmarlı budistler cenazelerde acılarını ve üzüntülerini ifade etmek için müziği kullanmaktalar.

Son olarak, ülkedeki şarkıları pek dinlemiyorum. Hint şarkılarını daha çok tercih ediyorum. Ama ülkemden bir şarkıcıyı seçmek zorunda kalsam, Sai Sai Kham Hlaing'i seçerim çünkü onun aşk şarkılarını seviyorum.

* Tebrîk, söz ve deşan!

Moda kişiliğimizi ve yaşamlarımız boyunca kişisel gelişimi yansıtır. Ayrıca moda kültürlerimizin önemli parçasıdır. Moda stilimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Moda stilim^{de} kişiliğimi yansıtmak istiyorum ve moda tarzımın dış etkilerden^{de} bağımsız olmasını istiyorum. Böylece doğru bir öz ifade şekli olabilir.

Bu yüzden günlük hayatımda modayı takip etmeye çalışıyorum. Pinterest, Instagram gibi ~~web~~ uygulamaları kullanarak nasıl moda tarzını geliştireceğime dair bilgileri bulmaya çalışıyorum. Buna ek olarak ~~Redditi~~ diğer moda tarzlarıⁿ denirim böylece onları sevip sevmeyi^{mi} öğrenebilirim. Moda yalnız kıyafetler hakkında değil, saç stilleriⁱ moda parçası olarak sayılır. ~~İlk~~ Ülkemizde ilk olarak lise bitene kadar saçımızıⁱ kısa kesmek zorundayız. Bu yüzden ~~çok~~ ~~st~~ bu ana kadar saç stilleriⁱ denemem fırsatı yoktu. Umarım gelecekte bunu da deneyim^{im} ve bana uygun stilleri bulurum. Genellikle her ayda alışveriş yaparım. ~~A~~ Kıyafetler alırken moda tarzıma göre hareket ederim ancak ancak yeni şeyler öğrenmek için diğer şeyler de alabilirim.

Sonuç olarak ~~Kıyafetler~~ modaⁿ hayatımızın birer ve önemli parçası olduğunu inanıyorum. Fakat insanlar farklı düşüncelerⁱⁿ için ve moda tarzımızın farklı olduğunu^{un} için ~~insanların~~ moda^a göre hareket edip etmediği kişisel seçimdir.^{mes,}

İklim Değişikliği

Bir yerin uzun yıllar boyunca meydana gelen ortalama hava durumu iklim denir. Nitekim bu ortalama hava durumunda gelen değişiklik iklim değişikliği olarak bilinir. İnsanların petrol, gaz, kömür vb. maddeler kullanmasından dolayı iklim hızlı sektir değişmektedir. Fabrikalarda fosil yakıtları yandığında sera gazları havaya yayılıp hava sıcaklığına ve kirliliğine sebep oluyor. Her geçen gün gezegenimizin farklı bir bölgeden sel, deprem, fırtına, orman yangını gibi haberler duyuyoruz. Uzmanlar gezegenimizdeki pek çok bölgede sıcaklıkların değiştiği konusunda bizi uyarıyor.

Ayrıca bilim insanlara göre şimdi dünyamız 19. yüzyıllara göre 12°C daha sıcaktır. Bu yüzyıl sonuna kadar 2°C daha sıcak olacak. Eğer dünya ısınsa.

Önlenmezse bu yüzyılın sonuna kadar SSC hayvan türleri ölebilir. Bütün bu bilgiler iklim değişikliğini haber veriyor. İklim değişikliği gezegenimizi etkileyen en büyük tehlikelerden biridir. İklim değişikliği doğal yaşamı, hava olaylarını etkiler. Bunun yanı sıra fosil yakıtları yandığında havaya yayılan sera gazları birisi karbon dioksittir. Karbon dioksit havaya yayılır yayılmaz ilk görüne olarak kendisi ozon tabakasına ulaştırır. Ozon tabakasını yok edip hava sıcaklığına sebep olur. İklim değişikliği canlıların hayatını tehdit eder. Hava çok sıcak olunca dünyanın pek çok bölgesi yaşanmaz olacak. Tarım arazileri söle döner. Sahari bölgelerinde duran buzlar erip

sera gazları atmosfere yayılacak. Sıcak dünyada hayvanlar zorlanarak yaşar, çünkü ihtiyacı olan yemek ve suyu zorlanarak ete edebilir.

Kutuptaki ayılar erimesiyle ölecek olabilir. Bazı çerçeriler ükeleli iklim değişikliği konusunda dikkatli olmaya davet ediyor. Dünyadaki bütün ükeleler ortak adımlar atmazsa çesitli felaketler yaşamaya devam edeceğiz. Hatta iklim değişikliği önlenmezse dünyanın bazı bölgeleri

siddetli kuraklıkla hansı karşıya kalacak. İklim değişikliğini önlemek ya da etkilerini azaltmak için çesitli çalışmalar yapılıyor. değerli etkiler

sonuç olarak biz insanlar kendi yaptıklarımızla hava iklimi değiştirdik. Bazen nükleer bombalar ile savaşırken bazen soğuk savaş yapıpken Allah'ın bize veren büyük nimatini yani hayatlarımızı tehlikeye attırdık. Şimdi çok geç değil düzenli bir gündem ile dünyamızı kurtarmalıyız.

-Detaylı ve güzel, ilk programların organizasyonunu kontrol et.

611

-Başlık-

Berim en sevdiğim hayvan türü at. Bana göre at en kuvvetli, sadakatli ve zeki hayvan. Araplar atlara çok önem veriyorlar. Arap atı en güzel canlı ve çok güçlü, bu nedenle onun hakkında bahsetmek istiyorum. Neden at özel hayvan? Neler onun özellikleri? Nasıl yaşar?

Atın başı küçük ve kuru, gözleri iri bakışları canlıdır. Onun kulağı küçük ama hafif sesleri bile duyabilir. Arap atlarının dudakları diğer at ırklarına göre çok incedir. Çünkü bazı tiplerinde üst dudak at dudağın biraz üzerine geçer. Atın ağırlığı 360kg - 450kg gibi oluyor. Bunun yanı sıra atlar ortalama olarak 20 - 35 yıl arasında yaşayabilirler. Atın bacakları kuvvetli ve kaslı bu nedenle üç dört ay süre ile günde 70-80 km yol yürüyebildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte uzun ve kuvvetli bir boya yapısına sahiptir. Onun boyun 1,60 metre yüksekliğindedir. Ayrıca atların gebelik süresi 11 aydır, yılda yalnız bir defa doğum yapar. Atlar yaşamak için geniş ve açıklik alanları tercih ederler. Atlar kendilerine özgü yemlerle beslenirler. Mesela mısır, havuç, elma, karpuz ve karnı. Ayrıca atlar günde yaklaşık 20-40 litre su içerir. Atlar sadık dostlarımız hatta insana en çok yardımcı olmuş hayvanlarca hiç yorulmadan bizi kilometrelerce taşıyabilirler. Dedemin atı ben çok seviyor hatta uzaktan beni görünce daire bir şekilde koşmaya başlar hatta ses çıkarır. Başını bana yaslaması 1,5 yüzüne doğru nefes alıyor. Atlar insanların duygusal ifadelerine ve beden diline yanıt verebilir ve duygusal ipuçlarını algılayabilirler.

Sonuç olarak, arap atları dünyanın en eski ve en yaygın at ırklarından biridir. Ayrıca insana alışması kolay evcil hayvanlardan biridir. Atlar sevdikleri insanlara karşı çok vefalıdır. ...

Kışın

160 kr

3C Müzik

Müzik ⁱⁿ biz ⁱⁿ için pek çok önemi var değerli şey olmalı. Çünkü müzik insanın, olayın, ayrıca ülkenin bir parçası olabilir. Kazakistanın müziği de heyecan verici diye düşünüyorum. O yüzden size kısa bir açıklayıcı ^{ma} vermek istiyorum.

Kazakistan müziğinin asırlık bir tarihi var. Aslında Kazakistan müziği çok uzun zaman önce ortaya çıktı ve başlangıçta aulânırken ve dini ritüeller için sinyal göndermeyi amaçlıyordu. Kazakistan'daki en ünlü enstrümantal kobız ve dombra. Kobızın görüldüğü tarihi çok ilginç. Eskiden Korkyt diye bir şair oldu. Bir gün melekler ona kobızla ilağ ettiği garip bir rüya gönderdiler. Uyandıktan sonra Korkyt rüyasındaki kobızını yaptı. Oyle eskiden beri kobız ile çok fazla güzel şarkılar görüldü. Ama Ama şimdi dombra daha ünlü.

Dombra en yaygın enstrümandır. Dombra her yerde bulunabilir. Kazakların hayatındaki en gerekli ve zorunlu nesneler arasındaydı. Kobızdan farklı farklılığı bugünkü dünyada dombra değerini kaybetmedi. Yani piyano gibi farklı modern şarkılar dinleyebiliriz.

Elbette ben modern müziği seviyorum. Çünkü bence çok fazla müzik türleri var. Mesela pop, k-pop, j-pop ve q-pop. Ayrıca şimdiki müziğin anlatmaları daha duygulu diye düşünüyorum. O yüzden bana birkaç şarkı göç veriyor.

Sonuç olarak müzik insanın yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Umarım müzik gelecekte daha fazla gelişecektir.

Organizasyon ve içerik yerli DI bilgi iyi ir
Güzel bir seçim

6. Örnek Öğrenci Günlükleri (Eylem Planı 1)

Örnekteki B1 seviyesinde Türkçe öğreniyorum. Bizim haftada 7 saat yazma dersimiz var, hocanın ders anlatmasından hoşlanıyorum. Yazmadan önce hocam bizim ufkumuzu açıyor, konuyla ilgili bilgi veriyor ve bizim konuyla ilgili fikirler edinmemizi sağlıyor. Sonra bu konu hakkında yazmamızı istiyor. Kendis yazısını yazdıktan sonra hocam onun yazdığını projeksiyona yansıtıyor, hocam o kişiyi beraber hatalarını bulmaya çalışıyorlar. Sonra her hangi bir hata kalırsa hocam diğer öğrencileri soruyor, bu şekilde öğrencinin farklı yanlışlıkları fark etmesini sağlıyor ve kendisi ona dikkat ediyor, ve bizim yeni kelimeleri öğrenmemize yardım ediyor böylece de daha faydalı.

Byde Parklı oldu. Eskiden hocam her kişinin yazmasını aygı kontrol ediyordu. Ama artık Parklı oldu. Ben hocamın derslerinden çok memnunuz. Çünkü her kişinin yazmasını tahtada paylaşıyor ve kişinin kendi hatalarına dönüyor sonra kalan hatalarını bizden bulmamızı istiyor. Bence bu yöntem çok faydalı çünkü biz hem kendi hatalarımızı hem de başkasının hatalarına öğreniyoruz. ve yapmamaya çalışıyoruz.

Week -01

We wrote an essay describing our hostel. This was the first time trying the presentation method. It seemed so effective, all of the class was engaged and active. We all could read each others' essays and even compare our writings too, although it isn't the purpose of this project. But I could get some ideas on any possible improvements to be made in my writing.

Bugün ben ilk yazma günlüğümü yazmak istiyorum. İlk önce Enes Hoca yeni yazma methodun hakkında bana söyledi neden yalan söyledim o kadar mutlu olmadım. Yani Psk hoşuma gitmedi. Çünkü ben hep düşünüyordum ki eğer arkadaşlarım benim hatalarıma görsa ben rezil olacağım. Yada onlar benimle dalga geçiyorlar. Ama sonra bunu anladım ki ben yanlış düşünüyordum. Her insan hata yapar. insanlar hata yapı yapıya doğrularını yapıyorlar. O yüzden günüm çok iyi geçti ve hatalarımı anladım. Şimdi sinirli çok rahatım. Biz bugün yurdumuz hakkında yazdık ve konuştuk. Çok şey öğrendik. Yeni kelimeler öğrendik. Hepimiz yazdıklarımızın fotoğrafını çekip görüba göndedik. isim tamlamasını çok iyi anladım. Bana çok iyi pratik oldu. Şimdi eskilere göre hatalarım az oldu. O yüzden iyi bir gündü.

12 Ocak

Yazma Class

We have Okuma, Dinleme, Konuşma and Yazma. Which is most important than the others. The new method we are following i think its helpful to us. Because our teacher solve the yazma on the board. So everyone can see what other wrote and the mistakes the good point is everyone can solve those mistakes. They have the chance to express thier thought about those mistakes so other students also can learn from those mistakes. We also can learn new words from others yazma it helps us to gain more new words and how we would write. For me it helps me to get to know new words also the Turkish writing style. And i can solve my mistakes if i'm not able others helps me to correct me which is great.

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
29/12/2023	04	2023-18

KARAR NO: 2023-18

Prof. Dr. Keziban TEKŞAN'ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çoklu Geri Bildirimin Yazma Başarısındaki ve Yazmanın Duyuşsal Durumlarındaki Rolü” başlıklı çalışması etik yönden incelendi;

Prof. Dr. Keziban TEKŞAN'ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çoklu Geri Bildirimin Yazma Başarısındaki ve Yazmanın Duyuşsal Durumlarındaki Rolü” başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASL
29

Doç. Dr. Tuba ACAR ERDOL
Başkan



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



Sayı : E-11445115-755.02.01-0954716
Konu : Araştırma İzni-Enes ÇİNPOLAT

16.01.2024

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.01.2024 tarihli ve E-38379748-755.02.01-0953889 sayılı yazı.

İlgi yazınıza istinaden, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında kayıtlı doktora programı öğrencisi Enes ÇİNPOLAT'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çoklu Geri Bildirimin Yazma Başarısındaki ve Yazmanın Duyuşsal Durumlarındaki Rolü" konulu bilimsel çalışmasının uygulanmasına izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İlker AYDIN
Merkez Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1A43A942-DFB7-437C-85F7-FB8455B56037

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

Adres: ODU Cumhuriyet Yerleşkesi

Ayrıntılı bilgi için: Zekiye GÜRSOY

Telefon: 04522265200 / Faks: 04522265242

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

e-posta: zekiye.gursoy@odu.edu.tr/ Elektronik Ağ: <http://www.odu.edu.tr/>

KEP : orduuniversitesi@hs01.kep.tr



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Enes ÇİNPOLAT
Yabancı Dili	İngilizce
ORCID	0000-0002-3411-4300
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10594943
Lise	Turhal Yeşilırmak Anadolu Lisesi-2011
Lisans	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-2016
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi-2019
Mesleki Deneyim	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2018-2020 Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2021-...
Akademik Çalışmalar	1. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES, UYAR YUNUS EMRE (2023). 2000-2022 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarında Metin Seçimleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(3), 2129-2178. (Yayın No: 8792008) 2. SÜĞÜMLÜ ÜZEYİR, ÇİNPOLAT ENES (2023). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Öğrenme Kaygıları ve Tutumları ile Özerk Öğrenme Becerileri: Açımlayıcı Sıralı Desen Çalışması. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(58), 2859-2878., Doi: 10.53444/deubefd.1331838 (Yayın No: 8718815) 3. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES (2023). Parental Support in Language Skills Development: Scale Development and Validation. Sakarya University Journal of Education, 13(5), 843-862., Doi: 10.19126/suje.1382301 (Yayın No: 8791947) 4. ÇİNPOLAT ENES, AKDİ VEHBİ (2023). Metalinguistic Awareness and Teacher Self-Efficacy Beliefs of Language Teachers: A Correlational Study on Prospective Turkish Teachers. Pedagogical Perspective, 2(2), 158-168., Doi: 10.29329/pedper.2023.16 (Yayın No: 8784663) 5. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES (2023). Türkçe Ders Kitaplarındaki Değiştirilmiş Anlatı Metinlerine İlişkin Bir İnceleme. Erzincan University Journal of Education Faculty, Doi: 10.17556/erziefd.1245443 (Yayın No: 8460554) 6. VARIŞOĞLU BEHİCE, ÇİNPOLAT ENES (2022). The Online Self-Regulation and Multidimensional Perceived Social Support as Predictives of Attitude to Use of Distance Education Environments in Turkish Language Teaching Students. International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 7(18), 986-1017., Doi: 10.35826/ijetsar.474 (Yayın No: 8075592)

7. GEZ ASLIHAN, ÇİNPOLAT ENES (2022). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Edebî Ürünlerle İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, 51, 535-555., Doi: 10.37669/milliegitim.791314 (Yayın No: 8075458)
8. ŞEREF İZZET, ÇİNPOLAT ENES (2021). Speaking Anxiety of Students Learning Turkish as a Foreign Language: Instructors' Experiences. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 333-352., Doi: 10.32591/coas.ojer.0502.15333s (Yayın No: 7361812)
9. ŞİMŞEK YAŞAR, ÇİNPOLAT ENES (2021). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Okunabilirlik Özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 233-250. (Yayın No: 7040081)
10. TEKŞAN KEZİBAN, SÜĞÜMLÜ ÜZEYİR, ÇİNPOLAT ENES (2020). Readability of Turkish Tales. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 978-992. (Yayın No: 6330133)
11. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES (2020). Miyase Sertbarut'un Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) (Yayın No: 6770130)
12. TEKŞAN KEZİBAN, MUTLU HASAN HÜSEYİN, ÇİNPOLAT ENES (2019). The Examination of the Relationship Between the Speech Anxiety and Speaking Skill Attitudes of Middle School Students and the Opinions of Teachers on Speech Anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. (Yayın No: 5690765)
13. TEKŞAN KEZİBAN, SET GÜLŞAH, ÇİNPOLAT ENES (2019). Çocuk Kitapları ve İdealist Kahramanlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 241-261., Doi: 10.21764/maeuefd.535773 (Yayın No: 5182069)
14. SÜĞÜMLÜ ÜZEYİR, MUTLU HASAN HÜSEYİN, ÇİNPOLAT ENES (2019). Relationship Between Writing Motivation Levels and Writing Skills Among Secondary School Students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487-492., Doi: 10.26822/iejee.2019553345 (Yayın No: 5128037)
15. TEKŞAN KEZİBAN, AKKAYA SULTAN ECEM, ÇİNPOLAT ENES (2019). Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 368-383., Doi: 10.16916/aded.540711 (Yayın No: 5026524)
16. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES, ÇELENK BURAK, GÜNEŞ TUĞÇE (2019). Sevim Ak'ın Eserlerinde Söz Varlığı Unsurları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 361-370., Doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-468668 (Yayın No: 4931411)
17. ÇİNPOLAT ENES (2018). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1016-1040., Doi: 10.16916/aded.448580 (Yayın No: 4434201)
18. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES (2018). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ve Konuşma Öz Yeterlik Algıları. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 1219-1236., Doi: 10.7827/TurkishStudies.13400

- (Yayın No: 4316387)
19. ÇİNPOLAT ENES (2021). Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ödülleri'nde Yılın Romanı Ödülünü Kazanan Eserlerin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 13(25), 854-872., Doi: 10.38155/ksbd.884794 (Kontrol No: 7377172)
 20. ŞEREF İZZET, ÇİNPOLAT ENES (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri ile Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(4), 1051-1065., Doi: 10.16916/aded.907876 (Kontrol No: 7275899)
 21. ÇIKRIKÇI ÖZKAN, ÇİNPOLAT ENES (2021). Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 757-775., Doi: 10.31592/aeusbed.908975 (Kontrol No: 7142562)
 22. SÜĞÜMLÜ ÜZEYİR, MUTLU HASAN HÜSEYİN, ÇİNPOLAT ENES (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Kullanılması ve Kullanılmamasına İlişkin bir Durum Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1667-1681., Doi: 10.17240/aibuefd.2019..-544352 (Kontrol No: 5704740)
 23. MUTLU HASAN HÜSEYİN, SÜĞÜMLÜ ÜZEYİR, ÇİNPOLAT ENES (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) Temelinde Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi. Milli Eğitim, 48(224), 101-121. (Kontrol No: 5509999)
 24. AYDIN İLKER, ÇİNPOLAT ENES (2018). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatı Metinlerinde Metinlerarası İlişkiler. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13(2), 161-177. (Kontrol No: 4586390)
 25. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki. V. International Congress on Social and Education Sciences, 237-243. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 5642401)
 26. SÜĞÜMLÜ ÜZEYİR, ÇİNPOLAT ENES (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişki. V. Uluslararası sosyal ve Eğitim Bilimleri Kongresi (INCSES) (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 5599026)
 27. MUTLU HASAN HÜSEYİN, ÇİNPOLAT ENES (2019). Yenilenen 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (2019-2020) Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi 100. Yıl Eğitim Sempozyumu, 470-478. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 6120304)
 28. MUTLU HASAN HÜSEYİN, ÇİNPOLAT ENES (2019). Yenilenen 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (2019-2020) Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi 100. Yıl Eğitim Sempozyumu, 461-469. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 6120293)
 29. TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES (2018). 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Sorular Üzerine Bir İnceleme. V.

	Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4594394) 30. ÇİNPOLAT ENES, MUTLU HASAN HÜSEYİN (2018). Ahmet Ümit'in Masal Kitaplarında Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4529582) 31. MUTLU HASAN HÜSEYİN, ÇİNPOLAT ENES (2018). Tanzimat Dönemi Yabancı ve Türk Okullarında Türkçe Öğretim Faaliyetleri. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4529488) 32. ÇİNPOLAT ENES (2018). TRT Çocuk Dergisinde Tanıtımı Yapılan Kitaplar Üzerine Genel Bir İnceleme. III. İNES Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 611-617. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4396707) 33. ÇİNPOLAT ENES (2018). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme. III. İNES Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4396823) 34. İŞCAN ADEM, ÇİNPOLAT ENES (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Yönünden İncelenmesi. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4318341) 35. KARAGÖZ BEYTULLAH, ÇİNPOLAT ENES (2017). Füsün Çetinel'in Romanlarına Duyarlık Eğitimi Bağlamında Bir Bakış: Bir Çözümleme Çalışması. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4318348) 36. ÇİFTÇİ EMRULLAH YASİN, ÇİNPOLAT ENES, UYGUR MUHAMMED EREN (2024). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler ile Türkçe Konuşurları Arasındaki Diyalogların Kültürel Uyum ve Dil Becerilerine Katkıları. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE NİTELİK GELİŞTİRME SEMPOZYUMU (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 9039512) 37. Web Araçları ile Türkçe Öğretimi, Bölüm adı: (Okuma Becerisi Öğretiminde Web Araçlarının Kullanımı) (2022)., KANIK UYSAL PINAR, ÇİNPOLAT ENES, Eğitim Kitap, Editör: TEKŞAN Keziban, SÜĞÜMLÜ Üzeyir, Basım sayısı: 1, Sayfa Sayısı 155, ISBN: 978-625-829-708-9, Türkçe (Bilimsel Kitap) (Yayın No: 7776773) 38. Kuram ve Uygulamada Dünyada Ana Dili Öğretimi, Bölüm adı: (Türkiye'de Ana Dili Öğretimi) (2021)., TEKŞAN KEZİBAN, ÇİNPOLAT ENES, Anı Yayıncılık, Editör: ALVER Mehmet, SÜĞÜMLÜ Üzeyir, Basım sayısı: 1, Sayfa Sayısı 304, ISBN: 978-605-170-616-0, Türkçe (Bilimsel Kitap) (Yayın No: 7317131)
--	--

