

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM
DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN A2 DÜZEYİNDE
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Haneen J. ALMABROUK

2501202390

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İSTANBUL – 2023

ÖZ

EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN A2 DÜZEYİNDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

HANEEN J. ALMABROUK

Son zamanlarda, dünyada Türkçeyi öğrenme talebinde önemli bir artış yaşanmaktadır. Bu artışın arkasında, Türkiye'de çalışmak, okumak veya Türkiye'ye yerleşmek gibi çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, gerek materyal üretimi gerek program geliştirme ve gerekse yöntem ve teknik uygulamaları başlıkları altında kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. Bu sayede, Türkçe öğretiminde hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Buna karşın öğretim sürecinde bir takım problemlerin yaşandığı ve okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin kendine özgü yaygın zorlukların varlığı bilinmektedir. Türkçe öğrencileri için zorluk düzeyi yüksek beceri alanlarından biri yazma becerisi olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla, mevcut durumu değerlendirmek ve uygulamaları görmek için bu çalışma, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, eylem odaklı yaklaşımın gereklerine uygun olarak A2 seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisi yeterliliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma desenlerinden öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılarak katılımcılar rastgele bir şekilde, eylem odaklı yaklaşımı içeren deney grubuna ve geleneksel yöntemlerle eğitim alan kontrol grubuna ayrılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisindeki yeterlilikleri, öntest ve sontest yazma değerlendirmeleri aracılığıyla ölçülmüş olup dil bilgisi doğruluğu, kelime kullanımı, cümle yapısı ve bağlantılık gibi çeşitli boyutlardan değerlendirilmiştir. Yazma becerisi değerlendirme ölçütleri, D-AOBM (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme) standartlarına uygun olarak tasarlanmış olup standart kıstaslarla tutarlılık ve uyum göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının performansını karşılaştırmak ve A2

seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkinliğini belirlemek amacıyla, betimsel istatistikilişkili örneklem için t-testi ve ilişkisiz örneklem için t-testi SPSS 25.0 yazılımı kullanılmıştır.

Bulgular, eylem odaklı yaklaşımın uygulandığı deney grubunun yazma becerisinde önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. İstatistiksel analiz, deney grubu ile kontrol grubu arasında önemli bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmış ve deney grubunun yazma becerisinde daha ileri seviyede başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dil öğrencileri ve müfredat geliştiricileri için önem taşımakta olup A2 seviyesinde Türkçe öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın entegre edilmesinin önemini göstermiştir.

Bu çalışmanın bağlam ve örneklem sahası sınırlı olmakla birlikte, bu bulguları doğrulamak ve bunların farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin yazma becerisindeki uzun vadeli etkilerini araştırmak için alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eylem odaklı yaklaşımın yazma becerisini geliştirmedeki etkinliğine ilişkin kanıta dayalı görüşler sunarak yeni bir bakış açısı ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, eylem odaklı yaklaşım, yazma becerisi, A2 yetkinlik düzeyi, uluslararası öğrenciler.

ABSTRACT

THE IMPACT OF ACTION-ORIENTED APPROACH ON WRITING SKILLS OF A2 LEVEL TURKISH LANGUAGE LEARNERS AS A FOREIGN LANGUAGE

HANEEN J. ALMABROUK

In recent times, there has been a significant increase in the demand for learning Turkish worldwide. Behind this surge, various reasons such as encompassing the pursuit of academic endeavors, professional pursuits, or settling in Turkey can be found. As long as these reasons persist, the interest in Turkish is also steadily increasing. However, writing skills are still perceived as a significant challenge for learners. Therefore, this study aims to uncover the impact of the action-oriented approach on the writing skills of international students learning Turkish as a foreign language at the A2 level in order to assess the current situation and observe the practices.

The study examines the impact of the Action-Oriented Approach on the writing skills of international students learning Turkish at the A2 level and assesses their proficiency in this area. Participants were randomly divided into an experimental group, which received instruction using the action-oriented approach, and a control group, which received traditional methods of education, using a pretest-posttest control group design.

Writing skills were measured through pretest and posttest writing assessments, covering various dimensions such as grammatical accuracy, vocabulary usage, sentence structure, and coherence. The writing skill assessments were designed in accordance with the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) standards, ensuring consistency and

alignment with recognized criteria. To compare the performance of the experimental and control groups and determine the effectiveness of the action-oriented approach in enhancing the writing skills of international students learning Turkish at the A2 level, descriptive statistics, paired-sample t-tests, and independent-sample t-tests were conducted using SPSS 25.0 software.

The findings indicate a significant improvement in the writing skills of the experimental group, which used the action-oriented approach. Statistical analysis has shown a significant difference between the experimental group and the control group, demonstrating that the experimental group achieved a higher level of success in their writing skills. These results are of importance to language educators and curriculum developers, emphasizing the significance of integrating the action-oriented approach into Turkish instruction at the A2 level.

While the context and sample size of this study are limited, it contributes to the field by verifying these findings and exploring their long-term effects on students' writing skills at different language proficiency levels.

In conclusion, this study provides evidence-based insights into the effectiveness of the action-oriented approach in enhancing writing skills in Turkish education, contributing to the field.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, action-oriented approach, writing skills, A2 proficiency level, international student

ÖNSÖZ

Yabancı bir dil öğrenme isteği sosyal ve akademik ihtiyaçtan kaynaklı veya yabancı dile duyulan ilgiden ortaya çıkar. Türkçe geçmişten bu yana yabancılara sürekli çekici gelmiştir. Bugün Türkiye, tarihî zenginliğe ve çok kültürlü bir ortama sahip olmasıyla, nitelikli bir eğitim deneyimi arayan uluslararası öğrenciler için iyi seçeneklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Türkçede yetkinlik kazanmak, etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmaması durumunda zorlu bir mücadeleye dönüşmektedir. Bu sebeple bu araştırma, mevcut durumu değerlendirmek ve farklı yaklaşımları test etmek, A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olan eylem odaklı yaklaşımın etkinliğini göstermesi açısından bir öneme sahiptir.

Bu araştırma, A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerinde eylem odaklı yaklaşımın etkisini incelemektedir. Araştırmada, deneysel uygulamanın etkinliğini ölçmek için deneysel ön test-son test kontrol gruplu bir desen tercih edilmiştir.

Araştırmacının yabancı dil öğretimine olan ilgisi, temel dil becerileri alanlarından yazma becerisini geliştirmeye odaklanmasına yol açmıştır ve öğrencilerin yazılı anlatım konusunda yaşadıkları zorluklarla ilgili farkındalığı ve deneyimleri konuyu daha kapsamlı yaklaşılmasını sağlamıştır. Öğrencilerin yazma becerisinde çeşitli sebeplerden ötürü motivasyon eksikliği yaşadığı, bazı çalışmalar ve araştırmacının kendi gözlem ve deneyimleri neticesinde ortaya konmuştur. Karşılaşılan zorluklar özgüven kaybına ve dolayısıyla motivasyonun yitirilmesine yol açmaktadır. Bu sorunun ortadan kaldırılması için eylem odaklı yaklaşıma uygun bir programın uygulanması ve bunun sonuçlarının ortaya konması bu çalışmanın temel fikrini oluşturmuştur. Bu fikir, farklı bağlamlarda yapılan önceki çalışmalar tarafından desteklenmiştir. Katılımcılar, eylem odaklı eğitim verilen deney grubuna ve geleneksel eğitim verilen kontrol grubuna rastgele dağıtılmıştır. Yazma becerisi, dil bilgisi doğruluğu, düzeye uygun sözcük kullanımı, cümle yapısı ve tutarlılık unsurları

kapsayan ön test ve son test değerlendirmeleriyle ölçülmüştür. Bu değerlendirmeler, D-AOBM'deki yazma değerlendirme standartlarıyla uyumlu bir şekilde titizlikle tasarlanmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının performansını karşılaştırmak ve A2 düzeyi öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmedeki eylem odaklı yaklaşımın etkinliğini belirlemek için betimsel istatistik, ilişkili örneklem için t-test ve ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, deney grubunun kontrol grubuna göre yazma becerisinde önemli oranda gelişme gösterdiğini ortaya koymakta ve yazma konusunda daha yüksek düzeyde yetkinliği işaret etmektedir. Bu durum, dil öğretmenleri ve müfredat geliştiricileri için önemli veriler sunmakta ve A2 seviyesi Türkçe öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın örneklem grubu ve çerçevesi sınırlı olduğunun bilincinde olunmalıdır. Bu nedenle, bulguları doğrulamak ve farklı dil yetkinlik düzeylerindeki uzun vadeli etkileri keşfetmek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından belirlenen yönergeleri takip eden bu çalışma, giriş, yabancı dil öğretimi ve eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi, yöntem, bulguların tartışılması ve sonuç olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin öneminden ve bu konuda ne tür yöntemlerin var olduğundan bahsedilmektedir. Bir sonraki bölüm olan yabancı dil öğretimi ve eylem odaklı yaklaşım; yabancı dil öğretim yöntemlerinden, bunların etkinliğinin değerlendirilmesinden ve tezin ana konusu olan eylem odaklı yaklaşımın kapsamlı bir şekilde ele alınmasından oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin mevcut durumu ve bu becerinin geliştirilmesine dönük yöntemlere yer verilmiştir. Yöntem başlığında katılımcı öğrencilere uygulanan testin yöntemi ve süreci açıklanmıştır. Sonuç bölümüne gelindiğinde ise tez boyunca işlenen başlıkların değerlendirilmesi yapılmış ve uygulanan test verilerinin tez ile arasındaki ilişki ortaya konarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

Özet olarak bu çalışma, A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkinliğini inceleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkıda bulunmayı

amaçlamaktadır. A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için düzenlenen öğretim uygulamalarına ve müfredat geliştirmeye fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının, eylem odaklı yaklaşımın diğer dil becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya ve daha geniş bir katılımcı örneklemindeki etkisini araştırmaya yönelik ilham vereceği düşünülmektedir.

Değerli hocam, sayın Doç. Dr. Mehmet YILMAZ'a, akademik yolculuğum boyunca gösterdiği kararlı destek için içtenlikle teşekkür etmek isterim. Zorlu koşulların üstesinden gelirken bile sayın Doç. Dr. Gözde DEMİREL FAKİROĞLU'na sağladığı eşsiz katkı ve destekten derin bir minnettarlık duyuyorum. Ayrıca, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde görevli Türkçe öğretmenleri Şeyda KAHRAMAN ve Meliha KILIÇ'a da teşekkürlerimi sunmak isterim. Onların önemli katkıları, deneyimin başarısında kilit bir rol oynadı. Ayrıca, Türkiye Bursları Programından aldığım sürekli destek için teşekkür etmeliyim, bu destek tez düzeltme ve akademik bütünlüğün korunması dâhil olmak üzere araştırmanın çeşitli yönlerine büyük ölçüde yardımcı oldu. Son olarak, bu yolculuk boyunca sağladığı sürekli ve kararlı destek için eşime içtenlikle teşekkür ederim.

HANEEN J. ALMABROUK
İSTANBUL, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM

1.1 Yabancı Dillerin Yaklaşım ve Yöntemlerine Tarihî Bir Bakış	7
1.2 Eylem Odaklı Yaklaşım.....	9
1.2.1 Sosyal Aktörler Olarak Dil Öğrencileri.....	11
1.2.2 Eylem Odaklı Yaklaşımın Yetkinlikleri.....	14
1.2.3 Eylem Odaklı Yaklaşımda “Görev”.....	15
1.2.3.1. Eylem Odaklı Yaklaşımındaki Otantik Görevler.....	17

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Yabancı Dilde Yazma Becerisi.....	20
2.2 D-AOBM’de Yazma Becerisi.....	23
2.2.1 D-AOBM Yazma Becerisi Genel Bir Bakış.....	23
2.2.2 A2 Yazma Becerisini Açıklayıcı- Betimleyici Ölçekler.....	24
2.3 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı.....	29
2.3.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Genel bir Bakış	29
2.3.2 A2 Yazma Becerisi Kazanımları.....	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni.....	33
3.2 Hipotez.....	35
3.3 Veri Toplama Araçları.....	36
3.4 Katılımcılar.....	37
3.5 Çalışmanın Uygulanması.....	38
3.5.1 Uygulama Öncesi.....	38
3.5.2 Deneysel Prosedürler.....	39
3.5.3 Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği.....	40

3.6 Testlerin Değerlendirilmesi.....	41
3.7 Verilerin Analizi.....	42
3.8 Bölümün Özeti.....	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Betimsel İstatistikler.....	46
4.2 İlişkili Örneklemeler için T-Test Sonuçları.....	50
4.2.1 Deney Grubu İlişkili Örneklemeler için T-Testin Bireysel Sonuçları.....	51
4.2.2 Deney Grubu İlişkili Örneklemeler için T-Testin Genel Sonuçları.....	68
4.2.3 Kontrol Grubu İlişkili Örneklemeler için T-Testin Bireysel Sonuçları.....	69
4.2.4 Kontrol Grubu İlişkili Örneklemeler için T-Testin Genel Sonuçları.....	89
4.3 İlişkisiz Örneklemeler için T-Test.....	91
4.4 Bulguların Tartışılması.....	92
4.4.1 Bulguların Genel Tartışılması.....	92
4.4.2 Araştırma Soruları Bağlamında Bulguların Tartışılması.....	95
4.4.3 Bulguların Alana Katkıları.....	98

SONUÇ.....	100
KAYNAKÇA	104
EKLER.....	112



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Yazılı Üretim Tanımlayıcıları Ölçeği.....	24
Tablo 2: Yazılı Etkileşim Tanımlayıcıları Ölçeği.....	25
Tablo 3: Çevrimiçi Etkileşim Tanımlayıcıları Ölçeği.....	26
Tablo 4: Aracı Metin Tanımlayıcılar Ölçeği	27
Tablo 5: A2 Düzeyi Kazanım Listeleri.....	31
Tablo 6: Çalışma Katılımcılarının Bilgileri.....	37
Tablo 7: Deney Grubunun Ön Test Sonuçları.....	46
Tablo 8: Deney Grubunun Son Test Sonuçları.....	47
Tablo 9: Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçları.....	48
Tablo 10: Kontrol Grubunun Son Test Sonuçları.....	49
Tablo 11: Katılımcı D2301 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	51
Tablo 12: Katılımcı D2302 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	52
Tablo 13: Katılımcı D2303 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	54
Tablo 14: Katılımcı D2304 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	55
Tablo 15: Katılımcı D2305 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	56
Tablo 16: Katılımcı D2306 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	58

Tablo 17: Katılımcı D2307 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	59
Tablo 18: Katılımcı D2308 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	61
Tablo 19: Katılımcı D2309 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	62
Tablo 20: Katılımcı D23010 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	63
Tablo 21: Katılımcı D23011 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	65
Tablo 22: Katılımcı D23012 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	66
Tablo 23: Deney Grubu İlişkili Örneklemeler için Genel T-Test Sonuçları.....	68
Tablo 24: Katılımcı K2301 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	70
Tablo 25: Katılımcı K2302 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	71
Tablo 26: Katılımcı K2303 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	73
Tablo 27: Katılımcı K2304 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	75
Tablo 28: Katılımcı K2305 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	76
Tablo 29: Katılımcı K2306 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	78
Tablo 30: Katılımcı K2307 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	79
Tablo 31: Katılımcı K2308 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	81
Tablo 32: Katılımcı K2309 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	83
Tablo 33: Katılımcı K23010 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	84
Tablo 34: Katılımcı K23011 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	86
Tablo 35: Katılımcı K23012 için İlişkili Örneklemeler için T-Test.....	88
Tablo 36: Kontrol Grubu İlişkili Örneklemeler için Genel T-Test Sonuçları.....	89
Tablo 37: Gruplar Arası Post-test Sonuçlarını Karşılaştıran İlişkisiz T-Testi.....	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eylem Odaklı ve İletişimsel Yaklaşımlar Bilmecesi.....	10
Şekil 2: Eylem Odaklı Yaklaşımın Dil Eğitime Katkısı.....	17



KISALTMALAR LİSTESİ

Ar.	: Aralık
Bk.	: Bakınız
D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme
Ek	: Ekler
İDÖ	: İletişimsel Dil Öğretimi
Maks	: Maksimum
Min	: Minimum
N	: Öğrenci Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Science
T İstat	: T İstatistiği
TÖS	: Tamamlayamayan Öğrenci Sayısı
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
$\bar{X}$	: Ortalama
TYDÖP	: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

GİRİŞ

21. yüzyılda, yabancı dil öğretimi için modern tekniklerin ve stratejilerin geliştirilmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Dil öğretimi ve öğrenme uygulamalarının 20. yüzyıldan önce başlamasıyla birlikte alandaki araştırmacılar ve uzmanlar bu yöntem ve tekniklerin etkinliğini test etmek için çalışmalar yürütmektedir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, belirli durumlar ve ortamlara bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin, günümüzde ders kitapları, internet ve teknoloji gibi destekleyici materyallerin yaygın olarak kullanılmasıyla önceki dönemlerdeki çocukların öğrenme süreçlerine nazaran önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Değişen yaşam tarzı ve yetişme şekli, yeni öğretim stratejilerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca, insanların Türkiye gibi ülkeleri ziyaret etme sebepleri ve ihtiyaçları da çeşitlenmiş ve farklılaşmıştır. 1990'lı yıllarda, çoğu kişi Türkiye'yi zengin kültür ve tarihini keşfetmek için turist olarak ziyaret ederken günümüzde insanlar, Türkiye'ye sadece turist olarak değil; aynı zamanda çalışmak, okumak ve ticaret yapmak için de gelmektedir. Bu ziyaretçi profilindeki değişiklikler farklı ihtiyaçlara odaklanmanın önemini ortaya koymaktadır.

Ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel faktörler de dâhil olmak üzere çeşitli etkenler, insanların yabancı bir ülkede hedeflerine ulaşma sürecinde ihtiyaçlarının giderek karmaşık hale gelmesine neden olmuştur. Türkiye'nin coğrafi konumu, Türkçe öğretimine hem Türkiye içinde hem de Türkiye dışında artan bir talebe yol açmıştır (Göçer ve Mongol, 2011: 808). Siyasi gelişmeler, özellikle dil öğretimi alanında değişikliklere yol açmıştır. Türkiye'de, dil öğretimi için benimsenen ana yaklaşım eylem odaklı yaklaşımdır. Türkçeyi yabancılara öğretmek amacıyla oluşturulan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, bu yaklaşımın önemini doğrulamıştır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM, 2001) belirtildiği gibi, dil öğrenenler "sosyal aktörler" olarak kabul edilmekte ve diğer insanlarla iş birliği yapmak, problem çözme becerileri kullanmak ve günlük durumlarla başa çıkmak gibi becerileri kullanmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde Türkçe öğrencilerinin dil ile birlikte Türk kültürüne, yaşamına, toplumsal yapısına ve

düşünce dünyasına dair bilgiler edinmesi ve bu sayede, diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmesi, Türkçeyi kullanımsal boyutu ile birlikte öğrenmesi hedeflenmektedir.

Küresel siyasi gelişmeler sadece göç ve yer değiştirmeyi artırmakla kalmamış, aynı zamanda Avrupa Konseyini dil öğretimi alanında önlemler almaya yönlendirmiştir. Avrupa Konseyi, dil öğretiminin hedef ve amaçlarını genişletmiş ve bireyleri iletişimci, öğrenen, sosyal varlık olarak tanımlamıştır (Van Ek, 1990: 2). Bu bakımdan, yazma becerisinin öğretimi ve edinimi önemlidir. Bu sebeple, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın etkisini, özellikle Türkiye'nin eğitim, akademik, mesleki ve ekonomik boyutlarda yaşadığı dönüşüm içerisinde değerlendirmek önemlidir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, bu çalışmaya ev sahipliği yaparak benimsenen yaklaşımın etkinliğini bilimsel olarak test etme ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak sonuç ve önerilerin paylaşılmasına olanak sağlamıştır.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesinde yazma becerisinin eylem odaklı yaklaşım ile uygulanmasına odaklanmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve varsayımlar ele alınacaktır.

Problem Durumu

Bu araştırmaya başlamadan önce yabancı öğrencilerle gözleme dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma, Türkçe dil öğretimi alanında çeşitli yöntem ve stratejileri kapsayan mevcut araştırmalara dayanmaktadır. Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinde diğer dil becerilerine göre önemli ölçüde daha güçlü olduklarını ortaya koymaktadır, özellikle yazma becerisinde, göreceli olarak zayıflık sergilemektedir. Türkiye'de ziyaretçi, öğrenci veya çalışan olarak yaşayan bireyler, banka hesap açma formu doldurma, üniversite kaydı veya iş başvuruları gibi günlük hayatta ihtiyaç duydukları çeşitli bağlamlarda yazma becerisine ihtiyaç duymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde karşı karşıya kaldıkları yazma zorlukları, öğretim stratejileri, eğitim ortamı, öğrencilerin özgüven eksikliği veya Türkiye'deki okullar ve dil merkezlerinde yaygın olarak kullanılan ders kitapları gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Eğitim alanında sürekli gelişen bir ülke olan Türkiye, özellikle Türkçe öğretimi konusunda yeni gelişmeleri aktif bir şekilde takip etmektedir. Maarif Vakfı Türkçe Öğretimi Programı, özellikle eylem odaklı yaklaşımı benimseyerek yabancı dil öğretimi için Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin (D-AOBM, 2001) ortaya koyduğu temel yaklaşımla önemli bir eşiğin aşılmasını sağlamıştır.

Türkçe öğretim alanına kaydedilen ilerlemeler sayesinde Türkçe öğrenmeye duyulan ilgi artmasına rağmen, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin genel olarak Türkçe yazma becerisindeki başarısızlığı bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın sınırlarının belirlenmesi bakımından A2 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve zorluklar temel alınmış, ve bir çözüm ortaya koyabilmek adına eylem odaklı yaklaşımın uygulanması durumunda sözü edilen zorlukların ne düzeyde ortadan kaldırıldığı gösterilmek istenmiştir.

Araştırma Soruları

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1. A2 seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde eylem odaklı yaklaşımın yazma becerisine etkisi nedir?
2. A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerin yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmekte midir?
3. A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere; eylem odaklı yaklaşım ve geleneksel yaklaşım ile yazma eğitimi verildiği

durumda öğrencilerin yazma performansları arasında anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

Araştırmanın Amacı

1. Bu çalışma, eylem odaklı yaklaşımın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasından önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin A2 düzeyindeki yazma performansını karşılaştırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşımın, geleneksel eğitim yöntemleriyle karşılaştırılması sonucu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin A2 düzeyindeki yazma becerilerini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkililiğini değerlendirmek bu çalışmanın amaçlarından biridir.

Araştırmanın Önemi

Türkçe yazma becerisinin öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın etkinliğini değerlendirmek için deneysel bir çalışma yapmak, iyi geliştirilmiş ders kitapları ile mevcut dil kullanıcılarının ihtiyaçları arasında profesyonel bir uyum sağlamak açısından önemlidir. Uluslararası öğrencilerin veya Türkiye'de yaşayan yabancıların günlük yaşamlarını devam ettirmelerinde, iletişim kurma, sosyalleşme ve bireysel ihtiyaçlarını gidermede Türkçe öğrenmeleri ve yazabilmeleri temel bir ihtiyaçtır. Eylem odaklı yaklaşım, Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkede uygulanmasına rağmen, özellikle yazma becerisi öğretimindeki etkinliğini araştıran çalışmalarda bir boşluk bulunmaktadır. Dahası, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller uluslararası standartlara dayanarak geliştirilmiş olsa da, yazma becerisinin öğretimini D-AOBM ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının hedefleriyle uyumlu hale getirmek için alana katkı sağlayan çalışmalar sunmak önemlidir.

Bu çalışmanın bulguları mevcut bilgi birikimine katkıda bulunacak ve bu alanda yapılacak sonraki çalışmalar için bir kaynak oluşturacaktır. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşımın yazma becerisi öğretimindeki etkinliği hakkında sınırlı deneysel kanıtlar bulunmaktadır, bu da test etme ve değerlendirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Gündüz'e göre (2003), yazma becerisi hayatı keşfetmek ve farklı kültürel perspektifleri anlamak için son derece önemli bir araçtır. Dolayısıyla, etkili yazma becerilerinin öğretimi, öğrencilerin çeşitlilik barındıran dünyada yol almalarına ve farklı kültürlerle dâhil olmalarına yardımcı olmak açısından kritik öneme sahiptir (Kahveci ve Şentürk, 2023: 549).

Son dönem öğretim yaklaşımlarının ve metodolojilerinin etkinliği değerlendirildiğinde bu yaklaşımlar, öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmenin yanı sıra öğretmenler arasında da yeni fikir ve ders içi etkinliklerin geliştirilmesini sağlamıştır. Böylece etkin bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmaya başlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, yapılan alanyazın taramasında, yapılan araştırmanın benzerine rastlanmamıştır ve dolayısıyla ilk olma özelliğini taşıdığı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Yabancı dil öğretiminde, belirlenen temel hedefler arasında öğrencilerin günlük yaşamlarında iletişim kurmalarını sağlamak ve sosyal bir aktör olarak dili kullanım boyutuyla öğrenmesi yer almaktadır. Başka bir ifadeyle, dil öğrencisinin sosyalleşmesi, sözlü ve yazılı biçimde etkili bir iletişim kurabilmesi olarak belirtilebilir. Son yıllarda geliştirilen dil öğretim yöntemleri, bu hedefe odaklanmaktadır. İnsanlar günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek için düşüncelerini açıkça yazarak ifade etmelidir. Bu nedenle, öğrencilere günlük ihtiyaçları doğrultusunda yazma becerilerinin öğretilmesi, yazılı iletişimi daha etkili ve işlevsel kılmaktadır.

Türkçe yazma becerisinin öğretiminde, özellikle eylem odaklı yaklaşım benimsenmelidir. Aksi takdirde, dil kullanıcıları yazmayı iletişim için kullanma motivasyonunu kaybedebilir, özellikle resmi ve gayri resmi formları doldurmak gibi belirli amaçlar için yazı yazılması gerektiğinde zorluklar yaşayabilir, bir banka hesabı açmak veya üniversiteye kaydolmak için gerekli evrakları doldurabilmek gibi durumlarda yetersizlik hissedebilirler. Bu nedenle, Türkçe derslerinde yazma becerileri öğretilirken eylem odaklı yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin güncel ihtiyaçlarına ve hedeflerine daha uygun olacaktır.

ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmada, A2 seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisi incelenmektedir ve eylem odaklı yaklaşımın etkisi değerlendirilmektedir. Ancak çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

- İlk olarak çalışma kapsamında A2 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerden oluşan bir katılımcı grubu belirlenmiştir. Gelecekte daha büyük ve daha çeşitli örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalar, sonuçların dış geçerliliğini güçlendirmeye yardımcı olacaktır.
- İkinci olarak, çalışma yalnızca yazma becerisine odaklanmıştır ve konuşma, dinleme ve okuma gibi diğer önemli dil becerileri dâhil edilmemiştir. Dil yeterliliği çok yönlü bir yapıdır ve eylem odaklı yaklaşımın etkisini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için dil becerilerini önce kendi içerisinde sonra da birbiri ile bağlantılı şekilde ele almak gereklidir.
- Son olarak, çalışmada yaygın bir araştırma tasarımı olan ön test-son test kontrol gruplu bir tasarımı kullanılmıştır. Bununla birlikte, sonuçları etkileyebilecek bireysel farklılıklar, dil öğrenme deneyimleri ve motivasyon düzeyleri gibi diğer faktörleri de dikkate almak gereklidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dil öğretim yaklaşımları ve metodolojilerine dair genel bir bilgilendirme yapılacaktır. Bu çalışmanın hedef yaklaşımına geçilmeden önce, önceki metodolojilerin önemi ve farklılıklarına değinilecektir. Akabinde ise bu çalışmanın ana yaklaşımı olan eylem odaklı yaklaşım, günümüzdeki önemi doğrultusunda ele alınacaktır.

1.1. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerine Tarihî Bir Bakış

Dil öğretiminde yaklaşımlar ve yöntemler, yirminci yüzyılın başından günümüze kadar dil öğretim yöntemlerindeki önemli ve ikincil eğilimlerin ayrıntılı ve anlaşılabilir bir incelemesini sunmaya çalışır. (Richards ve Rodgers, 2016: Viii) Yabancı dil öğretimi için yöntem ve yaklaşımlar oluşturma çabası tarih boyunca var olmuştur. Bu bağlamda, öğretim yaklaşımların geliştirilmesinin ve yeni yöntem uygulamalarının çok uzun ve ilgi çekici bir geçmişi vardır. Richards ve Rodgers'ın belirttiği gibi, "öğretim yöntemleri alanı, 1900'lerden beri dil öğretiminde çok aktif bir alan olmuştur" (2016: Viii).

17. yüzyılda ortaya çıkan klasik yöntem veya dil bilgisi çeviri yöntemi, bilim adamları tarafından eski Yunanca ve Latince metinlerden ana dillerine çeviri yapmak için kullanıldı. Konuşma becerileri konusunda tamamen bilgisiz ve gerçek yaşam durumlarından uzak gibi görünse de, bazı bağlamlarda hâlâ en popüler öğretim yöntemlerinden biri klasik yöntemdir (Richards ve Rodgers, 2016: 6).

17. yüzyıldan 18. yüzyıla kadarki süreçte Gouin, 1880'lerde ve Berlitz, 1900'lerde *Doğrudan Yöntemi* veya diğer adıyla Doğal Yöntemi ortaya koymuşlardır. Her ikisi de, yeni bir dil öğrenmede, ana dil edinme sürecini yeniden uygulanmasının

önemli olduğuna inanmaktadır. Bu yöntemin temel hareket noktası, esas olarak dil öğrenmenin, çocukların dil öğreniminde olduğu gibi çok daha iletişimsel ve doğal olması gerektiğidir. "Doğrudan öğretim yöntemi" adı altında uygulanan öğretim metodunun temelinde işitsel dilbilim gibi özel alt dallar bulunmaktadır. İşitsel yöntemin arkasındaki ana kavram, dinlemek ve tekrarlamak, diğer bir deyişle 'delme'dir. Diğer tüm yöntemlerde olduğu gibi, bu yöntemin olumlu yanı, öğrencilerin doğru telaffuzla kelimeleri çok hızlı bir şekilde öğrenmeleridir. Ancak, gerçekçi bağlamdan yoksundur. (Richards ve Rodgers, 2016: 11)

1954 ile 1988 yılları arasında Caleb Gattegno tarafından Silent Way ortaya atılmıştır. Bu yöntem dil öğretimindeki ideolojiyi davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru değiştirmiştir. Bu metot, temel olarak farklı sesleri veya fonemleri temsil eden farklı renklerin kullanılmasıdır. Bu yaklaşımın avantajı, öğrenme sürecinde bilişsel yöntemlerin kullanılmasını içermesidir. Bu, beynin aslında dilin inşasında yer aldığı anlamına gelmektedir ve nasıl çalıştığını açıklar. Ancak, renklerin ve verilen çizelgelerin anlamlarını öğrenme sürecinin uzun zaman alması nedeniyle, sözlü anlatım yolu daha işlevsel olmaktadır (Richards ve Rodgers, 2016: 81).

1970'lerde Lozanov, dış ve iç olarak iki faktöre sahip etkili filtreler fikrini içeren Suggestopedia metodolojisini ortaya atmıştır. Önerilerin amacı, bu iki filtreyi veya faktörü en düşük değere indirmektir. Bu metodolojinin ana teorisi, anne karnında kendimizi güvende hissettiğimiz koşulları yeniden yaratmamız gerektiği fikrini desteklemektir. Öneri olarak, çok farklı bir metodolojiyle de olsa öğrencilerin öğrenme konusunda kendilerini rahat hissettikleri ve üretebildikleri müzik kullanımı kavramı kullanılmıştır. (Richards ve Rodgers, 2016: 100)

James Asher tarafından 1965 yılında geliştirilen metodolojilerden biri de "Bütünsel Fiziksel Tepki"dir. Asher bu düşüncüyü, çocukların okula gitmeden önce bazı dilbilgisi ve kelime öğrenmeleri gerektiği perspektifine dayanarak öne sürmüştür. Bu, aynı tekniği kullanarak daha fazla dil geliştirmenin bir yolunu ortaya koyar. Asher, normalde beynimizde biri dil öğrenmek, diğeri hareket etmek için olmak üzere iki yarım küreye sahip olduğumuzu söylemektedir. Resmî eğitim sistemimizde, dil

öğreniminden sorumlu olan yalnızca bir yarım küreyi kullandığımızı belirtmiş, ancak her iki yarım küreyi, yani dil öğrenimini ve hareketi aynı zamanda kullanırsak daha fazla öğrenebileceğimiz fikrini desteklemiştir. Bu nedenle, çocuklar fiziksel olarak verdikleri yanıtları sözlü yanıtlar ile desteklediğinde, öğrenme kapasitelerini artırarak beyinlerinin iki lobunu da kullanırlar. Bu yaklaşım, küçük yaştaki öğrenciler için oldukça etkili ve verimli bir yöntem olup öğrenme sırasında hareket etmelerine izin verir. Bununla birlikte, daha büyük yaş grubundaki öğrenciler için de aynı derecede etkili bir yöntem olduğu yapılan araştırmalar neticesinde doğrulanmamıştır (Richards ve Rodgers, 2016: 73).

1987'de Stephen Krashen ve Trasy Tarel'in doğal yaklaşımı dil öğretimi alanında yerini almıştır. Bu metodolojinin odak noktası, öğrencilerin rahat bir öğrenme ortamında bulunmalarının dil edinimi, iletişim ve anlama becerisi üzerinde etkili bir olumlu etkiye sahip olmasıdır (Richards ve Rodgers, 2016: 179). 1980'lerden bu yana iletişimsel dil öğretimi (İDÖ), yabancı dil öğretiminde son derece etkili bir yöntem olarak öne çıkmıştır. Bu yöntemde öğretmen, iletişim sürecinin kolaylaştırıcısı olarak rol alır ve öğrencilerin dil ihtiyaçlarına doğrudan hitap eden etkinliklere katılımlarını ve anlamlı etkileşimleri teşvik eder. İDÖ, gerçek yaşamdaki iletişim senaryolarını yansıtarak doğal dil kullanımını teşvik eder ve karşılıklı etkileşim yoluyla dil öğrenmeyi destekler. İDÖ'nün başarısını temel alan eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yöntemi tamamlayan ve geliştiren bir yaklaşımdır. Daha sonraki bölümlerde eylem odaklı yaklaşım ve iletişimsel dil öğretimi (İDÖ) arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde inceleyecek ve dil öğretim uygulamalarına dair daha geniş bir perspektiften değerlendirme yapılmasına imkân tanınacaktır.

1.2. Eylem Odaklı Yaklaşım

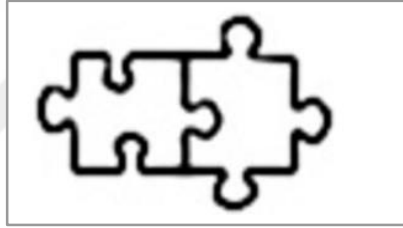
Bu deneysel çalışmada, merkezi odak nokta, eylem odaklı yaklaşım etrafında dönmektedir. Bu yaklaşımın anlaşılmasını derinleştirmek ve önceki araştırmalarla karşılaştırma yapabilmek için bu yaklaşımın temel kavramları detaylı bir şekilde incelenecektir.

İletişimi teşvik etmek için gerçek bir amaç belirlemek çok önemlidir. Dil öğrenimi ve öğretimine eylem odaklı yaklaşımın tanımı (D-AOBM)'ne göre bir görev, bir bireyin bir sorunu çözmek, bir görevi tamamlamak veya bir hedefe ulaşmak için gerekli olarak algıladığı amaçlı bir eylem olarak tanımlanır (D-AOBM, 2001:10).

Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın sınırlılıklarını ele almak üzere özellikle tasarlanmış işlevsel, tamamlayıcı ve artırıcı bir yöntem olarak hizmet etmektedir.

Puren (2012: 4), bu çelişkili durumu bir bulmaca aracılığıyla görselleştirerek açıklığa kavuşturur.

Şekil 1. *Eylem Odaklı ve İletişimsel Yaklaşımlar Bilmecesi*



(Kaynak: Puren, C. (2012). *Communicative Approach and Action Perspective, Two Organizations Genetically Opposed and Complementary Methodologies*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>)

Önceki tartışmayı genişleterek kapsamlı bir sonuç sunmak için, Piccardo (2014) tarafından sunulan iç görüleri dayanarak kısa bir karşılaştırmalı analize başlamak uygun olacaktır. İletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım, temel dil becerileri, öğrencinin rolü ve belirli bağlamların gereksinimleri konusunda farklı bakış açıları sergiler.

İletişimsel yaklaşım, dil öğretiminin çoğunlukla dört temel dil becerisine yoğunlaştığı bir metodu benimser: Okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Bu beceriler genellikle ayrı veya izole bir şekilde ele alınırken, dilbilgisi ve telaffuz gibi dilbilimsel yönler üzerinde durulur. İletişim becerileri etkili iletişim için geliştirilir ve öğretim stratejileri

bireysel çalışmayı, küçük grup etkinliklerini ve ikili çalışmayı içerir. Buna karşın, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşıma göre daha etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Kanada Müfredat Hizmetleri rehberinde ifade edildiği gibi, eylem odaklı yaklaşım, cümlelerin oluşturulması, iletişim, dinleme, okuma ve etkileşimli yazma dâhil olmak üzere beş dil becerisini tanımlar (Piccardo, 2014: 16). Ayrıca, bu yaklaşım bu becerilerin anlamlı görevler aracılığıyla entegrasyonuna bir vurgu yapar. Öğrencilerin dil yeterlilikleri sosyal etkileşimler yoluyla gelişir ve dil öğrenimi gerçek dil kullanımı yoluyla gerçekleşir. İşbirliğine dayalı grup çalışması, görev tamamlama sürecinde önemli bir rol oynar ve öğretmen kolaylaştırıcı rolünü üstlenir. Grup etkileşimleri işbirliği yoluyla doğal bir şekilde gelişir. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşım becerilerin entegrasyonunu vurgular; beşinci beceri olarak kabul edilen sözlü etkileşim, görevlere dâhil edilir ve öğrencilerin belirli ihtiyaçlarına uygun olarak şekillenir. Öğrenciler, belirli görevleri veya sorunları çözmek için sosyal ve pragmatik dil becerilerini kullanır (Piccardo, 2014: 16).

Özetle, eylem odaklı yaklaşım, farklı perspektiflerden değerlendirilen dört temel prensip tarafından desteklenir. Bu deneysel çalışma bağlamında eylem odaklı yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bu prensiplerin kapsamlı bir anlayışa sahip olması elzemdir. Bu yaklaşım, Avrupa'da toplumsal bütünleşme süreçlerinin önemini, dilin toplumsal, kültürel ve iletişimsel boyutlarını dikkate alarak vurgular. Bu yaklaşım, öğrencileri sadece bir arada yaşamak için değil, aynı zamanda farklı kültürler ve dillerden gelen bireylerle yabancı ülkelerde işbirliği yapmaya hazırlar. Temel odak nokta, yabancı bir dil kullanarak diğerleriyle etkili iletişim kurmaktır (Puren, 2002: 58-71).

Sonuç olarak, eylem odaklı yaklaşım, farklı perspektiflerden ele alınan temel ilkeyi kapsar. Bu deneysel çalışma bağlamında eylem odaklı yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bu prensiplerin kapsamlı bir şekilde anlaşılması önemlidir.

1.2.1. Sosyal Aktörler Olarak Dil Öğrencileri

Eylem odaklı yaklaşımda, öğrenciler, öğrenen topluluğu olarak, belirli bir bağlam içinde faaliyet gösteren toplumun ayrılmaz bir parçası ve aktif katılımcıları

olarak kabul edilir. Ders sırasında gerçekleştirilen eylemlerin amacını açık bir şekilde anlarlar. Bu yaklaşımda öğrenciler, benlik duygusu, özgüven ve motivasyon geliştirme ile birlikte otantik ve anlamlı durumlara katılarak dil becerilerini geliştirmeyi hedeflerler (D-AOBM, 2020: 35).

Ayrıca eylem-odaklı yaklaşım, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekler ve öğrencilere sorunları etkili bir şekilde ele alma ve görevlerin istediği hedeflere ulaşma yeteneği kazandırır. İletişimsel dil etkinlikleri için D-AOBM kategorilerinden birinin, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyen problem çözme dili kullanımı olması nedeniyle, öğrenciler ayrıca araştırmaya dayalı bir bakış açısı benimsemeye teşvik edilir, sorun çözmek için gerekli bilgileri aktif olarak araştırır ve edinirler (D-AOBM, 2020: 33).

Eylem odaklı yaklaşımda, öğrenciler sosyal eylemler gerçekleştirirler ve bu eylemler sadece dil değişimi için değil, her zaman belirli bir hedefe ulaşmak vardır. D-AOBM'e göre, "Aktör, belirli bir ortamda belirli bir eylem alanı içinde, belirli bir durumda gerçekleştirilmesi gereken görevleri olan (sosyal) bir kişi anlamına gelir." (2001: 9).

Etkili iletişim becerisine sahip ve sosyal etkileşimlere aktif olarak katılabilen bireyleri yetiştirmek için bir yeni bir bakış açısı ile yaklaşmayı gerektirir ve bu da doğal sosyal etkileşimlerin eğitim sürecine entegrasyonunu ile gerçekleştirilebilir. Bu nokta, eylem odaklı yaklaşımın çok kültürlü toplumların sağlıklı ve başarılı şekilde entegrasyonunu sağlama amacına hizmet etmektedir. Ayrıca, öğrencilere ve profesyonellere, yabancı dillerde ve kültürlerde diğer insanlarla sürekli bir şekilde iş birliği yapabilme becerisi kazandırmayı hedefler (Puren, 2009:125).

Eylem odaklı yaklaşımın amacı, öğrenciyi sınıfın sınırlarından kurtarmak ve dil öğrenimini günlük alışkanlıklara benzer bir çaba olarak görmelerini teşvik etmektir. Öğrenciler bir görevle meşgul olduklarında, kendi bireysel bilgi, beceri, dil yetenekleri, öğrenme stratejileri, ayrıca benzersiz ilgi ve hedeflerini kullanarak, kendi özel durumlarına uygun bir çözüm oluştururlar. Aktiviteler tasarlanırken öğretmenler

için öğrenme ortamı ve ilgili bağlam veya alanın dikkate alınması son derece önemlidir. Bundan sonra, öğretmen, durumun belirli bir yönüne odaklanmalı ve bu yönü etkili bir şekilde ele alacak bir görev oluşturmalıdır. Görev süresince öğrenciler, soruna bir çözüm geliştirmek veya verilen göreve yanıt vermek için edindikleri bilgiyi kullanacaklardır. Ardından, araştırmacılar gözlemlerini veya önerilen çözüm önerilerini belirli bir hedef kitleye sunarak sunumun bağlama uygun olduğundan emin olacaklardır.

Fischer (2020) tarafından önerildiği gibi, eylem odaklı yaklaşım, sınırlı pratik uygulamalara sahip izole dil öğelerini ezberlemek yerine iletişim için dil kullanımını vurgular. Bu nedenle, dil eğitimcileri için bu yöntemi öğretim uygulamalarının temel bir stratejisi olarak benimsemek son derece önemlidir.

Eyleme dayalı öğretim, bireysel girişimin rolüne büyük önem veren bir öğretim yöntemidir. Ahearn'ın (2001) tanımına göre, sosyokültürel etkiler tarafından şekillendirilen amaçlı eyleme katılma kapasitesi olarak geniş anlamda anlaşılabilir. D-AOBM tarafından sunulan eylem odaklı yaklaşımın tanıtılması, dil öğretiminin amacında bir değişikliğe yol açmıştır. Bu değişiklik, yalnızca bilgi aktarımından uzaklaşmayı ve öğrencileri sınıf içinde ve dışında işbirliği yapmaya odaklanmayı içerir. Sonuç olarak, odak, bireyleri etkili iletişimciler olmaya hazırlamaktan, onları sosyal bağlamlarda aktif katılımcılar olarak yetiştirmeye kaymıştır (Acar, 2020b)

Son olarak, öğrenenler çoğunlukla görevler aracılığıyla amaçlı eylemlerle meşguldür. Genellikle birbirini tamamlayan daha küçük alt görevler bulunur ve bunlar birleşerek son birleştirici göreve yol açar. Bu, öğrencilerin odaklanmasına ve belirli becerileri geliştirmesine yardımcı olur, böylece birleştirici görevi tamamlamak için hazır donanıma sahip olurlar. Delibaş ve Günday'ın çalışmalarında belirttikleri gibi, "Öğrenme ve kazanım, bu görevin yerine getirilme sürecindeki beceri ve bilgilerin yardımıyla, bilinçaltı ve bilinçli zihinde doğal olarak gerçekleşen değişikliklerdir" (2016: 146).

1.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşımın Yetkinlikleri

Piccardo (2014), Yetkinliklerin tarihî kökenlerini özetleyerek ifade etmiştir: "Yetkinlik kavramının genellikle dilbilim alanına Chomsky tarafından 1960'ların başında dâhil edildiği kabul edilmektedir. Chomsky'e göre, yetkinlik konuşmacı-dinleyici tarafından ustalaşmış olan temel kurallar sistemi olarak tanımlanmaktadır (1965:4). Chomsky'nin bireysel, statik ve bağlamsız yetkinlik tanımına yanıt olarak Hymes, daha önce de belirtildiği gibi, iletişimsel yetkinlik kavramını önermiştir" (Piccardo, 2014: 21)

D-AOBM (2001:9) temel alındığında, bir yetkinlik "Bir kişinin eylemleri gerçekleştirmesine izin veren bilgi, beceri ve özelliklerin toplamı" şeklinde ifade edilebilir. Eylem odaklı yaklaşımda, öğrenenler çoklu hedefleri gerçekleştirme ve iletişim becerilerini geliştirme amacıyla çeşitli yetenekleri kullanarak belirli eylem odaklı görevleri başarmaya çalışırlar. Yetenekler, genel yetenekler ve iletişimsel dil yetenekleri olmak üzere iki temel alana ayrılır ve D-AOBM'de (2001: 101) belirtilen kategorilere göre sınıflandırılır:

- Genel yetenekler, bilgi, beceri, öz farkındalık ve öğrenme kapasitesi gibi alanları kapsar. Bu yetenekler sadece dil öğrenimiyle sınırlı değildir; öğrenenler yeni bir dil edinmek için bu yetenekleri etkili bir şekilde kullanılabilir.
- İletişimsel dil yetenekleri ise kelime dağarcığı, dilbilgisi kuralları gibi dilbilimsel yönleri, sosyodilbilimsel yetenekleri, farklı lehçe veya dil kullanımlarını ne zaman ve nasıl kullanacaklarını anlamayı ve pragmatik yetenekleri içerir, bu da konuşmacının söylemlerinin amaçlanan anlamını yorumlamayı ve alaycı veya gerçek niyeti tanımayı kapsar (D-AOBM, 2001:108).
- Geleneksel yabancı dil öğretim yaklaşımları genellikle dilbilimsel yeteneklere öncelik vermiştir. Bununla birlikte, eylem odaklı yaklaşım, tüm yeteneklerin eşit önemini kabul eder ve diğer genel yeteneklerle entegrasyonunu vurgular.

1.2.3. Eylem Odaklı Yaklaşımda “Görev”

Eylem odaklı yaklaşım, “görev” terimi için belirli bir tanım sunar ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sosyal eylemleri yeniden oluşturmalarını sağlayan etkinliklere atıfta bulunur. Bu görevler kişisel, kamu, eğitim veya mesleki bağlamları içerebilir (D-AOBM, 2001:157). Öğrenciler sosyal aktörler olarak kabul edildiğinden, görevler temelde bireyler arasındaki etkileşim ve iletişimi gerektiren problemleri temsil eder. Eylem odaklı yaklaşımda görevler, soyutlamadan uzaklaşarak daha geniş bir anlam kazanır. Örneğin, bir görev doğum günü partisi düzenlemeyi içerebilir ve bu, yemek hazırlama, hediye seçimi ve davet gönderme gibi çeşitli etkinlikleri içerir.

Bu yaklaşımda, öğrenciler görevlere katılıp tamamladıkça öğrenme gerçekleşir. D-AOBM’e göre, görevin tamamlanması, belirli bir alan içinde amaçlı eylemler gerçekleştirmek için stratejik olarak belirli yetkinlikleri etkinleştirmeyi gerektirir ve net bir tanımlanmış hedef ve belirli sonuçlar hedefler (2001: 157). Görevler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil becerilerine bağlı olarak karmaşıklık gösterebilir. Bu nedenle, tek bir standart görev yoktur. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşımda, etkinlikler sınıfın yönlendiricisi olurken öğretmenin rolü geri planda kalır. Öğrenciler ana konunun ötesinde beceri ve bilgileri kullanarak görevin hedefine ulaşmayı hedefleyen yenilikçi ve yaratıcı düşünmeye teşvik edilir.

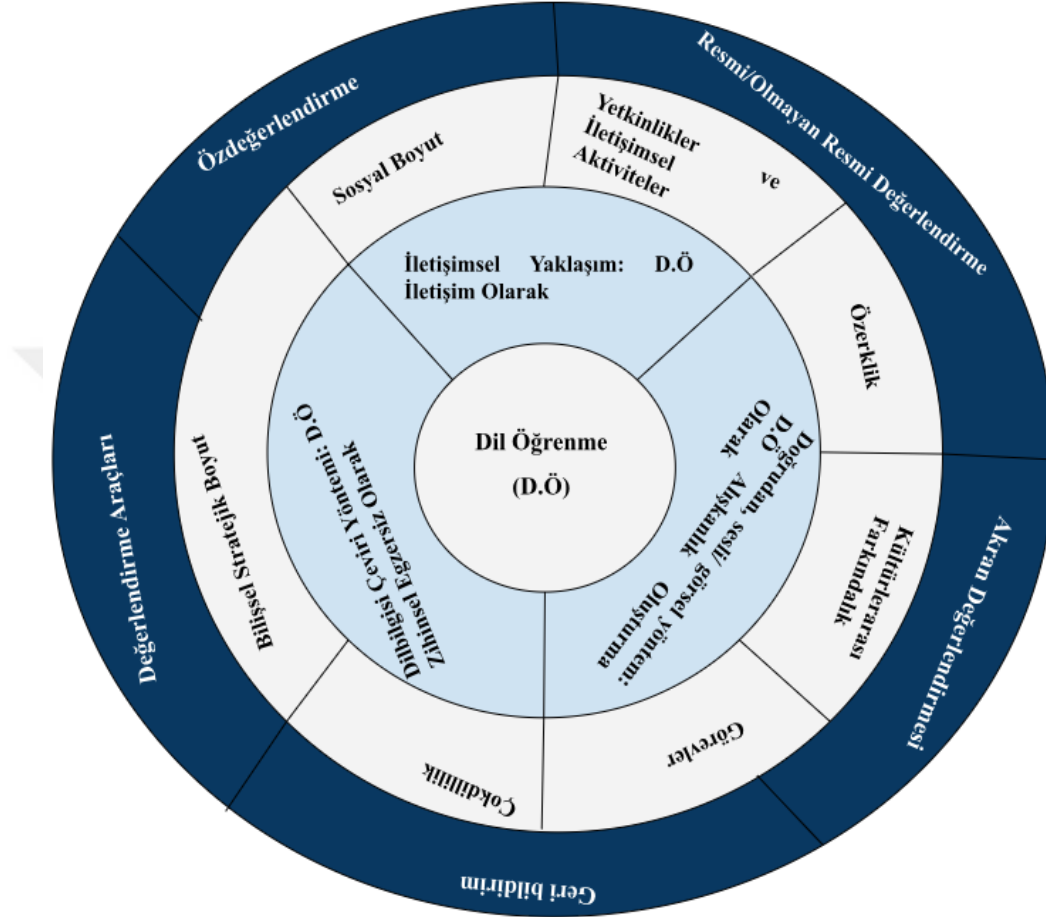
Özetle, dil öğrencileri dille ilgili yönlerin ötesinde farklı durumlar ve bağlamlarda görevlere katılırlar. Bu görevleri yerine getirmek çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklerin uygulanmasını gerektirir (Delibaş ve Günday, 2016:148). Sonuç olarak, bu yaklaşımda öğrenci, merkezi bir konumda yer alır ve görevler tüm sınıfın itici gücüdür. Tüm beceri ve yetkinlikler, belirli bir problemi çözmeyi hedefleyen görevin amacına ulaşmak için birleştirilir.

Eylem odaklı yaklaşım, sınıfın sınırlarını aşarak öğrencilerin resmi eğitim dışında gerçekleştirdiği etkinlikleri kapsar. Bu yaklaşımda dil öğrenimi sadece bilgi biriktirmek veya iletişim hedefine ulaşmakla sınırlı değildir. Bunun yerine öğrencilere,

gerçek hayatta geçerli olan sosyal etkileşimlere katılmak ve anlamlı metinler oluşturmak için fırsatlar sunulur. Örneğin, turistik bir broşür geliştirmek, bir blog oluşturmak veya bir poster tasarlamak gibi etkinlikler yer alabilir. Gerçek ve anlamlı öğrenme deneyimlerine vurgu yaparak, eylem odaklı yaklaşım öğrencilerin öz-yönlendirilmiş öğrenme becerilerini geliştirir ve özgüvenlerini artırır. Bu öz-yönlendirilme, aynı zamanda öğretmenin sınıftaki rolünü dönüştürür. Öğretmen, bir kolaylaştırıcı, kaynak kişi, kişisel danışman ve organizatör olarak öğrencilere rehberlik eder; görevler hakkında değerlendirmeler yapmalarını sağlar ve kendi metinlerini oluşturmak için gereken adımların farkında olmalarını sağlar (D-AOBM, 2020:29). Ayrıca, karmaşıklık bu yaklaşımda önemli bir rol oynar ve öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve mevcut görevin ötesine geçmeye teşvik eder. Tüm detayları sunmak yerine öğrencilerin keşfetmelerine ve keşfettikçe öğrenmelerine olanak tanınır, bu da öğrenmelerini anlamlı ve gerçekçi kılar. Öğrenciler gerçek durumların içinde bulunduğu zaman öğrenme süreci etkileyici ve unutulmaz bir hale gelir, kalıcı bir etki bırakır (Delibaş ve Günday, 2016: 147).

İlk bölüm, aşağıdaki diyagrama dayalı olarak görsel olarak özetlenebilir. Diyagram, eylem odaklı yaklaşımın dil eğitimine katkısını ve değerlendirmenin rolüne dair yeni anlayışı temsil eder (Piccardo, 2014: 4).

Şekil 2. Eylem Odaklı Yaklaşımın Dil Eğitimine Katkısı



(Kaynak: Piccardo, E. (2014). *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*, Curriculum Services Canada)

Diyagram, eski yöntemlerden ve iletişimsel yaklaşımdan eylem odaklı yaklaşımın karmaşık vizyonuna ve ilkelerine dil eğitiminin gelişimini vurgulamak için bir dizi eş merkezli daire olarak sunulmuştur. En dıştaki daire olan değerlendirme, eylem odaklı yaklaşımı karakterize eden tüm unsurları etkiler (Piccardo, 2014: 4).

1.2.3.1. Eylem Odaklı Yaklaşımdaki Otantik Görevler

Eylem odaklı yaklaşım içindeki gerçek materyallerin ayrıntılarına inmeden önce, gerçek materyallerin ne anlama geldiğini anlamak son derece önemlidir. Nunan (1999), gerçek materyalleri, dil öğretimi amacıyla özel olarak yazılmamış, gerçek

iletişimden türetilen sözlü veya yazılı dil içeriği olarak tanımlar. Hatta öğrencilerini, sınıf dışındaki gerçek dünya bağlamlarından gerçek dil verileri rneklelerini sınıfa getirmeye teşvik etmektedir.

Uygulamada, ğrenciler televizyon ve radyo yayınları, kaydedilmiş konuşmalar, toplantılar, konuşmalar ve resmi duyurulardan kaynaklanan gerçek dil üzerinde dinleme ve okuma yaparlar. Ayrıca dergi makaleleri, otel broşürleri, havaalanı duyuruları, banka talimatları, reklamlar ve durumsal bağlamalarda sunulan diğer gerçek dünya yazılı içerikleri gibi materyalleri okurlar.

Gebhard (1996), ğretmenlerin kullanabileceği gerçek materyal rnekleleri sunar. Örneğin, yazılı iletişime odaklanan gerçek materyallerin içinde gazete makaleleri, film reklamları, spor raporları, tavsiye köşeleri, şarkı sözleri, restoran menüleri, yol işaretleri, tahıl kutuları, şeker ambalajları, turistik bilgi broşürleri, niversite katalogları, telefon rehberleri, haritalar, TV rehberleri, çizgi romanlar, tebrik kartları, market kuponları, mesajlarla donatılmış rozetler ve otobüs tarifleri gibi öğeler yer alabilir. Ayrıca, ağdaş yazılı iletişim görevleri, sosyal medyada sohbet etme, içerik yayınlama veya blog yazma gibi gerçek dijital materyallerin kullanımını içerebilir.

Otantik görevlerin anlaşılması sağlandıktan sonra, bu tür gerçek materyallerin, Türkçe gibi yabancı dil öğretimine dâhil edilmesinin neden önemli olduğunu ele almak hayati bir öneme sahiptir. Genellikle, ğretmenlerin derslere gerçek materyalleri entegre etmek için harcadığı ek zaman oldukça faydalı olmaktadır. Aslında, gerçek materyallerin kullanımı birçok avantaj sağlar. Brinton (1991) tarafından belirtildiği üzere, gerçek materyaller ve medya, öğrencilere dil sınıfı ile dış dünya arasındaki doğrudan bağlantıyı vurgular.

Gebhard (1996), gerçek materyalleri dil öğrenme sürecini bağlamlaştırma aracı olarak görür. Dersler bir menüyü veya televizyon hava raporunu anlama etrafında döndüğünde, öğrenciler genellikle dilin kendisine odaklanmaktan ziyade içerik ve anlam üzerine yoğunlaşırlar. Bu da öğrencilere dil girişi sağlayan değerli bir kaynak

sunar, böylece sadece ders kitapları ve öğretmen tarafından sunulan dilden daha fazlasına maruz kalırlar.

Alan uzmanları tarafından dile getirilenler üzerine, bu çalışma için D-AOBM standartlarına uygun gerçekçi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş görevler tasarlandı ve özellikle deneyin yürütülmesi için kullanıldı. Örneğin, İstanbul-Metro haritasını kullanarak yol tarifi vermek, bir e-posta yazmak, bir tarif yazmak, çevrimiçi sohbet etmek, blog yazmak, dijital ve yazılı formları doldurmak, broşür tasarlamak ve günlük, haftalık ve aylık planlar yazmak gibi görevler yer aldı. Aşağıda, 5 haftalık deney boyunca kullanılan gerçekçi görevlerin örnekleri bulunmaktadır.

- WhatsApp Aracılığıyla Çevrimiçi Sohbet

Öğrencilerden WhatsApp üzerinden çevrimiçi sohbet etmeleri istendi ve bir günlük dışarı çıkma planı yapmaları istendi. Öğrencilerin WhatsApp'ta grup olarak sohbet ettiğini gösteren görsel ekte sunulmuştur. (Bk. Ek 5).

- E-posta Yazmak 'Hastalık Nedeniyle İzin Günü Talebi'

Öğrencilerden, hastalık nedeniyle iki gün izin isteyen e-postaları patron veya müdüre bir e-posta olarak göndermeleri istendi. Öğrencilerden gelen e-postaların bir örneği ekte gösterilmiştir. (Bk. Ek 6)

Sonuç olarak bu çalışma, temel noktası olan eylem odaklı yaklaşım ile ilgili literatür taraması yaparak ayrıntılı bir genel değerlendirme sunduktan sonra, A2 düzeyinde yazma becerisine dair deneysel çalışmaya yer vererek elde edilen sonuçların değerlendirme ve tartışmasına yer verecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde temel alınan dört temel beceriden biri olan yazma becerisine ilişkin teorik çalışmalara yer verilecektir. Bununla birlikte yazma stratejilerinin öğretimine ve uygulanmasına dair genel bir bakış açısı sunulacak ve sonrasında A2 düzeyi için D-AOBM, tarafından belirtilen seçilmiş tanımlayıcılardan bahsedilecektir. Bu bölümün son kısmında ise, bu çalışmanın temel hedef yaklaşımını belirleyen ve destekleyen Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP, 2020) üzerinde durulacaktır. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerinin kazanımlarına odaklanırken, aynı zamanda öğretim programına genel bir göz atılacaktır.

2.1. Yabancı Dilde Yazma Becerisi

Yazma, iletişim aracı olarak kullanılan ve yaşamın farklı alanlarında oldukça öneme sahip bir beceridir. Ebeveynlerin çocuklarına yazı yazması, doktorların reçete yazması, siyasetçilerin konuşma metinleri yazması gibi birçok durumda, etkili yazılı iletişim günlük yaşamımızda önemlidir (Caswell, 2004: 3). Yazma, görülebilir ve anlaşılabilir işaretler aracılığıyla mesajların iletilmesini içerir. Siddiq'e göre (2013), yazı yazarak bireyler düşüncelerini ve duygularını ifade eder, kelimeleri cümlelere ve cümleleri anlam taşıyan paragraflara dönüştürür (Indrilla ve Setyowati, 2018: 125). Ek olarak Ungan'ın söz ettiği gibi, "Yazılı anlatım kişilerin kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Hayatın her alanında (okulda, iş yerinde ve toplumda) yazma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişiminin istenilen seviyede olması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ungan, 2007: 462).

Shanahan'a göre, yazma becerisinin önemi ile ilgili, okul ortamında yazma becerisi iki temel işlevi yerine getirir: İlk olarak, bir fikri kanıtlarla birlikte ifade etme, rapor yazma, metinleri gözden geçirme, plan yapma ve değerlendirme gibi becerileri içerir; ikinci olarak, öğrencinin bilgisini derinleştirmesi ve ilerlemesi için bir araçtır. Yazma, konu alanındaki bilgiyi öğrenmek için kullanılan etkili bir yöntemdir (2006: 177).

Barın'a göre (2009:21), yazma becerisinin karmaşıklığı çeşitli faktörlerden kaynaklanır. Yazarlar, mesajlarını iletmek için uygun kelimeleri dikkatlice seçmeli, cümleleri etkili bir şekilde düzenlemeli ve yazım kurallarına uygun olarak yazmalıdır ki yazılı mesajları okuyucu tarafından anlaşılır ve kavranabilir olsun. Yazı yazmak için bahsedilen noktaların tam bir şekilde gerçekleştirilmesi, yazma becerisinin karmaşıklığına ve öğretimindeki zorlukların azaltılmasına katkı sağlar. Dolayısıyla, yazma becerisinin edinimi büyük önem taşır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken odaklanılan temel becerilerden biri yazma becerisi olup iletişim becerisi ile birlikte bu becerilerin pratik uygulamasına odaklanılır (Kahveci ve Şentürk, 2021: 171). Yazma, etkili iletişim sağlayan bir iletişim aracıdır. Genellikle bilişsel bir süreç olarak kabul edilir (Rukayah, 2014:243). Yazma becerisinin düzgün ve etkili bir şekilde gelişmesini sağlamak için belirli stratejiler ve öğretim adımlarının kullanılması gereklidir. Bu da yazma becerisinin öğretilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Bölükbaşı'nın düşüncesine göre, yazılı ifade yeteneği, insanlarla etkili bir iletişim kurmanın yanı sıra kalıcı eserler üretmemize de olanak sağlar. Bölükbaş, yazılı ifadenin sadece iletişim için değil, aynı zamanda uzun süre etkisini sürdürebilen eserler oluşturmak için de önemli bir araç olduğunu düşünmektedir (Bölükbaş ve Özdemir, 2009: 31).

Özdemir'in (1999) belirttiği gibi, yazılı ifade becerisi iletişim araçlarının en güçlüsüdür. Yazı, insanlığın hafızasıdır ve düşünceleri bulma, zenginleştirme ve derinleştirme süreçlerinde önemli bir rol oynar.

Yazma Becerisinin Öğretimi

Yazma öğretimi, diğer dil becerileriyle eşit öneme sahip olan dil eğitiminin vazgeçilmez bir noktasıdır. Öğrenciler arasında yazmanın zorlu bir beceri olduğuna dair yaygın bir algı olmasına ve öğretmenlerin yazmayı öğretmenin zorlu bir görev olduğunu kabul etmeleri gösteriyor ki bu becerinin öğretilmesi büyük bir öneme sahiptir. Yazma öğretimi, etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilere düşünce açıklığı kazandırmak için değerli fırsatlar sunmaktadır (Caswell, 2004: 3).

“Son yıllarda e-posta, SMS, blog vb. dijital iletişim kullanımlarının artmasıyla, yazma çok daha önemli bir beceri haline gelmiştir. Bu nedenle öğrencilerimize sadece formel düzyazı değil, aynı zamanda samimi mesajlar ve farklılıklardan haberdar olmaları için bu beceriyi vermemiz gerekmektedir.” (Ur, 2018: 125).

Yazma öğretimi özellikle ilkokul ve ortaokul düzeylerinde genellikle sadece ödev yükümlülüklerini yerine getirme ve görevleri tamamlama aracı olarak görülmektedir (Byrd, 2011: 64). Bununla birlikte, yazma becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesinin önemini kabul etmek önemlidir. Büyükkız'ın (2012:71) vurguladığı gibi, yabancı öğrencilerin yazma yetkinliği, özellikle yükseköğretim bağlamında genel akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir.

Yazma becerisinin kazanılması esnasında öğrenenler birtakım zorluklarla karşılaşabilir, Şimşek ve Erdem'e göre (2021: 268), “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bir süreç olarak ele alındığında öğrenciler arasında öğrenilmesi en zor olan becerilerden birinin yazma becerisi olarak ifade edildiği kabul edilmiş bir gerçektir”. Bu nedenle, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için yaratıcılık ve etkili öğretim stratejilerinin yüksek düzeyde kullanılması önemlidir.

Sonuç olarak, yazmanın etkili bir şekilde öğretilmesi için sınıfta yeni stratejilerin ve tekniklerin geliştirilmesi ve kullanılmasına bir ihtiyaç vardır. Bu zorunluluk, deneysel çalışmamızı gerçekleştirme konusunda temel bir motivasyon oluşturmuştur. Bu bağlamda, eylem odaklı yaklaşımın yazma konusundaki

perspektifleri, bu becerinin etkili bir şekilde öğretilmesi için gereken çeşitli becerilerin ve eylemlerin etkileşimini vurguladığından büyük önem taşımaktadır. İlerleyen bölümlerde, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde yazma öğretimi üzerine daha detaylı bir inceleme yapılacaktır.

2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi

2.2.1. D-AOBM Yazma Becerisine Genel Bir Bakış

Yabancı bir dilde yazılı metin üretimi, diğer yazma durumları gibi karmaşık bilişsel yetenekleri, dil ve kültürel yetkinliği gerektiren sosyo-bilişsel bir sürecin ürünüdür (Grabe ve Kaplan, 1996: 2). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM), "dil kullanıcısının iletişimsel dil yetkinliği, çeşitli dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle aktive edilir" (2001: 14). Bu etkinlikler, alım, üretim, etkileşim ve arabuluculuk faaliyetlerini kapsar. Çalışmamız, temel olarak dil öğretimi etkinliklerine ve eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde yazma becerilerinin öğretimine odaklandığından, D-AOBM'nin yazma konusundaki perspektiflerine kısa bir genel bakış sunulacaktır.

Yapılan etkinlik ve ürünler, özellikle yazılı etkileşim için temel ve gerekli bir unsur olarak algılanır. Ayrıca üretken etkinlikler, yazılı çalışmalar, raporlar gibi çeşitli akademik ve mesleki alanlarda önemli bir rol oynar ve özel bir toplumsal değere sahiptir (D-AOBM, 2001:14). Üretken etkinlikler bağlamında, etkileşim, iki birey veya dil kullanıcısının yazılı iletişimde birbirleriyle etkileşimde bulunduğu durumlarda gerçekleşir. Örneğin, WhatsApp gibi sosyal medya uygulamaları kullanıldığında, iki kullanıcı yazılı bir şekilde bir yürüyüş planlamak veya buluşmak gibi belirli bir hedefi gerçekleştirmek için etkileşime geçer (D-AOBM, 2001: 14).

Yazılı süreçte arabuluculuk ise, çeşitli sebeplerle doğrudan etkileşimde bulunamayan bireyler arasında iletişimi mümkün kılan arabulucu yazılı etkinlikleri içerir. Yazılı iletişimde aracılık, çeviri, yorumlama, başka kelimelerle yazma veya kısa bir özet yazma yoluyla gerçekleştirilebilir (D-AOBM, 2001:14). D-AOBM'nin ortak

referans düzeyleri, öğrencilerin genel ve dil yetkinliklerini etkili öğretim stratejileriyle birleştirerek belirli düzeylere ulaşmaları için belirli ve açık beklentiler sunar.

2.2.2. A2 Yazma Becerisini Açıklayıcı- Betimleyici Ölçekler

D-AOBM, iletişimsel faaliyetleri temsil etmek için betimsel "yapabilme" ifadeleri sunmaktadır. Bu çalışmada, üretken yazma becerisinin A2 seviyesine odaklanılmış olup faaliyetler yeterlilik seviyesine göre değişmektedir. Belirli faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin belirli bir yetkinlik seviyesini gerektirdiği unutulmamalıdır (D-AOBM, 2001: 25). D-AOBM'e göre, A2 seviyesi yazma için öz değerlendirme çizelgesi "Tablo 2. Ortak Referans Düzeyleri"nde sunulmuştur (2001: 26). Bu seviye için açıklamalar şu şekildedir:

"Öncelikli ihtiyaç duyulan alanlardaki meselelerle ilgili kısa, basit kalıp notlar ve mesajlar yazabilirim. Örneğin, birine bir şey için teşekkür ederken çok basit kişisel mektuplar yazabilirim" (D-AOBM: 26). D-AOBM'ye atıfta bulunarak (2020), A2 yazma becerisi için betimsel "yapabilme" ifadeleri çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Aşağıdaki tablolar, bu çalışmayla doğrudan ilgili olan bu kategorileri ve açıklamaları sunmaktadır.

Tablo 1, "Yazılı Üretim" adlı ilk kategori için betimsel "yapabilme" ifadelerini göstermektedir. Bu çalışmanın ana hedefleri dikkate alınarak, sadece deneyimizde kullanılan betimsel ifadeler aşağıda belirtilmektedir.

Tablo 1. Yazılı Üretim Tanımlayıcıları Ölçeği

A2 Düzeyinde Yazma Becerileri 'yapabilir' Tanımlayıcılar		
Kategori	Açıklayıcı Tanımlayıcı	
	Genel Yazılı	"Ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. (S. 71)

Yazılı Üretim	Üretim	
	Yaratıcı Yazma	Çevrelerinin günlük yönlerini, örneğin insanları, yerleri, bir işi veya eğitim deneyimini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa, temel betimlemesini yapabilir. Basit bir hikâye anlatabilir (ör. bir tatildeki olaylar veya uzak bir gelecekte yaşanacak hayat hakkında). (S. 72)

(Kaynak: Council Of Europe. (2020) D-AOBM. Strasbourg. www.Coe.Int/Lang-Cefr/)

- Tablo 2, ikinci kategori olan "Yazılı Etkileşim" için açıklayıcı "yapabilirim" tanımlayıcılarını göstermektedir. "Yazılı etkileşim, yazı veya işaret aracılığıyla etkileşimli iletişimle ilgilidir. "Yazışma" ve "Notlar, mesajlar ve formlar" olmak üzere iki ölçek bulunmaktadır. İlki kişiler arası bir alışverişe odaklanırken, ikincisi bilgi aktarımı ile ilgilidir. Yazılı etkileşimde kullanılan dil sözlü dile benzer." (D-AOBM, 2020: 81).

Tablo 2. Yazılı Etkileşim Tanımlayıcıları Ölçeği

A2 Düzeyinde Yazma Becerileri 'yapabilir' Tanımlayıcılar		
Kategori	Açıklayıcı Tanımlayıcı	
	Genel Yazılı Etkileşim	Öncelikli ihtiyaç duyulan alanlardaki meselelerle ilgili kısa, basit kalıp notlar oluşturabilir. (S.87)
		Kısa mesaj, e-posta veya kısa mektuplarla, diğer kişiden gelen sorulara (ör. yeni bir ürün veya etkinlik hakkında) yanıt vererek bilgi alışverişinde bulunabilir.

Yazılı Etkileşim	Yazışma	Kendini tanıtan kısa bir e-posta veya mektup gibi rutin nitelikteki kişisel bilgileri iletebilir. Teşekkür eden ve özür dileyen çok basit kişisel mektuplar oluşturabilir. Kısa, basit notlar, e-postalar ve metin mesajları oluşturabilir (ör. bir davetiye göndermek veya daveti yanıtlamak, bir düzenlemeyi onaylamak veya değiştirmek için). Bir tebrik kartında kısa bir metin oluşturabilir (ör. birinin doğum günü için veya ona mutlu yıllar dilemek için). (S.88)
	Notlar, mesajlar ve formlar	[Karşı tarafın] tekrar ve yeniden ifade etmesini isteyebilmesi koşuluyla kısa, basit bir mesaj alabilir. Öncelikli ihtiyaç duyulan alanlardaki meselelerle ilgili kısa, basit notlar ve mesajlar oluşturabilir. Günlük formların çoğunda (ör. bir banka hesabı açmak veya taahhütlü teslimat yoluyla bir mektup göndermek) kişisel ve diğer ayrıntıları doldurabilir. (S. 89)

(Kaynak: Council Of Europe. (2020) D-AOBM. Strasbourg. www.Coe.Int/Lang-Cefr/)

- Çevrimiçi etkileşim, bu çalışma için yapılan deneyde çok önemli bir rol oynamaktadır. Çevrimiçi etkileşim, sosyal medyada yorum yapmak ve gönderiler yayınlamak gibi kullanıcının günlük yaşamının bir parçası olduğundan, deney yapılırken bazı temel tanımlayıcılar dikkate alınır. Tablo 3, Çevrimiçi Etkileşim için açıklayıcı tanımlayıcıları göstermektedir.

Tablo 3. Çevrimiçi Etkileşim Tanımlayıcıları Ölçeği

A2 Düzeyinde Yazma Becerileri 'yapabilir' Tanımlayıcılar	
Kategori	Açıklayıcı Tanımlayıcı

Çevrimiçi Etkileşim	Temel A2	Basit temel ayrıntılarla günlük konular, sosyal etkinlikler ve duygular hakkında kısa, açıklayıcı çevrimiçi paylaşımda bulunabilir. Basit bir dilde yazılmış/işaretlenmiş olmaları koşuluyla gömülü medyaya yönelik şaşkınlık, ilgi ve kayıtsızlık duygularını basit bir şekilde ifade ederek diğer kişilerin çevrimiçi gönderilerine yorum yapabilir. (S.90)
	A2+	Çevrimiçi olarak temel sosyal iletişim kurabilir (ör. sanal ortamda bir karta özel durumlar için basit bir mesaj yazma, haber paylaşma ve buluşma ayarlamaları yapma/ayarlamaları teyit etme). Genel olarak bir çevrimiçi çeviri aracına ve diğer kaynaklara başvurması gerekmesine rağmen temel dil birikimini kullanarak gömülü bağlantılar ve gömülü medya hakkında olumlu veya olumsuz çevrimiçi kısa yorumlar yapabilir. (S. 90)

(Kaynak: Council Of Europe. (2020) D-AOBM. Strasbourg. www.Coe.Int/Lang-Cefr/)

Son tablo olan Tablo 4, dil kullanıcısının aynı diller veya farklı diller içinde anlam oluşturmak ve iletmek için köprüler oluşturmaya izin veren arabuluculuk kategorisini göstermektedir. (D-AOBM, 2020: 90). Aracı metinlerle ilgili birçok tanımlayıcı olmasına rağmen, aşağıdaki tablo yalnızca. Bu çalışmanın deneyine dâhil edilen 'yapabilirim' açıklayıcı tanımlayıcıları göstermektedir.

Tablo 4. Aracı Metin Tanımlayıcılar Ölçeği

A2 Düzeyinde Yazma Becerileri 'yapabilir' Tanımlayıcılar		
Kategori	Açıklayıcı Tanımlayıcı	
	Belirli bilgileri aktarma	(A dilinde) kısa ve basit bilgi içerikli metinlerde yer alan belirli bilgileri, metnin soru ve aşına olduğu konulara ilişkin olması ve basit gündelik dille düzenlenmiş olması koşuluyla, (B dilinde) yazılı olarak aktarabilir. (S. 100)

Bir metne aracılık etme	Yazılı bir metni çevirme	(A dilinde B diline) en yüksek kullanım sıklığındaki kelimeleri içeren aşına ve günlük temalar hakkındaki çok kısa metinlerin yaklaşık bir tercümesini sağlamak için basit bir dil kullanabilir, hataları olsa da tercüme anlaşılabilir niteliktedir. (S. 109)
	Not alma (dersler, seminerler, toplantılar vb.)	Konunun aşına ve tahmin edilebilir olması ve sunum yapan kişinin gerektiğinde açıklamalar yapması ve not alma olanağı tanınması koşuluyla, bir sunum/gösteri sırasında basit notlar alabilir. (S. 110)

(Kaynak: Council Of Europe. (2020) D-AOBM. Strasbourg. www.Coe.Int/Lang-Cefr/)

Özet olarak Dilidüzgün, Eylem Odaklı Yaklaşım çerçevesinde *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Etkinlikleri* üzerine yaptığı çalışmada yukarıda bahsedilen tanımlayıcıları özetlemektedir (2015: 27).

“A2 düzeyinde önermeler arasında ilişki kurmayı gerektirmeyen bir dizi basit ifadeleri yazmak amaçlanmaktadır. Kendi hayatı/tatili/giydikleri/rüyası/ ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit cümleler yazmak, önemli bir kişi hakkında kısa, basit biyografiler yazmak bu düzeyde hedeflenen kazanımlar arasındadır.

“Teşekkür ve özür ifade eden çok basit kişisel mektuplar yazmak yerine rica/olasılık/tavsiye tümceleri istenmiştir; bu durumda bir dizi basit tümleçleri ve cümleleri “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak yazmak için ortam hazırlanamamaktadır. Ayrıca insanlar hakkında basit şiirler yazma çalışması da yoktur.” (2015: 27).

Sonuç olarak, bu çalışmada incelenen temel dil becerisi olan yazma becerisinin kapsamlı bir genel değerlendirmesi sunulmuştur. Bunun yanı sıra, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” (D-AOBM, 2020) tarafından bu üretime dönük beceriye ilişkin

perspektifler tartışılmış ve bu deneysel çalışmada kullanılan önemli tanımlayıcılar vurgulanmıştır.

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

2.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Genel bir

Bakış

Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında İngilizce ve Fransızca olarak hazırlanan ve daha sonra Arapça, Türkçe, Japonca dâhil olmak üzere 31 dile çevrilen "Avrupa Ortak Başvuru Metni" (D-AOBM), dil öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye işlevsel öğrenme hedefleri oluşturma konusunda yönergeler sunmaktadır. D-AOBM'nin kullanımı sadece çeviriden öteye gitmektedir. Bu, D-AOBM önerilerini ve eylem odaklı yaklaşımı Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi kolaylaştırmak için kapsamlı bir program geliştirmeyi içermektedir. Bu programa "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" adı verilmekte olup Türkiye Maarif Vakfı tarafından oluşturulmuştur.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, bu çalışma için önemli bir kaynak olarak seçilmiştir. Bu seçim, programın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu program eylem odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu sebeple, literatür taramasının bu bölümünde program kısaca tanıtılmış ve bu çalışmada tezde kullanılan ve önem arz eden kaynaktan nasıl faydalandığının vurgusu yapılmıştır.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” esas alınarak geliştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”, yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır.” (TYDÖP, 2020: 11).

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, "Sözlük" ve "Kaynakça" dışında iki temel bölümden oluşan bir yapıya sahiptir. İlk bölümde, Programın teorik

çerçevesi ve uygulama süreçleri yer alırken, ikinci bölümde ise örgün eğitimde aşamalara göre yapılandırılmış müfredatlar bulunmaktadır.” (TYDÖP, 2020: 11).

2.3.2. A2 Yazma Becerisi Kazanımları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında "kazanım," programın hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini ifade eder (Demirel, 2017:34). Dil öğretimi konusunda öğrencilerin kademeli ilerlemesi, istenen yeterliliklerin belirlenmesinde son derece önemlidir. Kazanımlar, basitten karmaşığa geçişi, somuttan soyuta kaymayı, bilinenden bilinmeyene ilerlemeyi ve genelden özele evrilmeyi vurgulayan bir çerçeveden türetilir (TYDÖP, 2020, s.22).

Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2020 yılında hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda metinler, temalar, dil becerilerine yönelik kazanımlar ve yeterlilik seviyeleri sistemli bir yapıya sahiptir. Öğrenciler daha yüksek seviyelere yükseldikçe, sunulan örnekler daha zorlu hale gelir. Bu hiyerarşik kazanımların öğrencilere belirli becerilerin kazandırılmasında kolaylık sağladığı bir yapı sunar. Yabancı dil öğrencileri için Türkçe programlarında bilişsel becerilerin ve bu becerilerin hiyerarşisinin önemini tanımak, dil öğretiminin etkinliğini ve işlevselliğini önemli ölçüde artırabilir (Ulutaş ve Kara, 2019:235).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterlikleri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Müfredatında yer alan kazanımların belirlenmesi ve düzenlenmesine dayanmaktadır. Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ifade edilen yetkinlikler de kazanımlara yansımıştır. Kazanımlar hem dil seviyelerine hem de dil becerilerine göre A1-A2, B1, B2, C1 şeklindedir (TYDÖP, 2020: 37).

Aşağıdaki tablo, A2 seviyesi Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde dil yetkinliğini göstermektedir. Bu çalışmanın ana hedefleri dikkate alınarak deneyde kullanılan yazma gelişmeleri, ana veya ikincil kazanımlar olarak aşağıdaki tabloda listelenmektedir (TYDÖP, 2020: 55 -56).

Tablo 5. A2 Düzeyi Kazanım Listeleri (Yazma Becerisi)

Kod	Kazanım	Odaklanma Noktası
A2.Y.2.	Dikte edilen metni yazar.	İkincil
A2.Y.4.	Dinlediği veya okuduğu bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.	İkincil
A2.Y.5.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	İkincil
A2.Y.8.	Kişisel bilgi içeren formları doldurur.	Ana
A2.Y.10.	Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.	Ana
A2.Y.11.	Kutlama/tebrik/ davet mesajları/ metinleri yazar.	Ana
A2.Y.17.	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.	Ana
A2.Y.18.	Kendisi, ailesini, bir başkasını tanıtan metinler yazar.	İkincil
A2.Y.20.	Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.	İkincil
A2.Y.21.	Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.	Ana
A2.Y.24.	Günlük hayata dair planlar hazırlar.	Ana
A2.Y.25.	Günlük hayata ilişkin not ve iletiler yazar.	Ana
A2.Y.29.	Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar.	İkincil
A2.Y.32.	Öyküleyici bir metin yazar.	Ana
A2.Y.35.	Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.	Ana

A2.Y.38.	Yol, yön ve adres tarifi içeren metinler yazar.	Ana
A2.Y.46.	E-posta iletileri yazar.	Ana
A2.Y.51.	May Geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.	İkincil
A2.Y.55.	Biyografi metinleri yazar.	Ana
A2.Y.58.	Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinler hazırlar.	Ana
A2.Y.69.	Bir sürecin aşamalarını anlatan basit metinler yazar.	İkincil
A2.Y.74.	Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.	İkincil

(Kaynak: Türkiye Maarif Vakfı, (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2nd ed.)*, İstanbul. ISBN: 978-605-80438-2-4)

Bir deneyin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, temel kavramlara genel bakışa ve çalışmanın belirli hedeflerinin anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle, bu bölümde, kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve dil öğretim yöntemleri hakkında kronolojik bir bakış sunulmuştur. Ayrıca, bu çalışmada test edilen yazma becerisinin önemi vurgulanmış ve benimsenen eylem odaklı yaklaşım hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkçe programı ve bu çalışmanın ana yaklaşımını destekleyen unsurların doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve analizi yapılmıştır. Son olarak, bir sonraki bölümde, bu çalışmada kullanılan araştırma metodolojisi açıklanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma sorularını ele almak ve çalışmanın amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan metodolojiye odaklanmaktadır. Araştırma deseni, ana hatların çizilmesi ile başlar. Ardından hipotez, veri toplama araçları, katılımcı seçimini, çalışmanın uygulanması, veri değerlendirme ve analiz yöntemlerini tartışır. Çalışmanın yürütülmesi için kapsamlı bir çerçeve sunarak sağlam ve sistemli bir yaklaşımı temin eder. Ayrıca, metodolojinin kısa tanıtımını sunan bir özet ile sona erer. Metodolojinin titiz bir sunumuyla, çalışma bulgularının güvenilirlik ve geçerlik düzeyinin artırılması ve araştırmanın genel kalitesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma deseni, mevcut çalışmanın araştırma yöntemlerini kullanarak araştırma sorularının cevaplarını açığa çıkarmak için bir araç olarak hizmet etmektedir. Yin (2002: 20) bunu şöyle ifade etmektedir: "Araştırma deseni, 'buradan oraya nasıl geçileceği' için mantıksal bir planı ifade eder." 'Buradan' başlangıç noktasını, yani araştırma sorularının formülasyonunu temsil ederken, 'oraya' ise bu sorulara verilecek cevapların elde edilmesi olarak tanımlanmaktadır. 'Buradan' ve 'oraya' arasında, veri toplama, analiz ve yorumlama da dâhil olmak üzere birkaç adım ve izleğin takip edilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, deneysel modellerden "öntest-sontest kontrol grubu modeli" kullanılmıştır. Ferguson'a göre, "Tüm deneysel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgilenir. En basit bir deneysel araştırmada bile iki değişken vardır. Bunlar bir bağımsız ve bir bağımlı değişkendir" (1976: 307). Ek olarak, deneyler, eğitim alanında herhangi bir iyileşme ve gelişme için etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Campbell ve Stanley, kitabının bir bölümü hakkında şu ifadeyi kullanmışlardır: "Bu bölüm, eğitim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıkları çözmenin tek yolu, eğitimsel

iyileşmeleri doğrulamanın tek yolu olarak deneye adanmıştır" (Campbell ve Stanley, 1963: 2).

Öntest-sontest kontrol gruplu deseni, deneysel çalışma desenleri arasında güçlü bir şekilde tavsiye edilen desenlerden biridir. Campbell ve Stanley'nin kitabında belirtildiği gibi, "Bu bölümde ele alınacak üç temel desen, metodoloji literatüründe şu anda önerilen desenlerdir. Ayrıca bu sunumun en çok önerilen desenleri olacakları ortaya çıkacaktır..." (Campbell ve Stanley, 1963: 13). İlk olarak, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Uygulama süreci boyunca, deney grupta yazma becerilerini öğretmek için ağırlıklı olarak eylem odaklı yaklaşım benimsenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Nicel desende, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma yetenekleri, deneyden bir hafta önce yapılan öntest ve beş haftalık deneyin hemen ardından gerçekleştirilen son test aracılığıyla değerlendirildi. Dil kullanıcılarının öntest-sontest sonuçları toplandı ve incelendi. Ek olarak, istatistiksel bir tanımlayıcı analiz yöntemi, öğrencilerin yazma yeteneklerini, literatürde belirtilen A2 dil becerilerine dayanarak değerlendirmek için uygulandı. Ayrıca aşağıda belirtilen şu araştırma sorularına yanıt vermesi amaçlanmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere A2 seviyesindeki yazma becerisine eylem odaklı yaklaşımın uygulanması nasıl bir etkiye sebep olmaktadır?
- A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Eylem odaklı yaklaşım ile yabancı dil olarak Türkçe öğretilen A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma performansı ile geleneksel öğretim alan öğrencilerin yazma performansı arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3.2. Hipotez

Hipotez herhangi bir araştırmanın nasıl yorumlanması ve anlaşılması gerektiğini belirtir. Çalışmaların kapsamını tanımlar, belirler ve araştırma yöntemleri için bir çerçeve oluşturur. Öte yandan, araştırma soruları neyin inceleneceğine dair daha spesifik açıklamalar yaparak uygun araştırma yöntemlerini ve potansiyel sonuçları önerir (Koskinen vd., 2011).

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde belirtilen temel araştırma soruları ve araştırma hedeflerine dayanarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerine eylem odaklı yaklaşımın etkisini incelemek amacıyla bir hipotez formüle edilmiştir. Bu hipotezi, şöyle ifade etmek mümkündür: "Eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisi üzerinde önemli bir etkisi vardır." Dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın etkililiğini vurgulayan mevcut araştırmalar bu hipotezi desteklenmektedir. İletişimsel dil öğretimi prensiplerine dayanan eylem odaklı yaklaşım, dil becerilerini gerçek yaşam görevleri ve anlamlı etkileşimlerle bütünleştirmeye odaklanır. Öğrenenleri gerçek bağlamlara yerleştirir ve belirli hedeflere ulaşmak için dili kullanmaya teşvik eder.

Araştırma sonuçları, eylem odaklı yaklaşımın dil yetkinliği üzerinde, yazma becerileri de dahil olmak üzere olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), eylem odaklı yaklaşımın dil öğretimine entegrasyonunu teşvik etmektedir. D-AOBM, iletişimsel yetkinliğin ve dilin gerçek yaşam durumlarında kullanma becerisinin önemini vurgular. Eylem odaklı yaklaşımı benimseyerek, öğrenenler anlamlı ve amaçlı dil kullanımı yoluyla yazma becerilerini geliştirmek için daha donanımlı hale gelirler.

Teorik temellerin, önceki araştırma bulguları ve bu çalışmanın temel sorularıyla uyumunu dikkate alarak, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerin yazma becerilerinde önemli bir gelişmeye yol açacağı öngörülmektedir. Bu çalışma, söz

konusu hipotezi destekleyecek deneysel kanıtlar sunmayı, dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki mevcut bilgi birikimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

İlgili çalışmalarda eylem odaklı yaklaşımın çeşitli konularda etkinliği incelendiğinde ve bu çalışmanın temel hedeflerine ulaşmak için uygun araçların dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi sonucunda, araştırmacı, katılımcılardan demografik bilgileri toplamak amacıyla yazma görevlerinden oluşan bir ön test ve bir son test uygulamayı tercih etmiştir.

Katılımcılardan demografik bilgi toplamak için kısa bir anket kullanılmıştır (Bk. Ek 1). Araştırmacı, ön test ve son testte, güvenilir ve geçerli verilerin elde edilmesini sağlamak için aynı yazma görevlerini kullanmıştır. Bu testlerin yapısı ve içeriği aşağıdaki paragraflarda tartışılmaktadır.

Testlerin ilk kısmı (Ek.1), dil kullanıcılarıyla ilgili demografik bilgileri toplamayı amaçlamaktadır. Bu kısım, cinsiyet, yaş, milliyet, eğitim geçmişi ve Türkiye'deki kalış süresi gibi unsurları içermektedir.

Testlerin ikinci kısmı (Bk. Ek 2 ve 3), deney öncesinde ve sonrasında dil kullanıcılarının yazma yeteneklerini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Ön-son testler, D-AOBM kılavuzları ve eylem odaklı yaklaşım prensiplerine dayalı olarak dikkatlice oluşturulmuştur. Altı görevden oluşan bu testler, A2 seviyesindeki öğrencilerin beklenen yetkinlik seviyesi ile uyumlu olarak farklı hedefler ve amaçlar için tasarlanmıştır. Bu görevler, gerçek yaşam durumlarını canlandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Örneğin birinci görev, katılımcıların Türkiye'deki ilk günleri hakkında düşüncelerini ve deneyimlerini ifade etmelerini isteyen bir günlük yazma görevini içermektedir. Ön-son testlere dâhil edilen yazma görevleri bu çalışmanın ek kısmında (Ek 2 Ek 3'te) detaylı olarak sunulmaktadır.

3.4. Katılımcılar

Bu çalışmadaki katılımcılar, farklı ülkelerden gelen ve çeşitli yaş gruplarına mensup yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler farklı süreler ve amaçlarla İstanbul'da ikamet etmektedir. Katılımcılar, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin Tophane şubesindeki Türkçe dil kurslarına kayıtlıdır ve Türkçe ile etkili iletişim becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geçerli ve güvenilir bir örneklem sağlamak için katılımcılar, deney ve kontrol gruplarını içeren A2 seviyesi öğrenenlerin mevcut havuzundan rastgele seçilmiştir ve tüm katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Grupların geçerliğini daha da artırmak için, tüm katılımcılar çalışmanın ön test aşamasından önce dil merkezi tarafından uygulanan bir seviye testine tabi tutulmuştur. Seviye testini başarıyla tamamlayanlar A2 seviyesindeki Türkçe dil kursuna hazır olduklarını doğrulamışlardır.

Tablo 6. Çalışmanın Katılımcı Bilgileri

Grup	TÖS	N	Cinsiyet		Yaş Grubu	Tamamlanan Okul	Türkiye Deneyimi
			Kadın	Erkek			
Deney Grubu	14	12	8	4	17-29	Lise- Lisansüstü	1 ay- 6 ay
Kontrol Grubu	16	12	6	6	19-36	Lise- Lisansüstü	2 ay- 5 yıl

Tablo 6'da görüldüğü gibi, bu çalışmanın katılımcıları deney grubu ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Toplam katılımcı sayısı 30'du, ancak bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandığından sadece 24 katılımcı hem ön testi hem de son testi tamamladı. Dolayısıyla, ön test ve son testi tamamlayan deney grup 8 kadın ve 4 erkek olmak üzere 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Yaşları 17 ile 29 arasında değişmektedir. Eğitim geçmişleri açısından, bu gruptaki katılımcılar lise

düzeyinden lisansüstü çalışmalara kadar çeşitli eğitim düzeylerini tamamlamışlardır. Ayrıca, Türkiye’de kalma süreleri 1 ila 6 ay arasında değişmektedir.

Öte yandan, kontrol grubu hem ön testi hem de son testi tamamlayan 12 katılımcıdan oluşmuştur. Bu katılımcılar arasında 6 kadın ve 6 erkek yer almaktadır. Bu grup için yaş aralığı biraz daha geniştir ve 19 ile 36 arasında değişmektedir. Deney grubunda olduğu gibi, kontrol grubundaki katılımcıların da eğitim geçmişlerinde çeşitlilik bulunmaktadır; lise düzeyinden lisansüstü çalışmalara kadar değişmektedir. Türkiye'deki deneyimleri ise 2 ay ila 5 yıl arasında değişmektedir.

Genel olarak, her iki gruptaki katılımcıların da yaş aralıkları, eğitim geçmişleri ve Türkiye'deki kalış süreleriyle farklılık göstermektedir. Bu çeşitlilik, çalışmanın bulgularının zenginliğine ve genelleştirilebilir olmasına katkıda bulunmaktadır.

Katılımcı Tanımlama

Bu çalışmada veri güvenliğini sağlamak ve veri analizini kolaylaştırmak amacıyla, katılımcılara kimlik kodları atanmıştır. Her katılımcı, ait olduğu grubu ve çalışmanın akademik yılını gösteren ayrı bir kimlikle tanımlanmıştır. Kimlik formatı, 'grubun ilk harfi + akademik yıl + sıra numarası' desenini takip etmektedir. Örneğin, 'D2301' formatındaki bir kimlik. Burada 'D' deney grubunu, '23' çalışmanın akademik yılını (örneğin, 2023) ve '01', '02' vb., hem ön test hem de son test değerlendirmelerini tamamlayan katılımcıların sıra numaralarını temsil etmektedir. Bu tanımlama sistemi, analiz süreci boyunca katılımcıların bireysel olarak kolayca tanımlanmasını ve takip edilmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırma süreci boyunca tüm katılımcıların gizliliğine ve mahremiyetine büyük önem vermiştir. Bulgular bölümünde, 4.6'dan 4.30'a kadar olan tablolarda, her katılımcının farklı kimlik numarasına dayanarak elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

3.5. Çalışmanın Uygulanması

3.5.1. Uygulama Öncesi

Deneyin uygulanmasından önce çeşitli hazırlıklar yapılmış, aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

- Etik Kurul Onayı: Çalışma için etik kurul onayı, İstanbul Üniversitesi Kurumsal İnceleme 2023/227 dosya numaralı Kurulu'ndan alındı. (Bk. Ek 7). Araştırma süreci boyunca bilgilendirilmiş onay, gizlilik ve katılımcı prensiplerine sıkı bir şekilde uyuldu.
- Katılımcı Seçimi: Katılımcılar belirli kıstaslara göre, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin Tophane şubesindeki Türkçe dil kursuna kayıtlı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler arasından seçildi. Seçim süreci rastgele örnekleme yöntemiyle gerçekleştirildi. Farklı yaş gruplarından ve ülkelerden temsil edici bir örneklem sağlandı.
- Yerleştirme Testi: Deney grubundaki ve kontrol grubundaki tüm katılımcılar dil merkezi tarafından uygulanan bir iç yerleştirme testine tabi tutuldular. Bu test, dil yeterlilik seviyelerini değerlendirmek ve A2 seviyesindeki Türkçe dil kursuna uygunluğunu sağlamak amacıyla kullanıldı.

3.5.2. Deneysel Prosedürler

Deneyin uygulanması aşağıdaki adımları takip etti:

1. Grup Oluşturma: Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Katılımcılar seviyelerine bakılmaksızın rastgele gruplara ayrılmıştır. Deney grubu, eylem odaklı yaklaşım kullanılarak öğrenim görürken, kontrol grubu geleneksel ders anlatımına dayalı eğitim almıştır.
2. Deneysel Tasarımı: Eylem odaklı yaklaşım, yazma becerilerinin öğretimi için deney grubunda temel öğretim yöntemi olarak uygulandı. Bu yaklaşım, gerçek yaşam iletişimine odaklanan görevlerin vurgulanmasını ve öğrencilerin anlamlı yazma etkinliklerine katılımını sağladı.
3. Veri Toplama: Katılımcıların yazma becerilerini ölçmek için ön test ve son test değerlendirmeleri yapıldı. D-AOBM önerileriyle uyumlu olan aynı açık uçlu yazma görevleri, her iki gruba da uygulandı. Ön test deneyin uygulanmasından önce, son test ise beş haftalık deneysel uygulamanın tamamlanmasının hemen ardından gerçekleştirildi.
4. Testlerin Değerlendirmesi: Ön test ve son yöntemiyle uygulanan yazma görevleriyle elde edilen veriler, D-AOBM önerileriyle uyumlu bir yazma

değerlendirme rubriğini (Bk. Ek 4) takip eden üç değerlendirici tarafından değerlendirildi.

5. Veri Analizi: Ön test ve son testten elde edilen veriler titiz istatistiksel analizlere tabi tutuldu. Tanımlayıcı istatistikler ve çıkarımsal testler, eylem odaklı yaklaşımın katılımcıların yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek için kullanıldı.
6. Belgeleme: Deneysel prosedürler, kullanılan öğretim materyalleri ve katılımcıların yanıtlarının ayrıntılı kayıtları, çalışmanın şeffaflığını ve tekrarlanabilirliğini sağlamak için dosyalar içerisinde kayıt altına alınmıştır.

3.5.3. Çalışmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için birkaç kontrol önlemi uygulanmıştır:

- Kontrol Grubu: Geleneksel ders anlatımına dayalı öğretim alan kontrol grubu, deney grubun performansı ile karşılaştırılabilmesi için bir referans noktası olarak hizmet etmiştir. Her iki grup da potansiyel karıştırıcı faktörleri en aza indirmek için deneyimli öğretmenler tarafından eğitilmiştir.
- Öğretimsel Tutarlılık: Deney ve kontrol gruplarında, öğretim yöntemi dışında aynı ders materyalleri, ders kitapları ve müfredat kullanılmıştır.
- Rastgele Seçim: Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele ayrılması ile iç geçerliliğin artırılması hedeflenmiştir.
- Önlemler: Katılımcıların yazma becerilerini etkileyebilecek önceki dil öğrenme deneyimi veya sınıf dışında Türkçeye maruz kalma gibi herhangi bir dış etken, mümkün olduğunca izlenmiş ve kontrol altında tutulmuştur.

Yukarıda belirtilen prosedür ayrıntıları, araştırmanın doğruluğunu, güvenilirliğini ve etik bütünlüğünü sağlamak amacıyla titizlikle takip edilmiştir.

3.6. Testlerin Değerlendirilmesi

Ön test ve son test olarak uygulanan yazma görevleri, araştırmacı ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane şubesinde görevli öğretim görevlileri tarafından değerlendirildi. Dil merkezindeki görevliler, yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni ve aynı zamanda sınav komisyonu üyesi olan 3 kişilik bir öğretici grubundan oluşmaktaydı. Bu yaklaşım, olası önyargıyı en aza indirmek, daha objektif bir puanlama yapmak ve değerlendirme süreci sağlamak amacıyla benimsendi. Boylu'nun vurguladığı gibi (2019), değerlendirme sürecine birden fazla öğretmenin dâhil edilmesinin önemi göz önünde bulunduruldu (Kahveci ve Şentürk, 2021: 173).

Yazma görevlerinin değerlendirilmesi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (2020) önerilerine uygun olarak belirlenen özel bir değerlendirme rubriği ile gerçekleştirildi ve çalışmanın hedefleri ile bağlamına uyacak şekilde uyarlandı. Öğretmen değerlendiricilere, rubrikte belirtilen kriterler ve puanlama sistemi konusunda net talimatlar verilerek puanlama sürecinde tutarlılık sağlandı.

Yazılı ifadelerin puanlanmasında rubrik kullanımı güvenilir bir yöntem olarak kabul edilir. Çünkü puanlayıcılara öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için net bir çerçeve sunar ve puanlamanın güvenilirliğini artırır. Rubrikler, ölçme ve değerlendirme için güçlü araçlar olarak hizmet ederken öğrencilerin çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerine ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerine olanak sağlar. Korkmaz'ın belirttiği gibi, rubrikler sadece öğrencilere çalışmalarında rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda zayıf yönlerini fark etmelerine ve becerilerini geliştirmek için somut yollar sunar (Korkmaz, 2009: 23).

Bu çalışmada kullanılan yazma değerlendirme rubriği, Türkçe öğretiminde A2 seviyesi yazma becerilerini değerlendirmek için Tekin ve Sallabaş tarafından yapılan bir önceki çalışmadan uyarlanmıştır. Rubrikte yer alan maddeler, D-AOBM önerileri ve yetkinlikleri doğrultusunda dikkatlice seçilmiştir (2022: 94 ve 95). Bu çalışmanın ön test ve son testlerinde yazma görevlerini değerlendirmek için kullanılan uyarlanmış yazma değerlendirme rubriği kullanılmıştır. (Bk. Ek 4).

3.7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada gerçekleştirilen veri analizi, betimsel istatistikler ve iki istatistiksel test olan ilişkili örneklem için t-test ve ilişkisiz örneklem için t-test kullanılarak yapılmıştır. Betimsel istatistikler, toplanan verilerin temel özelliklerini özetlemek ve açıklamak için kullanılmış, incelenen değişkenlerin merkezi eğilimleri, değişiklikleri ve dağılımları hakkında kapsamlı bir genel bakış sunmuştur. Bu istatistiksel ölçütler kullanılarak verilerin daha iyi anlaşılması sağlanmış ve araştırma bulgularının daha tutarlı bir şekilde yorumlanmasını kolaylaştırmak hedeflenmiştir.

Araştırma sorularını ele almak ve çalışmanın temel amaçlarını gerçekleştirmek için özellikle A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini değerlendirmeye odaklanan çalışmamızda ilişkili örneklem için t-test ve ilişkisiz örneklem için t-testin tercih edilmesi önemlidir. Campbell ve Stanley'nin belirttiği gibi, anlamlı istatistiksel testlerinin kullanımı, iyi deneysel tasarımı tamamlar, yorumlanabilir karşılaştırmaları mümkün kılar ve çalışmanın genel geçerliliğini artırır (1966: 22).

Bunun yanı sıra, eşleştirilmiş veri genellikle öncesi ve sonrası durumları içerir, örneğin önce ve sonra tedavi durumları. Bu tür bir senaryoda, her araştırma ögesi için bir çift ölçüm bulunur ve tedaviye bağlı olarak bir iyileşme göstermesi için bu ölçümlerdeki farklılıklar araştırılabilir (Garth, 2008: 3).

İlişkili örneklem için t-testi ile ilişkisiz örneklem için t-testinin birlikte kullanılması, kapsamlı ve odaklı karşılaştırmalar yapmamızı sağlamış ve eylem odaklı yaklaşımın etkililiği hakkında değerli bilgiler sunmuştur. Bu istatistiksel testler, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel çalışmalara katkı sağlayacakları düşünülmüştür.

1. Betimsel İstatistikler: Çalışmamızın veri analizi aşamasında, betimsel istatistikler, deney grubuna ve kontrol grubuna ayrı ayrı uygulanan ön testler ve son testlerden elde edilen temel sonuçları özetlemek ve tanımlamak

açısından kritik bir rol oynamaktadır. Araştırılan değişkenlerin merkezi eğilimleri, değişkenlikleri ve dağılımlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılması için betimsel istatistikler kullanılmaktadır. Bu sayede, sonraki istatistiksel analizler için bir temel sağlanmakta ve verilerin diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılmasını kolaylaştırarak ulaşılan sonuçların genel güvenilirliğini artırmaktadır. Özellikle, Tablo 7, deney grubunun ön test sonuçlarının betimsel istatistiklerini sunarken, Tablo 8, deney grubunun son test sonuçlarının betimsel istatistiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Tablo 9, kontrol grubunun ön test sonuçlarının betimsel istatistiklerini sergilemekte ve Tablo 10, kontrol grubunun son test sonuçlarının betimsel istatistiklerini sunmaktadır. Bu tablolar, her bir grup içinde gözlenen desenlerin ve karakteristiklerin daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesini sağlayan kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Bu betimsel istatistiklerden elde edilen bilgiler, çalışmamızın genel etkililiğine katkı sağlamakta ve araştırma bulgularının daha ileri şekilde analiz edilmesi ve yorumlanması için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

2. İlişkili örneklemeler için t-testi, eylem odaklı yaklaşımın öğrencilerin başarılarını artırma etkinliğini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu da her bir grup içindeki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasını gerektirir. Söz konusu istatistiksel test, uygulama öncesi ve sonrasında aynı bireylerin eşleştirilmiş gözlemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektedir. Bu çalışmada, hem kontrol hem de deney gruplarının ön test ve son test puanları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Deney grubuna ait ön test ve son test puanlarını içeren eşleştirilmiş örneklem t-testinin genel sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur. Ayrıca, deney grubundaki her katılımcı için bireysel ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 11'den Tablo 22'ye kadar, 'D2301' ile başlayarak ve 'D23012' ile sona ererek sunulmuştur. Benzer şekilde, kontrol grubu için Tablo 36, tüm ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçlarını kapsayan kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Ayrıca, Tablo 24'ten Tablo 35'e kadar olan tablolar, kontrol grubundaki her katılımcı için bireysel ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Bu tablolar, eylem odaklı yaklaşımın ve

geleneksel ders anlatma yönteminin A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etkisi hakkında değerli bilgiler sunar. Beş haftalık deneyin ardından yazma becerisi puanlarındaki değişimlerin incelenmesi ile her öğretim yönteminin etkinliği hakkında kapsamlı bir anlayışa katkıda bulunur. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar, eylem odaklı yaklaşımın yazma becerilerinin geliştirilmesindeki önemine ışık tutar ve Türkçe öğretiminde gelecekte yapılacak çalışmalara deneysel kanıtlar sunabilir.

3. İlişkisiz örneklem için t-testi, kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmak için kullanılmıştır. Bu istatistiksel test, iki ilişkisiz grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılmasına olanak sağlayarak puanlardaki anlamlı farklılığı belirlemektedir. Her bir grup için ayrı ayrı son-testi puanlarının analiz edilmesi sayesinde, öğretim yöntemlerinin uygulanmasından sonra iki grup arasındaki yazma becerilerindeki farklılıkları değerlendirebiliriz. İlişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur ve kontrol ve deney gruplarının post-testlerinin ortalamalarını içermektedir. Bu istatistiksel analiz aracılığıyla, bu puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenecek ve uygulama sonrası grupların karşılaştırılmasına yardımcı olacaktır. Bu analiz sonuçları, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliği hakkında bilgiler sunacak ve çalışma bulgularının genel anlayışa katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sorularının ve amaçlarının özel olarak ele alınabilmesi için bu veri analizi yöntemleri seçilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerin kullanımı aracılığıyla toplanan veriler hakkında kapsamlı bir genel bakışın sunulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu istatistikler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerinin A2 seviye yazma becerilerine etkiyi değerlendirmek için yapılan ilk araştırma sorusunu araştırmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, ilişkili örneklem için t-testi, her bir grupta yapılan önceki ve sonraki test puanlarının karşılaştırılmasına

olarak sağlayarak, eylem odaklı yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Öte yandan, ilişkisiz örneklem için t-testi, deney ve kontrol grupları arasındaki sonuç farklılıklarını değerlendirmeye de yardımcı olur. Bu istatistiksel testlerin kullanımıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin A2 seviye yazma becerileri üzerindeki öğretim yöntemlerinin etkisine dair değerli iç görüler sağlayan kapsamlı bir veri analizi gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamlı analiz, araştırma bulgularını güçlendirmekte ve öğretim yaklaşımının etkililiği konusunda daha bilinçli bir yorumlamaya katkı sunabileceği varsayılmıştır.

3.8. Bölümün Özeti

Bu bölüm, çalışmada kullanılan araştırma metodolojisini kapsamlı bir şekilde sunmaktadır. Bu metodoloji, araştırma tasarımını, araştırma araçlarının seçimini, katılımcıların seçim ve katılım sürecini, veri toplama prosedürlerini, veri değerlendirme yöntemlerini ve seçilen veri analizi yaklaşımını içermektedir. Bölümde, deney ve kontrol gruplarından toplanan ön test ve son test verilerinin analizinden elde edilen bulguların sunulmasına odaklanacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın hem çalışma grubu hem de kontrol grubu Türkiye'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerden oluşmakta ve bu bölümde verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 yazılımı kullanılmıştır. İki grup arasında toplanan verilerin sunumu ve ayrıntılı analizi için betimsel istatistikler, ilişkili örneklem için t-testleri ve ilişkisiz örneklem için t-testleri kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemler, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bilgiler sunmakta ve daha önce ortaya konan araştırma sorularını ele almaktadır. Burada sunulan bulgular ve tartışma, öğretim yönteminin etkinliği hakkındaki anlayışımızı ortaya koyarak dil öğrenimi ve öğretimi alanında gelecekteki araştırmalar için rehberlik sağlayacaktır.

4.1. Betimsel İstatistikler

Betimsel istatistikler, toplanan verilerin temel özelliklerini ve özelliklerini özetlemek ve tanımlamak açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ortalama, standart sapma ve frekanslar gibi ölçüler kullanarak, betimsel istatistikler, incelenen değişkenlerin merkezi eğilimleri, değişkenlikleri ve dağılımları hakkında kapsamlı bir genel bakış sunar. Bu çalışmada, betimsel istatistikler, deney ve kontrol gruplarındaki yazma beceri düzeylerinin açık ve özlü bir genel bakışını sunması için kullanılmaktadır.

Tablo 7. Deney Grubunun Ön Test Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Ar.	Min	Maks	Toplam
Ön Test	12	36	13.15	39	16	55	431

Tablo 7, deney grubundaki ön test sonuçlarının detaylı bir özetini sunmaktadır. Tablo, katılımcıların ön test ölçümündeki performansları hakkında bilgiler sunan önemli betimsel istatistikleri içermektedir. Bu istatistikler, deney grubundaki ön test puanlarının merkezi eğilimleri, değişiklikleri ve dağılımlarını tanımlamak için kullanılır. N, ön testi tamamlayan deney grubundaki katılımcı sayısını temsil eder ve bu sayı 12'dir. 36 olan ortalama puan, grup tarafından ön test ölçümündeki ortalama performans seviyesini temsil eder. 13.15 olan standart sapma, ön test puanlarının yayılımını veya değişkenliğini ölçerek puanların ortalama ne kadar sapma gösterdiğini belirtir. 39 olarak hesaplanan aralık, deney grubundaki en yüksek ve en düşük ön test puanları arasındaki farkı gösterir. 16 olan minimum puan, gözlenen en düşük bireysel performansı ifade ederken, 55 olan maksimum puan en yüksek bireysel performansı yansıtmaktadır. Son olarak, deney grubundaki ön test puanlarının toplamı 431'dir ve tüm bireysel puanların toplamını temsil eder.

Tablo 8. Deney Grubunun Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Ar.	Min	Maks	Toplam
Son Test	12	53.16	4.3	16	42	58	638

Tablo 8, deney grubundaki son test sonuçlarının betimsel analizini göstermektedir. Bu tablo, katılımcıların son test ölçümündeki performansını tanımlayan önemli istatistiksel bilgiler sunarak eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasından sonraki ilerlemeleri ve yetkinlik düzeyleri konusunda okuyucuyu aydınlatır. N, son test değerlendirmesini tamamlayan deney gruptaki katılımcı sayısını belirtir ve bu sayı 12'dir. 53.16 olan ortalama puan, grup tarafından son testteki ortalama performansı temsil eder ve ön test puanlarına kıyasla bir iyileşmeyi gösterir. 4.3 olan standart sapma, son test puanlarının değişkenliğini veya yayılımını yansıtır ve puanların ortalama ne kadar sapma yaşadığını gösterir. 16 olan aralık, deney grubundaki en yüksek ve en düşük son test puanları arasındaki farkı gösterir. 42 olan minimum puan, gözlenen en düşük bireysel performansı temsil ederken, 58 olan maksimum puan en yüksek bireysel performansı yansıtır. Deney grubundaki son test puanlarının toplamı 638'dir ve tüm katılımcıların ulaştığı toplam kombinasyonlu puanı

temsil eder. Dolayısıyla, betimsel analiz sonuçları, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki Türkçe öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösterir. 53.16 olan ortalama son test puanı, ön test ortalama puanıyla karşılaştırıldığında bir iyileşme yaşandığını gösterir. Azalan standart sapma, son test puanlarında azalan değişkenliği ifade eder ve katılımcılar arasında daha tutarlı bir performans düzeyini işaret eder.

Özetlemek gerekirse, Tablo 8'de yer alan deney grubundaki son test sonuçlarının betimsel analizi, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki Türkçe öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Yüksek ortalama puan, azalan değişkenlik ve artan performans aralığı, öğretim deneyinin uygulanmasından kaynaklanan olumlu sonuçları işaret etmektedir.

Tablo 9. Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Ar.	Min	Maks	Toplam
Ön Test	12	45	5.62	19	32	51	540

Tablo 9, kontrol grubunun ön test sonuçlarının betimsel analizini sunmaktadır. Bu tablo, katılımcıların ön test ölçüsündeki performansını karakterize eden önemli istatistiksel bilgiler sunar ve herhangi bir öğretim uygulamasının başlamasından önceki yazma becerilerindeki başlangıç düzeylerine dair bilgi sağlar. N, ön test değerlendirmesini tamamlayan kontrol grubundaki katılımcı sayısını gösterir ve bu sayı 12'dir. 45 olan ortalama puan, grup tarafından ön testteki ortalama performansı temsil eder ve yazma becerilerindeki başlangıç düzeylerini yansıtır. 5.62 olan standart sapma, ön test puanlarının değişkenliğini veya yayılımını gösterir ve puanların ortalamadan ne kadar sapma gösterdiğini belirtir. 19 olan aralık, kontrol grubundaki en yüksek ve en düşük ön test puanları arasındaki farkı gösterir. 32 olan minimum puan, gözlenen en düşük bireysel performansı temsil ederken, 51 olan maksimum puan en yüksek bireysel performansı yansıtır. Kontrol grubunun öntest puanlarının toplamı 540'tır ve tüm katılımcıların ulaştığı toplam kombinasyonlu puanı temsil eder. Betimsel analiz sonuçları, kontrol grubunun başlangıçtaki yazma becerileri hakkında bilgi verir. 45 olan ortalama ön test puanı, herhangi bir deneysel öğretim uygulaması

başlamadan önceki orta düzeyde bir yetkinlik seviyesini işaret eder. 5.62 olan standart sapma, ön test puanlarında orta düzeyde bir değişkenlik olduğunu gösterir ve katılımcılar arasında farklı performans düzeyleri olduğunu yansıtır.

Özetlemek gerekirse, Tablo 9'daki kontrol grubunun ön test sonuçlarının betimsel analizi, planlanan öğretim müfredatına başlamadan önceki A2 seviyesindeki Türkçe öğrencilerin başlangıç düzeyindeki yazma becerileri hakkında temel bilgiler sağlar. Ortalama puan, standart sapma ve aralık, katılımcıların yazma etkinlikleri açısından başlangıç noktalarını gösteren bilgiler sunar. Bu bulgular, son test sonuçlarını karşılaştırma ve yorumlama için bir temel oluşturacak ve eyleme dayalı yaklaşımın kontrol grubunun yazma becerileri üzerindeki etkisinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Tablo 10. Kontrol Grubunun Son Test Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Ar.	Min	Maks	Toplam
Son Test	12	41.58	8.27	25	27	52	499

Tablo 10, kontrol grubunun son test sonuçlarının betimsel analizini sunmaktadır. Bu tablo, katılımcıların son test ölçümündeki performansını gösteren önemli istatistiksel bilgiler sunar ve deneysel uygulama olmaksızın çalışmanın tamamlanmasından sonra yazma becerilerini yansıtır. N, son test değerlendirmesini tamamlayan kontrol grubundaki katılımcı sayısını gösterir ve bu sayı 12'dir. 41.58 olan ortalama puan, grup tarafından son testteki ortalama performansı temsil eder ve çalışma süresi sonunda yazma yetkinliklerini yansıtır. 8.27 olan standart sapma, son test puanlarının değişkenliğini veya yayılımını gösterir ve puanların ortalama kadar sapma gösterdiğini belirtir. 25 olan aralık, kontrol grubundaki en yüksek ve en düşük son test puanları arasındaki farkı gösterir. 27 olan minimum puan, gözlenen en düşük bireysel performansı temsil ederken, 52 olan maksimum puan en yüksek bireysel performansı yansıtır. Kontrol grubunun son test puanlarının toplamı 499'dur ve tüm katılımcıların ulaştığı ortalama puanı temsil eder. Betimsel analiz sonuçları,

Çalışma süresi sonunda kontrol grubunun yazma becerileri hakkında bilgi sağlar. 41.58 olan ortalama son test puanı, katılımcıların ulaştığı orta düzeyde bir yetkinlik seviyesine işaret eder. 8.27 olan standart sapma, son test puanlarında orta düzeyde bir değişkenliğin olduğunu ve katılımcılar arasında farklı yazma performans düzeyleri olduğunu yansıtır.

Özetlemek gerekirse, Tablo 10'daki kontrol grubunun son test sonuçlarının betimsel analizi, eylem odaklı yaklaşım olmadan çalışmanın tamamlanmasının ardından A2 seviyesindeki Türkçe ğrencilerin yazma becerileri hakkında bilgi verir. Ortalama puan, standart sapma ve aralık, çalışma sresinin sonunda katılımcıların yazma yetkinlikleri hakkında bilgi sunar. Bu bulgular, ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırılması ve analizi için bir temel oluşturarak eylem odaklı yaklaşımın kontrol grubunun yazma becerileri üzerindeki etkisinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

4.2. İlişkili rneklemler İçin T-Test Sonuçları

İlişkili rneklemler için t-testi analizinin sonuçları, eylem odaklı yaklaşımın, katılımcıların yazma becerileri üzerindeki etkinliğinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu bölüm ilk olarak her katılımcının bireysel sonuçlarını ve belirli ilerlemelerinin ayrıntılı bir analizini sunar. Bireysel sonuçları inceleyerek, katılımcıların deneysel uygulamaya farklı tepkilerinin çeşitli sonuçlarını daha iyi gösterir. Bu istatistiksel analiz aynı zamanda ön test ve son test puanlarını toplu olarak karşılaştırmamıza olarak tanır ve deneysel uygulamanın genel etkisine ilişkin bir bakış sağlar. Eylem odaklı yaklaşım, ortalama farklılıkları ve önem düzeylerini inceleyerek, katılımcıların yazma yeterliklerindeki geleişme düzeyini belirleyebilir. Bireysel sonuçlar ve genel sonuçlar birlikte ele alındığında, bu bulgular eylem odaklı yaklaşımın etkililiğine ve katılımcıların yazma becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerine ışık tutar.

4.2.1. Deney Grubun İlişkili Örneklemeler için T-Testin Bireysel Sonuçları

Bu alt başlıkta, deney grubu ilişkili örneklemeler için t-testinin bireysel sonuçları daha derinlemesine görülmektedir. Her katılımcının yazma becerisinin gelişimini inceleyerek tepkilerinin eylem odaklı yaklaşımda farklı ve çeşitli olmasını daha iyi anlamayı hedeflemektedir. Bu analiz, deneysel uygulamanın bireysel katılımcıların yazma becerilerine nasıl etki ettiği konusunda benzersiz yollar ortaya çıkaracaktır. Bireysel sonuçları keşfederek, ortaya çıkabilecek herhangi bir farklılık veya desenleri tespit ederek, eylem odaklı yaklaşımın bireysel düzeydeki etkililiğini hakkında değerli bilgiler sunacaktır.

Tablo 11. Katılımcı D2301 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2301	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	2.67	9
Varyans	8.67	0.4
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.537086156	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
T İstat	-5.83	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.00	
T Kritik Tek-Yönlü	2.01	
P(T<=t) İki-yönlü	0.00	
T Kritik İki-yönlü	2.57	

Tablo 11, 'D2301' katılımcısından elde edilen verileri sunmaktadır. Bu veriler, ön test ve son test için elde edilen puanları içermektedir. Ön test için ortalama puan 2.67 iken, son test için ortalama puan 9 olarak hesaplanmıştır. Ön test için varyans 8.67, son test için ise 0.4 olarak belirlenmiştir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemden oluşmaktadır. Ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.53 olarak hesaplanmıştır, bu da iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hesaplanan ortalama fark “0” olduğundan, ön test ve son test puanları arasında beklenen bir fark olmadığı görülmektedir. “5” serbestlik derecesiyle (Sd) hesaplanan t istatistiği-5.83 olarak bulunmuştur. Tek yönlü p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.00 olarak hesaplanmıştır, bu da ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olan tek yönlü bir test için kritik t değeri 2.01'dir. İki yönlü p-değeri ($p(t \leq t)$) ise 0.00 olarak hesaplanmıştır, bu da yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olan iki yönlü bir test için kritik t-değeri 2.57'dir. Genel olarak, veriler D2301 katılımcısının deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde belirgin bir iyileşme yaşadığını göstermektedir.

Tablo 12. Katılımcı D2302 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2302	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	4.33	8.5
Varyans	13.46	1.1
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.77	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
T İstat	-2.25	

P(T≤t) Tek-yönlü	0.03
T Kritik Tek-Yönlü	2.01
P(T≤t) İki-yönlü	0.07
T Kritik İki-yönlü	2.57

Tablo 12, 'D2302' katılımcısından elde edilen verileri, ön test ve son test için elde edilen puanları göstermektedir. Katılımcının ön testte ortalama puanı 4.33 olarak belirlenmiştir, bu da orta düzeyde bir yazma yetkinliği olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulamanın sonrasında, katılımcının son testteki ortalama puanı 8.5'e yükselmiştir, bu da yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 13.46 iken, son testte 1.1'e düşmüştür. Bu, puan çeşitliliğinde bir azalma ve yazma görevlerinde daha tutarlı bir performans olduğunu göstermektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemden oluşmaktadır. -0.77 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında güçlü bir negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte performanslarının azaldığını göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t-istatistik değeri -2.25, D2302 katılımcısının ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonuçları, 0.03 olan p-değerini ($p(t \leq t)$) göstermektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde tek yönlü test için kritik t-değeri 2.01'dir. Benzer şekilde, iki yönlü test sonuçları 0.074 olan bir p-değeri ($p(t \leq t)$) göstermektedir, bu değer de anlamlılık düzeyinden yüksektir. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Bu bulgulara dayanarak, D2302 katılımcısının belirli test için ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve son test sonuçlarının lehine olduğu sonucuna varmak mümkündür. Genel olarak, veriler D2302 katılımcısının deneysel uygulamasından sonra yazma becerilerinde dikkate değer bir iyileşme yaşandığını göstermektedir.

Tablo 13. Katılımcı D2303 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2303	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	6.17	9
Varyans	1.37	0.8
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.382546028	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
SD	5	
T İstat	-4.029386437	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.005013637	
T Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.010027274	
T Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 13, 'D2303' katılımcısından elde edilen verileri, ön test ve son test için elde edilen puanları sunmaktadır. Katılımcı D2303'ün ön testte ortalama puanı 6.17 olarak belirlenmiştir, bu da orta düzeyde bir yazma yetkinliği olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulamanın sonrasında, katılımcının son testteki ortalama puanı 9'a yükselmiştir. Bu da yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 1.37 iken, son testte 0.8'e düşmüştür. Bu, puan çeşitliliğinde bir azalma ve yazma görevlerinde daha tutarlı bir performans olduğunu göstermektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemden oluşmaktadır. -0.38 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında zayıf bir negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son

testte hafif bir performans düşüşü yaşadığını göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -4.02, D2303 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonuçları, 0.005013637 olan p-değerini ($p(t \leq t)$) göstermektedir, bu değer anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde tek yönlü test için kritik t-değeri 2.01'dir. Benzer şekilde, iki yönlü test sonuçları 0.01 olan bir p-değeri ($p(t \leq t)$) göstermektedir, bu değer de anlamlılık düzeyinden yüksektir. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Bu bulgulara dayanarak, D2303 katılımcısının belirli test için ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve son test sonuçlarının lehine olduğu sonucuna varmaktadır. Genel olarak, veriler D2303 katılımcısının deneysel uygulamasından sonra yazma becerilerinde belirgin bir geliştirme yaşadığını göstermektedir.

Tablo 14. Katılımcı D2304 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2304	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	9	9.666666667
Varyans	2.4	0.266666667
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.5	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-	0.877058019
P(T<=t) Tek-yönlü	0.210295513	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	

P(T<=t) İki-yönlü 0.420591027

t Kritik İki-yönlü 2.570581836

Tablo 14, ön test ve son test için elde edilen puanları içeren 'D2304' katılımcısından toplanan verileri sunmaktadır. Katılımcı D2304, ön testte 9 ortalama puanına sahipken, son testte biraz daha yüksek olan 9.67 ortalama puanına sahiptir. Bu, deneysel uygulamasından sonra yazma becerilerinde minimal bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 2.4 iken, son testte 0.27'ye düşmüştür. Bu, puan çeşitliliğinde bir azalma ve yazma görevlerinde daha tutarlı bir performans olduğunu göstermektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemden oluşmaktadır. -0.5 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında orta düzeyde bir negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte hafif bir performans düşüşü yaşadığı anlamına gelmektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -0.87, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri ($p(t \leq t)$), D2304 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Seçilen anlamlılık düzeyinde tek yönlü test için kritik t-değeri 2.01'dir. Benzer şekilde, iki yönlü p-değeri ($p(t \leq t)$) olan 0.42, anlamlılık düzeyi olan 0.05'ten daha yüksektir. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Bu da gözlenen farkın deneysel uygulamanın bir sonucu olmak yerine tesadüfi bir durum olduğunu göstermektedir. Özetle, sunulan verilere göre D2304 katılımcısı, deneysel uygulamasından sonra yazma becerilerinde anlamlı bir gelişme göstermemiştir.

Tablo 15. Katılımcı D2305 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2305	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	4	7

Varyans	4	12.4
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.454369467	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-1.538967528	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.092215559	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.184431119	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 15, 'D2305' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D2305, ön testte ortalama 4 puan alırken, son testte ortalama 7 puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 4 iken son testte 12.4'e yükselmiştir, bu da son testte puan çeşitliliğinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. -0.45 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında orta düzeyde bir negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamasından sonra son testte hafif bir performans düşüşü yaşadığını göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -1.53, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Tek yönlü test için p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.09 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyinden ≤ 0.05 yüksektir. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.18 olarak göstermektedir. Bu değer de anlamlılık düzeyinden

yüksektir. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Bu da gözlenen farkın deneysel uygulamanın bir sonucu olmak yerine tesadüfî bir durum olduğunu göstermektedir. Özet olarak, sunulan verilere göre D2305 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde bir gelişme göstermiştir, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 16. Katılımcı D2306 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2306	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	9.17	9.67
Varyans	0.17	0.27
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.316227766	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-2.236067977	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.037793409	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.075586818	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 16, 'D2306' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D2306, ön testte ortalama 9.17 puan alırken, son testte biraz daha yüksek ortalama olan 9.67 puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde minimal bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 0.17 iken son testte hafifçe 0.27'ye yükselmiştir. Bu, son testte puan

çeşitliliğinde küçük bir artış olduğunu göstermektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. 0.31 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında zayıf bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte biraz daha yüksek performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -2.23, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test için p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.03 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyinden ≤ 0.05 düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.07 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D2306 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Özet olarak, sunulan verilere göre D2306 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde minimal bir iyileşme göstermiş ve gözlenen fark marjinal olarak anlamlıdır.

Tablo 17. Katılımcı D2307 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2307	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	6.33	8.83
Varyans	10.27	1.37
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.765299033	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-2.52109742	

P(T≤t) Tek-yönlü	0.026551746
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373
P(T≤t) İki-yönlü	0.053103492
t Kritik İki-yönlü	2.570581836

Tablo 17, 'D2307' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D2307, ön testte ortalama 6.33 puan alırken, son testte daha yüksek olan 8.83 ortalama puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 10.27 iken son testte 1.37 olarak azalmıştır. Bu, son testte puan çeşitliliğinde bir azalma olduğunu ve daha tutarlı bir performansı işaret etmektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. 0.76 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte önemli ölçüde daha yüksek performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -2.52, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D2307 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.026 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.05 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.570581836'dır. Özet olarak, sunulan verilere göre D2307 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde önemli bir gelişme göstermiştir ve gözlemlenen fark marjinal olarak anlamlıdır.

Tablo 18. Katılımcı D2308 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2308	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	6.33	8.67
Varyans	10.27	1.87
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.898488733	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-2.766992953	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.019752905	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.03950581	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 18, 'D2308' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D2308, ön testte ortalama 6.33 puan alırken, son testte daha yüksek olan 8.67 ortalama puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 10.27 iken son testte 1.87 olarak azalmıştır. Bu, son testte puan çeşitliliğinde bir azalma olduğunu gösterir. Bu da daha tutarlı bir performansa işaret etmektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. 0.89 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte önemli ölçüde daha yüksek performans gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -2.76, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D2308 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.01 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.039 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Özet olarak, sunulan verilere göre D2308 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde önemli bir gelişme göstermiştir. Gözlenen fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ve deneysel uygulamanın katılımcının yazma becerileri üzerinde net bir olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 19. Katılımcı D2309 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D2309	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	4.5	8.67
Varyans	5.1	0.27
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.171498585	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-4.250127506	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.00404541	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.008090821	

Tablo 19, 'D2309' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D2309, ön testte ortalama 4.5 puan alırken, son testte daha yüksek olan 8.67 ortalama puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 5.1 iken son testte 0.27 olarak azalmıştır. Bu, son testte puan çeşitliliğinde bir azalma olduğuna ve daha tutarlı bir performansın varlığına işaret etmektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. -0.17 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında zayıf bir negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte biraz daha düşük performans gösterme eğiliminde olduğunu, ancak korelasyonun zayıf olduğunu göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -4.25, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D2309 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.00 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.00 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Özet olarak, sunulan verilere göre D2309 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde önemli bir gelişme göstermiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki zayıf negatif korelasyona rağmen, gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ve deneysel uygulamanın katılımcının yazma becerileri üzerinde net bir olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 20. Katılımcı D23010 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D23010	Ön Test	Son Test
----------------------	---------	----------

$\bar{X}$	8.67	9.67
Varyans	1.47	0.27
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.213200716	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-1.732050808	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.071905404	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.143810809	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 20, 'D23010' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D23010, ön testte ortalama 8.67 puan alırken, son testte biraz daha yüksek olan 9.67 ortalama puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde sınırlı bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 1.47 iken son testte 0.27 olarak azalmıştır. Bu, son testte puan çeşitliliğinde bir azalma olduğuna ve daha tutarlı bir performansın varlığına işaret etmektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. -0.21 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında zayıf bir negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamadan sonra son testte biraz daha düşük performans gösterme eğiliminde olduğunu, ancak korelasyonun zayıf olduğunu göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -1.73, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D23010 katılımcısı

için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.07 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.14 olarak göstermektedir ki bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Özet olarak, sunulan verilere göre D23010 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde sınırlı bir gelişme göstermiştir. Ancak, gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, bu da iyileşmenin rastgele varyasyondan kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Tablo 21. Katılımcı D23011 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D23011	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	5.5	8.83
Varyans	7.9	1.76
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.562119229	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-2.192645048	
P($T \leq t$) Tek-yönlü	0.039915063	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P($T \leq t$) İki-yönlü	0.079830126	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 21, 'D23011' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D23011, ön testte ortalama 5.5 puan alırken, son testte daha yüksek olan 8.83 ortalama puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde dikkate değer bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 7.9 iken son testte 1.76 olarak azalmıştır. Bu, son testte puan çeşitliliğinde bir azalma olduğunu ve daha tutarlı bir performansı işaret etmektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. -0.56 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında orta düzeyde negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamasından sonra son testte daha düşük performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -2.19, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D23011 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.03 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.07 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Özet olarak, sunulan verilere göre D23011 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde dikkate değer bir gelişme göstermiştir. İyileşme istatistiksel olarak anlamlıdır ve deneysel uygulamanın katılımcının yazma performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 22. Katılımcı D23012 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: D23012	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	4	8.83
Varyans	10	1.37

Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.486901603	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-3.060270597	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.014046675	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.02809335	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 22, 'D23012' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı D23012, ön testte ortalama 4 puan alırken, son testte daha yüksek olan 8.83 ortalama puan elde etmiştir. Bu, deneysel uygulamadan sonra yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanlardaki varyans, ön testte 10 iken son testte 1.37 olarak azalmıştır. Bu, son testte puan çeşitliliğinde bir azalma olduğunu ve daha tutarlı bir performansı işaret etmektedir. Veriler, her bir katılımcı için ön test ve son testte verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. -0.48 Pearson korelasyon katsayısı, ön test ve son test puanları arasında orta düzeyde negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, ön testte iyi performans gösteren katılımcıların deneysel uygulamasından sonra son testte daha düşük performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Serbestlik derecesi (Sd) 5 olan t istatistik değeri -3.06, ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, D23012 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.01 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 2.01'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini

($p(t \leq t)$) 0.02 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden düşüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.57'dir. Özet olarak, sunulan verilere göre D23012 katılımcısı, sağlanan verilere dayanarak yazma becerilerinde önemli bir gelişme göstermiştir. İyileşme istatistiksel olarak anlamlıdır ki bu da deneysel uygulamanın katılımcının yazma performansını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Deney Grubun İlişkili Örneklemeler İçin T-Testin Genel Sonuçları

Deney grubu ilişkili örneklemeler için t-testi analizi, eylem odaklı yaklaşımın katılımcıların yazma becerileri üzerindeki etkisini anlamak için önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bölümde, ön test ve son test puanları, ortalamalar arasındaki farklar ve anlamlılık düzeylerine odaklanılarak genel bulguların ayrıntılı bir analizinin sunulması amaçlanmaktadır.

Tablo 23. Deney Grubu İlişkili Örneklemeler için Genel T-Test Sonuçları

Deney Grubu	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	35.92	53.17
Varyans	173.17	18.52
Gözlemler	12	12
Pearson Korelasyon	0.639244398	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	11	
t İstat	-5.471013347	
P($T \leq t$) Tek yönlü	9.72792E-05	

t Kritik Tek yönlü	1.795884819	
P(T<=t) İki yönlü	0.000194558	
t Kritik İki yönlü	2.20098516	

Deney grubundaki ilişkili örneklem için t-testi sonuçlarına göre, ön test için ortalama puan 35.92 iken, son test için ortalama puan 53.17 olarak bulunmuştur. Ön test için varyans 173.17, son test için ise 18.52 olarak hesaplanmıştır. Hem ön test hem de son test için örneklem büyüklüğü 12'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.64 olarak bulunmuş ve orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Ön test ve son test puanları arasında beklenen farkın olmadığını göstermek için hipotez olarak kabul edilen ortalama fark “0” olarak belirlenmiştir. Hesaplanan t istatistiği -5.47 olup, serbestlik derecesi (Sd) “11” olarak bulunmuştur. Tek yönlü bir test için, p-değeri ($p(t \leq t)$) önceden belirlenen anlamlılık düzeyi (<0.05) altında olan $9.73E-05$ olarak bulunmuştur. Bu nedenle, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılabilmektedir. Tek yönlü test için 0.05 anlamlılık düzeyindeki kritik t-değeri 1.80'dir. İki yönlü bir test için, p-değeri ($p(T \leq t)$) 0.00 olarak hesaplanmıştır. Bu p-değeri yine anlamlılık düzeyinden küçüktür ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösterir. İki yönlü test için 0.05 anlamlılık düzeyindeki kritik t-değeri 2.20'dir. Bu sonuçlara göre, eylem odaklı yaklaşımın, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğu sonuca ulaşılabilmektedir. Son test puanları, ön test puanlarından önemli ölçüde yüksektir. Bu da yazma yeteneklerinde bir iyileşme olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Kontrol Grubu İlişkili Örneklemeler için T-Testin Bireysel Sonuçları

Bu alt başlıkta, kontrol grubu ilişkili örneklemeler için t-testi analizinin bireysel sonuçlarına daha detaylı bir şekilde odaklanılmıştır. Kontrol grubu, herhangi bir deneysel uygulama olmaksızın geleneksel ders anlatımına tabi tutulmuş ve deney

grubu ile önemli bir karşılaştırma yapma imkânı sağlamıştır. Kontrol grubundaki her katılımcının ilerlemesini inceleyerek geleneksel öğretim yöntemlerinin çeşitli yanıtlar ve sonuçlar doğurmasından kaynaklanan bilgiler elde etmeyi hedeflemektedir. Bu analiz, yazma yeteneklerindeki bireysel farklılıkları keşfetmemizi ve katılımcıların becerilerinin çalışma süresince nasıl değiştiğini veya sabit kaldığını anlamamızı sağlar. Kontrol grubu içindeki bireysel sonuçlar değerlendirilerek geleneksel öğretim yaklaşımlarının etkinliği daha iyi gözlemlenebilir ve bunların deney grubunda gözlenen sonuçlarla karşılaştırılması mümkün olabilir.

Tablo 24. Katılımcı K2301 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2301	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	8.3	7
Varyans	1.87	13.6
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.039694209	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	0.819920062	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.224783099	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.449566199	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 24, 'K2301' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Katılımcı K2301, ön testte 8.3 ortalama puanına sahipken, bu puan son testte 7'ye düşmüştür. Bu durum, başlangıç değerlendirmesinden son

değerlendirmeye kadar yazma performansında hafif bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2301 katılımcısı için ön testte 1.87 ve son testte 13.6 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, son test puanlarında ön teste göre daha yüksek bir değişkenliği gösterir ve katılımcılar arasında daha geniş bir yazma yeteneği yelpazesi olduğuna işaret eder. Veri seti, her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir hem ön testte hem de son testte. K2301 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı -0.0397'dir ve zayıf negatif bir ilişki olduğunu gösterir. Bu durum, iki değerlendirme puanı arasında küçük bir ters ilişki olduğunu göstermektedir. 0.81 olarak hesaplanan t-değeri, K2301 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirtir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.015'tir. Hesaplanan t-değeri kritik değerın altında olduğundan K2301 katılımcısının puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.22, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2301 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.44, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2301 katılımcısı için farkın yönünden bağımsız olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2301 katılımcısı için verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmemiştir. Puanlar hafif bir düşüş gösterse de fark, anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 25. Katılımcı K2302 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2302	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	7.67	7.83
Varyans	0.67	1.36
Gözlemler	6	6

Pearson Korelasyon	0.768273325
Hipotez edilen ortalama farkı	0
Sd	5
t İstat	-0.542326145
P(T<=t) Tek-yönlü	0.305440592
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373
P(T<=t) İki-yönlü	0.610881183
t Kritik İki-yönlü	2.570581836

Tablo 25, 'K2302' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2302 katılımcısı, ön testte 7.67 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte biraz yükselerek 7.83'e çıkmıştır. Bu durum, başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında hafif bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2302 katılımcısı için ön testte 0.67 ve son testte 1.36 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, son testte puanlar arasında ön teste göre küçük bir artış olduğunu gösterir ve katılımcılar arasında daha geniş bir yazma yeteneği yelpazesi olduğuna işaret eder. Hem ön testte hem de son testte veri seti, her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2302 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.76'dır ve güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu gösterir. Bu durum, iki değerlendirme puanı arasında önemli bir pozitif ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında tutarlılık olduğunu göstermektedir. -0.54 olarak hesaplanan t-değeri, K2302 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.015'tir. Hesaplanan t-değeri kritik değer aralığı içinde olduğundan, K2302 katılımcısının puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir yönlü

hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.30, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2302 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.61, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2302 katılımcısı için farkın yönünden bağımsız olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2302 katılımcısı için paylaşılan verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmemiştir. Ortalama puanlarda hafif bir artış olsa da anlamlı bir farkın ortaya çıktığı söylenemez. Güçlü pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 26. Katılımcı K2303 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2303	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	5.33	4.5
Varyans	4.27	14.7
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.5555839	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	0.6401844	
P($T \leq t$) Tek-yönlü	0.275116429	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P($T \leq t$) İki-yönlü	0.550232857	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 26, 'K2303' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2303 katılımcısı, ön testte 5.33 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte az bir düşüşle 4.5'e inmiştir. Bu durum, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında hafif bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2303 katılımcısı için ön testte 4.27 ve son testte 14.7 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, son testte puanlar arasında ön teste göre belirgin bir değişkenlik artışı olduğunu gösterir ve katılımcılar arasında daha geniş bir yazma yetenekleri yelpazesi olduğunu işaret eder. Veri seti, her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir, hem ön testte hem de son testte. K2303 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.5556'dır ve orta düzeyde bir pozitif korelasyon olduğunu gösterir. Bu durum, iki değerlendirmenin puanları arasında orta düzeyde bir pozitif ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. -0.6402 olarak hesaplanan t-değeri, K2303 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.01'dir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2303 katılımcısının puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.27, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2303 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.55, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2303 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında farkın yönünden bağımsız olarak anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2303 katılımcısı için verilere dayanarak ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme gözlenmediğini söylemek mümkündür. Ortalama puandaki hafif düşüş ve değişkenlikteki artış, yazma performansında olası bir düşüşü göstermektedir. Orta düzeydeki pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında bazı tutarlılıklar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 27. Katılımcı K2304 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2304	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	7.67	6
Varyans	1.07	15.6
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.931551642	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	1.355815361	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.11658845	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.233176901	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 27, 'K2304' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2304 katılımcısı, ön testte 7.67 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte 6'ya düşmüştür. Bu durum, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2304 katılımcısı için ön testte 1.0667 ve son testte 15.6 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, son testte puanlar arasında ön teste göre belirgin bir artış olduğunu gösterir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2304 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.93'tür ve güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu gösterir. Bu durum, iki değerlendirmenin puanları arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. -

1.35 olarak hesaplanan t-değeri, K2304 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.015'tir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2304 katılımcısının puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.11, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2304 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.23, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2304 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir, farkın yönünden bağımsız olarak. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2304 katılımcısı için verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmemiştir. Ortalama puandaki düşüş ve değişkenlikteki artış, yazma performansında potansiyel bir düşüşü işaret etmektedir. Bununla birlikte, güçlü pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Buna rağmen, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 28. Katılımcı K2305 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2305	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	8.33	8
Varyans	1.07	1.2
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.707106781	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	1	

P(T≤t) Tek-yönlü	0.181608734
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373
P(T≤t) İki-yönlü	0.363217468
t Kritik İki-yönlü	2.570581836

Tablo 28, 'K2305' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2305 katılımcısı, ön testte 8.33 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte 8'e gerilemiştir. Bu, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında kısmî bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2305 katılımcısı için ön testte 1.07 ve son testte 1.2 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, her iki değerlendirme arasında puanlarda nispeten tutarlı bir değişkenlik düzeyi olduğunu gösterir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2305 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.70'dir. Bu durum, iki değerlendirme arasında puanlar arasında ılımlı bir pozitif ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında makul bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. -1 olarak hesaplanan t-değeri, K2305 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.01'dir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2305 katılımcısının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.18, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2305 katılımcısının yazma becerilerinde ön test ile son test arasında anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.36, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2305 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2305 katılımcısı için verilere dayanarak ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmemiştir. Ortalama puanın hafif bir düşüş göstermesi ve değişkenlik düzeyinin tutarlı olması, görece istikrarlı bir

yazma performansını işaret etmektedir. Orta düzeydeki pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında makul bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 29. Katılımcı K2306 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2306	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	7.33	5.17
Varyans	0.67	16.57
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.822471126	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	1.547180567	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.091246412	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.182492823	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 29, 'K2306' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2306 katılımcısı, ön testte 7.33 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte 5.17'ye düşerek önemli bir fark ortaya çıkarmıştır. Bu, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında belirgin bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2306 katılımcısı için ön testte 0.66 ve son testte 16.5667

olarak hesaplanmıştır. Bu, ön testten son teste puanlar arasında belirgin bir değişkenlik artışı olduğunu göstermiştir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2306 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.82'dir ve güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu gösterir. Bu, iki değerlendirme arasında puanlar arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. -1.54 olarak hesaplanan t-değeri, K2306 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.01'dir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2306 katılımcısının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.09, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2306 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.18, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2306 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir, farkın yönünden bağımsız olarak. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2306 katılımcısı için verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmemiştir. Ortalama puanın önemli ölçüde düşmesi ve değişkenlikteki önemli artış, yazma performansında bir düşüş gerçekleştiğini göstermiştir. Güçlü pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 30. Katılımcı K2307 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2307	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	6.5	5.17
Varyans	3.5	8.17

Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	-0.018704391	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	0.948090926	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.193309663	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.386619327	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 30, 'K2307' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2307 katılımcısı, ön testte 6.5 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte 5.17'ye gerilemiştir. Bu, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında ufak bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2307 katılımcısı için ön testte 3.5 ve son testte 8.17 olarak hesaplanmıştır. Bu, ön testten son teste puanlar arasında bir değişkenlik artışı olduğunu ve katılımcılar arasında daha geniş bir yazma yetenekleri yelpazesi olduğunu gösterir. Veri seti hem ön testte hem de son testte, her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2307 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı -0.01'dir ve çok zayıf bir negatif korelasyon olduğunu gösterir. Bu, iki değerlendirme arasında puanlar arasında ihmal edilebilir bir ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında düşük bir tutarlılık olduğunu gösterir. -0.9481 olarak hesaplanan t-değeri, K2307 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.01'dir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2307 katılımcısının

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.19, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2307 katılımcısının yazma becerilerinde ön test ile son test arasında anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.38, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2307 katılımcısı için farkın yönünden bağımsız olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, elimizdeki verilere dayanarak kontrol grubundaki K2307 katılımcısı için ön testten son teste kadarki süreçte yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme gözlemlenmediğini söylemek mümkündür. Ortalama puanın ufak bir şekilde azalması ve değişkenlikteki artış, yazma performansında hafif bir düşüş ve katılımcılar arasında daha geniş bir yazma yetenekleri yelpazesine işaret etmektedir. Çok zayıf negatif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında düşük bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 31. Katılımcı K2308 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2308	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	8	7.67
Varyans	1.6	1.47
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.65279121	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	0.790569415	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.232511319	

t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373
P(T<=t) İki-yönlü	0.465022638
t Kritik İki-yönlü	2.570581836

Tablo 31, 'K2308' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2308 katılımcısı, ön testte 8 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte 7.67'ye inerek hafif bir düşüş göstermiştir. Bu, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında küçük bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2308 katılımcısı için ön testte 1.6 ve son testte 1.47 olarak hesaplanmıştır. Bu, ön test ve son test puanları arasında nispeten tutarlı bir değişkenlik düzeyi olduğunu ve katılımcılar arasında benzer bir yazma yetenekleri yelpazesi olduğunu gösterir. Veri seti hem ön testte hem de son testte, her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2308 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.6528'dir ve orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu gösterir. Bu, iki değerlendirme arasındaki puanlar arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında bir dereceye kadar tutarlılık olduğunu gösterir. -0.7906 olarak hesaplanan t-değeri, K2308 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.015'tir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2308 katılımcısının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.23, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2308 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.46, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2308 katılımcısı için farkın yönünden bağımsız olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2308 katılımcısı için elimizdeki verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmediğini söylemek

mümkündür. Ortalama puanın hafif bir şekilde azalması ve tutarlı değişkenlik, yazma performansında küçük bir düşüşü ve katılımcılar arasında benzer bir yazma yetenekleri yelpazesini göstermektedir. Orta düzeyde pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında bir dereceye kadar tutarlılık olduğunu gösterir. Bununla birlikte, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 32. Katılımcı K2309 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K2309	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	8.33	8.67
Varyans	1.87	0.67
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.657375735	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-0.790569415	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.232511319	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.465022638	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 32, 'K2309' katılımcısından toplanan ön test ve son test puanlarını içeren verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K2309 katılımcısı, ön testte 8.33 ortalama puana sahiptir ve bu puan son testte 8.67'ye yükselmiştir. Bu, katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında

küçük bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K2309 katılımcısı için ön testte 1.87 ve son testte 0.67 olarak hesaplanmıştır. Bu, ön test puanlarında nispeten tutarlı bir değişkenlik düzeyi olduğunu, ancak son test puanlarında daha az değişkenlik olduğunu gösterir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K2309 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.65'tir ve orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu gösterir. Bu, iki değerlendirme arasındaki puanlar arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve katılımcının yazma performansında bir dereceye kadar tutarlılık olduğunu gösterir. -0.7906 olarak hesaplanan t-değeri, K2309 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirir. 5 serbestlik derecesine (Sd) sahip olan bu durumda, bir yönlü bir test için anlamlılık düzeyi 0.05'te kritik t-değeri 2.01'dir. Hesaplanan t-değeri kritik değerden daha düşük olduğundan, K2309 katılımcısının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.23, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2309 katılımcısının yazma becerilerinde ön testten son teste anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.46, 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksektir. Bu, K2309 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir, farkın yönünden bağımsız olarak. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K2309 katılımcısı için verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gözlenmemiştir. Ortalama puanın hafif bir şekilde artması, değişkenlikteki tutarlılık ve orta düzeyde pozitif korelasyon, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında bir dereceye kadar istikrar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 33. Katılımcı K23010 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K23010	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	7.17	7.17

Varyans	1.37	1.77
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.879536756	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	0	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.5	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	1	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 33, ön test ve son test için puanları içeren ‘K23010’ katılımcısından toplanan verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K23010 katılımcısı, ön test ve son testte 7.17 ortalama puana sahip olup bu da katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K23010 katılımcısı için ön testte 1.37 ve son testte 1.77 olarak hesaplanmıştır. Bu, son testteki puanlarda ön teste göre hafif bir değişkenlik artışı olduğunu gösterir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K23010 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.8795'tir ve güçlü bir pozitif korelasyonu göstermektedir. Bu, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında yüksek bir tutarlılık olduğunu gösterir. 0 olarak hesaplanan t-değeri, K23010 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Bu, katılımcının yazma becerilerinin çalışma süresince istikrarlı kaldığını ve istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme veya düşüş olmadığını gösterir. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksek olan 0.5'tir. Bu, K23010 katılımcısının ön testten

son teste yazma becerilerinde anlamlı bir iyileşme veya düşüş olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksek olan 1'dir. Bu, K23010 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir, farkın yönünden bağımsız olarak. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K23010 katılımcısı için verilere dayanarak ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik bulunmadığını söylemek mümkündür. Ortalama puanlar sabit kalmış, katılımcı tutarlı bir performansı göstermiştir ve korelasyon katsayısı iki değerlendirme arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, t-değerindeki anlamlı farkın olmaması ve p-değerlerindeki yüksek değerler, çalışma sürecinde katılımcının yazma becerilerinde anlamlı bir iyileşme veya düşüş olmadığını göstermektedir.

Tablo 34. Katılımcı K23011 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K23011	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	6.83	8.17
Varyans	14.17	3.37
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.87362172	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	-1.396860592	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.110644617	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.221289233	

Tablo 34, ön test ve son test için puanları içeren ‘K23011’ katılımcısından toplanan verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K23011 katılımcısı, ön testte 6.83 ve son testte 8.17 ortalama puanlara sahiptir, bu da katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K23011 katılımcısı için ön testte 14.17 ve son testte 3.37 olarak hesaplanmıştır. Bu, son testteki puanlarda ön teste göre değişkenlik azaldığını gösterir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte, her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K23011 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.8736'dır ve güçlü bir pozitif korelasyonu gösterir. Bu, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında yüksek bir tutarlılık olduğunu gösterir. -1.39 olarak hesaplanan t-değeri, K23011 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir. Ancak, negatif değer, son test ortalamasının ön test ortalamasından düşük olduğunu göstererek yazma becerilerinde bir düşüş olduğunu gösterir. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksek olan 0.11'dir. Bu, K23011 katılımcısının ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksek olan 0.22'dir. Bu, K23011 katılımcısı için farkın yönünden bağımsız olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K23011 katılımcısı için verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş bulunmaktadır. Ortalama puanın ön testten son teste yükselmesi performansta bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, negatif t-değeri ve p-değerlerindeki anlamlı bir iyileşme olmaması, gözlemlenen iyileştirmenin istatistiksel olarak anlamlı olmayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, gözlenen değişikliklerin anlamlılığı ve etkisinin belirlenmesi için ilave analizler yapılması gerekmektedir.

Tablo 35. Katılımcı K23012 için İlişkili Örneklemeler için T-Test

Katılımcı ID: K23012	Ön Test	Son Test
$\bar{X}$	8.5	7.83
Varyans	0.3	1.37
Gözlemler	6	6
Pearson Korelasyon	0.156173762	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	5	
t İstat	1.348399725	
P(T<=t) Tek-yönlü	0.117693739	
t Kritik Tek-Yönlü	2.015048373	
P(T<=t) İki-yönlü	0.235387477	
t Kritik İki-yönlü	2.570581836	

Tablo 35, ön test ve son test için puanları içeren ‘K23012’ katılımcısından toplanan verileri sunmaktadır. Kontrol grubundaki K23012 katılımcısı, ön testte 8.5 ve son testte 7.83 ortalama puanlara sahiptir, bu da katılımcının başlangıç değerlendirmesinden son değerlendirmeye kadar olan süreçte yazma performansında hafif bir düşüş olduğunu göstermektedir. Puanların yayılmasını ölçen varyans, K23012 katılımcısı için ön testte 0.3 ve son testte 1.37 olarak hesaplanmıştır. Bu, son testteki puanlarda ön teste göre daha yüksek bir değişkenlik olduğunu gösterir. Veri seti, hem ön testte hem de son testte her bir katılımcıya verilen görev sayısı olan 6 gözlemi içermektedir. K23012 katılımcısı için ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.15'tir ve zayıf bir pozitif korelasyonu gösterir. Bu, katılımcının her iki değerlendirme arasında yazma performansında düşük bir tutarlılık olduğunu

gösterir. 1.34 olarak hesaplanan t-değeri, K23012 katılımcısı için ön test ve son test ortalamaları arasında küçük bir fark olduğunu gösterir. Bununla birlikte, pozitif değer, son test ortalamasının ön test ortalamasından daha yüksek olduğunu göstererek yazma becerilerinde küçük çaplı bir iyileşme olduğunu gösterir. Bir yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksek olan 0.11'dir. Bu, K23012 katılımcısının ön testten son teste yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki yönlü hesaplanan p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.05 anlamlılık düzeyinden daha yüksek olan 0.23'tür. Bu, K23012 katılımcısı için farkın yönünden bağımsız olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Özetlemek gerekirse, kontrol grubundaki K23012 katılımcısı için verilere dayanarak, ön testten son teste yazma becerilerinde hafif bir iyileşme olduğu görülmektedir. Ancak, zayıf korelasyon ve p-değerlerindeki anlamlı bir iyileşme olmaması, gözlenen değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı olmayabileceği anlamına gelir. Bu nedenle, gözlenen değişikliklerin anlamlılığını ve etkisini belirlemek için ilave analizlere ihtiyaç vardır.

4.2.4. Kontrol Grubu İlişkili Örneklemeler için T-Testinin Genel Sonuçları

Bu alt başlıkta, kontrol grubu ilişkili örneklemeler için t-testi analizinin genel sonuçlarını sunmaktadır. Kontrol grubu, deney grubundan farklı olarak herhangi bir özel deneysel uygulama almamış ve normal ders anlatımına tabi tutulmuştur. Bu analizde, katılımcıların ön test ve son test puanları karşılaştırılarak geleneksel öğretim yöntemlerinin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde elde edilen bulgular, geleneksel öğretim yöntemleriyle elde edilen sonuçları anlamamıza katkı sağlamak ve deney grubunda uygulanan eylem odaklı yaklaşımın etkililiğini değerlendirmek için bir referans noktası sunmaktadır.

Tablo 36. Kontrol Grubu İlişkili Örneklemeler için Genel T-Testin Sonuçları

Kontrol Grubu	Ön Test	Son Test
---------------	---------	----------

$\bar{X}$	45	41.58
Varyans	31.64	68.47
Gözlemler	12	12
Pearson Korelasyon	0.709158884	
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	11	
t İstat	2.027319523	
P(T<=t) Tek yönlü	0.033780698	
t Kritik Tek yönlü	1.795884819	
P(T<=t) İki yönlü	0.067561396	
t Kritik İki yönlü	2.20098516	

Kontrol grubu için ilişkili örneklem için t-testi sonuçları, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kontrol grubunun ön test için ortalama puanı 45 iken, son test için ortalama puan 41.58 olarak bulunmuştur. Ön test puanlarının varyansı 31.64, son test puanlarının varyansı ise 68.47'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.709158884 olarak hesaplanmıştır. İlişkili örneklem için t-testi için hesaplanan t istatistiği 2.027319523 olup, serbestlik derecesi (Sd) 11'dir. T-testi hesaplamalarından elde edilen p-değerleri, kontrol grubu için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tek yönlü test sonucunda p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.033780698 olarak bulunmuştur. Bu değer, seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05)'den düşüktür. Tek yönlü test için kritik t-değeri ise 1.795884819'dir. İki yönlü test sonuçları ise p-değerini ($p(t \leq t)$) 0.067561396 olarak göstermektedir ve bu değer de anlamlılık düzeyinden büyüktür. Seçilen anlamlılık düzeyinde iki yönlü test için kritik t değeri 2.20098516'dır. Bu nedenle, normal ders anlatımının kontrol grubunun yazma

becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu kanıtlamak için yeterli kanıt bulunmamaktadır. Özetlemek gerekirse, sonuçlar, eylem odaklı yaklaşım olmadan normal ders anlatımı alan kontrol grubunun, ön testten son teste kadar olan süreçte yazma becerilerinde anlamlı bir iyileşme göstermediğini göstermektedir.

4.3. İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi

İlişkisiz örneklem için t-test, deney ve kontrol grupları arasındaki yazma performansındaki farkları incelemek için kullanılır. Bu istatistiksel test, iki ilişkisiz grubun ortalamalarını karşılaştırmaya olanak sağlar ve deneysel uygulamasından sonra iki grup arasında yazma becerilerinde anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirler. İlişkisiz örneklem için t-testi, eylem odaklı yaklaşım ile geleneksel öğretim arasındaki karşılaştırmalı etkililiğini ilişkin değerli bilgiler sunar.

Tablo 37. Gruplararası Post-test Sonuçlarını Karşılaştıran İlişkisiz T-Test

	Deney Grubu Son Test	Kontrol Grubu Son Test
$\bar{X}$	53.17	41.58
Varyans	18.52	68.47
Gözlemler	12	12
Hipotez edilen ortalama farkı	0	
Sd	17	
t İstat	4.302878815	
P(T<=t) Tek yönlü	0.00024099	
t Kritik Tek yönlü	1.739606726	
P(T<=t) İki yönlü	0.00048198	

t Kritik İki yönlü	2.109815578	
--------------------	-------------	--

Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki son test puanlarındaki farkları incelemek için bir ilişkisiz örneklem için t-testi gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ortalama son test puanının 53.17 ve kontrol grubunun ortalama son test puanının 41.58 olduğu görülmüştür. Deney grubun son test puanlarına ilişkin varyans değeri 18.52 iken, kontrol grubunun son test puanlarındaki varyans değeri 68.47 olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da 12 gözlem bulunmaktadır. Hesaplanan ilişkisiz örneklem için t-test istatistiği 4.302878815 olup, bu değer seçilen anlamlılık düzeyi (<0.05) altında kalmaktadır. Tek yönlü test sonucuna göre, p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.00 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç, deney grubun ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, iki yönlü test sonucuna göre, p-değeri ($p(t \leq t)$) 0.00 olarak bulunmuştur, yine bu değer de seçilen anlamlılık düzeyinden düşüktür. Dolayısıyla, iki yönlü test sonuçları da deney grubu ve kontrol grubu arasındaki anlamlı farkı doğrulamaktadır. T-testi istatistiği, tek yönlü kritik t-değeri olan 1.73 ve iki yönlü kritik t-değeri olan 2.10 ile karşılaştırıldığında, t-test istatistiği her iki kritik değeri de aşmaktadır. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Serbestlik derecesi (Sd) değeri 17 olduğunda, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir ortalama son test puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, deney grubta uygulanan eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.4. Bulguların Tartışılması

4.4.1. Bulguların Genel Tartışması

Bu çalışmanın amacı, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkinliğini araştırmaktır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular, farklı

öğretim yöntemlerinin yazma becerilerinin gelişimine olan etkisi hakkında değerli görüşler sunmaktadır. Bu bölümde, araştırma hedefleri ve hipotezlerine göre bulgular tartışılacak olup, genel sonuçlar ayrıntılı olarak paylaşılacaktır.

Genel olarak, sonuçlar, eylem odaklı yaklaşıma göre düzenlenen bir ders modeline tabi tutulan katılımcıların yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu ortaya koymaktadır. Belirtilen ders modeli kapsamında öğrenim gören deney grubu, ön test ve son test ortalama puanları arasında önemli bir artış sergilemiştir. Bu iyileşme, gerçek hayat iletişimine odaklanan ve aktif katılımı teşvik eden eylem odaklı yaklaşımın, katılımcıların yazılı ifadelerini etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Buna karşılık, herhangi bir deneysel uygulama olmaksızın geleneksel öğretimi izleyen kontrol grubu, yazma performanslarında minimal değişiklikler sergilemiştir. Kontrol grubunun ön test ve son testteki ortalama puanları nispeten sabit kalmış, bu da sadece geleneksel öğretimin yazma becerilerinde önemli bir iyileşmeye yol açmadığını göstermiştir.

Bireysel katılımcı verilerinin daha yakından incelenmesi, katılımcılar arasında değişen desenler ortaya koymaktadır. Deney grubunda, D2301, D2302 ve D2303 katılımcıları yazma becerilerinde önemli ilerlemeler göstermiş ve ortalama puanlarında önemli artışlar gözlenmiştir. Bu, eylem odaklı yaklaşımın bu katılımcılar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, onların düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerini sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise, K2301 katılımcısı yazma performansında hafif bir düşüş sergilemiştir. Ancak, bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmek önemlidir. Bu da sadece geleneksel öğretimin katılımcının yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, varyans analizi, her bir grupta ön test ve son test arasında puan yayılımında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunda, son testteki varyans değeri ön teste göre azalmıştır. Bu da katılımcıların yazma becerilerindeki değişkenliğinin azaldığını göstermektedir. Böylece, eylem odaklı yaklaşımın yazma becerilerinde daha tutarlı gelişmelere yol açtığı görülmektedir. Buna karşılık, kontrol

grubunda son testteki varyans ön testtekine göre artmıştır. Bu, deneysel uygulama olmaksızın geleneksel öğretimin katılımcılar arasında yazma performansında daha çeşitli sonuçlara yol açtığını göstermektedir.

Pearson korelasyon katsayıları, ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sağlamaktadır. Deney grubunda, pozitif bir korelasyon gözlemlenmiştir, bu da başlangıçtaki yazma becerileri ile eylem odaklı yaklaşım sayesinde elde edilen gelişmeler arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, daha yüksek başlangıç yazma becerilerine sahip katılımcıların daha büyük bir iyileşme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda, ön test ve son test puanları arasında zayıf bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu, sadece geleneksel öğretim alan katılımcılar arasında yazma performansında düşük bir tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bulgular, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir. Deney grubunda gözlenen önemli iyileşmeler, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, eylem odaklı yaklaşımın katılımcıların yazılı ifadelerini etkilemede olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sınırlamalarını kabul etmek önemlidir. Örneklem büyüklüğü nispeten küçüktür ve araştırma belirli bir bağlamda yapılmıştır. Bu nedenle, bulguların genelleştirilebilir olması daha fazla çalışmaya ve daha geniş bir katılımcı grubuyla mümkün olabilir. sınırlı olabilir. Farklı eğitim düzeylerinde, farklı ortamlarda daha geniş örneklem ile yapılan ilave araştırmalar, bulguların doğrulanması ve eylem odaklı yaklaşımın uzun vadeli etkilerinin araştırılması için önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkinliği konusunda ikna edici kanıtlar sunmaktadır. Gerçek hayat iletişimine, aktif katılıma ve görev temelli etkinliklere vurgu yapan eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bulgular, dil eğitimcileri ve müfredat geliştiricileri için önemli

sonuçlar sunmakta olup Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın ders modellerine ve uygulama süreçlerine entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır.

4.4.2. Araştırma Soruları Bağlamında Bulguların Tartışılması

Bu başlık, söz konusu çalışmada gerçekleştirilen veri analiziyle elde edilen ana bulguların özet olarak genel bir değerlendirmesini sunar. Bulgular, daha önce belirlenen araştırma sorularını ele almak için detaylı bir şekilde yorumlanacak ve tartışılacaktır. Analizde, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeye odaklanılmıştır. Bulgular, deney grubundaki katılımcıların son test puanlarında önemli iyileşmeler olduğunu göstermiştir. Bu, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasının katılımcıların yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşım olmadan geleneksel ders anlatımı alan kontrol grubu daha az belirgin bir gelişme göstermiştir. İlişkisiz örneklem için t-testi sonuçları, deney ve kontrol grupları arasındaki son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu doğrulayarak eylem odaklı yaklaşımın yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir. Bu sayede, bulguların detaylı bir analizi ve yorumlanması aracılığıyla araştırma soruları detaylı bir şekilde cevaplandırılacak, dil öğretimi ve öğrenme metodolojilerinin daha iyi bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunulacaktır.

Araştırma Sorusu 1: A2 seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde eylem odaklı yaklaşımın yazma becerisine etkisi nedir?

Bulgular, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasının deney grubundaki katılımcıların yazma becerileri üzerinde anlamlı olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Deney grubu için ortalama puan, ön testte 35.92 iken, son testte 53.17'ye yükselmiştir. Bu ortalama puanlardaki önemli artış, eylem odaklı yaklaşımı deneyimledikten sonra katılımcıların yazma becerilerinde dikkate değer bir iyileşme olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşılık, eylem odaklı yaklaşım olmadan

geleneksel ders anlatımı alan kontrol grubu daha az belirgin bir gelişme göstermiştir. Kontrol grubu için ortalama puanlar, ön testte 45 iken son testte 41.58'e olmuştur. Bu da deney gruba kıyasla daha küçük bir yazma becerisi artışı gösterdiklerini ifade eder. Bu nedenle, dil öğretimine eylem odaklı yaklaşımın dâhil edilmesinin, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisi gelişimine olumlu bir etkisi olabileceği kesin bir şekilde öne sürülebilir. Deney grubunda son test puanlarındaki önemli gelişmeler, ayrıca deney ve kontrol grupları arasındaki son test puanları arasındaki anlamlı fark, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkililiğini dair kanıtlar sunmaktadır.

Araştırma Sorusu 2: A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerin yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

Deney grubundaki ilişkili örneklem için t-testi bulguları, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ön test için ortalama puan 35.92 iken, son test için ortalama puan 53.17'dir. Ortalama puanlardaki bu artış, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasından sonra katılımcıların yazma becerilerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Ön test için varyans 173.17 iken, son test için varyans 18.52'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.64 olarak hesaplanmıştır ve bu orta düzeyde pozitif bir korelasyondur. Bu, ön test puanları arttıkça, son test puanlarının da buna bağlı olarak arttığı anlamına gelir. Hesaplanan t-istatistiği -5.47 olup, serbestlik derecesi (Sd) 11 olarak bulunmuştur. Tek yönlü bir test için, p-değeri ($p(t \leq t)$) $9.73E-05$ olarak bulunmuş ve önceden belirlenen anlamlılık düzeyinden küçük olduğu gözlemlenmiştir (<0.05). Benzer şekilde, iki yönlü bir test için, p-değeri ($p(T \leq t)$) 0.000194558 olarak hesaplanmış ve anlamlılık düzeyinden küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Bu nedenle, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasının, deney gruptaki A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma

becerileri üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olduğu sonucuna varabilmektedir. Son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla önemli ölçüde artması, yazma becerilerinde dikkate değer bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Özetlemek gerekirse, ilişkili örneklem t-testi bulguları, eylem odaklı yaklaşımın, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşmeye yol açtığını desteklemektedir. Bu, katılımcıların yazma becerilerini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkili olduğunu göstermekte ve bu öğretim yönteminin dil öğrenme sonuçları üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Araştırma Sorusu 3: A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere; eylem odaklı yaklaşım ve geleneksel yaklaşım ile yazma eğitimi verildiği durumda öğrencilerin yazma performansları arasında anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

İlişkisiz örneklem için t-test bulguları, eylem odaklı yaklaşım kullanarak eğitim alan deney grup ile geleneksel öğretim alan kontrol grubu arasında son test puanlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Deney grubu için ortalama son test puanı 53.17 (Sd = 18.52) iken, kontrol grubu için ortalama son test puanı 41.58 (Sd = 68.45) olarak bulunmuştur. T-testi, istatistiksel olarak anlamlı bir t-değeri olan 4.30'u elde etmiştir. İlgili p-değeri, tek yönlü olarak 0.00024 veya iki yönlü olarak 0.00048 olarak hesaplanmış ve belirlenen anlamlılık düzeyinin oldukça altında bulunmaktadır. Serbestlik derecesi (Sd) değeri 17 olduğunda, belirlenen anlamlılık düzeyinde kritik t-değeri 1.74 (tek yönlü) veya 2.11 (iki yönlü) olarak belirlenmiştir. Elde edilen t-değeri, kritik t-değerini aştığından, çalışmanın hipotezi kanıtlayabilir ve iki grup arasında yazma performansında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varabilmektedir. Bu bulgular, eylem odaklı yaklaşımın deney gruptaki katılımcıların yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Deney grubundakilerin, kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olan son test puanları, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmedeki etkinliğini göstermektedir. Özetlemek gerekirse, ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları, eylem

odaklı yaklaşımın, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha iyi bir yazma performansına yol açtığına dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu bulgu, eylem odaklı yaklaşımın dil öğretiminde kullanılmasının, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği sonucunu desteklemektedir.

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi konusunda ikna edici kanıtlar sunmakta ve ana hedeflerle uyumlu olup belirtilen hipotezi doğrulamaktadır. Hipotezin doğrulanması ve bulguların çalışmanın ana hedefleriyle uyumlu olması, dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım gibi yenilikçi ve öğrenci odaklı yaklaşımların kullanımının önemini vurgulamaktadır. Bulgular, dil eğitimi alanında mevcut bilgi birikimine katkıda bulunmakta ve A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitimciler ve müfredat tasarımcıları için değerli bir perspektif sunmaktadır.

4.4.3. Bulguların Alana Katkıları

Bu çalışmanın bulguları, dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim alanları için önemli etkilere sahiptir. A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki olumlu etkisi, eylem odaklı yaklaşımın etkili bir pedagojik strateji olarak potansiyelini ortaya koymaktadır. Eylem odaklı yaklaşım, etkileşimli ve görev temelli öğrenmeyi teşvik ederek aktif katılımı, anlamlı iletişimi ve otantik dil kullanımını destekler. Bunlar, dil becerisinin gelişimi için önemli olan unsurlardır. Bu çalışmada, söz konusu yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin yazma performansında bir iyileşme olduğu ve geleneksel öğretim metotlarıdır uygulananlara kıyasla daha fazla dil yeterliliklerini artırdıklarına dikkat çekilmektedir. Elde edilen bulgular, öğrenci odaklı ve iletişimsel dil öğretim yöntemlerini desteklemekte ve gerçek yaşam görevlerinin ve otantik dil bağlamlarının değerini vurgulamaktadır. Ayrıca çalışma, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası

öğrenciler için eylem odaklı yaklaşımın etkili olduğuna dair deneysel kanıtlar sunarak uygulamalı dilbilime katkıda bulunmaktadır. Görev temelli yaklaşımlar ve bunların dil öğrenme sonuçları üzerindeki etkileri konusundaki mevcut bilgi birikimine katkı sağlayarak özellikle A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için etkileşimli öğrenme görevlerinin ve anlamlı dil kullanımının öğretimdeki önemini vurgulamaktadır.

Ancak, bu çalışmanın sınırlamalarını kabul etmek önemlidir. A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler arasından belirlenen nispeten küçük bir örneklem ile bulgular genelleştirilemez. Gelecekte daha büyük ve daha çeşitli örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalar, dış geçerliliği güçlendirecektir. Bununla beraber yalnızca yazma becerilerine odaklanan bu çalışmaya ek olarak ileri araştırmalar eylem odaklı yaklaşımın konuşma, dinleme ve okuma gibi diğer dil becerileri üzerindeki etkisi araştırabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede eylem odaklı yaklaşımın etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bulgular, öğrenci katılımına, otantik dil kullanımına ve görev temelli öğrenmeye öncelik veren pedagojik yaklaşımların gerekliliğini desteklemektedir. Bu sonuçlar, dil öğretmenleri, müfredat tasarımcıları ve araştırmacılar için önemli olan, öğretim uygulamalarına yol gösteren ve dil eğitimi metodolojilerinin ilerlemesine katkıda bulunan bulgulardır.

SONUÇ

Yabancı dil öğretimi alanı, sürekli gelişen, dinamik bir yapıya sahiptir ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli iyileştirme ve geliştirme çalışmaları içerisinde. Dil öğrenimi için etkili yöntemlerin ve stratejilerin, öğrencilerin belirli gereksinimlerine uygun şekilde ayarlanması son derece önemlidir. Benjamin Franklin'in ifade ettiği gibi, "Bana söyleneni unutmam; bana gösterilene hatırlamam; bana yaptırılanı öğrenirim." Eylem odaklı yaklaşım bu ilkeyi benimseyerek öğrencileri aktif bir şekilde öğretim sürecine dâhil eder. Böylece özerk ve katılımcı bireyler olarak yetişir.

Bu çalışmada, eylem odaklı yaklaşımın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisi gibi zorlu bir alanda uygulanması incelenmiştir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yaklaşarak dil öğrenimi deneyimlerini gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendiren bu yöntem, dilin daha derin bir anlayışla öğrenilmesini ve kullanılmasını sağlar. Kısaca, öğrenciler Türkçe yazma becerilerini pratik durumlarda etkin bir şekilde kullanabilmektedir.

Bu çalışmada, temel amaçlar, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırmaktır. Bu amaçları ele almak için üç araştırma sorusu oluşturulmuş ve ön-test son-test kontrol gruplu bir nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, deney ve kontrol gruplarından oluşmakta olup deney grubu, eylem odaklı yaklaşıma dayalı yazma eğitimi alırken; kontrol grubu geleneksel yaklaşımla düzenlenen bir eğitim sürecine tabi tutulmuştur. Veriler yazma görevleri ve anketler aracılığıyla toplanmış ve katılımcıların yazma yetenekleri ön ve son testler kullanılarak değerlendirilmiştir. Toplanan veriler betimsel istatistikler, ilişkili örneklemeler için t-testleri ve ilişkisiz örneklemeler için t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmede

önemli katkılar sunmuştur. Deney grubu, ön testlere kıyasla son test puanlarında önemli gelişmeler sergilemiştir, bu da eylem odaklı yaklaşımın yazma becerisinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ortalama puanı, 35.92 (ön test) ile 53.17 (son test) arasında değişmiştir ve Pearson korelasyon katsayısı 0.64 olarak bulunmuştur. Buna karşılık, geleneksel yaklaşımla eğitim alan alan kontrol grubunda daha az belirgin bir gelişme gözlemlenmiş ve ortalama puan 45 (ön test) ile 41.58 (son test) arasında değişmiştir. Bu çalışmanın, dil öğretimi ve öğrenimi alanına önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır. İlk olarak, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliğine dair deneysel kanıtlar sunulmuştur. Deney grubunun son test puanlarında gözlemlenen gelişmeler, bu yaklaşımın dil öğretimindeki potansiyelini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme bağlamında eylem odaklı yaklaşımın etkisini inceleyerek mevcut bilgi birikimine katkıda bulunmaktadır. Bulgular, dil öğretmenleri ve müfredat tasarımcıları için faydalı bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu araştırma süreci, araştırmacı için dönüştürücü bir deneyim olmuş ve Türkçenin özellikle yazma alanındaki inceliklerinde ustalaşma yolunda önemli bir kilometre taşı temsil etmiştir. Eylem odaklı yaklaşım sayesinde, araştırmacı proaktif bir öğrenciye dönüşmüş, ihtiyaçlar belirli hedeflere ve onları gerçekleştirmek için yapılandırılmış bir plan dâhilinde giderilmeye çalışılmıştır. Bu hedeflerden biri, Türkçe'de yüksek lisans tezini başarıyla tamamlamak olmuştur. Bu başarı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanların destekleriyle gerçekleştirilmiş, profesyonelce yazılmış ve titizlikle düzeltilmiş bir tez elde edilmesine olanak sağlamıştır. Bundan dolayı, bu çalışma dil öğretiminde etkili ve katılımcı bir yaklaşımın, özellikle yazma becerisinin karmaşıklıkları üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin dilin gücüne sahip olmalarını sağlayan güçlü bir araç olarak hizmet etmektedir ve dil öğrenme çabalarında başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımı dil öğretimine entegre ederek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen daha katılımcı, yetkin ve kendinden emin bir topluluk oluşturulabilir. Bu araştırma süreci, yabancı dil öğretiminde sürekli mükemmeliyet

peşinde olan ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin dönüştürücü etkisini vurgulayan bir deney olarak önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki eylem odaklı yaklaşımın etkisini araştırmıştır. Bulgular, eylem odaklı yaklaşımın A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu destekleyen güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu çalışma, eylem odaklı yaklaşımın etkili oluşuna ilişkin deneysel kanıtlar sunarak dil öğretmenleri ve araştırmacılar için faydalı öneriler sunmaktadır.

Bu yaklaşımın dil öğretimine dâhil edilmesi, yazma becerilerinin gelişimini teşvik etmeye ve genel dil öğrenme deneyimini iyileştirmeye yardımcı olacaktır.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ve bu alanda çalışmalar yürüten araştırmacılar için çeşitli öneriler sunmaktadır.

1. İlk olarak, yazma becerisinin gelişimi üzerinde eylem odaklı yaklaşımın uzun vadeli etkilerini araştırmak için ileriye yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin ilerlemesini uzun bir süre boyunca takip eden kapsamlı çalışmalar, gözlenen gelişmelerin sürdürülebilirliği ve dayanıklılığı hakkında destekleyici bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.
2. Bulguların genellenebilir olmasını sağlamak amacıyla, gelecekte yapılacak çalışmalarda örneklem büyüklüğünün artırılması ve katılımcı profillerinin çeşitlendirilmesi hedeflenmelidir. Eylem odaklı yaklaşımın farklı dil yeterlilik seviyelerine, kültürel geçmişlere ve öğrenme deneyimlerine sahip katılımcıların dâhil edilmesi, bu yaklaşımın daha geniş bir katılımcı grubu üzerindeki etkisi hakkında daha kapsamlı bir bakış açısı sunacaktır.
3. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşımın etkisini bütüncül bir şekilde anlamak için gelecekte yapılacak araştırmalarda söz konusu yaklaşımın konuşma, dinleme ve okuma gibi birden fazla dil becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi

önerilmektedir. Bu beceriler arasındaki etkileşimin incelenmesi, genel dil gelişim süreci hakkında değerli öngörüler sunacak ve öğretim uygulamaları hakkındaki bilgileri genişletecektir.

4. Bulguların dış geçerliliğini artırmak için çalışmanın farklı eğitim bağlamlarında ve farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip katılımcılarla tekrarlanması önerilmektedir. Bu, eylem odaklı yaklaşımın farklı ortamlardaki uygulanabilirliği ve etkinliği hakkında daha kapsamlı bir veri sağlayacaktır.

Bu öneriler doğrultusunda yapılacak araştırmalar, eylem odaklı yaklaşımın etkinliği konusundaki mevcut bilgi birikimine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmalar, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve öğrencilerin dil becerilerinin anlamlı ve etkili bir şekilde gelişmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- ACAR, A.: 2020b “Transforming Communicative Tasks into Mini-Projects”, Elementary Education Online, 19(3), 1660–1668. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734694>
- AHEARN, L. M.: 2001 “Language and Agency”, Annual Review of Anthropol, 30, 109–137. www.AnnualReviews.org
- BARIN, E.: 2009 “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi”, TDAY Belleten, (1),21-32.
- BOYLU, E.: 2019 **Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standartların Belirlenmesi.** Doktora tezi. Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- BÖLÜKBAŞ, F., ve ÖZDEMİR, E.: 2009 “AKTİF ÖĞRENMENİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ”, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 12 (2009-2), 27-43.
- BRINTON, D.M.: 1991 **The Use Of Media In Language Teaching.** In M. Celce-Murcia (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language, Boston: Heinle and Heinle Publishers.

- BÜYÜKİKİZ, K.: 2012 “Development Of The Writing Self-Efficacy Scale For Foreigners Learning Turkish As A Second Language: Validity And Reliability Study”, Journal Of Mustafa Kemal University Institute Of Social Sciences, 9(18), 69-80.
- BYRD, D. R.: 2011 “Putting The Writing Process Into Action In The L2 Classroom: Pre-Writing Techniques That Work”, The Journal Of Language Teaching And Learning, 1(1), 64–77.
- CAMPBELL, D. T., ve STANLEY, J. C.: 1966 **Experimental And Quasi-Experimental Designs For Research**, Houghton Mifflin Company, London
- CASWELL ve MAHLER.: 2004 **Strategies for Teaching Writing (an ASCD Action Tool)**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA. <https://www.ascd.org/>
- COUNCIL OF EUROPE.: 2020 **Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume**, Council Of Europe Publishing, Strasbourg, www.Coe.Int/Lang-Cefr
- COUNCIL OF EUROPE.: 2001 **Common European Framework Of Reference For Languages**, Language Policy Unit, Strasbourg Cambridge University Press. www.coe.int/lang-CEFR

Curriculum Services
Canada.: 2012

A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers, Module 3: Action Oriented Approach, http://www.curriculum.org/storage/30/1370607618/FS_L-module-3.pdf

DELİBAŞ M.,
GÜNDAY R.: 2016

ve “Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching”, Participatory Educational Research (PER), Special Issue (IV), 144-153. Available online at <http://www.partedres.com>

DEMİREL, Ö.: 2017

Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara: Pegem.

DİLİDÜZGÜN, Ş.: 2015

“Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinlikleri”, Journal of Language Education and Research, 1(2), 16-34. <http://www.jlere.com/>

FERGUSON, G.: 1976

DENEYSEL ARAŞTIRMANIN YAPISI VE PLANLANMASI, Çeviren: Doç. Dr. AKHUN İ. New York: McGraw Hill Book Company.

FISCHER, J.: 2020

“The Underlying Action-Oriented And Task-Based Approach Of The Cefr And Its Implementation In Language Testing And Assessment At University”, Language Learning in Higher Education, 10(2), 301–316. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2021>

- GARTH, A.: 2008 **Analysing Data Using SPSS**, Sheffield Hallam University.
- GEBHARD, J.G.: 1996 **Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- GÖÇER, A., ve MONGOLIAN, S.: 2011 “Related to Teaching Turkish as a Foreign Language”, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(3),797-810
- GRABE, W., ve KAPLAN, R.B.: 1996 **Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective (1st ed.)**, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835853>
- GÜNDÜZ, S.: 2003 **Öykü ve Roman Yazma Sanatı**. Yayınevi: Toroslu Kitaplığı- Yayınevi Genel Dizisi
- INDRILLA, N., ve SETYOWATI, D.: 2018 “An Approach In Teaching Writing Skills: Does It Offer A New Insight In Enhancing Students’ Writing Ability”, LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 21 (2), 124-133. <http://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT>
- KAHVECİ N., ve ŞENTÜRK, B.: 2021 “A Case Study On The Evaluation Of Writing Skill In Teaching Turkish As A Foreign Language”, International Journal of Education, Technology and Science, 1(4), 170–183. <https://globets.org/journal/index.php/IJETS>

KAHVECİ N., ve ŞENTÜRK, B.: 2023 “A Study On Rubric Development To Evaluate Writing Skill In Teaching Turkish As A Foreign Language”, Bartın University Journal of Faculty of Education, 12(3), 545-569.
<https://doi.org/10.14686/buefad.1211840>

KORKMAZ, Y.: 2009 **Fen Öğretiminde Rubrik Kullanma Eğitiminin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarına Etkisi.** Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

KOSKİNEN, I., ZİMMERMAN, J., BİNDER, TH., REDSTRÖM, J., ve WENSVEEN, S.: 2011 “Design Research Through Practice: From the Lab, Field, and Showroom”, 10.1109/TPC.2013.2274109.

NUNAN, D.: 1999 **Second Language Teaching and Learning.** Boston: Heinle and Heinle Publishers.

ÖZDEMİR, E.: 1999 **Yazınsal Türler,** Ankara: Bilgi Yayınevi.

PİCCARDO, E.: 2014 **From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway,** Curriculum Services Canada.

PUREN, C.: 2012 “Communicative Approach and Action Perspective, Two Organizations Genetically Opposed and Complementary Methodologies”
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>

- PUREN, C.: 2002 “Dil-Kültür Didaktiğinde Eylem Odaklı Perspektifler ve Kültürel Perspektifler: Ortak Kültürel Ortak Eylem Perspektifine Doğru” *Les Langues Modernes* (3), S. 55-71.
- PUREN, C.: 2009 “La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues*”, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>.
- RICHARDS, J., ve RODGERS, T.: 2016 **Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.)**, Cambridge University Press. Retrieved from <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511667305>
- RUKAYAH.: 2014 “The Writing Skill Of 3rd Grade Students Of Sibulue Subdistrict Junior High School Of Bone Regency”, *International Journal Of Linguistics*, 6(2).
- SHANAHAN, T.: 2006 **Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development**. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). The Guilford Press.
- SİDDİQ, A.: 2013 “The Use Of Semantic Mapping Techniques To Improve Writing Skill İn Descriptive Text”, *Journal de Physique III*, 1(12), 8–15.

ŞİMŞEK, R.; ERDEM, İ.: 2021 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi”, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22), 267-279. DOI: 10.29000/rumelide.895762

TEKİN, E., ve SALLABAŞ M.: 2022 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 Seviyesi Yazma Becerisine Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme”, Anasay Dergisi, 6(22) 81-95. Doi: 10.33404/Anasay.1181729

TÜRKİYE MAARİF VAKFI.: 2020 **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2nd ed.)**, İstanbul. TMV Yayınları. ISBN: 978-605-80438-2-4.

ULUTAŞ, M. ve KARA, M.: 2019 “TÖMER Türkçe Öğretim Programları Okuma Kazanımlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi”, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(2), 232-250. doi: 10.31464/jlere.575801.

UNGAN, S.: 2007 “YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖNEMİ”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 23 Yıl: 2007/2 (461-472 s.)

UR, P.: 2018 **Dil Öğretiminde 100 Temel Strateji**, Murat Demirekin, Çev., Eğitim Yayınevi. (Orijinal eser yayın yılı: **100 Teaching Tips**: Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press)

VAN EK, J.A., ve TRIM, J.L.M.: 1998 **Threshold 1990 (Threshold)**, Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511667176

YIN, R.K.: 2002

Case Study Research: Design And Methods. 3rd Ed,
Beverly Hill: Sage Publications.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

1. KİŞİSEL BİLGİLERİ

Size en uygun olan cümleyi işaretleyiniz				
Cinsiyet	Erkek		Kadın	
Tamamlanan okul	Ortaokul	Lise	Lisans	Lisansüstü
Yaşınızı yazın				
Kaç yıl / aydır Türkiyedesiniz?				
Nerelisiniz?				

EK 2: Yazma Deneyi Öntest

2. YAZMA DENEYİ ÖN TESTİ

GÖREV 1: İstanbul havalimanına yeni geldiniz, Türkiye'ye ilk gelişiniz ve bu önemli anların hiçbirini unutmak istemiyorsunuz. İstanbul'daki ilk gününüze dair duygularınızı anlatmak için günlüğünüzü yazmaya başladınız. İstanbul'daki ilk gününüzü kendi cümlelerinizle yazın. Bu notlarınız bir ay sonra gelecek arkadaşınız için faydalı olacaktır.

Aşağıdaki noktalar size yardımcı olabilir:

- Yurduna/evine gitmek için kullandığınız ulaşım türü: otobüs, taksi, tramvay gibi
- Ulaşım ucuz veya pahalı / kalabalık veya kalabalık değil
- İlk gün tanıştığınız kişiler/ hangi dili kullandın: Arapça, İngilizce veya Türkçe



GÖREV 2: Beyazıt hattına giden 336 no'lu otobüste otururken Türkçe şarkılar dinliyorsunuz. Derslerinize katılmak için İstanbul Üniversitesi'ne gidiyorsunuz. Otobüsten indiniz ve 15 dakika sonra çantanızı otobüste unuttuğunuzu fark ettiniz. Yeni bir öğrenci olarak ne yapacağınızı bilmiyorsunuz ama olanları bildirmek için doğrudan Fatih'teki polis merkezine gittiniz. Artık, kayıp çantanızı tarif eden ve otobüsle ilgili bilgileri dolduracağınız bir formunuz var.

KAYIP EŞYALAR FORMU

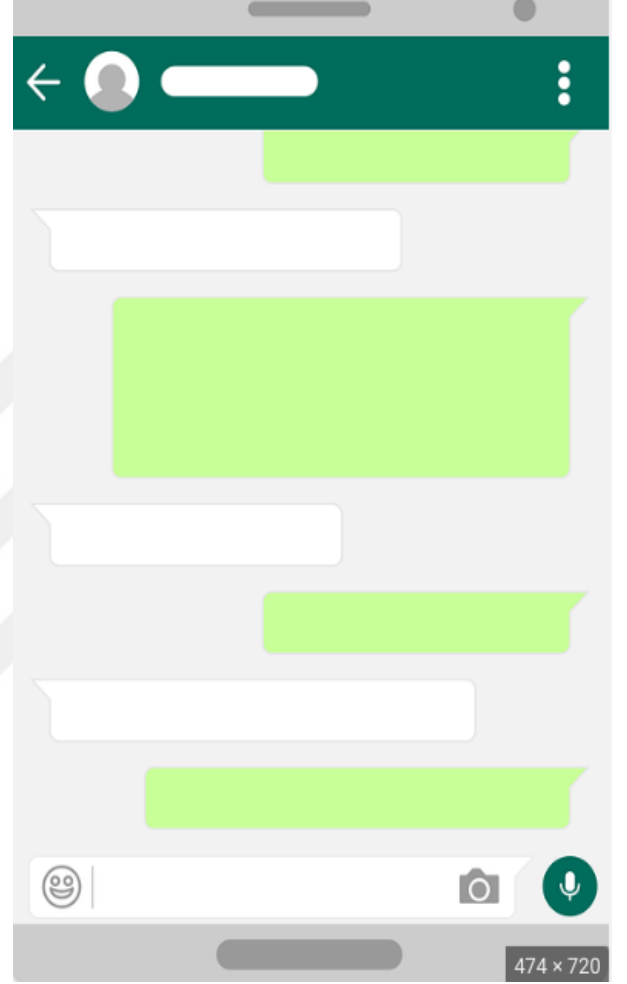
Bugünün tarihi:	
Kayıp tarihi (farklı ise)	Kayıp zamanı:
Kaybettiğiniz konum (yaklaşık olarak):	
Adınız:	
Doğum tarihi:	Pasaport numarası:
Ev adresiniz:	
Tel No:	
Kayıp eşyanızı tanımlayın (mümkünse çizin)	

*** Not ***

Önemli bir değere sahip mülkünüzü kaybettiyseniz, lütfen görevli memurla iletişime geçin. Bunu 112'yi arayarak yapabilirsiniz ve bir memur size cevap verecektir.

GÖREV 3: Arkadaşınızla İstanbul Boğazı'nda yürüyüşe çıkmayı planlıyorsunuz. O gün belirli bir saatte müsait olup olmayacağını soran WhatsApp mesajını gönderiyorsunuz.

- Selamlaşma
- Müsait vaktini sormak, bilgi almak
- Kararlaştırma ve kapanış



GÖREV 4: Türk arkadaşınızdan bir düğün davetiyesi aldınız. Arkadaşınıza evliliklerini kutlamak ve davetlerini kabul edip kiminle gideceğinizi söylemek için e-posta yazıyorsunuz. Organizasyon hakkında birkaç soru soruyorsunuz.

Yeni İleti

Kime

Cc Bcc

Konu

Gönder

A

Maide Nur
&
Ömer Faruk

Bu özel günümüzde sizleri de
aramızda görmekten mutluluk duyarız.

Pir ve Kırıl Aileleri

KİNA

9 Kasım 2022 Çarşamba 13.00-17.00

Teras Salon

Topçular, Incirlik Sk. No:5 Eyüpsultan/İstanbul

NİKAH

13 Kasım 2022 Pazar 16.00

Üsküdar Nikah Sarayı (Salon 1)

Mimar Sinan, Çavuşdere Cd. No:35 Üsküdar/İstanbul

116

GÖREV 5: Fatih merkez kütüphanesine üye olmak için kayıt oluyorsunuz ve üyelik kartı alıyorsunuz. <https://fatihteyasa.com/account/signup> adresinden formu dolduruyorsunuz. Bilgilerin doğru olduğundan emin olun.

Kütüphane Üyelik Formu

T.C Kimlik Numarası	Kan Grubu Seçiniz
İsim	Cinsiyet Seçiniz
Soyisim	Yaşadığınız Şehir
Doğum Tarihi	Yaşadığınız İlçe
+90	Yaşadığınız Mahalle
E-Posta Adresi	Yaşadığınız Sokak
Şifre	Bina Numaranız
İş Durumunuzu Seçiniz...	Kapı Numaranız
	Engeliniz var mı? ☐
	Engel Oranı

GÖREV 6: Arkadaşınız haftaya İstanbul'a geliyor ve sadece 5 gün kalacak. Önemli yerleri daha az maliyetle ziyaret edebilmesi için onun için bir plan yazmanıza ihtiyacı var. Birinci günden beşinci güne kadar her gün arkadaşınızın nereye gitmesi gerekiyor, bununla ilgili bir plan yazın.

Gün 1	
Gün 2	
Gün 3	
Gün 4	
Gün 5	

Öğretmen notları ve geri bildirim		Puan /10
GÖREV 1		
GÖREV 2		
GÖREV 3		
GÖREV 4		
GÖREV 5		
GÖREV 6		

EK 3: Yazma Deneyi Sontest

2. YAZMA DENEYİ SON TESTİ

GÖREV 1: İstanbul havalimanına yeni geldiniz, Türkiye'ye ilk gelişiniz ve bu önemli anların hiçbirini unutmak istemiyorsunuz. İstanbul'daki ilk gününüze dair duygularınızı anlatmak için günlüğünüzü yazmaya başladınız. İstanbul'daki ilk gününüzü kendi cümlelerinizle yazın. Bu notlarınız bir ay sonra gelecek arkadaşınız için faydalı olacaktır.

Aşağıdaki noktalar size yardımcı olabilir:

- Yurduna/evine gitmek için kullandığın ulaşım türü: otobüs, taksi, tramvay gibi
- Ulaşım ucuz veya pahalı / kalabalık veya kalabalık değil
- İlk gün tanıştığın kişiler/ hangi dili kullandın: Arapça, İngilizce veya Türkçe



GÖREV 2: Beyazıt hattına giden 336 no'lu otobüste otururken Türkçe şarkılar dinliyorsunuz. Derslerinize katılmak için İstanbul Üniversitesi'ne gidiyorsunuz. Otobüsten indiniz ve 15 dakika sonra çantanızı otobüste unuttuğunuzu fark ettiniz. Yeni bir öğrenci olarak ne yapacağınızı bilmiyorsunuz ama olanları bildirmek için doğrudan Fatih'teki polis merkezine gittiniz. Artık, kayıp çantanızı tarif eden ve otobüsle ilgili bilgileri dolduracağınız bir formunuz var.

KAYIP EŞYALAR FORMU

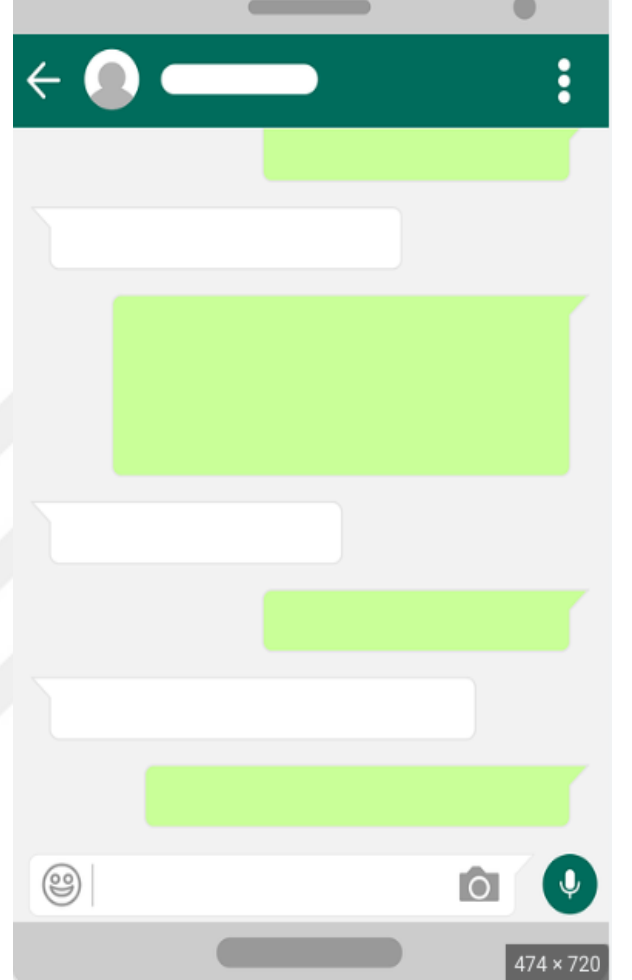
Bugünün tarihi:	
Kayıp tarihi (farklı ise)	Kayıp zamanı:
Kaybettiğiniz konum (yaklaşık olarak):	
Adınız:	
Doğum tarihi:	Pasaport numarası:
Ev adresiniz:	
Tel No:	
Kayıp eşyanızı tanımlayın (mümkünse çizin)	

*** Not ***

Önemli bir değere sahip mülkünüzü kaybettiyseniz, lütfen görevli memurla iletişime geçin. Bunu 112'yi arayarak yapabilirsiniz ve bir memur size cevap verecektir.

GÖREV 3: Arkadaşınızla İstanbul Boğazı'nda yürüyüşe çıkmayı planlıyorsunuz. O gün belirli bir saatte müsait olup olmayacağını soran WhatsApp mesajını gönderiyorsunuz.

- Selamlaşma
- Müsait vaktini sormak, bilgi almak
- Kararlaştırma ve kapanış



GÖREV 4: Türk arkadaşınızdan bir düğün davetiyesi aldınız. Arkadaşınıza evliliklerini kutlamak ve davetlerini kabul edip kiminle gideceğinizi söylemek için e-posta yazıyorsunuz. Organizasyon hakkında birkaç soru soruyorsunuz.

Yeni İleti

Kime

Cc Bcc

Konu

Gönder

A

Maide Nur
&
Ömer Faruk

Bu özel günümüzde sizleri de
aramızda görmekten mutluluk duyarız.

Pir ve Kırtıl Aileleri

KİNA

9 Kasım 2022 Çarşamba 13.00-17.00

Teras Salon

Topçular, İncirlik Sk. No:5 Eyüpsultan/İstanbul

NIKAH

13 Kasım 2022 Pazar 16.00

Üsküdar Nikah Sarayı (Salon 1)

Mimar Sinan, Çavuşdere Cd. No:35 Üsküdar/İstanbul

122

GÖREV 5: Fatih merkez kütüphanesine üye olmak için kayıt oluyorsunuz ve üyelik kartı alıyorsunuz. <https://fatihteyasa.com/account/signup> adresinden formu dolduruyorsunuz. Bilgilerin doğru olduğundan emin olun.

Kütüphane Üyelik Formu

T.C Kimlik Numarası	Kan Grubu Seçiniz
İsim	Cinsiyet Seçiniz
Soyisim	Yaşadığınız Şehir
Doğum Tarihi	Yaşadığınız İlçe
+90	Yaşadığınız Mahalle
E-Posta Adresi	Yaşadığınız Sokak
Şifre	Bina Numaranız
İş Durumunuzu Seçiniz...	Kapı Numaranız
	Engeliniz var mı? ☐
	Engel Oranı

GÖREV 6: Arkadaşınız haftaya İstanbul'a geliyor ve sadece 5 gün kalacak. Önemli yerleri daha az maliyetle ziyaret edebilmesi için onun için bir plan yazmanıza ihtiyacı var. Birinci günden beşinci güne kadar her gün arkadaşınızın nereye gitmesi gerekiyor, bununla ilgili bir plan yazın.

Gün 1	
Gün 2	
Gün 3	
Gün 4	
Gün 5	

Öğretmen notları ve geri bildirim		Puan /10
GÖREV 1		
GÖREV 2		
GÖREV 3		
GÖREV 4		
GÖREV 5		
GÖREV 6		

EK 4: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A2 Seviyesi Yazma Becerisi için Rubrik

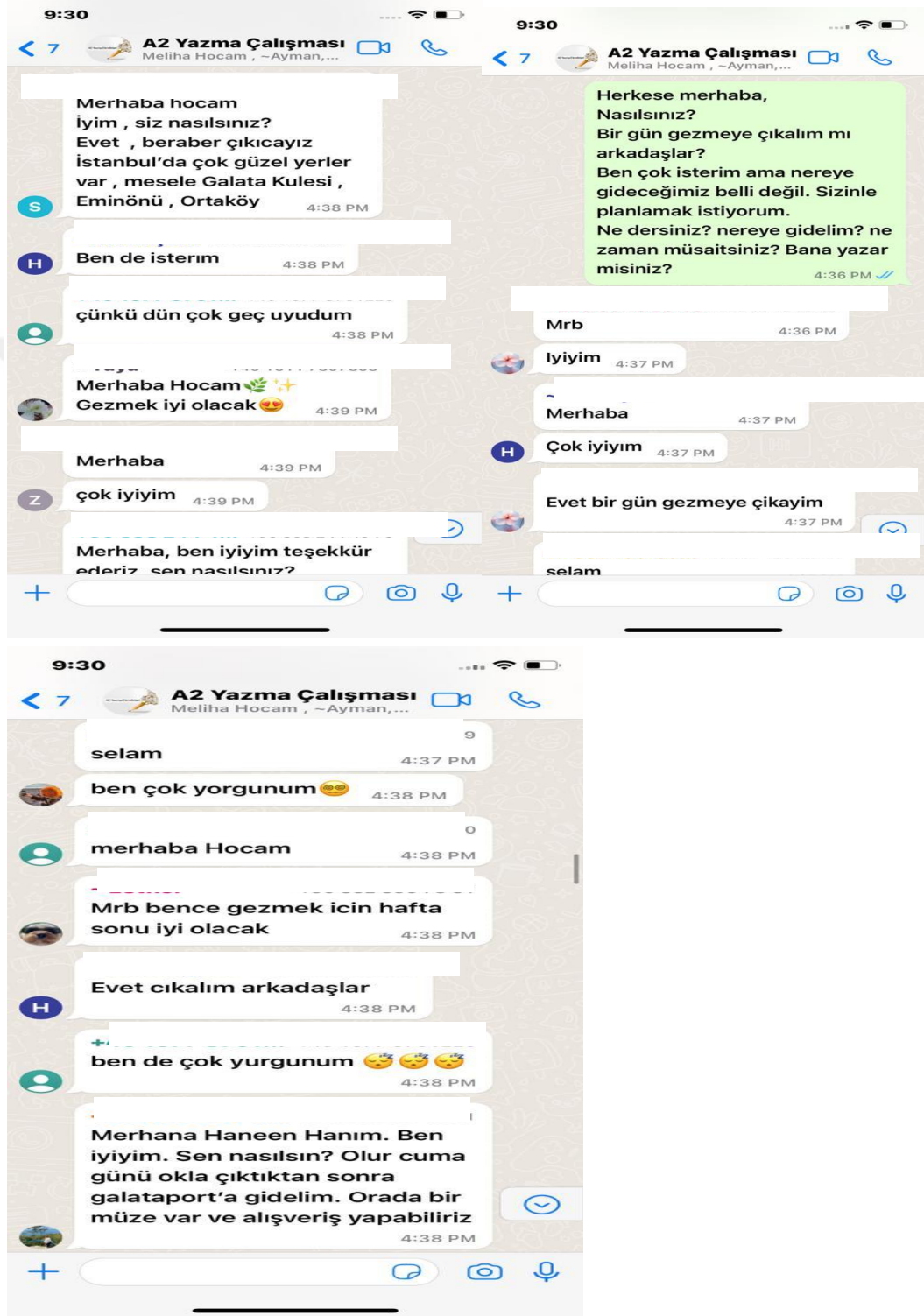
Biçim ve İçerik	Maddeler	1	2	3	4
	Başlık	Başlık yoktur.	Başlık vardır; fakat metnin içeriğini yansıtmamaktadır.	Başlık, metnin içeriğini kısmen yansıtmaktadır.	Başlık, metnin içeriğini tamamen yansıtmaktadır.
	Konu ve İçerik	Metinde içerikten bağımsız konulara yer verilmiştir	Konu ile ilintili yerler metinde yer alsa da konu ile ilintili olmayan bilgiler de bulunmaktadır.	Konu bütünlüğü büyük ölçüde sağlanmış olsa da kısmî olarak konu bütünlüğünü bozan yerler de vardır.	Konu bütünlüğü yeterlidir.
	Tutarlılık	Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler tutarlı değildir.	Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler çoğunlukla tutarsızdır.	Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler kısmen tutarlılığı	Paragraf içerisindeki bilgi ve düşünceler tutarlıdır.

				sağlamaktadır.	
	Metin Uzunluğu	Metnin uzunluğu yeterli değildir. Çok az kelime sayısı ile metni tamamlanmıştır.	Metin uzunluğu konuyu iyi derecede aktaracak kadar yeterli değildir.	Metin uzunluğu konuyu iyi derecede aktaracak kadar göreceli olarak yeterlidir.	Metin uzunluğu konuyu okuyana yeterli derecede aktaracak uzunluktadır.
	Dil Bilgisel Hatalar	Dil bilgisi hataları çok fazladır. (Hemen hemen her cümlede bir hata vardır.)	Dil bilgisi hataları fazladır. (İki cümleden birinde bir hata vardır.)	Dilbilgisi hataları olsa da metinde anlatılmak istenenler anlaşılmaktadır.	Dilbilgisi hataları yoktur.
Dil Bilgisi	Bağlaç Kullanımı	Cümlelerinde “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılar bulunmamaktadır.	Cümlelerinde “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılar bulunmaktadır; ancak yeterli	Cümlelerinde “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılar kısmen yeterlidir.	Cümlelerinde “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılar yeterlidir.

			değildir.		
	İsim Çekim Eklerinin Kullanımı	Cümlelerin tamamında isim çekim ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin çoğunda isim çekim ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin çok azında isim çekim eklerinin kullanımında yanlışlıklar vardır.	Cümlelerin tamamında isim çekim ekleri doğru kullanılmıştır
	Fiil Çekim Eklerinin Kullanımı	Cümlelerin tamamında fiil çekim ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin çoğunda fiil çekim ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin çok azında fiil çekim ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin tamamında fiil çekim ekleri doğru kullanılmıştır .
	Şahıs Eklerinin Kullanımı	Cümlelerin tamamında şahıs ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin çoğunda şahıs ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin birkaçında şahıs ekleri yanlış kullanılmıştır.	Cümlelerin tamamında şahıs ekleri doğru kullanılmıştır .
	Kelime Hazinesi Durumu	Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri	Konunun gerektirdiği farklı	Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri	Konunun gerektirdiği farklı kelimeleri

Söz Varlığı		kullanamamıştır.	kelimeleri çok az kullanmıştır.	göreceli olarak kullanmıştır ancak kelime hazinesini düzeyinden beklenen ölçüde geliştirmelidir.	kullanarak düşüncelerini ifade etmiştir. Kelime hazinesi yeterlidir
İmla ve Noktalama İşaretleri	Kelimelerin Yazımı	Hemen her kelimedede yazım hatası bulunmaktadır.	Kelimelerin çoğunda yazım hatası vardır.	Kelimelerin birkaçında yazım hatası bulunmaktadır.	Kelimelerin tamamı doğru yazılmıştır.
	Noktalama	Hiç noktalama işareti kullanılmamıştır. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.)	Noktalama işaretleri kullanılmıştır; ancak yetersizdir. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.)	Noktalama işaretlerinin kullanımı kısmen yeterlidir. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.)	Noktalama işaretleri kullanımı yeterlidir, tam ve doğru kullanılmıştır. (Nokta, virgül, soru işareti, kesme işareti.)

EK 5: Öğrencilerin WhatsApp Üzerinden Sohbet Etmesi



EK 6: Öğrenciler Tarafından Gönderilen E-Posta Örnekleri

iki gün izin

Inbox x



to me



Turkish



Arabic

[Translate message](#)

Merhaba hocam

Ben çok hastaydım .Beni iki günlüğüne serbest bırakabilirsiniz?

Teşekkür ediyorum

İşten ayrılma - hastalık

Inbox x



to Haneen.J.Elmabruk



Turkish



Arabic

[Translate message](#)

Sayın Ali Bey,

Yarın pazartesi günü çalışmaya başlayacağım.

Maalesef bugün kendimi hasta hissettim.

İşte çok çalışmak istiyorum. İş arkadaşlarımdan hasta olmasını istemiyorum.

Bu yüzden iki gün izin istiyorum.

Evden çalışmayı denemek istiyorum. Çarşamba günü sağlıklı olabilir olacağım.

Sizce kabul edebilir misiniz?

Özür dilerim.



to me



Turkish



Arabic

[Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#)

Merhaba Haneen hanımefendi

Umarım iyisinizdir

Ben iyi hissetmiyorum,ben çok kötü oldum. Bu hafta işe gidiyordum,ama çok hastayım. Hastaneye gitmek istiyorum, ama müsait değilim. İzin verebilir misiniz patron? İki gün içinde hastaneye gideceğim. Doktor ile görüşeceğim. Benim durumu anlatacağım. Haberleşiriz.

Saygılarımla

İşe gelmemeyi izni

Inbox x



Turkish



Arabic

[Translate message](#)

Merhaba Haneen Hanım,

09-10 Mart 2023 Perşembe ve Cuma günü hasta olduğumu için işe gelmeyeceğim. Bununla bağlantılı olarak, kanıt olarak bir doktordan hastalık notu eklenmiştir.

Bu nedenle izin yazısını olduğu gibi sunuyorum.

anlayışınızı için teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,

EK 7: Etik Kurulu Kararı

Tarih ve Sayı: 12.07.2023-1924292



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :E-35980450-663.05-1924292
Konu :Haneen J. ALMABROUK

Sayın Haneen J. ALMABROUK

İlgi : 26.04.2023 tarihli, 1782384 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2023/227 dosya numaralı "Eylem Odaklı Yaklaşımın A2 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışma, Kurulumuzun 05.06.2023 tarih ve 07 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ
Başkan