

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**ÖZ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI GERİBİLDİRİMİN
İNGİLİZCE YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike CÖMERT

**ANKARA,
Haziran, 2017**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**ÖZ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI GERİBİLDİRİMİN
İNGİLİZCE YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike CÖMERT

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

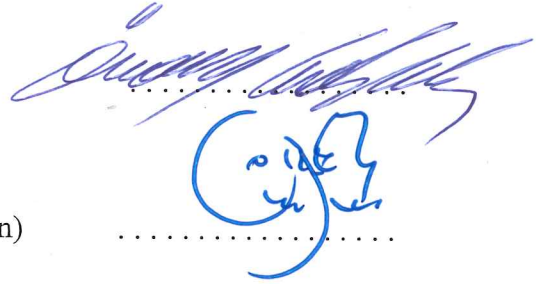
**ANKARA,
Haziran, 2017**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Melike CÖMERT'in "Öz Değerlendirmeye Dayalı Geribildirim'in İngilizce Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışması, jürimiz tarafından Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme Programı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Ömay Çokluk BÖKEOĞLU



Üye Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Erman ASLANOĞLU



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından /.... /2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca /.... /2017 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Melike CÖMERT



ÖNSÖZ

1980’li yıllarda, yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin öneminden bahsedilmeye başlanmıştır. O yıllardan bu yana, öğrenen özerkliğinin yaşama geçirilebilmesi amacıyla öğrencilerin yazılı ürünleri için sadece öğretmen geribildirim almanın ötesine geçerek öz değerlendirme uygulamalarında bulunmasının gerekliliğinden söz edile gelmiştir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler hakkında ayrıntılı bilgilendirildikten sonra kendi ürünlerinin bu ölçütleri karşılayıp karşılamadığı konusunda görüşler ileri sürmek yoluyla kendi yazma süreçlerine aktif olarak katılmalarını ifade etmektedir.

Alanyazında, öz değerlendirmenin bireylere etkili öğrenmeler edinme fırsatı verdiğinden ve bireyin yazma dersi akademik başarısını artırdığından bahsedilmektedir. Kùltürler arası farklılıkların eğitimde yürütölen uygulamaların etkililiğinde rol oynadığı göz önünde bulundurularak, öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisi farklı ölkelerde yapılan araştırmalar ile incelenmiştir. Bu araştırmaların birçoğunda, öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma ile öz değerlendirmenin Türkiye’de eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi ortaya konmak istenmiştir.

Bu araştırmanın planlanması, yürütölməsi, raporlanması, başta Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalındaki saygıdeğer hocalarım olmak üzere pek çok kişinin katkısı ile olmuştur.

Öncelikle, araştırmam için gerekli verileri toplamamda bana gerekli kolaylığı sağlayan Yıldırım Beyazıt Üniversitesi yöneticileri Mümin Şen, Müge Akgedik Can, Bahar Patişoğlu ve Dilek Kaçar’a sevgi ve saygılarımı sunarım. Araştırmamda yer alan uygulamaların yapılması ve kullanacağım veri toplama araçlarımın değerlendirilmesi konusunda yardımlarını esirgemeyen Yıldırım Beyazıt Üniversitesi okutman arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma boyunca beni güdüleyen, destekleyen ve katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Özlem Kotbaş, Hatice Apaydın Şen, Ayça Karasahinoğlu ve Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü Arş. Gör. Hatice Çiğdem Yavuz’a minnettarım.

Tez jürimde bulunarak değerli bilgileri ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu’na ve sayın Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Erman Aslanoğlu’na teşekkür ederim. Ayrıca kendilerinden aldığım derslerle bilgilerimi

zenginleştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Nizamettin Koç'a, Prof. Dr. Ezel Tavşancıl'a, Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı'ya, Doç. Dr. Ömay Çokluk'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırmam boyunca desteğini ve sevgisini esirgemeyen, danışmanım olduğu için kendimi şanslı ve değerli hissettiğim saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Süreç boyunca hep yanımda olup, bana koşulsuz destek, cesaret ve sevgi veren eşim Serdar Cömert'e ve varlığıyla içinde yer aldığım her işi anlamlı kılan canım kızım Ayşe Cömert'e gönül dolusu teşekkürlerimi, sonsuz sevgilerimi sunarım.



ÖZET

ÖZ DEĞERLENDİRMeye DAYALI GERİBİLDİRİMİN İNGİLİZCE YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Cömert, Melike

Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

Haziran, 2017 xi + 91 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öz değerlendirme dayalı geribildirim öğrencilerin İngilizce yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ve ilk sekiz haftalık kur boyunca yürütülmüştür. Araştırma için gerekli veriler, B1 kuru öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma, deneysel araştırma modelleri arasında yer alan ön test-son test kontrol grubu desende tasarlanmıştır.

Araştırma süreci boyunca yazma becerisi, kontrol grubunda geleneksel yollarla yürütülen yazma dersleri ile deney grubunda ise öz değerlendirme dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma dersleri ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma için gerekli veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ön test - son test İngilizce Yazma Görevleri, bir DPA ve bir görüşme formu ile toplanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen ve araştırmanın ana bulgularını ortaya koyan verilerin çözümlenmesinde karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analiz tekniği; görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi sonuçları, grupların yazma becerilerinde ön testten son teste deney grubu lehine ve manidar bir farklılık gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu durumdan yola çıkılarak yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz değerlendirme dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin geleneksel yollarla yürütülen yazma derslerinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Görüşme formu ile elde edilen veriler deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler, İngilizcedeki eksikleri sebebiyle öz değerlendirme yapma konusunda zorlandıklarını ve süreçten yeterince yarar sağlayamadıklarını açıklamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Yazma becerisi, yazılı anlatım, yazma dersi başarısı, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı

ABSTRACT

THE EFFECT OF SELF-ASSESSMENT ON THE ACHIEVEMENT IN WRITING IN ENGLISH

Cömert, Melike

Master Thesis, Department of Measurement and Evaluation in Education

Advisor: Ass. Prof. Dr. Ömer Kutlu

June, 2017, xi + 91 pages

The main aim of this study is to investigate the effects of self-assessment on the writing skills of students in a second language learning course. The study was carried out in a state university in Ankara throughout the first 8-month period during the second semester in the 2014-2015 academic year. The participants consisted of students in B1 level. The study used a pretest posttest control group design.

Throughout the study, the control group attended writing lessons which were carried out in the traditional manner, while the experimental group attended writing lessons in which students performed self-assessment. For the data required for the study to be gathered, pretest - posttest writing tests, a rubric and an interview form, which were all devised by the researcher, were utilized. In the analysis of the qualitative data gathered from the application of pretest and posttest writing tests, the statistical technique “two-way ANOVA for mixed measures” was used while the analysis of the quantitative data gathered from the interviews was conducted by the use of the method of content analysis.

The results of the two-way ANOVA for mixed measures pointed out that the control and experimental groups had improved their writing skills in a significantly different degree, the improvement in the writing skills of experimental group student being higher. This brought the researcher to the conclusion that writing lessons in which students practiced self-assessment is more effective in improving the writing skills of students than writing lessons carried out in the traditional way.

The interviews also proved that the views of the experimental group students on the effect of self-evaluation on their writing skills were mostly positive, except for the comments of few students who asserted that they had not benefited from self-evaluation as their poor English had hindered them from being able to self-assess their own writings.

Key Words: Writing skills, written expression, success in writing lessons, self-assessment, scoring rubric

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	10
1.3. Önem	11
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar	15
BÖLÜM 2	16
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. Kavramsal Çerçeve	16
2.1.1. Yazı.....	16
2.1.1.1. Yazma Becerisi.....	17
2.1.1.1.1. Yabancı dilde yazma becerisi.....	17
2.1.1.1.2. Yazma becerisinin geliştirilmesi.	18
2.1.1.1.3. Yazma becerisinin ölçülmesi, değerlendirilmesi.	20
2.1.1.1.4. Yazılı ürünlere geribildirim sağlanması.	24
2.1.1.1.5. Yazma derslerinde öz değerlendirme.	25
2.2. İlgili Araştırmalar.....	26
2.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	27
2.2.1.1. Öz Değerlendirmenin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar.....	27
2.2.1.2. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dilde Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar	28
2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.2.2.1. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirliğiyle İlgili Araştırmalar.....	29
2.2.2.2. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dil Öğrenme Becerilerine Etkisiyle İlgili Araştırmalar	30
2.2.2.3. Öz Değerlendirmenin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar.....	30
2.2.2.4. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dilde Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar	31

BÖLÜM 3	32
3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	34
3.3.1. Deney Grubu.....	34
3.3.1.1. Öğretme Süreci	34
3.3.1.2. Öğrenme Süreci	36
3.3.2. Kontrol Grubu.....	38
3.3.2.1. Öğretme Süreci	38
3.3.2.2. Öğrenme Süreci	38
3.4. Veri Toplama Araçları	39
3.4.1. İngilizce Yazma Görevleri.....	40
3.4.2. Dereceli Puanlama Anahtarı	41
3.4.3. Görüşme Formu	44
3.5. Verilerin Toplanması.....	45
3.6. Verilerin Çözümlemesi	46
BÖLÜM 4	49
4. BULGULAR VE YORUMLAR	49
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	49
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar	54
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar	55
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	60
BÖLÜM 5	66
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	66
5.1. Sonuçlar.....	66
5.2. Öneriler.....	68
KAYNAKÇA	72
EK A- Düzeltme Sembollerinin Listesi.....	82
EK B- Ön Test İngilizce Yazma Görevi.....	83
EK C- Son Test İngilizce Yazma Görevi	84
EK D- YBU B/B+ Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	85
EK E-Uzman DPA Değerlendirme Formu	86
EK F- B1 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)	87
EK G- Görüşme Formu	88
EK H- Gönüllü Onay Formu	90
EK I- Etik Kurul Onayı	91

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test İngilizce Yazma Görevi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	49
Çizelge 2. Ön Test-Son Test İngilizce Yazma Görevi Puanlarının ANOVA Sonuçları	50
Çizelge 3. Öğrencilerin Öz değerlendirmenin Yazma Becerileri Üzerinde Ne Gibi Olumlu Etkileri Olduğuna İlişkin Görüşleri	62



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Dört Yazma Görevinin Geribildirimlere Göre Oluşturulmuş Son Halinden Aldıkları Öğretmen Puanlarına Ait Ortalamaların Dağılımı 54
- Şekil 2.** Deney Grubu Öğrencilerinin Dört Yazma Görevinin Geribildirimlere Göre Oluşturulmuş Son Halinden Aldıkları Öğretmen Puanlarına Ait Ortalamaların *İçerik, Paragrafta Düzen, Dil ve Anlatım* Ölçütlerine Göre Dağılımı 56
- Şekil 3.** Dört Yazma Görevinin Geribildirim Verilmeden Önceki İlk Haline Deney Grubu Öğrencilerinin Kendi Verdikleri Puanların Ortalamaları ile Aynı Ürünlere Öğretmenlerinin Verdiği Puanların Ortalamalarına Ait Dağılım 58

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacına, önemine, sayılıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi nice değişim ve gelişmelere tanıklık etmiş; her çağ, süresince yaşanan teknolojik, ekonomik, toplumsal gelişme ve değişmelere göre adlandırılmıştır. İçinde bulunduğumuz çağ, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bilgisayar teknolojilerindeki gelişim bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmış, toplumların ve bireylerin gelecekleri bilgiyi kullanma durumlarına göre biçim almaya başlamıştır. Bilgi çağında geçerli olan bu durumun bir sonucu olarak, bilginin kendisine gelmesini bekleyen toplum ve bireylerin geri kalacağı düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bu düşüncenin eğitim dünyasına girmesiyle birlikte, öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının sorgulanması ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının gündeme gelerek yaygınlaşması söz konusu olmuştur (Benson, 2005).

Garfield (1995)'e göre, öğretmen merkezli eğitim anlayışında öğrenen, öğretmen tarafından bilgi aktarımı yoluyla doldurulmayı bekleyen boş bir kazan gibidir. Diğer bir anlatımla öğrenci, bilginin edilgen alıcısıdır; öğrencinin sürece etkin katılımı azdır, düşünceleri ve gereksinimleri süreçte alınan kararlarda düşük düzeyde ifadesini bulmaktadır (Attard, Di loio, Geven ve Santa, 2010). Öğretmen merkezli eğitim ortamlarında, öğrenci grubu içerisinde ne kadar farklı renkte ve seste öğrenci olursa olsun, öğretmenin öğretme tekniği sabittir. Bu eğitim anlayışında amaç öğretmektir ve öğretim programı öğretmene, öğrencilerini düşündürmesi ya da onlara öğrenme sürecinde etkin olma hakkı tanıması için açık kapı bırakmayacak kadar yoğun öğretici etkinliklerle doludur (Brown, 2003). Bu anlayış içerisinde, akademik başarı düzeyi

öğrencinin bir konuda ne kadar bilip bilmediği ile tanımlanır; eğitim kurumları ve öğretmenler, öğrencilerin nitelikli bilgiyle donanmasını amaç edinirler.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında ise eğitim kurumları, öğrencileri bilgileri depolamaktan çok edinmeleri, anlamlandırmaları ve bilişsel becerilerle ilişkilendirerek kullanmaları konusunda yetkin duruma getirmeye çalışırlar (Benson, 2005). Eğitimde gelişen bu anlayışla öğrenci başarısının nasıl geliştirileceği konusundaki düşüncelerde köktenci (radikal) değişimler gerçekleşmiştir. Senemoğlu (2007), öğrencilerin başarılı olmalarının kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlı olduğunu; bu nedenle, öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğrencilere ilkokuldan başlanarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010), günümüz koşullarında “kendini tanıyan” bireyler yetiştirmenin önemli olduğundan bahsetmektedir. Zimmerman ve Schunk (2008) ise, başarının artık ne zekâyâ ne bilgilere, daha çok, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini etkili yönetebilmelerine ve kendi kendilerinin öğretmeni olabilmelerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Kısacası, günümüzde başarıya giden yolda öğrenci merkezli, öğrenen özerkliğinin benimsendiği bir eğitim sisteminin gerekliliği inancı yerleşmiştir (Sablonniere, Taylor ve Sadykova, 2009).

Öğrenci merkezli öğrenme yönteminde esas, öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki sorumluluğu üstlenmesidir (Cannon ve Newble, 2000; Holec, 1981). Üzerinde durulan nokta ise öğretimin öğrencinin gereksinimlerine, kapasitesine, deneyimlerine ve ona uygun öğretim tekniklerine göre biçimlendirilmesidir (Brown, 2003; Zimmerman, 2002). Bu yöntemde, öğrenme ortamında tek karar verici yoktur; öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar almak ve eleştirel düşünmek durumundadırlar (Brown, 2003; O’Neill ve McMahon, 2005).

Brandes ve Ginnis (1986), öğrenen merkezli eğitim anlayışının temellerinin Carl Rogers tarafından atıldığını ve Carl Rogers’ın öğrenen merkezli eğitimle ilgili düşüncelerini “danışan odaklı terapi” adlı yaklaşımdan esinlenerek oluşturduğunu belirtmektedir. Bu terapi yöntemi, 20. yüzyılın ortalarında, büyük ölçüde Rogers’ın katkılarıyla yapılandırılmıştır ve danışma sürecinde danışana kendi kapasitesi ve çabası ile yaşamla baş etme yollarını edindirme anlayışına dayandırılmıştır. Rogers, sonrasında, bu terapi yönteminde benimsenen yaklaşımı eğitime uyarlayarak hiç kimsenin bir diğer kişiye öğretemeyeceğini, yalnızca onun öğrenmelerini harekete geçirebileceğini ve yönlendirebileceğini iddia etmiştir. Rogers bu iddiası ile öğretimin etkinliklerindeki odak noktasının öğrenen olması ve öğretmenin sınıf içinde otorite

olmaktan ziyade öğrencilere öğrenme süreçlerinde rehber bir rol üstlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında Rogers'ın görüşlerinden esinlenilerek yürütülen araştırmalarda, akademik başarıda bireyin kendi öğrenme yöntemlerinin rolü araştırılmıştır. Bu araştırmalardan ilki, 1976 yılında, Marton ve Saljo adında iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öncekilerden farklı olarak bu araştırmada, öğrenci başarısı, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı yöntemlerle değil; öğrencilerin süreçte ne düşündükleri, neyi nasıl öğrendikleriyle ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde farklı yöntemler izlediği, başarılarının kullandıkları bu tekniklerden etkilendiği; yüzeysel öğrenmenin başarısız olma korkusuna yol açtığı ve öğrencileri yalnızca dersi başarıyla tamamlamaya güdülediği bulgularına ulaşılmıştır. Burada, yüzeysel öğrenme, bireyin özümseyemediği ve yaşamda işine yarayacak becerilere dönüştüremediği bilgi yığını depolama sürecidir ve iki araştırmacıya göre derin öğrenme ancak bireyin öğrenme sürecinde etkin olup sorumluluk almasıyla gerçekleşebilmektedir (Cannon ve Newble, 2000).

Marton ve Saljo'nun araştırması ve Carl Rogers'ın düşüncelerinden esinlenilerek yürütülen diğer birtakım araştırmalar ile kalıcı öğrenmenin ancak bireyin öğrenme sürecinde etkin olup sorumluluk almasıyla gerçekleşebileceği görüşü yaygınlaşmıştır (Cannon ve Newble, 2000). Bu görüşün yaygınlaşması 1979 yılında, Flavell'in "bilişötesi -metacognition-" kavramını alanyazına kazandırmasını sağlamıştır (Özsoy, 2008).

Bilişötesi, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve bu süreçleri düzenlemeleri anlamına gelir (Brown, 1987). Bilişötesi, öğrenenlerin öğrenme sürecinde denetimi ellerinde tutmalarını; bir bakıma, kendi kendilerinin öğretmeni olmalarını sağlayan bir zihinsel yetenektir (Kaya, 2013). Bu anlamda, Flavell'in bilişötesi kavramını alanyazına kazandırarak, eğitim kurumlarının yalnızca öğretmenlerden öğrencilere doğru bilgi aktarımının yapıldığı kurumlar olmanın ötesine taşınması gerektiği fikrini vurguladığı anlaşılmaktadır (Paris ve Winograd, 1990).

Eğitim dünyasındaki değişim süreci içerisindeki bir sonraki gelişme, 1984 yılında David Kolb tarafından alanyazına kazandırılan Yaşantısal Öğrenme Kuramı'nın şekillendirilmesi olmuştur. Kolb'un bu kuramda tanımladığı eğitim modeline göre, öğrenme, durmadan devam eden bir döngüdür. Bu döngü içerisinde öğrenene gerçek yaşam durumlarında yaparak öğrenme fırsatı verilmelidir. Öğrenen, kendi öğrenme

sürecini izleme ve kendi öğrenme süreciyle ilgili değerlendirmeler yapma sorumluluğunu üstlenmeli, “öğrenmeyi” öğrenmeli ve yaşam boyu öğrenen haline gelmelidir (Kolb ve Kolb, 2009).

Eğitim alanındaki değişim sürecinin birer parçası olan tüm bu gelişmeler, öğrenci merkezli eğitim anlayışının gitgide daha da çok benimsenmesine ve eğitimin çok farklı sahalarında uygulanmaya başlanmasına yön vermiştir. Sonuç olarak, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, yabancı dil öğretimi yapan eğitim kurumlarında da kabul görmeye başlamış ve 1980’lerden itibaren yabancı dil öğreniminde “öğrenen özerkliği” kavramından söz edilmeye başlanmıştır (Lennon, 2012). Kavram ilk kez 1981 yılında Avrupa Konseyi’ne rapor sunan Henri Holec tarafından kullanılmıştır (Benson, 2006). Özerklik, çevreye bağımlı olmadan yaşamını sürdürebilme yeteneğidir (Newell, 1990). Öğrenen özerkliği, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde karar verme sorumluluğunu ellerinde bulundurmaları durumudur (Benson, 1996; Holec, 1981). Özerk öğrenen ise Wenden (1991) tarafından, öğretmenden bağımsız bir biçimde kendi öğrenme teknikleri ile kendi öğrenme sürecini yönetebilen kişi olarak tanımlamıştır. Her ne kadar “özerk öğrenme” bir terim olarak çoğunlukla dil öğrenme süreçleri ile ilişkilendirilse de, özerk öğrenen denildiği zaman akla gelmesi gereken öğrenci modeli, öğrenci merkezli öğretim sistemine tam anlamıyla ve başarılı şekilde ayak uydurmuş bir öğrenci modelinden farklı değildir.

Holec (1981)’e göre, bireylerde öğrenen özerkliğinden bahsedilebilmesi için, bireyin, öğrenme sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanacağına karar verebiliyor, kendi öğrenme sürecini izleyebiliyor ve kendi öğrenme durumuyla ilgili gerçekçi değerlendirmelere varabiliyor olması gerekir. Bu anlatımıyla Holec’in ve öğrenen özerkliğini tanımlama ve açıklama amacı güden diğer birçok araştırmacının üstünde durduğu konu, etkili bir dil öğreniminin gerçekleşebilme koşullarından birinin, öğrenenlerin kendi öğrenme durumları ve kendi ürünleriyle ilgili gerçekçi değerlendirmelerde bulunabilmeleri olduğudur (Gardner, 2000; Reinders ve Loewen, 2013). Türkçe alanyazında, kişinin kendi öğrenme sürecini ve kendi ürünlerini değerlendirmesi “öz değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır.

Öz değerlendirme, Boud (1995) tarafından, öğrencilerin kendi ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin oluşturulması sürecine dâhil olmak ya da bu ölçütler hakkında ayrıntılı bilgilendirildikten sonra kendi ürünlerinin bu ölçütleri karşılayıp karşılamadığı konusunda görüşler ileri sürmek yoluyla kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmaları olarak tanımlanmıştır. Benson (2001), “özerk

öğrenen, öğrenme sürecini öz değerlendirmelerle taçlandırabilen ve yaptığı öz değerlendirmelerin sonuçlarını sonraki öğrenmelerini yönlendirmek üzere kullanabilen kişidir” diyerek, öz değerlendirmeyi özerk öğrenmenin tek koşulu olarak kabul ettiğini bildirmiştir.

Gardner (2000)’a göre, bir öğrenme programı yürütülürken süreç boyunca düzenli olarak yapılan öz değerlendirmeler, öğrenene uygulanan öğretim programı ile kazanması beklenen hedef öğrenmeleri kazanma yolundaki başarılarını izleme fırsatı vermektedir. Bu yolla başarısını izleyebilen bireyin öğretim programı ile belirlenen hedef öğrenmelere ulaşma olasılığı daha yüksek olmaktadır. Ayrıca, öz değerlendirme, bireylere, öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme tekniklerinin etkililiği konusunda bilgi sunmakta, öğrenmelerindeki eksiklikleri görme ve tamamlama olanağı sağlamakta ve bireyin akademik başarısını arttırmaktadır (Desoete ve Roeyers, 2002; Gardner, 2000; Hughes, Sullivan ve Mosley, 1985; Kruger ve Dunning, 1999; Oscarson, 2009; McDonald, 2010).

Etkili yabancı dil öğreniminde öğrenenleri özerk öğrenenler olma yönünde güçlendirmenin ve özerk öğrenciler yetiştirebilmede de öğrencilere öz değerlendirme yapma alışkanlığı kazandırmanın rolü büyüktür. Yabancı dil öğretimi okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel becerinin geliştirilmesi yoluyla yapılır (Çakır, 2010). Yabancı dil öğretimi sırasında öz değerlendirme etkinliklerinden en çok yazma becerilerini geliştirmek üzere yararlanılmaktadır (Brooks, 2012).

Günümüzde öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımları, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu nedenle, yazma becerisi, dil öğrenme programlarının önemli bir bileşenidir. Yazma etkinliklerinde bulunan bir öğrenci süreç boyunca oldukça etkindir; yalnızca düşünce üretmekle kalmaz, bu düşüncelerini planlar ve düzenler (Demirel, 2009).

Yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalar kapsamında, öğrenen, öğrenmeye çalıştığı yabancı dile dair edindiği bilgi ve becerileri yeni bir yazılı ürün ortaya çıkarmak üzere kullanır; sonrasında da, yazılı ürününü geribildirimler ışığında bir ya da birkaç kez geliştirerek tekrar yazar. Bir yazma dersi, bu sürecin bir dizi yazma görevi için tekrarlanması ile yürütülür. Dolayısıyla, geribildirim, yazma derslerinin vazgeçilmez bir bileşenidir (Keh, 1990).

Ramaprasad (1983)’a göre, geribildirim, bir sistem parametresinin gerçek düzeyi ile referans düzeyi arasındaki boşluğa ilişkin bilgidir ve bu boşluğu belli ölçüde gidermek üzere kullanılır. De Cecco (1968), geribildirimi, öğrenci performansını ölçüt

performansı ile karşılaştırdıktan sonra öğrenciye sunulan bilgi olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede, geribildirim, bir öğrenme süreci için tanımlanmış kazanımlar kaynak alınarak öğrenenin bu kazanımları edinme konusunda ne ölçüde başarılı olduğuna ilişkin yapılan belirlemeler olarak tanımlanabilir.

Yazma becerisi birçok bileşenden oluşan karmaşık bir beceri olması nedeniyle, yazma dersleri kapsamında öğrenciye verilecek geribildirim güvenilir olabilmesi için dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanımı önemlidir (Andrade, 2005; Johsson ve Svingby, 2007). DPA, ele alınan beceriyi farklı bileşenleri açısından ele almaya yardımcı olacak ölçütler sunar (Andrade, 1997); beceriyi bu becerinin bileşenlerine göre değerlendirmeyi mümkün kılar (Sezer, 2006). DPA, hem öğrenciye hem de öğretmene süreç boyunca düzenli olarak hangi noktaya varmaları gerektiğini hatırlatır; daha düzenli geribildirim sağlanmasını mümkün kılar; öğretmenin iş yükünü hafifleterek zamandan tasarruf sağlar (Savaş, 2013).

Bir DPA bütünsel (holistik) ya da analitik olmak üzere iki türde olabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bütünsel DPA, performansın bütününe odaklanarak, analitik DPA ise performansın bileşenlerini parçalara ayırarak puanlama yapılmasını sağlar (Mertler, 2001). Bütünsel DPA, pratik ve tasarruflu olacağı için geniş ölçekli ölçmelerde tercih edilirken; analitik DPA, öğrencilerin zayıf yönlerini ve gereksinimlerini daha net gösterebileceği için sınıf içi uygulamalarda daha sık tercih edilmektedir (Jonsson ve Svingby, 2007). Ayrıca, eğitim programıyla ilgili değişikliklere gidilmesine yön verecek araştırmalar kapsamında yapılacak değerlendirmelerde analitik DPA kullanımı önerilir (Savaş, 2013). Farklı analitik DPA'lar yazma becerisinin birer bileşeni olan *içerik*, *paragrafta düzen*, *dil anlatım*, *yazım* ve *noktalama* ölçütlerinin hepsini ya da bir kısmını ele alacak biçimde tasarlanmış olabilir (Weigle, 2002).

DPA kullanımının yanı sıra, yazma dersi kapsamında yürütülen geribildirim etkinliklerinin etkili yönetimi için dikkat edilmesi gereken birtakım noktalar vardır (Ferris, 1997):

- Öğrenci yazılı ürünü üzerinden puan almadan önce, aynı ürünü birden fazla yazarak ve her defasında ürünü üzerinden geribildirim alarak ürününü geliştirmeli ve son halini oluşturmalıdır. Öğrencinin bir yazılı ürünü son haline getirmeden önce birden fazla taslağını oluşturması düşüncesi yabancı dil öğretiminde ürün odaklı eğitim anlayışından süreç odaklı eğitim anlayışına geçişin bir getirisi (Ferris, 1997). Süreç odaklı eğitim anlayışı 1970'lerden

beri gündemdedir (Keh, 1990) ve bu anlayışa göre, öğrenenlerin amacı, bir yazılı ürün ortaya koymak değil, bu ürünü son haline getirme sürecinde süreçten mümkün olduğunca çok öğrenmeler edinmek olmalıdır. Bu durum da bir yazılı ürünün bir kez yazılıp puanlanmasıyla değil, ürünün taslaklar halinde birden fazla kez yazılması ve alınan geribildirimler kaynak alınarak her defasında geliştirilerek son halinin oluşturulmasıyla başarılabilir (Sun, 2009).

- Yazılı ürüne verilen geribildirim içerik, organizasyon, dil ve anlatım becerileri, yazım ve noktalama gibi yazılı bir ürünün farklı bileşenleri için ayrı ayrı sağlanmalıdır.
- Geribildirim tek kaynaktan gelmemeli; öğrenci, geribildirimi farklı kaynaklardan sağlamalıdır. Bu kaynaklar, öğretmen, akranlar ya da öğrencinin kendisi olabilir.
- Geribildirim öğretmenden sağlandığı bir durumda, öğretmenin, öğrenci hatalarını düzeltmek yerine, hatalara dikkat çekerek bu hataları öğrencinin kendisinin düzeltmesini sağlaması gerekir.
- Akran değerlendirmesi ya da öz değerlendirme sürecinin etkili yönetiminin öğrencilerin geribildirim konusunda bilgilendirilmesi ve mümkünse eğitilmesiyle başarılabilmesi unutulmamalıdır.

Ferris'in yazma dersi kapsamında yürütülen geribildirim etkinliklerinin etkili yönetimi için dikkat edilmesi gerektiğini belirttiği bu noktalar, geribildirim için olabilmesi için geribildirim kaynaklarının çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgular. Ferris's göre, geribildirim öğretmenden sağlanabileceği gibi öğrenenin akranlarından ya da kendisinden sağlanabilir.

Yazma etkinliklerinde öz değerlendirme yaptırılmasının gerekli olduğu düşüncesi 1996'da Hayes'in başarılı yazarların gerçekçi değerlendirmelerde bulunan kişiler olduğunu vurgulaması ile gündeme gelmiştir (Lam, 2010). Yazma etkinlikleri sırasında öz değerlendirme yapılması, öğrencilere kendilerinden beklenen performansı anlamaları ve yazma konusunda güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri konusunda yardımcı olur; öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmesine katkıda bulunur (Black ve William, 1998; Oscarson, 2009; Boud, 1995). Bu durum hem ana dilde hem de yabancı dilde yazma becerileri için geçerlidir.

Öz değerlendirmenin yabancı dilde öğrenme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar ilk olarak 1970'li yılların sonunda yapılmıştır (Ekbatani ve Pierson, 2000).

Blanche ve Merino'ya göre, öz değerlendirmenin yabancı dil öğretilimi etkinlikleri üzerindeki etkileriyle ilgili ilk raporlar 1976 yılında yazılmıştır (akt. Meihami ve Varmaghani, 2013). O tarihten bu yana da yabancı dil öğretilimi yapılan kurumlarda öz değerlendirmenin birçok beceri üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Meihami ve Varmaghani, 2013). Alanyazın incelendiğinde ise bugün en sık olarak öz değerlendirmenin genel olarak yazma becerisi ya da yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelendiğı araştırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmaların neredeyse hepsi (bkz. İlgili Araştırmalar) öz değerlendirmenin genel olarak yazma becerisi ya da yabancı dilde yazma becerisi üzerinde geleneksel geribildirim tekniklerine göre daha olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Andrade ve Boulay, 2003; Andrade, Du ve Mycek, 2010; Banlı, 2014; Bayrakçı, 20007; Butler ve Lee, 2010; Jafarpur, 2009; Javaherbakhsh, 2010; Kaya Yıldırım, 2001; Meihami ve Varmaghani, 2013; Mowl ve Pain, 1995; Nurov, 2000; Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray, 1999; Uysal, 2008; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2011)

Yabancı dil öğretilimi insan sermayesinin geliştirilmesinde stratejik bir öneme sahiptir. Bu yönüyle doğudan batıya dünyanın pek çok ülkesinde yabancı dil öğretilimi öğretilim programlarında hatırı sayılır bir ağırlığa sahiptir. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Özellikle NATO'ya üye olduktan ve Avrupa Birliğı ile müzakerelere başladıktan sonra Türkiye'de yabancı dil öğrenimi büyük önem kazanmıştır (Coşkun Demirpolat, 2015). Türkiye'de yaygın olarak öğrenimi özendirilen yabancı dil İngilizcedir. İngilizce öğrenimi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağılı devlet okullarında ilkokul 2. sınıftan, özel okullarda ise ana sınıfından başlayarak üniversite yıllarının sonuna kadar devam eder.

İngilizce öğrenimi Türkiye'deki eğitimin her kademesinde önemli olup, İngilizce öğrenimine üniversiteler bünyesinde de önemli bir zaman ve para ayrılmaktadır. Özellikle üniversitelerin hazırlık okullarında İngilizce öğrenimi konusuna ciddi yatırımlar yapılmaktadır (Çakır, 2010). Bu durum, küreselleşen dünyada uluslararası kabul gören niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksiniminin bir sonucudur. Üniversiteler, çalışma yaşamına hazırladıkları bireyleri bu niteliklere sahip bireyler olarak mezun etmek istemektedirler. Ayrıca, üniversiteler öğrencilerini uluslararası kabul gören bir dil olan İngilizce ile yazabilen, konuşabilen, anlaşılabilen bireyler olarak yetiştirmek istemektedirler.

İngilizce yazılı anlatım becerilerine sahip olmak, öğrencilerin akademik yaşamları boyunca uluslararası yayınlardan yararlanabilmeleri ve uluslararası nitelikte yayınlar üretebilmeleri, uluslararası düzeyde iletişim kurabilmeleri ve mezun

olduklarında uluslararası nitelikte çalışma gücü sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle Türkiye’deki üniversiteler, öğrencilerine İngilizcede yazma becerilerini kazandırmak için dikkate değer oranda yatırım yapmaktadır.

Üniversite yaşamı boyunca İngilizce öğretim etkinlikleri en yoğun olarak hazırlık sınıflarında yürütülür. Üniversite hazırlık sınıflarında bireylere yabancı dilde yazma becerilerinin edindirilmesi için yapılan bu yatırımların boşa gitmemesi açısından, dünya genelinde yürütülen İngilizcede yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan yöntemlerin ele alındığı araştırmaları izlemek önem taşımaktadır. Bu araştırmaların izlenmesi kadar önemli bir başka konu da, benzer araştırmaların ülke sınırları içerisinde yürütülmesi ve elde edilen sonuçlara göre eğitimdeki uygulamalara yön verilmesidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öz değerlendirmenin yazma becerilerindeki gelişmeye katkıda bulunduğunu gösteren araştırmaların Türkiye’de uygulanıp, söz konusu belirlemenin Türk öğrenciler için de geçerli olup olmadığının ortaya koyulması önemlidir. Bu tür bir araştırmanın yürütülmesinin gerekli olduğu eğitim kurumlarından biri de şüphesiz ki, üniversiteler ve özellikle üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarıdır.

Alanyazında Türkiye’de yapılmış ve öz değerlendirmenin genel anlamda yazma becerileri ve yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini araştıran araştırmalar yer almaktadır. Türkiye’de yapılmış olup öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili iki araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmalardan bir tanesi (Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2011) yapılandırılmış öz ve akran değerlendirmenin kullanıldığı işbirlikçi öğrenme ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin İngilizce okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine, derse dönük tutumlarına ve strateji kullarımlarına etkilerini araştırmaktadır. Diğer araştırmada ise (Banlı, 2014) öz değerlendirme uygulamalarının üniversite 1. sınıf öğrencilerinin İngilizcede (yabancı dilde) yazma performanslarının ve farkındalıklarının gelişmesindeki rolü incelenmiştir. Bu anlamda, Türkçe alanyazında öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisini ele alan araştırmalar sınırlı sayıdadır ve Türkçe alanyazına katkıda bulunulması amacıyla bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Ayrıca, alanyazında öz değerlendirme yönteminin doğruluğu ve güvenilirliği hakkında bazı şüphelerden bahsedilmektedir. Bu şüpheler genel olarak öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirirken nesnel olamayacakları düşüncesi etrafında şekillenmektedir (Ross, 2006). Asıl olarak, öğrencilerin nesnel tutumları dolayısıyla öz değerlendirme yapılarak elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olamayacağı

tartışılmaktadır. Yine alanyazında, bu sorunu aşmanın bir yolu olarak öz değerlendirme yaparken öğrencilerin iyi hazırlanmış analitik bir dereceli puanlama anahtarı kullanmalarının sağlanması ve öz değerlendirme uygulamalarına geçmeden önce öğrencilerin bu dereceli puanlama anahtarını nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili bir eğitimden geçirilmesi önerilmektedir (Brown ve Hudson, 1998). Yurtdışında, alanyazındaki bu tartışmalar dikkate alınarak, DPA kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmiş olduğu araştırmalar yer almaktadır (Andrade, Du ve Wang, 2008; Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray, 1999). Bu araştırmalar ile DPA kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış bulunmaktadır.

Türkiye’de ise öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı araştırmaların DPA kullanımı içermediği görülmektedir. Aynı şekilde, Türkiye’de henüz DPA kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapılmamıştır. Bu anlamda, alanyazında DPA kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin Türk öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini gösteren araştırmaların olmamasından doğan boşluğun giderilmesi amacıyla bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programında B1 düzeyinde (Pre-Intermediate -orta düzey-) öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın yukarıda belirtilen genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerine katılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yolla yürütülen yazma derslerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevi puan ortalamalarında ön testten son teste meydana gelen değişim manidar bir farklılık göstermekte midir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma dersleri boyunca ortaya koydukları dört yazma görevinin geribildirimlere göre oluşturulmuş son

- halinden aldıkları öğretmen puanlarına ait ortalamalar nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Deney grubu öğrencilerinin yazma dersleri boyunca ortaya koydukları dört yazma görevinin geribildirimlere göre oluşturulmuş son halinden aldıkları öğretmen puanlarına ait ortalamalar “*içerik, paragrafta düzen ve dil anlatım*” ölçütlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
 4. Deney grubunda yazma dersleri boyunca ortaya konan dört yazılı ürüne öğrencilerin kendileri tarafından verilen puanlara ait ortalamalar ile aynı ürünlere öğretmen tarafından verilen puanlara ait ortalamalar nasıl bir dağılım göstermektedir?
 5. Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin bu çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Birçok ulus, dünyadaki gelişmeleri izleyebilmek için vatandaşlarını ortak dil olarak görülen İngilizceyi öğrenmeye özendirilmektedir. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Dünya genelinde, İngilizce öğrenmedeki başarı ve bu dili öğrenirken karşılaşılan zorluklar açısından kültürler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Hinkel, 1999). Türkiye, İngilizce öğrenme başarısı açısından yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenildiği kültürler arasında arka sıralarda yer almaktadır (Coşkun Demirpolat, 2015). Dünyanın önde gelen özel eğitim şirketi Education First tarafından ortaya konulan 2014 yılı endeks verilerine göre, Türkiye İngilizce yeterliği bakımından 63 ülkenin sıralamasında 47. sırada ve Avrupa ülkeleri arasında da sonuncu sırada yer almaktadır (Savaşkan, 2015).

Türklerin İngilizce yeterliği okuma ve dinleme becerilerinden çok, bir ürün oluşturmaya dayalı yazma ve konuşma becerilerinde düşüktür (Karahan, 2007). Bu araştırma, yazma derslerinin önemli bir bileşeni olan geribildirim etkili yönetimi ve öğrencinin geribildirim sürecine dahil edilmesi yoluyla öğrencilerin yazma becerilerinde önemli bir artışın meydana gelebileceğini göstermiştir. Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının yabancı dilde yazma eğitim programları ile ilgili kararlar alınırken dikkate alınmasıyla Türk öğrencilerin İngilizce yazma ve dolayısıyla İngilizce öğrenme konusunda daha başarılı olabilmelerine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi öğrencilerin gözlerinde büyüttüğü bir süreçtir. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerinden ne beklediği konusunda net olmayışlarıdır (Çakır, 2010; Oscarson, 2009). Bu durum, öğrencilerin öğretmenleri tarafından kullanılan değerlendirme ölçütlerinin bilgisine sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Yazılı ürününün ilk taslağını oluştururken değerlendirme ölçütlerini bilmeyen bir öğrenci yazılı ürününü oluştururken zorlanmaktadır. Aynı şekilde, değerlendirme ölçütleri konusunda fikri olmayan bir öğrenci, ürünlerinden aldığı puanları anlamlandırmada güçlük çekmektedir. Ayrıca, bu durum, öğrencinin ürün yazma sürecinden elde edilebileceği öğrenmeleri de sınırlı tutmaktadır. Dolayısıyla, yazma derslerindeki başarının artırılmasının bir yolunun öğrenciler ile değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu bilgisinin paylaşılması olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin anlayabileceği bir DPA hazırlanmıştır. Ayrıca, bu araştırma, öğrencilerin DPA'yı anlamaları için uygulanabilecek sistematik bir eğitim programını modellemektedir. Araştırma, bu açılardan önemlidir.

Öğrencilerin yazma derslerinde zorlanmalarının başka bir nedeni de yazma derslerindeki güdülenme düzeylerinin düşük olmasıdır. Bildiği halde düşüncesini yazılı ifade edemeyeceğinden korkan öğrenciler yazma derslerine karşı olumsuz düşünceler geliştirebilmektedir (Çakır, 2010). Bu araştırma, öz değerlendirme yoluyla öğrencilerin yazma dersleri ile ilgili düşüncelerinin olumlu yönde değiştirilebildiğini ortaya koymasından da önemlidir. Bu yönüyle, bu araştırmanın öğrencilerin yazma derslerindeki güdülenme düzeyinde artış getirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Alanyazında, öğretmenlerin yazılı ürün değerlendirme sürecinde DPA kullanımından kaçındıklarını; genel izlenime göre puan vermeyi tercih ettiklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Sadler, 2008). Bu araştırmalardan biri Lumley (2002) tarafından yürütülmüştür. Araştırma ile öğretmenlerin, ellerinde bir DPA olsa dahi, bu DPA'yı göz ardı ettikleri; yazılı ürünlere yazılı ürün ile ilgili genel izlenimlerine dayalı olarak ya da kendi kafalarında oluşturdukları şablona göre puan verdikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yazılı ürünlerin değerlendirilmesi sürecini çağın gerektirdiği alternatif değerlendirme yöntemleri ile yürütemediklerine de işaret etmektedir.

Türkiye’de yapılan birtakım araştırmalar da, öğretmenlerin öğrencilerin yazılı ürünlerine geribildirim verme sürecini alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak yönetmediklerini göstermektedir. Türk Eğitim Derneği (TED) 2009 yılında “Öğretmen Yeterlikleri” adlı bir araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmanın “Öğrenmeyi, Gelişimi

İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı bölümünde kendi değerlendirmelerine göre öğretmenlerin %62’sinin ürün dosyalarını, %61’inin derecelendirme ölçeklerini, %54’ünün de kavram haritalarını hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yenilenen programların gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %40’ı öğrencilerinin ödev ve alıştırmaya gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmediklerini ve bunlara geribildirim sağlamadıklarını belirtmiştir (TED, 2009).

“Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi” adlı bir araştırmada ise öğretmenlere yöneltilen “kompozisyon değerlendirme ölçütleriniz nedir?” sorusuna öğretmenlerin çoğu *başlık, plan, yazının düzgünlüğü, kâğıt düzeni, imla-noktalama, paragraf düzeni, yazı karakteri* vb. şeklinde yanıt vermiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci paragraflarını değerlendirmede asıl olarak biçimsel niteliklere önem verdiklerini; bunun yanında buluş, örnekleme, konuya yaklaşım, düşüncede özgünlük, anlatım gücü, konu hakimiyeti, düşüncelerin yazıya dökümü, geliştirme tekniklerinin kullanımı, uygun anlatım biçimlerini seçme, paragraflar arası uygun geçişler yapma ve anlam bütünlüğü gibi içeriğe yönelik niteliklere fazla önem vermediklerini göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda, öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ortak bir değerlendirme ölçütüne göre değerlendirmediklerine işaret etmektedir (Göçer, 2010).

Tüm bu belirlemeler göz önünde bulundurulduğunda, yazma dersleri kapsamında yürütülen değerlendirme ve geribildirim verme süreçlerinin bir sistemi olmadığı ve öğretmenlerin bu süreçlerin yönetilmesi konusunda daha bilgili, bilinçli ve deneyimli duruma getirilmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın yazma dersleri kapsamında DPA kullanımı ve yazılı ürünlerin analitik bir DPA’ya göre değerlendirilmesi konusunda bilinç düzeyini arttıracak ve yazma derslerinde alternatif değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulamaya konulabileceği konusunda öğretmenlere düşünce vereceği düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak, Jeong (2015) araştırması ile yazılı ürünleri değerlendirirken DPA kullanımına gitmeyen ya da elinde bir DPA olup da DPA kullanımını önemsemeyen ve yazılı ürün ile ilgili genel izlenimine göre puan veren öğretmenlerin; dilbilgisi, sözcük kullanımı gibi mekanik hatalara odaklandığını; DPA kullanımını ciddiye alarak süreci yöneten öğretmenlerin ise yazılı ürünle ilgili içerik, ileti gibi öğelere de odaklanabildiğini göstermiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu da aynı yazılı

ürün için DPA kullanılarak verilen puanın DPA kullanılmadan verilen puana göre daha yüksek olduğudur. Bu durum, DPA kullanımının yazılı ürün için verilen puanın güvenilirliğini etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma, yazılı ürünlerin değerlendirilmesi sürecinde DPA kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle, yabancı dilde yazma eğitimi verilen eğitim ortamlarında DPA kullanılması konusundaki bilgi ve bilinç düzeyinin artmasına katkıda bulunacağı ve bu şekilde de yazma derslerinde yapılan puanlama işlemlerinin güvenilirliğinin artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde başarılı olan yöntemlerle ilgili farklı kültürlerde yapılan araştırmalar öz değerlendirmenin önemine işaret etmektedir. Bu araştırma ile farklı kültürlerdeki uygulamalarda yazma becerisi üzerinde etkililiği ortaya konmuş olan öz değerlendirmenin Türk öğrencilerin yabancı dilde yazma becerisi üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle de araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bunların yanı sıra bu araştırmanın, yazma becerisine verilen önemin ve bu konuda yürütülen çalışmalara gösterilecek özenin artmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şöyledir:

1. Öğrencilerin araştırma kapsamında yazacakları metinlerden aldıkları puanlar gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler, süreçteki uygulamalar ile ilgili duygu ve düşüncelerini içtenlikle paylaşmışlardır.
3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri her iki grubu da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilemektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara’da bir devlet üniversitesi’nin B1 (Pre-Intermediate) kurunda İngilizce öğrenmekte olan 30’ar kişilik iki ayrı sınıfın öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmaya konu olan öz değerlendirme uygulamaları bir kurun toplam süresi olan sekiz haftayla sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırmada verilerin büyük bir kısmının toplanmasında kullanılan DPA’da yer alan ölçütler kurumun ön plana çıkardığı ölçütler (*içerik, paragrafta düzen, dil ve anlatım* ölçütleri) ile sınırlı olmuştur.



BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında ele alınan kavramlar tanıtılmış; ardından, bu kavramlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan önemli kavramlar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Yazı

Dil, insanların iletişim gereksinimi üzerine oluşmuştur (Günay, 2007). Dilin en yaygın olarak kullanılan iki biçimi yazılı ve sözlü anlatımdır (Aksan, 2005). Dil insanoğlunun gereksinimlerine yanıt veren bir yapı olduğu için dilin kullanımı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlık tarihinin ilk zamanlarından itibaren farklı biçimlerde kullanılmaya başlanan sözel anlatım, uygarlıkların çeşitli gereksinimleri sonucunda yazılı duruma gelmiştir. Yazılı anlatım bir ürün üzerinden ortaya konulur. Bu ürün, herhangi bir madde üzerine ve çeşitli araçlarla birtakım işaretler ve şekiller çizilmesi yoluyla oluşturulur; duygu ve düşünceler içerir. Özetle, yazı, kafamızda beliren sözcüklerin kâğıt üzerine dökülmüş biçimidir (Karaalioğlu, 2000).

Carter, Bishop ve Kravist (2002)'e göre, yazma, bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi gibi süreçlerin üşgüdümünden oluşur. Yazılı anlatım ise bir konuyu ve o konu ile ilgili düşünceleri cümle, paragraf ya da metin biçiminde düzenleme; bir düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma olarak tanımlanmaktadır (Kavcar, 1986)

Dilin sözel şekilde kullanımı yazılı şekilde kullanımından daha eskisine dayansa da bugün yazılı anlatım farklı amaçlarla farklı ortamlarda ve farklı şekillerde oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Yazılı anlatımın etkin kullanıldığı ortamlardan birisi de

okullardır. Okullar öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini edinmesini önemser; gerek yabancı dilde gerekse ana dilde yazılı anlatım becerilerini geliştirmek üzere fırsatlar yaratır.

2.1.1.1. Yazma Becerisi

Herhangi bir dilde yeterli olma durumu, bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesiyle değerlendirilir. Temel dil becerileri olarak bahsedilen bu beceriler okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileridir. Okuma ve dinleme anlama dil becerileri; konuşma ve yazma anlatma dil becerileri olarak adlandırılır (Karatay, 2011).

Yazma temel dil becerisi, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel okuryazarlık becerilerinden biridir. Yazma becerisi, öğrenim sürecinin her aşamasında etkin kullanılabilmesi için kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslerle sürekli olarak geliştirilmeye çalışılır. Bir yazılı anlatım dersinde yazılı bir ürünü oluşturabilmek, yazma becerisi kullanmayı gerektirir. Yazılı ürün oluşturma sürecinde, bireyler, bilgi birikimlerini, duygu ve düşüncelerini kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek yazıya aktarır. Yazma becerisi bu sürecin etkin yönetimi için zorunludur.

Yazma becerisi eğitim gerektiren ve uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir dil becerisidir (Tabak ve Göçer, 2013). Ungan (2007)'a göre, yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler. Öğrenciler kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlanırlar; yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş ilerler (Karatay, 2011). Bu anlamda yazma becerisinin geliştirilmesi ciddi emek ve zaman harcamayı gerektirir.

2.1.1.1.1. Yabancı dilde yazma becerisi.

Yazma becerisi, yabancı dil öğrenme sürecinde edinilmesi gereken dört temel beceriden biridir (Çakır, 2010). Yazma hem ana dilde hem de yabancı dilde en zor edinilen beceridir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi çeşitli etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Ancak birçok olumsuz faktör öğretmenin öğretimi, rehberliği ve desteğiyle ortadan kaldırılarak öğrencilerin yabancı dilde yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir. Yabancı dil eğitiminin tarihi çok eskilere dayansa da yabancı

dilde yazma eğitiminin kısa bir tarihi vardır. Yabancı dilde yazma dersleri ilk olarak 1970’lerde uygulanmaya başlanmıştır (Deqi, 2005).

Yabancı dilde yazma becerisinin ana dilde yazma becerisinden yoğun olarak etkilendiğini ve öğrencilerin yabancı dilde yazma etkinlikleri yürütürken ana dilde yazma etkinlikleri yürütürken ki alışkanlıklarını aynen kullandıklarını gösteren araştırmalar çoktur (Cumming, 2001). Bu anlamda, yazma becerisinin geliştirilmesi, ölçülmesi, değerlendirilmesi ve yazılı ürünlere geribildirim sağlanması konusunda söylenebilecekler hem ana dilde hem de yabancı dilde yazma becerisi için geçerlidir.

2.1.1.1.2. Yazma becerisinin geliştirilmesi.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yaygın iki yaklaşım vardır. Bunlar, ürün odaklı ve süreç odaklı yazma becerisi geliştirme yaklaşımlarıdır (Oral, 2003). Ürün odaklı yaklaşımda, öğretmen, yoğun bir öğretme sürecinin sonunda öğrencilerden bir yazılı ürün oluşturmalarını bekler. Öğretmen, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmişlik durumunu bu ürün üzerinden kestirmeye çalışır. Bu yaklaşımda iyi bir yazılı ürün, dilbilgisi hatası içermeyen yazılı ürün ile eş anlamlı olarak yorumlanır; yazılı ürünün içeriği dilbilgisi kurallarına uyup uymadığı kadar önem görmez (Deqi, 2005).

Süreç odaklı yaklaşım, yirminci yüzyılda, ürün odaklı yaklaşıma bir tepki olarak oluşturulmuştur (Deqi, 2005). Bu yaklaşım, ilk olarak Amerika’da ve ana dili İngilizce olan öğrencilere verilen kompozisyon derslerinin uygulanma sürecinde gündeme gelmiştir (Johns, 1990). Süreç odaklı yaklaşımda, yazılı ürün ortaya konurken yürütülen zihinsel etkinlikler ve içerik önemsenir. Yazılı ürünün bireye özgü öğeler içerdiği göz ardı edilmez. Yazı yazma süreci birtakım aşamalar izlenerek yürütülür. Bu aşamalar; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme şeklindedir (Akyol, 2006). Bu aşamaları öğretmen yürütür. Yazılı ürünler yalnızca dilbilgisi ölçütüne göre değil *dilbilgisi, sözcük kullanımı, paragrafta düzen, teknik ölçütler* ve *içerik* gibi ölçütlerin hepsine göre değerlendirilir (Deqi, 2005).

1970’lerde ilk yabancı dilde yazma dersleri yürütülmeye başlandığında, bu derslerdeki uygulamalar, öğrenilen dilbilgisi ve sözcüklerin pekiştirilmesi amacını gütmüştür. Bu anlamda, yazma dersleri dilbilgisi derslerinden farksız olmuştur (Raimes, 1983). 1980’li yıllarda ise İngilizce dilbilgisi kurallarına tümüyle hakim öğrencilerin yazılı ürünlerinin dahi okuyana bir mesaj iletme konusunda yetersiz ve sık kaldığı fark edilerek (Leki, 1992), yazma derslerinin programına yazılı bir ürünün düzeninin nasıl

olması gerektiği ile ilgili öğretmeler eklenmiştir. Bir süre sonra, bu değişikliğin de mevcut yazma dersleri ile ilgili tatminsizliği gideremeyecek olduğu anlaşılmış; yazma derslerindeki mevcut uygulamalar ile ilgili eleştiriler iyice yoğunlaşmış ve bir grup uzman, bir süre öncesinde ana dili İngilizce olan öğrencilerin yazma derslerinde uygulanmaya başlanmış olan ürün odaklı yaklaşımın yabancı dilde yazma derslerinde de uygulanabileceğini gündeme getirmiştir. Bu gelişme ardından izleyen süreçte, yabancı dilde yazma dersleri de yaygın olarak süreç odaklı yaklaşımla yürütölür duruma gelmiştir (Deqi, 2005).

Buğün gerek ana dilde gerekse yabancı dilde yazma derslerinin yürütölmesinde her iki yaklaşımdan da yararlanan kurum ya da kişiler bulunabilmektedir. Farklı yaklaşımlara göre yürütölölen yazma dersleri öğretmen ve öğrencilere farklı sorumluluklar yükler. Ürün odaklı, diğer anlatımla geleneksel, yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, yazılı anlatım çalışmalarını aşamalı ilerleyen bir yazma ve değerlendirme süreciyle izlemezler. Bunun yerine, öğrencilerin yazma çalışmaları sonunda ortaya koydukları yazılı ürünlerini ele alır ve öğrenciye ürünle ilgili geribildirim sağlarlar. Sağladıkları geribildirim de yazılı ürünün biçimsel hatalarına dikkat çekmeye yöneliktir. Öğretmenler geribildirimleri yoluyla öğrencilerin dil bilgisi kurallarını, yazım ve noktalama işaretlerini uygulama yeterlilikleri, yazılarının okunaklığı ve yazılarını kâğıt üzerinde konumlandırma biçimleri ile ilgili belirlemelerde bulunurlar. Bu durum, ürün odaklı anlayışın benimsendiği yazma etkinliklerinde yazma becerisi gelişiminin sınırlı olmasına neden olmaktadır (Coşkun, 2009; Karatay, 2011). Süreç odaklı yaklaşıma göre yazma dersleri yürütme içinde öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü bu yaklaşım, hem yazma derslerini planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarını izleyerek götürmeyi hem de sürecin doğru aşamalarında öğrenci ürünlerini bir kısmı ürün odaklı yaklaşımda ele alınmayan çok farklı ölçütler açısından ele alabilmeyi gerektirir. Dolayısıyla, bu yaklaşımda, öğretmenin, öncelikle, planlama ve taslak oluşturma sürecinde öğrencinin yazma eylemlerini yakından gözlemlemesi ve öğrenciyi geribildirimleri ile desteklemesi gerekir. Buna ek olarak, öğrencinin yazma becerisi ile ilgili daha detaylı bir ölçme değerlendirme süreci yönetmesi gerekir. Bu süreçte öğrencinin yazılı ürününü sadece dilbilgisi kurallarına ya da yazım kurallarına uygunluğu gibi şekilsel yönlerine göre değil; içerik, paragrafta düzen gibi farklı ölçütlerine göre de değerlendirmesi ve bu değerlendirmeleri içeren geribildirimi öğrenciyle paylaşması gerekir. Bunu takip eden süreçte de, gerekirse geribildirimleri ile süreci düzenlemek koşuluyla, öğrencinin

geribildirimlere göre yazılı ürününü düzeltmesine yön verir. Görüldüğü üzere, süreç odaklı yaklaşımda, öğretmenin, yazma becerisini ölçme ve öğrenciye düzenli geribildirim sağlama konularına yoğunlaşması önemlidir.

2.1.1.1.3. Yazma becerisinin ölçülmesi, değerlendirilmesi.

Tekin (2014) ölçmeyi “bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ölçme, öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir bileşenidir. Ölçme sonuçları belirlenen birtakım ölçütlerle kıyaslanarak ölçme sonuçlarının yorumlanmasına gidilir. Bu yorumlar, öğrenmelerin istenilen düzeyde ya da yönde olup olmadığı konusunda bilgi verir ve birtakım kararların alınmasına yön verir. Ölçme sonuçlarının belli ölçütler takımıyla kıyaslanarak öğrenmeler ile ilgili kararlar alınması sürecine “değerlendirme” denir (Baykul, 2014).

Öğretim sürecinin en önemli basamaklarından birisi değerlendirme sürecidir. Eğitimdeki başarının kanıtı öğrencide davranış değişikliği gerçekleştirmektir. Eğer eğitim süreci sonunda öğrencide istendik davranış değişikliği gerçekleştirilemediyse uygulanan eğitim başarısız demektir. Bu anlamda öğretimin belirlenen amaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi gerekliliği öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Turgut ve Baykul, 2014; Baykul, 2014). Ölçme sonuçları değerlendirme süreci olmadan anlamsız veriler bütününden ibarettir. Değerlendirme;

1. öğretim programının değerlendirilmesi,
2. öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi,
3. öğrenme eksikliklerinin saptanması,
4. öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması,
5. öğrenci başarısının değerlendirilmesi

gibi amaçlarla yapılabilir (MEB, 2006).

Eğitim ortamlarında öğrenen özerkliği kavramı önem kazanmaya başladıktan sonra, benimsenmiş olan eğitim etkinlikleri ve inanışlarda birtakım köktenci değişiklikler meydana gelmiş; öğrenenin de öğrenme sürecinde etkin rol alması gerektiği, öğrenmenin sadece okullarda gerçekleşebilen bir şey değil yaşam boyu süren bir süreç olduğu gibi düşünceler benimsenmeye başlanmıştır. Öğrenmenin insan yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğu ile ilgili düşünceler, öğrenme sürecinde sürekli ve

düzenli değerlendirme yapma gerekliliğini akıllara getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak da eğitim ortamlarında, sadece öğrenme süreci sonunda yapılan testler ve bu testlerin değerlendirilmesi ile kalınmaması gerektiği fikri gündeme gelmiştir. Greenstein (2010), öğrenme süreci boyunca sürekli ve düzenli yapılan değerlendirmenin, öğrencinin temel düzeydeki bilgi ve becerisini derinleştireceğini ve öğrencinin düşünme becerisini bilme ya da anlama düzeylerinden daha üst düzey düşünme becerilerine taşıyacağını ifade etmektedir. Kısacası, öğrenme süreci değerlendirme süreciyle içe içe yürütülmediğinde amacına ulaşması olanaksızdır.

Bu durum yazma dersleri için de farklı değildir. Süreç boyunca sürekli değerlendirme yapılması gerekliliğiyle ilgili bu görüşler süreç odaklı yazma dersleri anlayışı ile de birebir örtüşmektedir. Süreç odaklı yazma dersleri anlayışına göre yazma dersleri yürütülmesi sürecinde de öğretmenin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme aşamaları boyunca sürekli olarak gözlem ve değerlendirme yapması gerekmektedir.

Yazılı ürünlerin değerlendirilmesi için benimsenen üç farklı yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar şunlardır (Mertler, 2001):

- *Genel İzlenime Göre Değerlendirme:* Bu yaklaşımda, öğretmen birkaç öğrencinin kağıdını okuyup kafasında öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmede kullanacağı bir standart belirler. Sonrasında da tüm öğrencilerin kağıtlarını bütünü itibarıyla bu standardı karşılayıp karşılamadıklarına göre puanlar.
- *Bütünsel Değerlendirme:* Bütünsel değerlendirme yaklaşımında, öğretmen, belirlediği bir takım ölçütleri temel alır ve öğrencinin yazılı ürününü genel olarak tüm ölçütleri birlikte karşılayıp karşılamama durumuna göre puanlar. Bahsi geçen bu ölçütler, yazma becerisinin bileşenleri olan düzenleme (organizasyon), içerik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, biçim (üslup), mekanik özellikler gibi ölçütlerden hepsini ya da bir kısmını kapsayabilir (Baldwin, 2004).
- *Analitik Değerlendirme:* Analitik değerlendirme yaklaşımında ise öğretmen, yine birtakım ölçütleri temel alarak öğrencilerin yazılı ürünlerini puanlar. Bu değerlendirme yaklaşımında bütünsel puanlama yaklaşımından farklı olarak, öğretmen, her bir yazılı ürünü her bir ölçüt açısından teker teker ele alarak her bir ölçüt için yazılı ürüne ayrı bir puan biçer ve son olarak tüm ölçütlerin puanları toplamı ile yazılı ürünün genel puanını hesaplar. Bu anlamda, bütünsel

değerlendirme yaklaşımına göre, tek bir yazılı ürüne belirlenen ölçütleri bütünü itibarıyla karşılayıp karşılamadığına göre tek bir puan verilirken (Hughes, 1989); analitik değerlendirme yaklaşımında, yazılı ürüne her bir ölçüt için ayrı ayrı puan verilerek bu puanlar toplanır (East, 2009).

Bu puanlama yaklaşımlarından ilki, referans alınacak bir puanlama anahtarına gereksinim duymazken; bütünsel ve analitik değerlendirme yaklaşımlarında, öğretmen, referans alacağı bir dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanmak durumundadır.

DPA'lar, öğrenci ve öğretmene bir yazılı çalışmanın hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve yazıda gösterilen performansın hangi düzeye denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Haladyna (1997), DPA'yı, gözlemlere ait puanların tanımlanmış farklı ölçütler için uygun düşen boyuta kaydedilmesini sağlayan bir durum belirleme aracı olarak tanımlamıştır.

DPA, öğrenciye, yazılı ürünlerini değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri tanıma fırsatı verir. DPA, öğrenciye, yazılı ürünü üzerinden aldığı bir puanı yazılı ürününün hangi özelliklerine göre aldığı; bir başarısızlık söz konusu ise bu başarısızlığın nedenlerinin ya da öğrenme eksikliklerinin neler olduğu; öğrencinin neleri düzeltmesi gerektiği ile ilgili bilgi verir (Moskal, 2000). Öğretmenler, DPA'dan elde ettikleri bilgileri iyi çözümleyip yorumladıklarında, öğrencilerinin yazma konusundaki başarıları hakkında kapsamlı bilgiler elde ederler ve bu bilgiler doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecini yeniden düzenleme fırsatı edinirler.

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010)'ya göre, dereceli puanlama anahtarını oluşturan temel elemanlar şunlardır:

1. Öğrencinin belli bir göreve veya çalışmaya bağlı olarak gösterdiği başarı hakkındaki durumunu belirlemede kullanılacak olan bir ya da daha çok sayıdaki ölçütler,
2. Her bir ölçütün ne anlama geldiğini açıklayan betimsel tanımlamalar,
3. Her bir ölçüt düzeyinde öğrencinin başarısını gösterecek olan düzeyler,
4. Olanaklı ise her bir düzeyin ne anlama geldiğini ifade eden betimsel açıklamalar.

Burada söz konusu olan “ölçütler”, yazılı ürünlerin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda, yazma becerisinin farklı bileşenlerini temsil eden organizasyon, içerik, dil bilgisi kullanımı, sözcük kullanımı, mekanik özellikler ve biçim ölçütlerini içerebilir (Al-Fallay, 2000). Raimes (1983) ise yazma sürecini oluşturan temel bileşenleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. *Söz dizimi*: Cümle yapısı ve cümlelerin birbiriyle bağlantısı

2. *İçerik*: Açıklık, özgünlük, kapsamlılık

3. *Dil bilgisi*

4. *Metin Düzeni*

5. *Sözcük seçimi*

6. *Amaç*: Yazmanın amacı

7. *Hedef kitle*: Okuyucular

8. *Yazma süreci*: Konuya karar verme; metinde dahil edilecek düşünceleri üretme ve en uygun olanları seçme; taslaklar oluşturma, gözden geçirme ve düzeltmeler yapma; geribildirim alma.

DPA’da yer alan ölçütler, ideal olarak, 3 ya da 5 düzeyde tanımlanabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). DPA üzerinde ele alınan ölçütler tanımlanan her düzeye göre teker teker ele alınarak, farklı ölçütler için her düzeye hangi betimsel tanımlamaların yerleştirileceği belirlenir.

Yazılı bir ürünü değerlendirme amacıyla, öğretmen ya da bir araştırmacı, öncesinde geliştirilmiş hazır bir DPA kullanmayı ya da yeni bir DPA geliştirmeyi tercih edebilir. İki durum arasında bir tercih yapılırken, hangisinin amaca daha iyi hizmet edeceği ve kolaylık sağlayacağı düşünülmelidir (Stiggins, 1994). Goodrich (2000), DPA oluşturulurken izlenecek adımları dört aşamada özetlemiştir. Bu aşamalar;

1. performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi,
2. dereceli puanlama anahtarının türüne karar verilmesi,
3. performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması,
4. uzman görüşünün alınması şeklindedir.

Yukarıda listelenen aşamalarda da ifade edildiği gibi, öğretmen, dereceli puanlama anahtarı hazırlamaya başlamadan önce hangi tür dereceli puanlama anahtarı kullanacağına karar vermelidir. İki tür dereceli puanlama anahtarı vardır. Bunlar “analitik dereceli puanlama anahtarı” ve “bütünsel dereceli puanlama anahtarı” şeklindedir (Airasian, 2001). Herhangi bir DPA türünün daha iyi ya da daha kötü olduğunu söylemek anlamsızdır; hangi DPA türünün kullanılacağına karar verme aşamasında değerlendirme amacının ne olduğu önemlidir (Mertler, 2001).

Bazı durumlarda, öğretmen, öğrencinin cevabını bütünüyle değerlendirmek isteyebilir. Bu gibi durumlarda bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılmalıdır. Bu puanlama anahtarı, süreçten çok sonuçla ve performansın genel özellikleriyle ilgilenir (Brookhart, 1999). Ayrıca, bu puanlama anahtarı, puanlayıcıya kolaylık ve zamandan

tasarruf sağlar (Nitko, 2001). Bu nedenle, zamandan ve enerjiden tasarruf etmenin gerekli olduğu durumlarda bütünsel dereceli puanlama anahtarına başvurulmalıdır.

Eğer, öğretmen değerlendirme yapılacak ölçütleri ayırıştırma ve bunları dereceleme yoluna gidecekse analitik puanlama anahtarını tercih etmelidir. Çünkü analitik puanlama anahtarı, performansı farklı ölçütlere göre daha detaylı incelemeye fırsat verir. Analitik puanlama anahtarları kullanılarak yapılan puanlama, öğretmene ve öğrencilere, ürün oluşturma sürecinde kullanılan becerilerin zayıf ve güçlü yönleri hakkında bütünsel puanlama anahtarına oranla daha fazla ve kapsamlı bilgiler verir (Çepni, 2007). Bu nedenle de öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve onların güçlü yönlerinin görülmesi istendiğinde, ölçülen beceri farklı yönleri ile ayrıntılı olarak incelenmek istendiğinde ya da öğretim uygulamaları üzerinde değişikliklere gidilmesine yön verilecek araştırmalar söz konusu olduğunda analitik dereceli puanlama anahtarlarına başvurulmalıdır (Mertler, 2001).

2.1.1.1.4. Yazılı ürünlere geribildirim sağlanması.

İngilizce “feedback” olarak adlandırılan “geribildirim” kavramı Türkçe’de geri besleme, geribildirim, dönüt, aydınlatıcı yankı, sonuçların bilgisi gibi ifadelerle kullanılmaktadır (Özçelik, 2013). Kavram için birbirine benzer ifadeler içeren çok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlardan birisine göre geribildirim, öğrenciye, eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef davranışları kazanıp kazanmadığının bildirilmesidir (Demirel, 1999). Bir diğerine göre ise geribildirim, insan davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bilgi veren, kişiye yaptığı hataları düzeltme ve performansını istenilen ölçütlere yaklaştırma fırsatı veren bir iletişim süreci olarak tanımlanır (Peker, 1992). De Cecco (1968)’ya göre geribildirim, öğrencinin performansını standart bir performans ile karşılaştırarak sonucu öğrenciye bildirmektir.

Geribildirim iki türlü olabilir. Bunlar “içsel kaynaklı geribildirim” ve “dışsal kaynaklı geribildirim”dir (De Cecco, 1968). Bir bireyin kendi davranışlarının işe yararlığı, doğruluğu ya da yanlışlığı ile ilgili izlenimi ve kararları içsel kaynaklı geribildirimi oluşturur. Bir bireyin davranışlarının doğru ya da yanlışlığı ile ilgili yorumlar öğretmen vb. dışsal bir unsurdan geldiği durumda ise dışsal geribildirim söz konusudur.

Yazma dersi kapsamında yürütülen geribildirim etkinliklerinin etkili yönetimi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır (Ferris, 1997):

- Öğrenci yazılı ürünü üzerinden puan almadan önce, aynı ürünü birden fazla yazmak ve her defasında ürünü üzerinden geribildirim alarak ürününü geliştirmek suretiyle son halini oluşturmalıdır.
- Yazılı ürüne verilen geribildirim, içerik, organizasyon, dil ve anlatım becerileri, yazım ve noktalama gibi yazılı bir ürünün farklı bileşenleri için ayrı ayrı sağlanmalıdır.
- Geribildirim tek kaynaktan gelmemeli; öğrenci, geribildirimi farklı kaynaklardan sağlamalıdır. Bu kaynaklar, öğretmen, akranlar ya da öğrencinin kendisi olabilir.
- Geribildirim öğretmenden sağlandığı bir durumda, öğretmenin öğrenci hatalarını düzeltmek yerine hatalara dikkat çekerek, hataların yazılı ürünü oluşturan öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesini sağlaması gerekmektedir.
- Akran değerlendirmesi ya da öz değerlendirme sürecinin etkili yönetiminin öğrencilerin geribildirim konusunda bilgilendirilmesi ve mümkünse eğitilmesi ile başarılabileceği unutulmamalıdır.

Yukarıda Ferris tarafından etkili bir geribildirim sürecinde dikkat edilmesi gerektiği ifade edilen noktalar, geribildirimin hangi kaynaklardan gelebileceği ile ilgili uyarılarda bulunur niteliktedir. Geleneksel yöntemle yazma derslerinin yürütüldüğü ortamlarda, geribildirim öğretmen tarafından sağlanır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre ise, geribildirim, öğrenenin kendisinden ya da bir akranından sağlanabilir. Geribildirimin öğrenenin kendisinden sağlanması durumu alanyazında “öz değerlendirme” olarak ifade edilmektedir.

2.1.1.1.5. Yazma derslerinde öz değerlendirme.

Okullar, öğretimi değerlendirmede geleneksel yöntemlere sadık kalarak sınav tekniğini benimsemeyi tercih eden kurumlardır. Bu sistemde, öğrencinin öğrenmeleri başka biri tarafından değerlendirilir ve geribildirim de aynı kişi tarafından verilir. Oysa öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğrenen de kendini değerlendirmelidir (Stiggins, 1994).

Klenowski (1995)’ye göre öz değerlendirme, bireyin herhangi bir konuda kendi performansıyla ilgili değerlendirmeler ve yargılamalarda bulunması ve öğrenme

sonuçlarını arttırmak amacıyla güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesidir. Kruger ve Dunning (1999) öz değerlendirmeyi, kişinin kendi performansının farkında olma becerisi ya da süreci ve kendi kararlarının doğruluğunu yargılama yeteneği olarak tanımlamıştır.

Alanyazında bahsedildiği gibi öz değerlendirmenin birçok yararı vardır. Pierce (2003)'e göre öz değerlendirme, öğrenene öğretmenden bağımsız olabilmeyi öğretir. Öz değerlendirme yoluyla öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar; kendilerine nesnel bir gözle bakmayı öğrenirler (Falchikov, 1986; Boud, 1995). Ross (2006)'a göre öz değerlendirme, öğretimin etkililiğini ve öğrencinin başarısını artırır. Klenowski (1995)'ye göre ise öz değerlendirme öğrenen özerkliğini sağlar; öğrenenlerin güdülenme düzeyini ve öğrenme durumlarındaki verimi artırır. Ayrıca birçok uzmana göre öz değerlendirme bireyi yaşam boyu öğrenen bir birey haline getirir (Black ve Michael, 1998). Öz değerlendirme, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alabilen öğrenenler yetiştirir (Mistar, 2011); öğrencilerin öğrenme durumlarındaki etkinliğini sağlar (Harris, 1997).

Birtakım araştırmalar, alanyazında birçok yararından bahsedilen öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yönteminin, öğrenme ortamlarında çok az oranda uygulamaya konulduğunu göstermiştir (Uzun, 2010). Öz değerlendirme uygulamalarının yaygın olarak kullanılmaması durumuna birçok neden gösterilebilir. Uysal (2008) araştırmasıyla bu nedenlerden bir tanesinin öğretmenlerin değerlendirme konusunda öğrencilere yeteri kadar güvenmiyor olmasının olduğunu bulgulamıştır. Bu nedenlerden başka bir tanesi ise öğretim programlarının geleneksel ölçme odaklı değerlendirmelere yön vermesi ve yenilikçi uygulamalara olanak vermeyecek şekilde tasarlanmasıdır (Dunn, Morgan, O'Reilly ve Parry, 2004).

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazında öz değerlendirmeyi konu alan birtakım araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmanın planlanması, tasarlanması ve araştırma sonuçlarının tartışılması amacıyla yurtdışında ve Türkiye'de yapılmış olup öz değerlendirmenin yabancı dil öğrenme becerileri, yazma becerileri, yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalardan yararlanılmıştır.

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Öz değerlendirmeyi konu alan yurtdışında yapılmış araştırmalar, öz değerlendirmenin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi ve öz değerlendirmenin yabancı dilde yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi olmak üzere iki alt başlık altında ele alınacaktır.

2.2.1.1. Öz Değerlendirmenin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar

Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray (1999) tarafından yürütülmüştür. Bir okulun 4, 5 ve 6. sınıflarında çalışan 15 öğretmen, öğrencilerini günde bir ders saatlerini (60 dakika) ayırarak, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim konusunda bilgilendirmeye ve eğitmeye gönüllü olmuş ve bu eğitim süreci sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Bu 15 gönüllü öğretmenin 148 kişilik bir öğrenci grubu vardır ve tüm bu öğrenciler araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın kontrol grubu ise farklı bir okuldan yine 15 gönüllü öğretmenin yaklaşık olarak eşit sayıdaki öğrenci grubundan oluşmuştur. Sekiz haftalık araştırma süreci boyunca deney grubu öğrencileri öz değerlendirmeye dayalı geribildirim konusunda bir eğitimden geçerken, kontrol grubunda bu yönde herhangi bir eğitim söz konusu olmamış ve bu grupta yazma dersleri geleneksel yöntemle sürdürülmüştür. Hem deney hem kontrol grubunda, sekiz haftalık araştırma sürecinin başında ve sonunda, öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik bir test uygulanmıştır. Grupların ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, her iki grubun da yazma becerilerinde gelişme olduğu bulgulanmıştır. Her iki grupta da ön testte başarılı öğrencilerin son testte de başarılı olduğu görülmüştür. Deney grubunda olup ön testte başarısız veya orta düzeyde başarı göstermiş olan öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişme, kontrol grubunda olup ön testte başarısız veya orta düzeyde başarı göstermiş öğrencilerin yazma becerilerindeki artıştan manidar olarak yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim özellikle yazma becerileri nispeten düşük öğrencilerin yazma dersi başarısının artırılmasında etkin rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi anlaşılmak üzere yapılan başka bir araştırma da Andrade, Du ve Mycek (2010) tarafından yürütülmüştür. Araştırma ile öğrencilerin bir süreç boyunca kendilerine

verilen bir DPA dahilinde yazılı ürünlerini değerlendirmesinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi anlaşılmak istenmiştir. Bu amaçla, iki farklı okulda çalışan altı farklı öğretmene ait toplamda 11 sınıfta bulunan 162 öğrenci birbirine denk iki gruba ayrılarak; gruplardan biri kontrol diğeri deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel şekilde yürütülürken, deney grubunda öğrenciler DPA'yı tanımış ve DPA kullanarak kontrollü ve sistemli öz değerlendirme etkinliklerinde bulunmuşlardır. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinden daha fazla geliştiği bulgulanmıştır. Bu bulgu, araştırmacıları, DPA kaynak alınmak koşuluyla yürütülen özdeğerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde öğretmen geribildirimine göre daha olumlu bir etkisi olduğu yorumuna götürmüştür.

Öz değerlendirmenin genel olarak yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalardan bir diğeri de Mowl ve Pain (1995) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, öz ve akran değerlendirmenin ilk yıl coğrafya dersi alan öğrencilerin makale yazma becerileri üzerindeki etkisi üzerinde durmuş ve her iki geribildirim tekniğinin de öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer bir araştırma Andrade ve Boulay (2003) tarafından 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş ve iki farklı makaleleri için öz değerlendirme uygulamalarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinin önemli oranda geliştiği ortaya konulmuştur.

2.2.1.2. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dilde Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar

Öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini araştıran araştırmalardan biri Meihani ve Varmaghani (2013) tarafından yürütülmüştür. Araştırma, Upper Intermediate düzeyinde (ortanın üstü) İngilizce bilen ve *İngilizcede Metin Oluşturma (English Essay Writing)* dersi alan 48 İranlı öğrenci ile yürütülmüş ve 48 kişilik öğrenci grubu, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki eşit gruba ayrılmıştır. Araştırma iki ay sürmüş ve her hafta her iki gruba da iki yazma dersi yapılmıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubu öğrencileri öğretmen geribildirimini alırken, deney grubu öğrencileri öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmalarında bulunmuştur.

Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerine göre daha fazla gelişme sağlanmış olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, araştırmacıları, özdeğerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerilerine olan katkısının öğretmen geribildirim yazma becerilerine olan katkısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Javaherbakhsh (2010) araştırması ile öz değerlendirme İranlı öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasını Advanced (İleri) düzey İngilizce becerilerine sahip 73 öğrenci ile yürütmüş ve araştırması kapsamında grubu deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bir ön test uygulaması ardından deney grubunda öz değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılırken kontrol grubunda yazma etkinlikleri geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırma sonunda, öz değerlendirme İranlı öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerinde geleneksel geribildirim tekniklerine göre daha fazla gelişme meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öz değerlendirmeyi konu alan Türkiye'deki araştırmalar öz değerlendirme yabancı dil öğrenme becerisi, yazma becerisi ve yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisi ile yabancı dil öğrenme ortamlarındaki uygulanabilirliği ile ilgilidir.

2.2.2.1. Öz Değerlendirme Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirliğiyle İlgili Araştırmalar

Türkiye'de konuyla ilgili bir araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırma, bu araştırma gibi, öz değerlendirme yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yapılmasının anlamlılığı ile ilgili veriler sunması bakımından önemli bulunmuştur.

Uysal (2008), Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yürüttüğü araştırmasında, akran ve öz değerlendirme üniversite hazırlık sınıflarında uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırmaya Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi hazırlık sınıfları A ve B sınıflarında öğrenim görmekte olan 64 orta ve üst düzey İngilizce becerisine sahip öğrenci katılmıştır. B sınıfında öz ve akran değerlendirme ile ilgili eğitim yürütülürken, A sınıfında bu yönde bir eğitim yapılmamıştır. B sınıfı öğrencilerinin

akran ve öz değerlendirmeye yönelik görüşleri, akran ve öz değerlendirme ile ilgili öğretimler öncesinde ve sonrasında uygulanan bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yürütülen öz değerlendirme eğitimi B sınıfı öğrencilerinin akran ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde olumlu yönde ve anlamlı bir fark meydana getirmiştir. Ayrıca, araştırma ile öğrencilerin akran değerlendirmede öz değerlendirmeye göre öğretmen puanlarına daha yakın puanlar verebildikleri bulgulanmıştır. Bu bulgular, araştırmacıları, öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin üniversite hazırlık sınıflarında uygulanabilir olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

2.2.2.2. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dil Öğrenme Becerilerine Etkisiyle İlgili Araştırmalar

Türkiye’de konuyla ilgili iki araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırma öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı için öz değerlendirmenin yabancı dilde öğrenme becerilerine etkisiyle ilgili araştırmalar önemsenmiştir.

Nurov (2000), Bilkent Üniversitesi’nde yürütmüş olduğu araştırma ile kendi kendini değerlendirmenin yabancı dil öğrenme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırması ile öz değerlendirmenin öğrencilerin yabancı dil başarılarını geliştirmede etkili olduğu; fakat öğrencilerin gerçekçi öz değerlendirmede bulunamadıkları ve en çok sözcük kullanımıyla ilgili öz değerlendirme yapmakta zorlandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Bayrakçı (2007) araştırmasında, öz değerlendirmenin yabancı dil öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini araştırmıştır. Araştırma öz değerlendirmenin yabancı dil öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırma ile öz değerlendirmenin öğrenen özerkliğini sağladığı ve öğreneni yaşam boyu öğrenen bir birey haline getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öz değerlendirmenin bireye kendi öğrenmeleri ile ilgili gerçekçi belirlemeler yapma imkanı verdiği ortaya konulmuştur.

2.2.2.3. Öz Değerlendirmenin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar

Kaya Yıldırım (2001) araştırmasında, öz değerlendirmenin 25 Bilkent Üniversitesi 1. sınıf öğrencisinin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma süreci boyunca, deney grubu öğrencilerine öz değerlendirme ile ilgili eğitim verilmiş; kontrol grubunda yazma dersleri geleneksel yöntemle yürütülmüştür.

Araştırma ile verilen eğitimler sonucunda deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinde gelişme meydana geldiği ve kendi yazılı ürünlerine verdikleri puanların öğretmen puanlarına gitgide yaklaştığı bulgulanmıştır. Araştırmaya göre, öz değerlendirme deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde bir gelişme meydana getirmiş; fakat yazma becerilerinde edinilen gelişme anlamında deney ve kontrol grupları arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Deney grubu öğrencileri ile yürütülen görüşmeler, deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

2.2.2.4. Öz Değerlendirmenin Yabancı Dilde Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisiyle İlgili Araştırmalar

Yurdabakan ve Cihanoğlu (2011), çalışmalarında, yapılandırılmış öz ve akran değerlendirme kullanıldığı işbirlikçi öğrenme ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin İngilizce okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine, derse dönük tutumlarına ve strateji kullanımlarına etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, öz ve akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin genel olarak İngilizce becerilerinin tümü üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Öz değerlendirme yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili bir diğer araştırma Banlı (2014) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada, öz değerlendirme uygulamalarının üniversite 1.sınıf öğrencilerinin İngilizcede yazma performanslarının ve farkındalıklarının gelişmesindeki rolü incelenmiştir. Araştırma, 22 Otomotiv Mühendisliği bölümü 1. sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonunda, öz değerlendirme öğrenen özerkliğini arttırdığı ve yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, öğrenme-öğretme süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırma, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konulabilmesi amacıyla ön test-son test kontrol gruplu modelde desenlenmiştir.

Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, öteki kontrol grubu olarak oluşturulur. Her iki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2001). Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması için, araştırmanın yürütüldüğü kurumda birbirine denk olduğu kabul edilen ve aynı kurda (B1 kurunda) bulunan tüm sınıflar arasından iki sınıf seçkisiz yolla seçilmiş; yine seçkisiz yolla biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Her iki grupta da araştırma ile ilgili uygulamalara başlanmadan ve bu uygulamalar bitiminde gruplardaki öğrencilerin yazma becerilerinin düzeyini belirlemeye yönelik birtakım ölçmeler gerçekleştirilmiştir.

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bir araştırmada bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenen değişkene bağımsız değişken denir. Bağımsız değişken, ortaya konulmaya çalışılan neden-sonuç ilişkisinde “neden” durumundadır (Karasar, 2006). Bu araştırmaya konu olan bağımlı değişken yazma becerisi ve bağımsız değişken ise öz değerlendirmeye dayalı geribildirimdir. Araştırma ile yazma becerisi ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim değişkenleri arasında neden-sonuç ilişkisi

kurulmaya çalışılmış; öz değerlendirmeye dayalı geribildirim tekniğinin yazma becerisindeki herhangi bir değişimden sorumlu olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada ana bulgulara ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler üzerinden ulaşılmıştır. Sonuçlar ve yorumların desteklenmesi amacıyla araştırma kapsamında yürütülen yazma dersleri boyunca elde edilen yazma dersi notları kullanılarak hazırlanan birtakım grafiklerden ve görüşmeler yürütülerek elde edilen nitel verilerden yararlanılmıştır. Bahsi geçen görüşmeler araştırmanın sonunda deney grubu içerisinde belirlenen öğrencilerle yapılmış; bu görüşmeler yoluyla öğrencilerin öz değerlendirmeye dayalı geribildirim tekniğinin yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili görüş ve izlenimlerini paylaşmaları sağlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ve ilk sekiz haftalık kur boyunca yürütülmüştür.

Araştırma için gerekli veriler, B1 kuru öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bilgisayarın seçkisiz atamasıyla oluşturulmuş 30 kişilik tüm B1 kuru sınıfları arasından seçkisiz olarak belirlenen 30 kişilik iki sınıf oluşturmuştur.

Araştırmanın B1 kurunda uygulanmış olmasının nedeni, söz konusu eğitim kurumunda, öğrencilerin paragraf düzeyindeki yazma becerilerinin bu kurda ele alınıyor olması ve bu kur öncesindeki yazma derslerinde, cümle düzeyindeki yazma becerilerinin geliştirilmeye çalışılıyor olmasıdır.

Araştırmanın yapılması için akademik yılın 3. periodunun (ikinci dönemin ilk sekiz haftası) beklenmesinin nedeni, eğitim-öğretim yılının başındaki ilk sekiz haftalık period için A1 (başlangıç) düzeyine yerleşmiş olan öğrencilerin B1 düzeyine ulaşmalarının beklenmiş olmasıdır. Çünkü hem kurumdaki dil eğitimine A1 düzeyinden başlayarak diğer düzeylere ilerleyen öğrenciler arasında önceki öğrenmelerden kaynaklanan farklılar daha az belirgin olmaktadır; hem de bu öğrenciler B1 kuruna geldiklerinde cümle düzeyindeki yazma becerileri konusunda kurumun anlayışına göre bir eğitimden geçmiş olmaktadır.

Araştırma öğrencilerle birebir çalışma yapılmasını gerektirdiği ve bu çalışmayı araştırmacının kendisi yürüteceği için, araştırma, araştırmacının şu an görev yaptığı kurum olan Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde yürütülmüştür.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler deney grubu içerisinde belirlenen 15 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu 15 öğrencinin belirlenebilmesi amacıyla deney grubu öğrencileri son test ve ön test İngilizce Yazma Görevi puanları arasındaki farka göre büyükten küçüğe sıralanmıştır. Bu liste üçe bölünmüş; deney grubunda toplamda 30 öğrenci olması nedeniyle her grupta 10 öğrenci yer almıştır. Listenin en üstünde yer alan 10 öğrenci “yazma dersinde yüksek düzeyde başarı edinmiş öğrenciler”; ortasında kalan 10 öğrenci “yazma dersinde ortaya düzeyde başarı edinmiş öğrenciler”; en altında yer alan 10 öğrenci “yazma dersinde düşük düzeyde başarı edinmiş öğrenciler” olarak belirlenmiştir. Bu üç gruptan seçkisiz yolla 5'er öğrenci belirlenerek 15 öğrenciye ulaşılmıştır. Görüşmelerin uygulanması için bu şekilde bir seçme işleminin uygulanmasındaki amaç, öğrenci yanıtlarında maksimum çeşitliliği yakalayabilmektir.

3.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Araştırma için belirlenmiş olan sekiz haftalık süreç deney ve kontrol grupları için farklı şekilde işlemiştir.

3.3.1. Deney Grubu

Araştırma süreci deney grubu için öğrenme süreci ve öğretme süreci olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur.

3.3.1.1. Öğretme Süreci

Bu süreçte şu çalışmalara yer verilmiştir:

1. B1 düzeyinde yazma dersleri kapsamında edinilmesi beklenen kazanımlarla, bu kazanımlar için süreç boyunca hangi yazma etkinliklerinin yürütüleceği bilgisi öğrencilerle paylaşılmıştır.

2. Öğrencilerden yazma dersleri kapsamında paragraf düzeyinde yazılı ürünler oluşturmaları bekleneceği için, öğrenciler paragraf düzeyindeki yazılı ürünlerin içerik ve organizasyon anlamında özellikleriyle ilgili bilgilendirilmiştir.

3. Öğrencilerden, yazılı ürünlerini süreç boyunca hazırladıkları bir ürün dosyasında düzenlemeleri bekleneceği için, öğrencilere, ürün dosyasının ne olduğu, nasıl hazırlandığı ve ürünlerin dosyada nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda bilgi verilmiştir.

4. Öğrencilere, yazılı ürünlerini dil ve anlatım açısından değerlendirmek üzere kullanacakları düzeltme sembolleri öğretilmiştir. Düzeltme sembollerinin listesi EK A'dadır.

5. Öğrenciler, öz değerlendirmenin ne olduğu ve yararları konusunda bilgilendirilmiştir.

6. Öğrencilere, paragraflarının değerlendirilmesinde öğretmen ve kendileri tarafından kullanılacak DPA tanıtılmış ve bu DPA'da yer alan puanlama ölçütlerinin (içerik, paragraf düzeni, dil ve anlatım) ve bu ölçütler için belirlenen alt ölçütlerin neleri temsil ettiği açıklanmıştır.

7. İdeal ya da düzeltme gerektiren örnek öğrenci paragrafı örnekleri sınıfa taşınarak; öğrencilerden ikili gruplar halinde ve öğretmenlerinin gözetiminde, kendilerine tanıtılan DPA'ları ve düzeltme sembollerini kullanarak örnek paragrafları değerlendirmeleri beklenmiştir.

8. Sınıfa taşınan örnek öğrenci paragraflarının her birinden asetat üzerine basılı bir kopya hazır tutulmuştur. Öğrenciler her bir örnek paragraf için değerlendirme sürecini tamamladığında, paragrafın asetat üzerine basılı kopyası tepegöz yardımıyla öğretmen tarafından tahtaya yansıtılmıştır. Öğretmen, yansıtılmış paragrafı DPA'ya göre sesli olarak değerlendirirken öğrenciler öğretmeni izlemiş ve dinlemiş; öğretmen değerlendirmesini tamamladığında da paragraf için kendi yaptıkları değerlendirme ile öğretmen değerlendirmesini karşılaştırmış ve kendi değerlendirme süreçlerine geribildirim vermişlerdir. Belirlemelerini sınıfla ve öğretmenleriyle paylaşarak öğretmenlerinden öz değerlendirme becerileri ile ilgili geribildirim almışlardır. Aynı süreç sınıfa taşınan örnek paragrafların hepsi için ayrı ayrı yürütülmüştür. Bu süreç boyunca, öğrencilerin DPA kullanımı ile ilgili deneyim kazanması ve bir paragrafı DPA'ya göre değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.3.1.2. Öğrenme Süreci

Bu süreçte, öğrenciler, öğretme sürecinde edindikleri bilgilerle ve B1 düzeyindeki kazanımlara dayalı olarak, dört farklı yazma becerilerini (bir olay ya da durumun nedenlerini veya sonuçlarını açıklama; iki olayı ya da durumu karşılaştırma, bir kişiye/ yere/ olaya ait özelliklerini betimleme, düşünce açıklama) geliştirmek üzere paragraf düzeyinde dört farklı yazılı ürün oluşturmuşlardır. Paragrafların yazılması için her bir beceri ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir becerinin edinilebilmesi amacıyla sırasıyla şu etkinlikler yürütülmüştür:

1. Öğrencilere, söz konusu becerinin ele alındığı örnek paragraflar gösterilerek bu türde bir paragraf oluşturmaları için yapmaları gerekenler açıklanmıştır.
2. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini kullanarak ve yönlendirmelerini dikkate alarak, tahtada, ele alınan beceriye yönelik örnek bir paragraf oluşturmuştur. Bu şekilde, öğrencilere paragraflarını yazma sürecinde nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda yol gösterecek sınıf içi bir çalışma yürütülmüştür.
3. Öğrencilere, bir durum verilerek kendi paragraflarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler paragraflarının ilk taslağını sınıf içerisinde oluşturmuşlardır.
4. Öğretmen, sınıf içinde yazılan bu öğrenci paragraflarını birer nüsha çoğalttıktan sonra, asıl nüshaları öğrencilere geri vermiştir. Buna ek olarak, öğretmen, öğrencilere birer adet DPA dağıtmıştır.
5. Öğrenciler, sınıf dışında ve aynı gün içerisinde yazılı ürünlerine DPA'yı kaynak almak ve gerekli aşamada düzeltme sembollerini kullanmak yoluyla geribildirim vermişlerdir. Geribildirim verme sürecinde, öğrencilerden, öncesinde sınıfa taşınan örnek paragraflara geribildirim verirken izledikleri süreci izlemeleri beklenmiştir.
6. Öğrenciler, kendi yazılı ürünlerine geribildirim verme sürecinde, sınıfa taşınmış örnek paragraflara geribildirim verme deneyimlerine dayanarak sırasıyla şu adımları izlemişlerdir: paragraflarını organizasyon ölçütü açısından 20 puan üzerinden; içerik ölçütü açısından toplamda 40 puan üzerinden; düzeltme sembollerini kullanarak dilbilgisi ve sözcük kullanımını detaylı olarak inceledikten sonra dil ve anlatımı açısından toplamda 40 puan üzerinden değerlendirmiş; tüm ölçütler için verdikleri puanları toplayarak paragraflarının genel puanını hesaplamışlardır.
7. Öğrenciler, yine aynı gün, kendi ürünlerine verdikleri bu geribildirime göre yazılı ürünlerini düzelterek ürünlerinin ikinci taslağını oluşturmuşlardır.

8. Öğrenciler, ertesi gün, yazılı ürünlerinin, üzerinde düzeltme sembollerinin yer aldığı ilk taslaklarını, ikinci taslaklarını ve ürünlerini puanlamada kullandıkları DPA'ları öğretmene teslim etmişlerdir.

9. Öğretmen, öncelikle, ikinci taslakları DPA'ya göre değerlendirerek 100 üzerinden puanlamıştır.

10. Bir sonraki aşamada, öğretmen, kendisi de öğrencilerin izlediği yolu izleyerek, öğrencilerin birinci taslaklarını düzeltme sembollerini kullanarak yeni DPA'lar üzerinde değerlendirmiştir. Bu aşamada, öncesinde sınıfta yazılmış birinci taslakları birer kopya çoğaltarak edindiği nüshaları kullanmıştır. Öğretmen, bu işlemi, hem öğrencilerin öz değerlendirme davranışlarını izleyebilmek, hem de öz değerlendirme becerilerini geliştirebilmek üzere yapmıştır.

11. Ertesi gün, öğretmen, öğrencilere, ilk olarak, ikinci taslaklarını bu taslakları değerlendirmede kullandığı DPA'lar ile birlikte dağıtmıştır. Öğrencilere aldıkları geribildirim ve puanı anlamaları ve sorularını sormaları için bir miktar zaman tanımıştır.

12. Sonrasında, öğretmen, birinci taslakların hem asıl hem de yedek nüshaları ile birinci taslağın değerlendirmesi için hem öğrenciler hem de kendisi tarafından kullanılan DPA'ları öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilere, öz değerlendirmeye dayalı geribildirimleri ve öğretmenlerinin aynı ürünlere verdiği geribildirim karşılaştırmaları ve sorularını sormaları için bir ders saati verilmiştir. Bu sırada, öğretmen de öğrencileri teker teker gezerek öğrencilerin kendi öz değerlendirme becerilerine geribildirim vermelerini ve kendilerine, bir dahaki geribildirim çalışmalarını yaparken dikkat etmeleri gereken hususlar ile ilgili dersler çıkarmalarını sağlamıştır.

13. Son olarak, öğrencilerden, ilk yazma etkinlikleri kapsamında edinmiş oldukları tüm dokümanları öğretmenlerinin öncesinde bildirdiği şekilde ürün dosyalarına yerleştirmeleri beklenmiştir.

Deney grubu için öğrenme süreci, yukarıda on iki adım halinde açıklanan sürecin, B1 kuru kazanımları gereği öğrencilerin edinmesi gereken farklı yazma becerilerinin her biri için ayrı ayrı tekrarlanması yoluyla yürütülmüştür.

3.3.2. Kontrol Grubu

Araştırma süreci kontrol grubu için de öğretme süreci ve öğrenme süreci olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur.

3.3.2.1. Öğretme Süreci

Bu süreçte şu çalışmalara yer verilmiştir:

1. B1 düzeyinde yazma dersleri kapsamında edinilmesi beklenen kazanımlarla, bu kazanımlar için süreç boyunca hangi yazma etkinliklerinin yürütüleceği bilgisi öğrencilerle paylaşılmıştır.
2. Öğrencilerden yazma dersi kapsamında paragraf düzeyinde metinler oluşturmaları bekleneceği için, öğrenciler paragraf düzeyindeki metinlerin içerik ve organizasyon özellikleriyle ilgili bilgilendirilmiştir.
3. Öğrencilere, öğretmenlerinin paragraflarını dil ve anlatım açısından değerlendirmek için kullanacağı düzeltme sembolleri öğretilmiştir.
4. Öğrencilerden, yazılı ürünlerini süreç boyunca hazırladıkları bir ürün dosyasında tutmaları bekleneceği için; öğrencilere, ürün dosyasının ne olduğu, nasıl hazırlandığı ve ürünlerin dosyada nasıl tutulması gerektiği konusunda bilgiler verilmiştir.

3.3.2.2. Öğrenme Süreci

Bu süreçte, öğrenciler, öğretme sürecinde edindikleri bilgilerle ve B1 düzeyindeki kazanımlara dayalı olarak, dört farklı yazma becerilerini (bir olayın ya da durumun neden ve sonuçlarını açıklama; iki olayı ya da durumu karşılaştırma, bir kişiye /yere /olaya ait özellikleri betimleme, düşünce açıklama) geliştirmek üzere paragraf düzeyinde dört farklı yazılı ürün oluşturmuşlardır. Paragrafların yazılması için her bir beceri ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir becerinin edinilebilmesi için sırasıyla şu etkinlikler yürütülmüştür:

1. Öğrencilere, söz konusu becerinin ele alındığı örnek paragraflar gösterilerek bu türde bir paragraf oluşturmaları için yapmaları gerekenler açıklanmıştır.
2. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini kullanarak ve yönlendirmelerini dikkate alarak, tahtada ele alınan beceriye yönelik örnek bir paragraf oluşturmuştur. Bu şekilde, öğrencilere paragraflarını yazma sürecinde nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda düşünce edinmelerini sağlayacak sınıf içi bir çalışma yürütülmüştür.

3. Öğrencilere, söz konusu beceriyle ilgili bir durum verilerek, bu duruma dayalı olarak ve öğretilen türde bir paragraf yazmaları istenmiştir. Öğrenciler paragraflarının ilk taslağını sınıf içerisinde yazmışlardır.

4. Öğretmen öğrencilerin ilk taslaklarını toplamış; taslaklar üzerinde düzeltme sembollerini kullanarak öğrenci paragraflarını DPA'ya göre değerlendirmiş ve taslakların sağ alt köşesine öğrencilerin paragrafları için aldığı puanları eklemiştir. Öğrenci taslaklarının bu hali, öğrencilere geri verilmiş ve öğrencilerin aldıkları geribildirim anlamaları ve varsa sorularını sorabilmeleri için bir miktar ders süresi ayrılmıştır. Öğretmen, öğrencilerin paragraflarını puanlama aşamasında, deney grubunda öğrenci paragraflarının değerlendirilmesi için kullanılan DPA'yı kullanmıştır. Yalnız kontrol grubu öğrencilerinin sürecin hiçbir aşamasında DPA'yı görme fırsatları olmamıştır.

5. Öğrencilerden, sınıf dışında, ilk taslaklarına verilmiş öğretmen geribildirimini kullanarak yazılı ürünlerinin ikinci taslağını oluşturmaları beklenmiştir. Öğrenciler, üzerinde gerekli düzeltmeleri yaparak ikinci taslağını oluşturdıkları yazılı ürünlerini öğretmene teslim etmişlerdir.

6. Öğretmen, öğrencilerin ikinci taslaklarını da aynı DPA'yı kaynak alarak ve gerektiğinde düzeltme sembollerini kullanarak değerlendirmiş, puanlamış; üzerinde puanlarının da olduğu ikinci taslaklarını öğrencilere geri vermiştir. Öğrencilerin sorularını sormaları için yine bir miktar ders süresi ayrılmıştır.

7. Öğrencilerden, teslim aldıkları ilk taslakları ve ikinci taslaklarını ürün dosyalarına yerleştirmeleri beklenmiştir.

Kontrol grubu için öğrenme süreci, yukarıda yedi adım halinde açıklanan sürecin, B1 kuru kazanımları gereği öğrencilerin edinmesi gereken farklı yazma becerilerinin her biri için ayrı ayrı tekrarlanması yoluyla yürütülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş İngilizce Yazma Görevleri, bir DPA ve bir Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.4.1. İngilizce Yazma Görevleri

İngilizce Yazma Görevleri, araştırmanın ilk alt probleminin yanıtlanmasına yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Hem ön test hem son test İngilizce Yazma Görevi ile öğrencilerden sebep-sonuç türünde ve öğrencilerin “İngilizce öğrenme konusunda başarısız olmalarının sebepleri”ni açıklayan yazılı ürünler oluşturmaları istenmiştir. İki yazma görevi ile öğrencilerden aynı türde ve konuda yazılı ürünler oluşturmalarının beklenmiş olmasının nedeni yazılı anlatımlardan elde edilen puanların karşılaştırılabilmesini sağlayabilmektir. Fakat iki test uygulaması arasında sadece 8 hafta olacağı için hatırlama etkisinin önüne geçilebilmesi amacıyla bu iki görevde kullanılan ifadeler birbirine eşdeğer olmak koşuluyla farklı tutulmuştur. Diğer bir ifadeyle, ön test ve son testler aynı yazma görevini öğrencilere farklı şekillerde ifade eden; öğrencileri benzer stratejiler kullanarak aynı türde ve konuda yazılı ürünler oluşturmaya yönlendiren iki test olarak hazırlanmıştır. Ön test ve son test İngilizce Yazma Görevlerinin soruları ifade ediş bakımından farklı oldukları halde öğrencileri aynı tür ve konuda yazılı ürünler oluşturmaya yönlendiriyor olup olmadığı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

Ön test ve son test hazırlanırken, araştırma B1 düzeyindeki sınıflar ile yapılacağı için, B1 düzeyinde öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. B1 düzeyi yazma dersi kazanımları aşağıdaki gibidir:

- Kendisine bildirilen herhangi bir olay ya da durumun nedenlerini veya sonuçlarını, uygun dilbilgisi ve sözcükleri kullanarak, akademik yazı diline ve ilgili metin türünün organizasyon kurallarına uyarak ve düşüncelerini bir bütünlük içerisinde kurgulayarak açıklar.
- Kendisine bildirilen herhangi bir kişi, yer, nesne, durum ya da olayın özelliklerini, uygun dilbilgisi ve sözcükleri kullanarak, akademik yazı diline ve ilgili metin türünün organizasyon kurallarına uyarak ve düşüncelerini bir bütünlük içerisinde kurgulayarak açıklar.
- Kendisine bildirilen herhangi bir konudaki düşüncelerini, uygun dilbilgisi ve sözcükleri kullanarak, akademik yazı diline ve ilgili metin türünün organizasyon kurallarına uyarak ve düşüncelerini bir bütünlük içerisinde kurgulayarak açıklar.
- Kendisine bildirilen herhangi iki kişi, yer, nesne, durum ya da olay arasındaki benzerlikleri ya da farklılıkları, uygun dilbilgisi ve sözcükleri kullanarak,

akademik yazı diline ve ilgili metin türünün organizasyon kurallarına uyarak ve düşüncelerini bir bütünlük içerisinde kurgulayarak açıklar.

Özetle, araştırmanın yürütüldüğü kurumda, B1 kurunda, öğrencilerden neden-sonuç, karşılaştırma, düşünce ya da özellik açıklama paragrafları yazarak, bu paragraf türlerini ilgilendiren becerileri edinmeleri beklenmektedir. Araştırmada kullanılan ön ve son test İngilizce Yazma Görevlerinde öğrencilerden neden-sonuç türünde paragraflar yazmaları beklenmiştir.

Ön test ve son test hazırlanırken, ayrıca, hazırlanan testin, biçimi ve görünüşü itibarıyla, araştırmanın yapıldığı kurumda uygulanan ortak sınavlara benzer olması sağlanmıştır. Ön test ve son test İngilizce Yazma Görevleri tüm bu noktalar dikkate alınarak hazırlandıktan sonra sınavların içerik ve biçim anlamında kurumda uygulanmaya uygunluğu açısından kurumun ölçme ve değerlendirme bölümünde görev yapmakta olan üç uzmandan görüş alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmış olan ön test ve son test İngilizce Yazma Görevleri EK B ve EK C’de sunulmuştur.

3.4.2. Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmanın yapıldığı kurumda B1 kurunda öğrenci paragraflarının değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı (EK D) bir araştırma koşullarının gerektirdiği ölçüde ayrıntılı veri sunabilecek nitelikte bulunmadığı ve öğrenci paragraflarını 10 üzerinden değerlendirmeye yönelik olduğu için bu araştırmada kullanılmak üzere yeni bir DPA geliştirilmesi gereği doğmuştur. Bu gereklilik kapsamında araştırma süresince hem deney hem de kontrol gruplarında oluşturulan öğrenci paragraflarının değerlendirilmesinde kullanılması amacıyla bir DPA oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan DPA geliştirilirken, Goodrich (2000) tarafından önerilen şu basamaklar dikkate alınmıştır:

1. Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi
2. Dereceli puanlama anahtarının türüne karar verilmesi
3. Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması
4. Uzman görüşünün alınması

DPA geliştirilirken ölçütlerin belirlenmesi aşamasında, ilk olarak, araştırmanın yürütüldüğü kurumda B1 kurunda yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan DPA’da yer alan ölçütlere bakılmıştır. Söz konusu DPA üzerinde yer alan ölçütlerin

içerik, dil ve anlatım ve paragrafta düzen ölçütleri olduğu görülmüştür. Sonrasında, kapsamında İngilizce yazılı ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla DPA kullanılmış araştırmalar incelenmiştir (Andrade, Du ve Mycek, 2010; Brooks, 2012; İnözü ve Yumru, 2006; Luoma ve Tarnanen, 2003; Oscarson, 2009). Yeni DPA ile bu araştırmalarda kullanılmış DPA'ların hepsinde ele alınan, kurumda B1 kurunda kullanılan DPA'da ele alınan ve Al-Fallay (2000) tarafından da İngilizce yazılı ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan DPA'larda en sık olarak kullanıldığı ifade edilen *içerik, paragrafta düzen (organizasyon), dil ve anlatım* ölçütlerinin ele alınmasına karar verilmiştir.

Bu araştırma ile öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin farklı bileşenleri üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenmek istendiğinden analitik türde bir DPA kullanılmasına ve başarı düzeyinin beş düzeyli olmasına karar verilmiştir. Ranj daralmasının etkisinden kaçınılabilmesi ve olası geçerlik problemlerinin önüne geçilerek yazma dersinde başarılı ve başarısız öğrencilerin daha iyi ayırt edilebilmesi için, DPA 100 üzerinden puanlanacak biçimde tasarlanmıştır. 100 puanın ölçütlere nasıl dağıtılacağı konusunda karar verilmesi amacıyla alanyazındaki araştırmalar incelenmiştir.

Konuyla ilgili sonuçlar sunan araştırmalardan biri Quintero (2008)'nin araştırmasıdır. Araştırmadan elde edilen iki önemli sonuç vardır. Bu sonuçlardan ilki, yabancı dilde yazma becerisinin önemli bir bileşeninin *içerik* olduğudur. Araştırmaya göre, yabancı dildeki yazma derslerinde başarılı yazılı ürünler ortaya koyabilmek için öğrencilerin zihinsel etkinliklerini iyi kullanarak *içerik* anlamında zengin yazılı ürünler ortaya koyabilmesi gerekir. Araştırmadan elde edilen ikinci önemli sonuç ise, yabancı dilde yazma becerisinin diğer önemli bileşeninin *dil ve anlatım* becerisi olduğudur. Araştırmaya göre etkili *içerik* ortaya koyabilme ile sözcük ve dilbilgisini etkili kullanabilme becerileri yazma derslerindeki başarıda birbirleriyle etkileşim içerisinde. Araştırma, yabancı dildeki yazma derslerinde başarılı bir yazılı ürün ortaya koyamayan öğrencilerin, bu durumunun *dil ve anlatım* konusundaki eksikliklerinden kaynaklandığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili bir dilbilgisi ve sözcük kullanımına sahip olmayan öğrenciler *içerik* anlamında etkili yazılı ürünler ortaya koyamamaktadır. Bu öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünler okuyucu tarafından anlaşılamamaktadır. Gramer bilgisi ve sözcük dağarcığı yeterli olmadığı için öğrenci, aklına gelen birçok düşünceyi yazmaktan vazgeçmekte, ancak *içerik* anlamında sık yazılı ürünler ortaya çıkarabilmektedir.

White ve Arndt (1991), yazılı ürünler oluşturabilmede içeriği etkili ele alabilmenin önemli olduğundan bahsetmektedir. Urrutia ve Gutierrez (2011) araştırmalarıyla yazma konusunda başarılı olmanın büyük ölçüde sözcük kullanımına, etkili cümleler yazabilmeye ve etkili dilbilgisi kullanabilmeye bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaakob (2015) ise araştırmasında, yazma konusunda başarılı olmada dil ve anlatım ile içerik bileşenlerinin birlikte etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının ifadesine göre, yazılı bir üründe etkili sözcük ve dilbilgisi kullanımı, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Bu da yazmanın amacıdır.

Alanyazında yer alan araştırma sonuçları göz önüne alındığında, DPA üzerinde *içerik*, *paragraf düzeni* ve *dil ve anlatım* ölçütlerine farklı puanlar verilmesine karar verilmiştir. Buna göre, *paragraf düzeni* 20, *içerik* 40 ve *dil ve anlatım* 40 puan üzerinden puanlanmıştır.

Bunun ardından, ele alınacak olan *içerik*, *paragrafa düzen* ve *dil ve anlatım* ölçütleri beş düzeye bölünerek, oluşan gözeneklerde iyiden kötüye doğru ayrıntılı performans tanımlamaları yapılmıştır. Tanımlamaların yapılması aşamasında alanyazındaki araştırmalar incelenmiştir (Andrade, Du ve Mycek, 2010; İnözü ve Yumru, 2006; Luoma ve Tarnanen, 2003; Oscarson, 2009). Son olarak, farklı ölçütlere verilen puanlar gözeneklere dağıtılmıştır.

Taslak formu oluşturulan DPA'nın geçerlik çalışmaları için uzman görüşüne başvurulmuştur. Moskal ve Leydens (2000), dereceli puanlama anahtarının geçerliği çalışmalarının “içerik, yapı ve ölçüt” olmak üzere üç açıdan yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. *İçerik*, puanlama anahtarında yer alan betimsel ifadelerin puanlayıcıları, yalnızca ölçme aracı ile ölçülmesi amaçlanan özelliği ölçmeye ve bu özelliği olması gerektiği kadar kapsamlı ölçmeye yönlendirecek nitelikte olup olmadığıyla ilgilidir. *Yapı*, puanlama aracının, ölçme aracı ile ölçülmesi amaçlanan özelliğin tüm önemli yönlerini değerlendirebilmesiyle ilgilidir. *Ölçüt* ise, puanlama anahtarında yer alan puanlama ölçütlerinin, ölçülmesi amaçlanan özelliğin öğelerini ne kadar kapsamlı ele aldığıyla ilgilidir. Bu bilgiler ışığında, yeni DPA'nın geçerlik çalışmalarının yürütülmesi amacıyla, DPA'yı Moskal ve Leydens'in söz ettiği şekilde *içerik*, *yapı* ve *ölçüt* açısından değerlendirmeye yönelik bir uzman görüş formu kullanılmıştır (EK E). DPA, toplamda dört uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak DPA'ya son şekli verilmiştir (EK F).

3.4.3. Görüşme Formu

Görüşme, sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Görüşme, önceden belirlenen ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Karasar, 2006). Görüşmeler, öncesinde hazırlanmış bir görüşme formuna göre yönlendirilir. Görüşme formu kullanılması sırasında, görüşmeci, forma yerleştirdiği soruları olduğu gibi ve olduğu sırayla sormayı tercih edebilir; soruların cümle yapısını ya da sırasını değiştirebilir, bazı soruların ayrıntısına girebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmanın beşinci alt problemine ait verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar, görüşme sırasında görüşülen kişi veya kişilere kısmi esneklik sağlayarak soruları yeniden düzenleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın beşinci alt problemi, öz değerlendirme uygulamaları yapan deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisi ve gerekliliğiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesini içermektedir. Bu belirlemelerin yapılabilmesi amacıyla görüşmeye yerleştirilecek soruların aşamalı şekilde ilerlemesine karar verilmiştir. Sonuç olarak, görüşme formuna üç soru yerleştirilmiştir. Yürütülecek görüşmeler ile öğrencilerden öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerinde etkisi olup olmadığı; etkisi varsa etkisinin olumlu mu olumsuz mu olduğu ile ilgili bilgi toplanması amaçlanmıştır. Bu nedenle, görüşme formundaki ilk soru, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını sormaktadır. İkinci soru öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerindeki etkisinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğunu sormaktadır. Üçüncü soru ise öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerinde ne gibi olumlu veya olumsuz etkileri olduğunu sormaktadır. İlk soruyla öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını düşünen öğrencilerin belirlenerek bu öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu öğrencilerin görüşme formundaki ikinci ve üçüncü soruları yanıtlamaları anlamsız olacağı için bu öğrenciler ile görüşmelerin bu aşamada sonlandırılması planlanmıştır. İkinci soruyla öz değerlendirme dayalı geribildirim yazma becerileri üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğrenciler ayırtırlmak istenmiştir. Son soru ile öğrencilerin

öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkileri olduğuyla ilgili ayrıntılı açıklamalarda bulunmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Ayrıca görüşme formundaki soruların öğrenciyi belli bir yanıtı yöneltecek biçimde olmamasına zen gösterilmiştir. Görüşme formunun geçerliği, soruların uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesiyle sağlanmıştır. Öğrenci görüşme formu, Ek G’de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verilerin toplanması sürecine başlanmadan önce, araştırmaya katılacak olan 60 öğrenciden “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu” ile izin alınmıştır (EK H). Buna ek olarak, araştırmanın uygulanabilir olup olmadığına dair Etik Kurul onayı (EK I) alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ardından, araştırmacı, gruplardan birinin yazma derslerini yürütmekle sorumlu olmuş ve diğer bir gönüllü ğretmen de kontrol gruplarının yazma derslerini yrtmştir. Kontrol grubunun yazma derslerinden sorumlu olacak ğretmen, araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı, deney grubunda yazma derslerinin nasıl yürütüleceği ve kendisinden sınıfında nasıl bir uygulama yapması beklendiği konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca, bu ğretmene DPA tanıtılarak, araştırmacı denetiminde iki örnek paragrafa puanlama yaparak DPA’nın kullanımıyla ilgili deneyim edinmesi sağlanmıştır.

Yazma derslerine başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarına aynı ön test İngilizce Yazma Görevi uygulanmıştır. Öğrencilerin n testte yazdıkları paragraflar biri aynı zamanda deney grubunun yazma derslerini yürüten ğretmen olan araştırmacı ve diğeri aynı kurumda çalışan gönüllü bir ğretmen olmak üzere iki ğretmen tarafından puanlanmıştır. Öğrencilere ait puanlar kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının ğrencilerin paragraflarına verdiği puanlar öğrencilerin ön test İngilizce Yazma Görevi puanlarını oluşturmuştur. Gönüllü ğretmenin aynı paragraflara verdiği puanlar ise puanlayıcı güvenirliğinin hesaplanmasında kullanılmıştır. İki puanlayıcı söz konusu olduğu için puanlayıcı güvenirliği için Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010) hesaplanmıştır. n test İngilizce Yazma Görevi verileri için iki puanlayıcının puanları arasındaki korelasyon .95 olarak bulunmuştur.

Ön test uygulaması bu şekilde tamamladıktan sonra, yazma dersleri deney ve kontrol gruplarında bu araştırmanın “öğrenme-öğretme süreci” başlığı altında ele alındığı şekilde yürütülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerden toplamda dört yazılı ürün ortaya koymaları beklenmiştir. Gruplardaki öğrenciler her bir yazılı ürünü son haline iki aşamada getirmiştir. Öğrenciler ilk aşamada yazılı ürünlerin geribildirim verilmemiş ilk halini oluşturmuş; kontrol grubunda yazılı ürünlerin bu hali öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve puanlanmış; deney grubunda ise hem öğrencilerin kendileri hem de öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. İkinci aşamada gruplar, geribildirimlere göre yazılı ürünlerinin son halini oluşturmuşlardır. Hem deney hem kontrol grubunda ortaya konan bu dört yazılı ürünün geribildirimlere göre oluşturulmuş son haline öğretmenin verdiği puanlar kayıt altına alınmıştır. Deney grubunda, ayrıca, dört yazılı ürünün geribildirim verilmemiş ilk haline öğrencilerin kendi verdiği puanlar ile aynı ürünlere öğretmen tarafından verilen puanlar kayıt altına alınmıştır.

Yazma derslerinin bitiminde, deney ve kontrol gruplarına aynı son test İngilizce Yazma Görevi uygulanmıştır. Öğrencilerin son testte yazdıkları paragraflar yine biri deney grubunun yazma derslerini yürüten öğretmen olan araştırmacı ve diğeri aynı kurumda çalışan gönüllü bir öğretmen olmak üzere iki öğretmen tarafından DPA'ya göre puanlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin paragraflarına verdiği puanlar öğrencilerin son test İngilizce Yazma Görevi puanlarını oluşturmuştur. Gönüllü öğretmenin aynı paragraflara verdiği puanlar ise puanlayıcı güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Son test İngilizce Yazma Görevi verilerine ait iki puanlayıcının puanları arasındaki korelasyon .96 olarak bulunmuştur.

Son test uygulaması ardından, deney grubu öğrencileri arasından belirlenen 15 öğrenci ile görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler üç günde tamamlanmış ve her bir öğrenci ile 15-20 dakikalık görüşme yapılmıştır. Görüşmeler görüntülü olarak kayda alınmıştır. Tüm görüşmeler bittiğinde, görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış, elde edilen veriler çözümleme için düzenlenmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın toplamda beş adet alt problemi bulunmaktadır. Bu alt problemlerden ilki ön test son test verilerinin çözümlemesini içermiş ve bu

çözümlemeler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde manidarlık düzeyi (p) 0,05 kabul edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi ile deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevi puan ortalamalarında ön testten son teste meydana gelen değişimin birbirinden manidar bir fark göstermekte olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu gibi bir araştırma, varsayımlarının sağlanması koşuluyla parametrik bir veri çözümleme tekniği olan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile yapılmaktadır. Büyüköztürk (2012)'e göre, karışık ölçümler için ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık desenlerde, uygulana deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satırxsütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır. Bu istatistiksel modelin varsayımları ise şu şekildedir:

1. Bağımlı değişken en az aralık ölçeğindedir.
2. Bağımlı değişkene ait puanlar, her bir grupta normal dağılım gösterir.
3. Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları eşittir.
4. Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşittir.
5. Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır.

Varsayımların test edilmesi amacıyla ön test ve son test puanları için normallığe bakılmış hem deney hem kontrol grubunda ön test son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında kaldığı görülmüştür. Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarına ait varyansların eşitliği sağlanmıştır. Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için gruplara ait kovaryansların eşitliği sağlanmıştır. Verilerin küreselliği sağlanmıştır. Tüm varsayımların karşılanması ardından, deney ve kontrol gruplarına ait ön test son test verileri kullanılarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin yanıtlandırılması amacıyla, veriler grafikler kullanılarak anlamlı duruma getirilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin yanıtlanması amacıyla deney grubu ile yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, sözel verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesini mümkün kılan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi yaklaşımında, araştırmanın sorusuna uygun temaların oluşturulması ve tanımlanması çok önemlidir (Berelson, 1952). Araştırmada kullanılacak olan temalar açık ve anlaşılır biçimde daha

önceden tanımlanırsa, bu durum, araştırmacının nitel veriler arasındaki ifadeleri önceden belirlenen bu temalar altında organize etmesini kolaylaştırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu temaların oluşturulması amacıyla iki yol izlenebilmektedir (Bilgin, 2006):

1. Araştırmacı, bu temaları, araştırma problemiyle ilgili alanyazın taraması ardından oluşturabilir. Bu durumda, temalar, veriler elde edilmeden önce belirlidir.
2. Araştırmacı, bu temaları, araştırmadan elde edilen verilerin çözümlemesi sırasında belirleyebilir.

Bu araştırma için gerekli nitel verilerin toplanması için kullanılmış olan görüşme formu üç soru içermektedir. Nitel verilerinin çözümlemesi üç soru için farklılık göstermiştir. Görüşme formunda yer alan ilk soru “evet” ya da “hayır şeklinde; ikinci soru “olumlu” ya da “olumsuz” şeklinde yanıtlanması gereken bir sorudur. Dolayısıyla, bu iki soru için tema oluşturma gereği oluşmamıştır. Formda yer alan üçüncü soru açık uçlu olup, öğrencilerin kendi düşüncelerini paylaşmalarına yön verdiği için, üçüncü sorudan elde edilen verilerin çözümlemesi için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Bu amaçla birtakım temaların oluşturulması gerekmiştir. Araştırmacı, bu temaları, öğrenci yanıtlarını çözümleyerek oluşturmuştur. Bu aşamada, belirlenen tema ifadelerinin anlaşılabilirliği ve öğrenci düşüncelerindeki çeşitliliği temsil edebilme ve verileri kapsama dereceleri ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin bu temalara göre nasıl bir dağılım sergilediklerinin belirlenmesi işleminde, araştırmacı ve gönüllü iki farklı öğretmen görev almıştır. Bu işlem için öğretmenler bireysel çalışmış ve düzenleme ayrıntılarını birbirleriyle paylaşmamışlardır. Tüm öğretmenler gerekli çalışmaları bitirdiğinde, öğretmenler toplanarak verileri temalara nasıl dağıttıkları ile ilgili ayrıntıları birbiriyle paylaşmış ve üç öğretmenin verileri kategorize etme uyumu %93 olarak saptanmıştır. Veriler üç öğretmenin ortaklaşa karar verdiği şekilde temalar altında gruplanmış ve temalara dahil olan öğrenci sayılarıyla ilgili tablolar hazırlanarak frekans (f) değerleri paylaşılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için yapılan istatistiksel çözümlemelerden elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, her bir alt problem için ayrı ayrı ele alınarak yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerine katılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yolla yürütülen yazma derslerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin yazma görevi puan ortalamalarında ön testten son teste meydana gelen değişimin manidar bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Çözümleme için gereken varsayımların sağlanmasının ardından ilgili veriler karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA istatistiksel yöntemi ile çözümlenmiştir. Çizelge 1 ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar ile standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çizelge 1.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test - Son Test İngilizce Yazma Görevi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	30	58.57	13.41	30	87.60	9.70
Kontrol Grubu	30	61.20	10.41	30	70.47	11.23

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin ön test İngilizce yazma görevi puan ortalaması 58.57 iken, son test İngilizce yazma görevi puan ortalaması

87.60'dır. Bu durum, yazma derslerine başlanmadan 58.57 olan deney grubu yazma görevi puan ortalamasının, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin sonuna gelindiğinde 87.60'ye ulaşmış olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test İngilizce Yazma Görevi puan ortalaması 61.20 iken, son test İngilizce Yazma Görevi puan ortalaması 70.47'dir. Bu durum, yazma derslerine başlanmadan 61.20 olan kontrol grubu yazma görevi puan ortalamasının, geleneksel yolla yürütülen yazma derslerinin sonuna gelindiğinde 70.47'ye ulaşmış olduğunu göstermektedir. Buna göre, araştırma boyunca hem öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerine katılan deney grubu öğrencilerinin hem de geleneksel yolla yürütülen yazma derslerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde bir artış meydana gelmiştir. Kontrol grubundaki artış beklenen bir durumdur. Kontrol grubundaki bu artış, araştırmanın yapıldığı kurumda devam eden İngilizce öğretiminin doğal bir sonucudur. Dolayısıyla B1 düzeyinde yazma derslerine katılan her iki grubun da kuru tamamladığında B2 seviyesine çıkarılması ve yazma becerilerinde bir gelişme meydana getirilmesi amaçlanmıştır. Bu alt problem ile asıl araştırılan deney ve kontrol gruplarından hangisinin yazma becerilerinde daha fazla bir gelişme edinmiş olduğudur.

Yazma dersleri kapsamında farklı deneysel işleme maruz kalan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde ön testten son teste meydana gelen değişimin manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2.

Ön Test-Son Test İngilizce Yazma Görevi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	8767.292	59			
Grup	1576.875	1	1576.875	12.720	.001
Hata	7190.417	58		123.973	
Denekleriçi	2148.5	60			
Ölçüm (Ön test-Son test)	11001.675	1	11001.675	84.444	.000
Grup*Ölçüm	2930.408	1	2930.408	22.943	.000
Hata	7556.417	58	130.283		
Toplam	10915.792	119			

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin deney öncesinden sonrasına manidar farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu bulunmuştur, $F(1, 58) = 22.493$, $p < .05$. Bu bulgu, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma dersleri ve geleneksel yöntemle yürütülen yazma derslerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu aşamada, Çizelge 1’de yer alan deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puan ortalamalarına bakmak önem kazanmıştır. Çizelgedeki ortalama değerleri deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yazma görevi puan ortalamasını deney öncesinden deney sonrasına daha fazla artırmış olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yolla yürütülen yazma derslerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisini konu alan öncesinde yürütülmüş birçok araştırmanın (Andrade ve Boulay, 2003; Andrade, Du ve Mycek, 2014; Hirvela ve Pierson, 2000; Meihami ve Varmaghani, 2013; Oscarson, 2009; Ross, 2006; Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray, 1999; Sajedi, 2014) sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu alt problem için elde edilen bulgular bir başka yönüyle de önemlidir. Deney ve kontrol grubunun İngilizce yazma görevi puan ortalamaları ön testten son teste sınırlı oranda değişmiştir. Deney grubunda yapılan çalışma, grubun ortalamasını 29,03 puan arttırırken kontrol grubu puan ortalamasını 9,27 puan arttırmıştır. Bu durum, ANOVA analizi sonucunda ulaşılan yazma becerisinin gelişiminde öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin geleneksel olarak yürütülen yazma derslerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bulguya ilgili bir başka durum ise, deney grubunda yazma görevi puan ortalamasının 87,60’a çıkmasının Bloom’un tam öğrenme ölçütü olan %80 (Özçelik, 2012)’in üzerine çıkarmış olduğudur.

Araştırmaya ait bir başka bulgu da öz değerlendirme yönteminin etki büyüklüğünün .40 olarak bulunmuş olmasıdır. Bu durum öz değerlendirme yönteminin yazma becerileri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki araştırmaların sonuçlarına bakıldığında da 8-12 haftalık bir süreç boyunca yürütülen öz değerlendirme yönteminin etki büyüklüğünün orta değerlerde (.40 ve .50 arasında) değiştiği görülmektedir (Ross, 2006).

Alanyazında öz değerlendirme yönteminin yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili bir yöntem olduğunu belirten araştırmalar çoğunlukta olsa da, öz değerlendirme uygulamalarının öğrencileri başarısızlığa ittiğini gösteren araştırmalar da (Ross, Rolheiser ve Hoga-boam Gray, 2002) yer almaktadır. Alanyazındaki ilgili araştırmaların sonuçları bir arada düşünüldüğünde, bu araştırmayla yürütülen öz değerlendirme uygulamalarının başarıya ulaşmış olması ile ilgili bazı nedenler akla gelmektedir.

Alanyazında, öğrencilerden herhangi bir eğitim uygulanmadan ve kullanabilecekleri bir araç sağlanmadan öz değerlendirme etkinliklerinde bulunmalarının beklendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların ancak birkaçında (Schunk, 1996) öz değerlendirmenin öğrencilerin güdülenme düzeyini ve akademik başarısını arttırdığı ortaya konulabilmiştir (Ross, 2006). Alanyazında ayrıca, öğrencilerden herhangi bir eğitim uygulanmadan yalnızca kendilerine verilen bir derecelendirme ölçeğini kullanarak öz değerlendirme etkinliklerinde bulunmalarının beklendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar (Arter, Spandel, Culham, and Pollard, 1994; Hillocks, 1986) ile öz değerlendirmenin öğrencilerin güdülenme düzeyini ve akademik başarısını sınırlı oranda geliştirebildiği ortaya konulabilmiştir (Ross, 2006). Alanyazında bunlara ek olarak, öğrencilerden belli bir sistemi olan bir eğitim uygulandıktan sonra öz değerlendirme etkinliklerinde bulunmalarının beklendiği araştırmalar da (Ross ve Starling, 2005) yer almaktadır. Üç farklı yaklaşımda tasarlanan tüm bu araştırmaların sonuçlarının bir karşılaştırması, sistemli şekilde öz değerlendirme eğitimi uygulanması ardından yapılan öz değerlendirme etkinliklerinin yazma becerilerini en büyük oranda geliştirdiği sonucunu vermektedir (Ross, 2006). Ross, sistematik bir öz değerlendirme eğitiminin;

- öğrencilere yazılı ürünlerini değerlendirmede kullanacakları bir DPA'nın verilmesi,
- öğrencilere DPA'nın kapsamlı bir tanıtımının yapılması,
- öğrencilerin DPA kullanımı ile ilgili tecrübe edinmesinin sağlanması,
- süreç boyunca sürekli ve düzenli olarak öğrencilerin öz değerlendirme becerileri için geribildirim sağlanması,
- öğrencilerin aldıkları geribildirim üzerinden kendilerine bir eylem planı oluşturmalarının sağlanması

aşamalarını içermesi gerektiğinden bahsetmektedir.

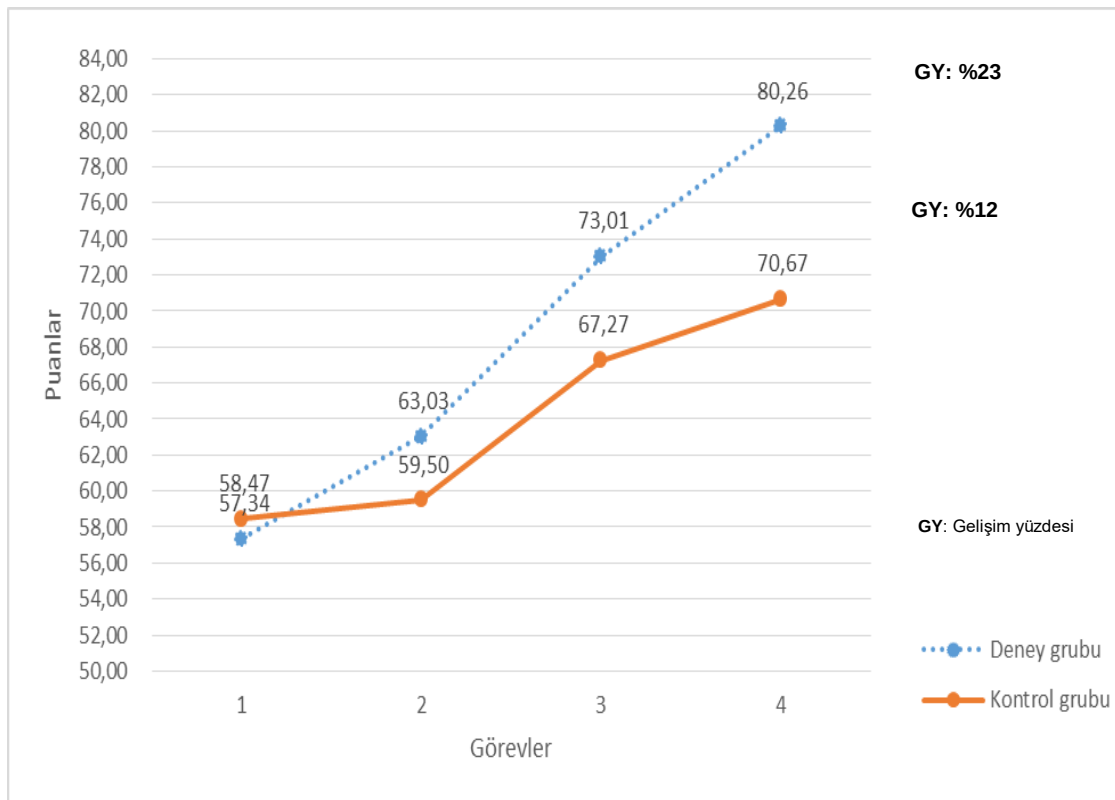
Bu araştırmanın “öğrenme-öğretme” başlığı altında da belirtildiği gibi, öz değerlendirme etkinliklerinde bulunan deney grubu öğrencilerine yukarıda açıklanan tüm basamakların dikkatle uygulandığı sistematik bir öz değerlendirme becerisi eğitimi uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında yürütülen öz değerlendirme etkinliklerinin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkililiğinin sağlanmasında sistemli şekilde uygulanan öz değerlendirme eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada yürütülen öz değerlendirme uygulamalarının öğrencileri başarıya götürmesine yön veren diğer bir etkenin de öğrencilerin dersteki güdülenme düzeyi olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin de görüşmelerde belirtmiş olduğu gibi öz değerlendirme genel anlamda öğrencilere kendi yazılı ürünlerinin kontrolünü ellerinde bulundurmalarını sağlamış, bu durum onların derse karşı güdülenme düzeylerini arttırmıştır. Konuyla ilgili araştırmacının gözlemi de bu yönde olmuştur. Süreç boyunca öğrencilerin diğer sınıflarda yapılmayan bir uygulamayı yapıyor olmalarından dolayı mutlu oldukları ve kendilerini üstün hissettikleri gözlemlenmiştir.

Tüm bunların yanı sıra, bu araştırma ile son testte deney ve kontrol gruplarının yazma becerilerinin gelişmişlik düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunabilmiş olmasında, araştırma sürecinin 8 hafta tutulmuş olmasının da payı olduğu düşünülmektedir. Ross (2006) alanyazında yer alan konu ile ilgili araştırmaların sonuçlarına dayanarak, 8 ile 12 hafta süreyle sürekli ve sistemli öz değerlendirme eğitimi ile şekillendirilen bir öğrenme sürecinin ele alınan beceride belirgin bir fark meydana getirebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da yazma dersleri 8 haftalık yoğun, sürekliliği ve bir sistematığı olan bir öz değerlendirme eğitimi dahilinde yürütülmüştür. Bu durumun, öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisinin gözlenebilmiş olmasına olanak verdiği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmada kullanılması için yeni bir DPA hazırlanmasına karar verilirken kurumda hâlihazırda kullanılan DPA'nın öğrenci paragraflarını 10 üzerinden puanlandırmaya yönelik olması durumu göz önünde bulundurulmuştur. Yeni DPA öğrenci ürünlerini 100 üzerinden puanlamaya yönelik olduğu için, bu DPA'nın kullanılması sayesinde olası bir ranj daralması ya da geçerlik sorununun önüne geçilebilmiş ve bilenle bilmeyen daha net ayırt edilebilmiştir. Dolayısıyla bu durumun da öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisinin gözlenebilmiş olmasına yardım ettiği düşünülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma dersleri boyunca ortaya koydukları dört yazma görevinin geribildirimlere göre oluşturulmuş son halinden aldıkları öğretmen puanlarına ait ortalamaların nasıl bir dağılım gösterdiğini araştırmaktadır. Bu şekilde, grupların yazma becerilerinde meydana gelen değişimin yazma dersleri boyunca nasıl şekillendiği anlaşılmak istenmiştir.



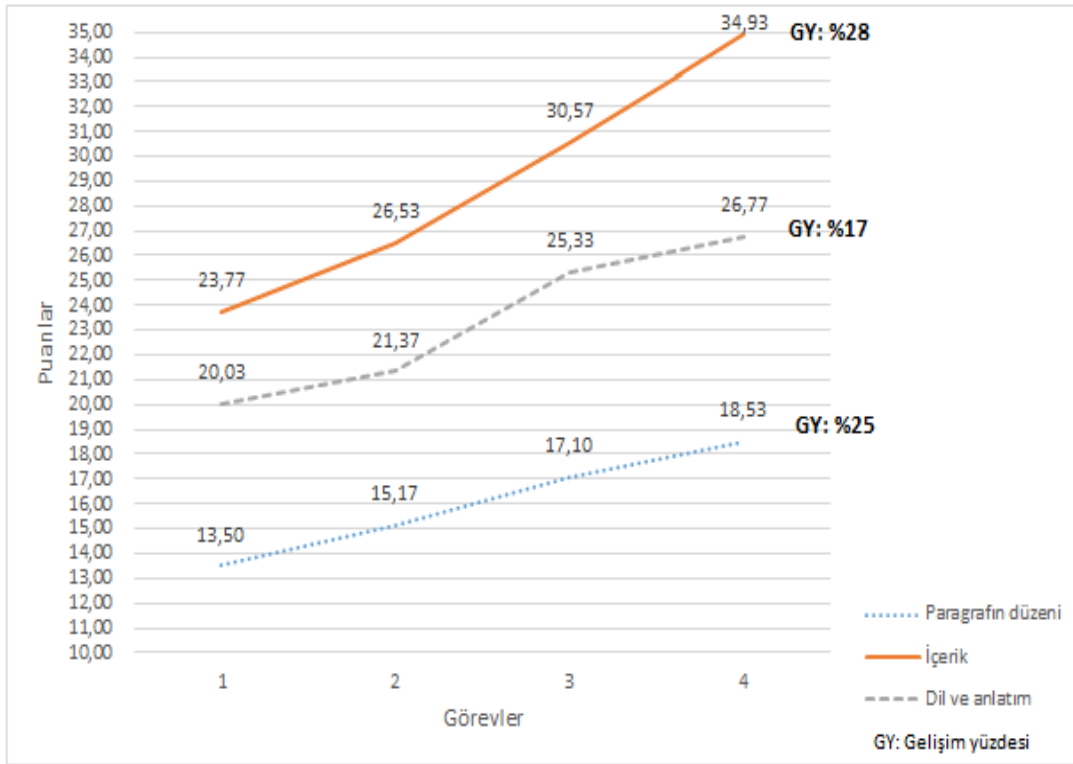
Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Dört Yazma Görevinin Geribildirimlere Göre Oluşturulmuş Son Halinden Aldıkları Öğretmen Puanlarına Ait Ortalamaların Dağılımı

Şekil 1'e göre, deney ve kontrol gruplarının ilk yazılı üründen aldıkları öğretmen puanlarına ait ortalamalar, kontrol grubunun ortalaması deney grubunun ortalamasından bir miktar yüksek olmak üzere, birbirine oldukça yakındır. Grupların ilk yazılı üründen son yazılı ürüne kadar tüm yazılı ürünlerden aldıkları öğretmen puanlarına ait ortalamaların dağılımına bakıldığında, her iki grubun da puan ortalamasını sürekli arttırdığı görülmektedir. Deney grubu puan ortalamasını 57.34'ten 80.26'ya çıkarmış; kontrol grubu ortalamasını 58.47'den 70.67'ye çıkarmıştır. Yalnız, yine Şekil 1'e göre, gruplara ait puan ortalamaları arasındaki fark gitgide açılmaktadır. Şekil üzerinde

paylaşılmış olan gruplara ait gelişim yüzdelerine bakıldığında, yazma dersleri boyunca deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde %23 oranında; kontrol grubu öğrencilerinin ise %12 oranında bir gelişme sağlamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, araştırma kapsamında yürütülen yazma dersleri ile her iki grubun yazma becerilerinde de bir gelişme meydana gelmiş olduğuna; fakat deney grubunun yazma becerilerinde meydana gelen gelişmenin kontrol grubunun yazma becerilerinde meydana gelen gelişmeden daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın ikinci alt problemi ile de araştırmanın birinci alt problemine olduğu gibi öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yolla yürütülen yazma derslerine göre daha etkili olduğu yorumuna ulaşılmış ve alanyazında yer alan araştırmaların (Andrade ve Boulay, 2003; Andrade, Du ve Mycek, 2014; Hirvela ve Pierson, 2000; Meihani ve Varmaghani, 2013; Oscarson, 2009; Ross, 2006; Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray, 1999; Sajedi, 2014) bulguları desteklenmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile deney grubu öğrencilerinin yazma dersleri boyunca ortaya koydukları dört yazma görevinin geribildirimlere göre oluşturulmuş son halinden aldıkları öğretmen puanlarına ait ortalamaların “*içerik, paragrafta düzen ve dil anlatım*” ölçütlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği araştırılmıştır. Daha önceki araştırma sorularında öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma ile bu yöntemin yazma becerisinin *içerik, paragrafta düzen, dil ve anlatım* bileşenleri üzerindeki etkisine de bakılmak istenmiştir.



Şekil 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Dört Yazma Görevinin Geribildirimlere Göre Oluşturulmuş Son Halinden Aldıkları Öğretmen Puanlarına Ait Ortalamaların İçerik, Paragrafta Düzen, Dil ve Anlatım Ölçütlerine Göre Dağılımı

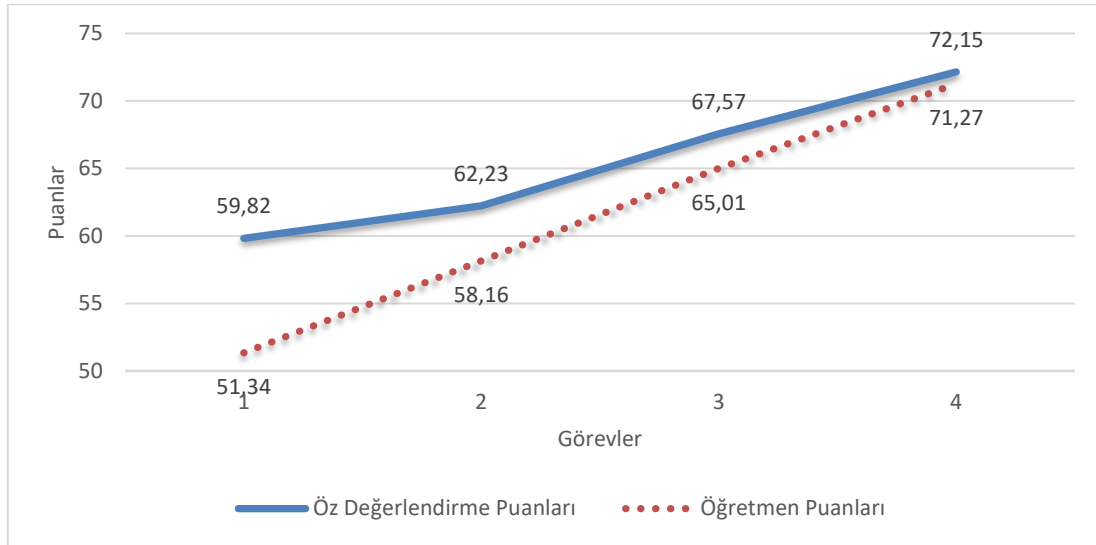
Bu araştırmada öğrenci paragraflarının değerlendirilmesinde kullanılan DPA'nın toplam puanı 100'dür. Bu puan; *paragrafta düzen* için 20, *içerik* için 40, *dil ve anlatım* için 40 puan olarak dağıtılmıştır. Şekil 2'ye göre, deney grubu öğrencileri öz değerlendirme uygulamaları süresince *paragrafta düzen* ölçütünden aldıkları puanların ortalamasını 20 üzerinden 13,50'den 18,53'e yükseltmiş; paragraflarına istenilen şekilde düzen verebilme becerilerinde %25 oranında bir gelişim sağlamışlardır. *Dil ve anlatım* ölçütünden aldıkları puanların ortalamasını 40 üzerinden 20,03'ten 26,77'te yükseltmiş; etkili dilbilgisi ve sözcük kullanabilme becerilerinde %17 oranında bir gelişim sağlamışlardır. *İçerik* ölçütünden aldıkları puanların ortalamasını 40 üzerinden 23,77'den 34,93'e yükseltmiş; paragraflarında düşünce gelişimini sağlama becerilerinde %28 oranında bir gelişim sağlamışlardır. Bu bulgular arasında yer alan her bir ölçüte ait gelişim yüzdesi değerlerine göre, öz değerlendirme uygulamaları yoluyla *içerik* ve *paragrafta düzen* ölçütlerinde meydana gelen gelişmenin *dil ve anlatım* ölçütünde meydana gelen gelişmeden daha fazla olduğu söylenebilir.

Öz değerlendirme becerilerinin yazma becerileri üzerinde genel anlamda etkili olduğu; yazma becerilerinin farklı bileşenleri teker teker ele alındığında ise öz değerlendirmenin her bir bileşen üzerindeki etkisinin farklı oranda olduğu farklı

araştırmalarla da belirlenmiştir. Bing (2016)'ın üniversite öğrencileri ile yürüttüğü sekiz haftalık bir araştırmada öğrenciler, öz değerlendirme ile ilgili aldıkları kısa bir eğitimden sonra yazılı ürünlerine öz değerlendirmeye dayalı geribildirim vermişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öz değerlendirme öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, yazma becerilerinin farklı bileşenlerini oluşturan ve bu araştırmada ele alınan *içerik, paragrafta düzen, dil ve anlatım (sözcük ve dil bilgisi kullanımı), mekanik* ölçütlerinin hepsinde belli miktarda olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir. Fakat her bir ölçütteki farklılaşma teker teker ele alındığında, öğrencilerin yazma becerilerinde *içerik, paragrafta düzen* ve *mekanik* anlamında manidar bir farklılık sağlandığı; *dil ve anlatım (sözcük ve dil bilgisi kullanımı)* anlamında ise manidar bir farklılık sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili olarak, öğrencilerin *dilbilgisi* ve *sözcük kullanımı* ile ilgili becerilerinin geliştirilebilmesi için uzun bir sürece gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir. Oscarson (2009) araştırması ile öz değerlendirme yapılması yoluyla öğrencilerin en az gelişmeyi yazma becerilerinin *dilbilgisi* bileşeninde edindiğini bulgulamış ve bu bulgu üzerinden dilbilgisinde edinilen gelişimin uzun zaman alacağı yorumunda bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile deney grubunda yazma dersleri boyunca ortaya konan yazılı ürünlerin geribildirim verilmeden önceki ilk haline öğrencilerin kendileri tarafından verilen puanlara ait ortalamalar ile aynı ürünlere öğretmen tarafından verilen puanlara ait ortalamaların nasıl bir dağılım gösterdiği araştırılmıştır. Bu yolla, araştırma süreci boyunca yürütülen öz değerlendirmeye dayalı geribildirim eğitimi ve uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde bir gelişmeye yol açıp açmadığı anlaşılmak istenmiştir.



Şekil 3. Dört Yazma Görevinin Geribildirim Verilmeden Önceki İlk Haline Deney Grubu Öğrencilerinin Kendi Verdikleri Puanların Ortalamaları ile Aynı Ürünlere Öğretmenlerinin Verdiği Puanların Ortalamalarına Ait Dağılım

Şekil 3'ten görüleceği gibi, genel olarak aynı yazılı ürüne öğrencilerin kendi verdikleri puanlar öğretmenlerinin verdikleri puanlardan daha yüksektir. Puan ortalamaları arasındaki fark ise uygulama sayısı arttıkça kapanmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yer alan birçok araştırmanın bulgusu ile de tutarlıdır. Birçok araştırmada da öğretmen puanları ve öz değerlendirme puanları arasındaki farkın deneyimleme sayısı arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Boud ve Falchikov, 1989; Ferris ve Hedgcock, 1998; Kaya Yıldırım, 2001; O'Malley ve Pierce, 1996; Oscarson, 2009).

Bu araştırma süreci kapsamında yürütülen öz değerlendirme uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için, öğrenme-öğretme süreci başlığı altında anlatıldığı gibi deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi için sistemli bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Eğitim, öğrenciler yazma görevlerine başlamadan önce yapılmış, ayrıca her bir öz değerlendirme uygulamasının ardından, öğrencilere öz değerlendirme becerileriyle ilgili geribildirim verilerek bu becerileri sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Şekil 3 ile ulaşılan bulgu, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim ve bu kapsamda yürütülen eğitimin öğrencilerin öz değerlendirme ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Öz değerlendirme her ne kadar genel olarak akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılan bir geribildirim yöntemi olsa da, alanyazında, sunduğu verilerin güvenilirliği ve bu veriler üzerinden varılan yorumların inandırıcılığı (Brown ve Hudson, 1998) ve nesnelliği (Huerta-Macias, 1995) konusunda şüpheler de vardır.

Alanyazında, ayrıca, bu gibi olumsuzlukların önüne geçilmesi için önerilen birtakım yollar yer almaktadır. Özel olarak, öz değerlendirme uygulamaları söz konusu olduğunda, “uygulama sayısının yüksek tutulması”, “öz değerlendirme eğitiminin yapılması” ve “anlaşılır bir puanlama anahtarı kullanılması” gerektiği üzerinde durulmaktadır (Brown ve Hudson, 1998).

Bu araştırmanın sınırlılıkları gereği dört uygulamanın üzerine çıkılamamıştır. Fakat bu üç öneriden “öz değerlendirme eğitimi yapılarak öğrencilerin öz değerlendirme becerilerine sahip olduğundan emin olunması” ve “anlaşılır bir puanlama anahtarı kullanılması” konusuna titizlikle yaklaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin kendi yazılı ürünlerini değerlendirmek için kullandıkları dereceli puanlama anahtarı analitik yapıda hazırlanmış, sınırlılıklar çerçevesinde mümkün olan en çok ölçüt sayısı ele alınarak ölçütler açık, yalın betimsel ifadelerle yazılmaya çalışılmıştır. DPA bu noktalara dikkat edilerek hazırlandıktan sonra da uzman görüşü alınarak DPA’nın alanyazında ifade edildiği gibi öğrenciler için yeterince anlaşılır olduğundan emin olunmuştur. Ayrıca, deney grubu öğrencilerine, öncesinde titizlikle tasarlandığı şekilde birtakım aşamalardan oluşan bir öz değerlendirme becerisi geliştirme eğitimi uygulanmıştır. Bu eğitimin süreç boyunca sürekliliği sağlanmıştır. Bu şekilde, bu araştırma ile öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisinin yorumlanması için elde edilecek verilerin güvenilirliği, geçerliği sağlanmak istemiştir. Şekil 3 ise, yapılan öz değerlendirme eğitiminin işe yaradığı konusunda düşünce vermekte, bu araştırmanın verilerinin güvenilirlik ve geçerliğini; araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaktadır.

Şekil 3 üzerinden ulaşılan bulgular alanyazında yer alan birtakım tartışmalara da katkı sağlamaktadır. Öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştıran birçok araştırma öğrencilerin öz değerlendirmeyi ne kadar gerçekçi yürütebildikleriyle ilgili bulgular da ortaya koymuştur. Araştırmalarda bu sorunun yanıtı aynı yazılı ürüne verilen öğrenci ve öğretmen puanlarının karşılaştırılması yoluyla aranmıştır. Farklı araştırmalar bu konuda farklı sonuçlara yer vermektedir. Bir grup araştırma, öğrencilerin öğretmen puanları ile uyumlu puanlar verebildiğini ve iyi puanlayıcılar olduğunu göstermiştir (Stefani, 1994; Sullivan ve Hall, 1997). Diğer bir grup araştırma ise öğrencilerin iyi puanlayıcılar olmadığını, kendi yazılı ürünlerine öğretmen puanlarına göre daha yüksek (Davis ve Rand, 1980; Doleys ve Renzaglia, 1963) ya da daha düşük (Sclabassi ve Woelfel, 1984) puanlar verme eğiliminde olduklarını

göstermiştir. Bu araştırmada öğrenciler, kendi ürünlerine öğretmen puanlarından daha yüksek puanlar vermişlerdir.

Bu durum için farklı araştırmalar farklı nedenlere işaret etmektedir. Özel olarak yabancı dilde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yürütülen öz değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin gerçekçi puanlar verip vermemesi durumunu ele alan araştırmalar ile yabancı dil becerileri (İngilizce düzeyi) yüksek olan öğrencilerin yabancı dil becerileri (İngilizce düzeyi) düşük olan öğrencilere göre daha gerçekçi puanlar verebildiği belirlenmiştir (Boud ve Falchikov, 1989; Oscarson, 2009).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ile öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin çalışmaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt bulunabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış üç soruluk bir görüşme formu kullanılmış ve deney grubu içinden 15 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı, öz değerlendirme süreci içinde yer alan öğrencilerin, öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili görüşlerine ulaşmaktır. Bu yolla, araştırmada nicel verilerden elde edilen bulguların nitel verilerle desteklenip desteklenmediğine bakılmak istenmiştir. Ayrıca, sonuçların alanyazındaki tartışmalara katkı sağlayıp sağlamadığı önemsenmiştir.

Görüşme formunda yer alan ilk soru, “*Sizce öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır?*” şeklindedir. Görüşmelere katılan 15 öğrenciden 13’ü öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu; 2’si ise öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını ifade eden iki öğrenci aşağıdaki yanıtları vermiştir:

Ö1. *Öğrencilerin kendi hatalarını görebilme şansı yok. Çünkü biz gelişme sürecindeyiz ve çok **eksikimiz** var. Ayrıca biz öğretmenin bize hatalarımızı göstermesine alıştık. Hem hatalarımızı görebilsek bu hataları zaten yapmazdık.*

Ö2. *Hatalarımızı öğretmenimiz göstermeli ki gelişelim. Çok **eksikimiz** ve gelişmek için kısa süremiz var. Öz değerlendirme sadece zaman kaybı oluyor. Çünkü **eksiklerimiz** hatalarımızı görmemimize engel oluyor.*

Her iki yanıtta da koyu harflerle dikkat çekilen ifadelerden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin, öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde etkisi olmadığını

açıklarken üzerinde durduğu gerekçe, İngilizce konusunda “eksikleri” olduğudur. Onlara göre, eksikleri olan bir öğrencinin kendi ürününü değerlendirmesi mümkün değildir. Çünkü “eksiklikler” kendi ürünlerindeki hataları görmeye engeldir. Bu düşünceye sahip olan öğrencilerin ikisinin de yazma derslerinde düşük başarı edinmiş öğrenciler arasından olması dikkat çekicidir. Alanyazında yer alan bazı araştırmalar da (Boud ve Falchikov, 1989; Oscarson, 2009) öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisinin bireyin İngilizce konusundaki yeterliliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin İngilizce konusundaki eksiklikleri nedeniyle öz değerlendirme uygulamalarından yararlanamadıklarını söylemiş olmaları alanyazındaki tartışmaları destekler niteliktedir.

Soruya öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı şeklinde yanıt veren öğrenciler neden bu şekilde düşündükleri ile ilgili açıklamalarını bitirdikten sonra görüşmedeki diğer sorulara yanıt vermelerine gerek kalmadan görüşmeyi tamamlamışlardır. Soruya öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yanıt veren öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirmeleri beklenmemiştir. Bu öğrencilerin görüşmedeki diğer soruları yanıtlamaları da istenmiştir.

Görüşme formunda yer alan ikinci soru, “*Sizce öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerindeki etkisi OLUMLU mu yoksa OLUMSUZ mudur?*” şeklindedir. Görüşmenin yürütüldüğü 13 öğrencinin hepsi öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisine dair düşüncelerinin altında yatan nedenler görüşme formunda yer alan bir sonraki sorunun sorulmasıyla öğrenilmiştir.

Görüşme formunda yer alan üçüncü sorunun, öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde olumlu ve olumsuz bir etkisi olduğunu düşünen öğrenciler için farklılaşması planlanmıştır. Ancak öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ifade eden öğrenci olmadığı için 13 öğrencinin tümüne aynı soru sorulmuştur. Bu soru şöyledir. “*Öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde ne gibi olumlu etkileri vardır? Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak açıklayabilir misiniz?*” Bu soru için öğrencilerden gelen yanıtlar, araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve bazı temalar belirlenmiştir. Öğrenci yanıtları bu temalar temel alınarak kodlanmış ve temalar altında gruplanmıştır. Düşüncelerin temalara dağılımı Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 3.

Öğrencilerin Öz değerlendirme Yazma Becerileri Üzerinde Ne Gibi Olumlu Etkileri Olduğuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Sayı
1. Yazma derslerindeki güdülenme düzeyinde artma	11
2. Yazma derslerinden her zamankinden yüksek verim alma	10
3. Bir yazılı ürünün değerlendirilme sürecini ve yazma derslerinde kendilerinden bekleneni bilir hale gelme	7
4. Öz değerlendirme becerilerinde gelişme edinme	5
5. Yazılı anlatım becerisi konusunda daha özgüvenli hale gelme	3
6. Yazma derslerindeki öz disiplin düzeyinde artma	2

Görüşmelere katılan 13 öğrencinin 11'i öz değerlendirme uygulamaları sayesinde yazma derslerindeki güdülenme düzeylerinin arttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö3. *Bu kurdaki derslerde daha istekliydim.*

Ö4. *Neye göre değerlendirileceğimi bilmek, metni oluşturmamda kolaylık sağladı. Bu yüzden de artık yazma derslerine karşı daha pozitifim.*

Ö5. *Yazma derslerini daha çok seviyorum.*

Ö6. *Yazma derslerine karşı bakış açım daha olumlu halde geldi.*

Görüşmelere katılan 13 öğrencinin 10'u öz değerlendirme uygulamaları sayesinde yazma derslerinden aldıkları veriminin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö3. *Öz değerlendirme sayesinde, yazma aktiviteleri yürütürken ki odak noktamı öğretmenin gösterdiği hataları düzelterek yüksek puan almaktan, hatalarımı tespit ederek onlardan dersler çıkarmaya yönelttim. Böylelikle, hatalarımdan daha verimli olarak öğrendim.*

Ö4. *Başta kendi hatalarımla yüzleşmek zor geldi. Önceden paragraf yazarken hata yapmaktan korktuğum olmazdı. Hataları en aza indirmek için her paragrafta yaptığım hataların bir listesini çıkardım. Her paragrafa başlamadan önce bu listeye bir göz gezdirdim. Bu da önceki iki kurda hazırladığım ödevlerde sürekli tekrarladığım hatalardan kısa sürede kurtulmama yardımcı oldu.*

Ö9. *Puanlama anahtarı bir paragrafta yapılabilecek hataları tanımama yardım etti. Bu hataları yapmamaya çalışırken, paragraflarımın niteliği hiç olmadığı kadar arttı.*

Görüşmelere katılan 13 öğrencinin 7'si değerlendirme uygulamaları sayesinde bir yazılı ürünün değerlendirilme sürecini bilir duruma geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö7. *Bu kurdaki İngilizce dersleri sayesinde yazılı bir ürünün nelere göre değerlendirildiği biliyorum. Bu bölümde bile işime yarayacak.*

Ö10. *Artık sadece paragraftan aldığım puanı değil, farklı ölçütlerden kaç puan aldığımı da biliyorum. Paragrafımın zayıf yönüne odaklanabiliyorum.*

Ö12. *Bir paragraf yazacakken kafamda “içerik”, “organizasyon”, “sözcük” gibi ölçütler uçuşmaya başlıyor.*

Görüşmelere katılan 13 öğrencinin 5'i öz değerlendirme uygulamaları sayesinde öz değerlendirme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö8. *Sanırım yazma derslerinde kendi kendimin öğretmeni haline geldim. Bu bana uzun vadede yardımcı olacak bir beceri.*

Ö9. *Öğretmenden bağımsızlaştığımı hissediyorum. Yazma derslerinde öğretmensiz bir yere gelemeyeceğimi düşünürdüm.*

Ö13. *Yazma becerilerimle ilgili çok iyimsermişim. Şimdi eksiklerimi fark edebiliyorum. Diğer kurda öğretmenimin özverisinden bağımsız olarak daha başarılı olabileceğimi düşünüyorum.*

Görüşmelere katılan 13 öğrencinin 3'ü öz değerlendirme uygulamaları sayesinde yazılı anlatım becerileri konusunda daha özgüvenli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö4. *Artık tıpkı Türkçede olduğu gibi İngilizcede de yazılı anlatıma güveniyorum. Aklıma gelen ve İngilizce ifade edemeyeceğimden korkup paragraflara ekleyemediğim düşünceler olurdu. Düşüncelerimi elemek zorunda kalmıyorum.*

Ö10. *Önceden yazma konusunda kendime güvenmezdim. Şimdi en azından paragraflarımı organizasyon ve içerik açısından iyi olduğundan emin olarak teslim ediyorum.*

Görüşmelere katılan 13 öğrencinin 2'si öz değerlendirme uygulamaları sayesinde yazma derslerindeki öz disiplininin arttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö3. *Yazılı ürünlerimi gözden geçirmeden teslim etmeme alışkanlığı kazandım.*

Ö13. *Önceden paragrafımı ders aralarında bile yazardım. Şimdi puanlama anahtarına göre kontrol ederken hata bulmak istemiyorum ve paragrafımı yazmak için özel zaman ayırıyorum.*

Görüşmelerden elde edilen tüm veriler bir arada düşünülecek olursa; görüşmelerin yürütüldüğü 15 öğrenciden 2'si öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını ve 13'ü ise öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Burada dikkat çeken bir nokta, bu araştırmada da alanyazındaki birçok araştırmada (Banlı, 2014; Bayat, 2010; Bing, 2016; İnözü ve Yumru, 2006; Lam, 2010; Oscarson, 2009; Uysal, 2008) olduğu gibi, öğrencilerin öz değerlendirmenin yazma becerilerine etkisi konusundaki düşüncelerinin genel olarak olumlu olmasıdır.

Dikkat çeken diğer bir nokta ise öğrencilerin öz değerlendirmenin yazılı anlatım becerileri üzerindeki olumlu etkileriyle ilgili açıklamalarının konuyla ilgili alanyazında yer alan ifadelerle örtüşmesidir. Öz değerlendirmenin, hatalarından verimli olarak öğrenme fırsatı sağlamak yoluyla öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi ve puanlarındaki artışı hızlandırdığı Oscarson (2009)'un araştırmasındaki öğrenciler tarafından da söylenmiş bir olumlu etkisidir. Yine aynı araştırmada, öğrenciler, kendilerini puanlamaktan aldıkları keyfin yazma derslerindeki güdülenme düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu ve DPA'yı tanıyarak kendi yazma becerilerinin gerçek durumu ve kendilerinden beklenenlerle ilgili daha bilinçli duruma geldiklerinden bahsetmişlerdir. Lam (2010) araştırması sonunda yürüttüğü öğrenci görüşmelerini özetlerken öğrencilerinin, öz değerlendirmenin yazma derslerindeki güdülenme düzeylerini olumlu etkilediğini, yazma dersi başarılarına katkıda bulunduğunu belirttiğini paylaşmıştır. Bing (2016) araştırması kapsamında öğrencilerinden öz değerlendirmenin etkileriyle ilgili görüş toplamıştır. Öğrenciler öz değerlendirme sayesinde, yazma derslerinde kendilerinden bekleneni öğrendiklerini ve daha amaca yönelik ürünler oluşturabilir duruma geldiklerini, yazılı anlatım becerileriyle ilgili daha gerçekçi düşünce edindiklerini, yazılı ürünlerini teslim etmeden önce kontrol etme

alışkanlığı kazandıklarını, kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk aldıklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bayat (2010), öğrencilerine öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili yönelttiği soruya, öğrenciler, öz değerlendirme sayesinde “öğrenmelerim pekişti”, “önemli ve kazanılması zor bir beceri olan öz değerlendirme becerisini kazanmış oldum” ve “yazma konusundaki özgüvenim pekişti” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular alanyazındaki tartışmalara katkı getirmesinin yanı sıra bu araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulguları desteklemesi yönüyle de önemlidir. Öncelikle, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili olumlu görüş bildirmiş olması, nicel verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan “öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu” saptamasını destekler niteliktedir. Öğrenciler tarafından, öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinden söz edilmezken; öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını düşünen öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinde en düşük gelişme edinmiş öğrenci grubundan olması dikkat çekmektedir. Ayrıca, özellikle öğrencilerin görüşmede yer alan son soruya yanıt verirken, öz değerlendirme sayesinde “yazma becerilerinde elde ettikleri verimin her zamankinden daha fazla” olmuş olduğunu söylemiş olması da önemlidir. Görüşmelerden ve nicel verilerden elde edilen tüm bu bulgular değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ayrıca, bu araştırmanın 7. alt problemine yanıt aranarak bulunmuş olan “bu araştırma süreci boyunca deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinde bir gelişme olmuş” olduğu belirlemesini de destekler niteliktedir. Çünkü görüşmede yer alan 3. soruya yanıt verirken öğrenciler, öz değerlendirme etkinlikleriyle öz değerlendirme becerilerinin geliştiğini ve bu dönemki yazma dersleri sayesinde yaşam boyu kullanacakları önemli bir beceriyi, öz değerlendirme becerisini edinmiş olduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak varılan sonuçlar paylaşılmış ve bu sonuçlardan yola çıkılarak gelecek araştırmalarda dikkate alınması için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma deneysel bir araştırma olup araştırmanın çalışma grubunu 30'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deneysel çalışma ile ilgili uygulamalar bu gruplarda, devam eden İngilizce yazma derslerinin bir parçası olarak yürütülmüştür. Kontrol grubunda yazma dersleri süregeldiği şekilde geleneksel yolla yürütülürken; deney grubundaki öğrenciler yazma dersleri kapsamında öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmalarında bulunmuştur. Sonuç olarak, bu araştırma ile öz değerlendirmeye dayalı geribildirim İngilizce yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi görülmek istenmiştir.

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test İngilizce Yazma Görevleri uygulanmıştır. Bu testler ile öğrencilerden aynı konu ve türde aynı kelime aralığında yazılı ürünler oluşturmaları beklenmiş ve bu yazılı ürünler aynı DPA ile puanlanmıştır. Bu şekilde, öğrencilerin deneysel çalışma başında ve sonunda yazma becerilerinin durumu hakkında bilgi sunan verilere ulaşılmıştır.

Bu araştırmayla, ilk olarak, deney ve kontrol grupları için farklı şekillerde yürütülen yazma derslerinin grupların yazma becerilerinin gelişimi üzerinde farklı etkilere yol açmış olup olmadığı ortaya konmak istenmiştir. Bu amaçla, ön test ve son test verileri kullanılarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma dersleri ve geleneksel yöntemle yürütülen yazma derslerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede farklı etkilere sahip olduğu bulgusuna

ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce görevi puan ortalamalarını ön testen son teste kaç puan arttırdıklarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerin ön testten son teste yazma görevi puan ortalamalarını kontrol grubuna göre daha fazla arttırdıkları görülmüştür. Bu durumdan yola çıkılarak, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmaları yapılarak yürütülen yazma derslerinin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yolla yürütülen yazma derslerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma süresince devam eden yazma derslerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden dörder adet yazılı ürün ortaya koymaları beklenmiştir. Her iki grupta da dört yazma görevinin geribildirimlere göre oluşturulmuş son hali öğretmen tarafından DPA'ya göre puanlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının elde ettikleri öğretmen puanlarına ait ortalamaların dağılımına bakılmıştır. Oluşan grafik üzerinde, süreç boyunca deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın gitgide açıldığı gözlenmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak, yazma dersleri boyunca deney grubunun yazma becerilerini kontrol grubundan daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonraki aşamada, yine deney ve kontrol gruplarının dört yazma görevinin geribildirimlere göre oluşturulmuş son hali üzerinden aldıkları öğretmen puanları kullanılarak, bu puanlara ait ortalamaların *içerik*, *düzen*, *dil* ve *anlatım* bileşenleri için nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır. Oluşan grafik üzerinde, yüzde değerlere göre, öğrencilerin en fazla gelişimi *içerik* ölçütünde edinmiş olduğu; öğrencilerin *içerik* ve *paragrafta düzen* anlamında edindikleri gelişmenin *dil* ve *anlatım* anlamında edindikleri gelişmeden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir sonraki aşamada, deney grubunda dört yazılı ürünün geribildirim verilmemiş ilk haline öğrencilerin kendileri tarafından verilen puanlara ait ortalamalar ile aynı ürünlere öğretmen tarafından verilen puanlara ait ortalamaların nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır. Oluşan grafik üzerinde, uygulama sayısı arttıkça öğrenci puanlarının öğretmen puanlarına yaklaştığı gözlenmiştir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin araştırma süreci boyunca deneysel çalışmanın bir parçası olarak geçtikleri öz değerlendirme eğitiminden olumlu sonuç alarak öz değerlendirme becerilerini geliştirmiş olduklarına işaret etmiştir. Bu da, araştırma ile ulaşılan verilerin, bulguların ve sonuçların güvenilirliği ve geçerliği ile bulgu ortaya koymuştur.

Son olarak, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin bu çalışmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla,

deney grubu içerisinde belirlenen 15 öğrenci ile görüşmeler yürütülmüştür. Öğrencilere öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı; eğer bir etkisi varsa etkisinin ne yönde olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerden 13'ü öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, 2'si ise öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını ifade eden öğrenciler düşüncelerine gerekçe olarak İngilizce konusundaki eksiklerinin kendi yazılı ürünlerini değerlendirmelerine engel olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde ne gibi olumlu etkileri olduğu ile ilgili açıklamaları içerik analizine tabi tutulmuş ve uzman görüşleri de dikkate alınarak altı tema altında gruplanmıştır. Bu temalar, frekans değerlerinin sırasına göre;

- Yazma derslerindeki güdülenme düzeyinde artma,
- Yazma derslerinden her zamankinden yüksek verim alma,
- Bir yazılı ürünün değerlendirilme sürecini ve yazma derslerinde kendilerinden bekleneni bilir hale gelme,
- Öz değerlendirme bilincine ve becerisine sahip olma,
- Yazılı anlatım becerisi konusunda daha özgüvenli hale gelme,
- Yazma derslerindeki öz disiplin düzeyinde artma

şeklinde dir. Sonuç olarak, görüşmelerden elde edilen öğrenci görüşlerinin çoğunluğu da araştırmanın önceki alt problemleri ile ulaşılmış olan öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgusunu desteklemiştir.

5.2. Öneriler

Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik birtakım öneriler geliştirilmiştir. Öneriler şu şekildedir:

1. Bu araştırma öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerinde öğretmen geribildirimine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgunun etki büyüklüğü ise .40 olup orta düzeydedir. Öz değerlendirmenin yazma becerisi üzerindeki etki büyüklüğünün nispeten sınırlı kalmış olmasının araştırma sürecinin 8 hafta ile sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ross (2006), öz değerlendirmenin bir beceri üzerindeki etkisinin görülebilmesi için 8-12

haftalık bir araştırma süreci gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgiden yola çıkılarak, gelecekteki araştırmalarda sürecin 8 haftadan uzun tutulması önerilebilir.

2. Bu araştırma kapsamında yürütülen görüşmelerde öğrencilerin de belirttiği gibi, İngilizce konusundaki eksiklikler bireyin kendi ürünlerindeki hataları görmesine ve öz değerlendirme yapabilmesine engeldir. Alanyazında yer alan kimi araştırmalar da (Boud ve Falchikov, 1989; Oscarson, 2009) öz değerlendirmenin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisinin bireyin İngilizce konusundaki yeterliliği ile doğru orantılı olduğunu göstermiştir. Bu anlamda, gelecekteki araştırmalarda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce düzeylerini ölçmeye yönelik bir test uygulanması ile araştırma sonuçlarının yorumlanması sürecine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

3. Öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülecek yeni araştırmalarda, araştırma süreci sonunda yürütülen görüşmelere ek olarak araştırma sürecinin en başında deney grubu öğrencilerine uygulanacak bir anket ya da deney grubu öğrencileriyle yürütülecek görüşmelerle öğrencilerin sürecin başında öz değerlendirmeyle ilgili görüşleri alınmalıdır. Bu yolla, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerine dair görüşlerindeki değişimler de izlenebilecek ve öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin etkisiyle ilgili görüşleri daha net anlaşılacaktır.

4. Bu araştırmada ortaya konduğu gibi, öğrenciler öz değerlendirme uygulamalarında genel olarak kendi yazılı ürünlerine yüksek puan verme eğilimi göstermişlerdir. Hatta dördüncü ve son yazma etkinliğinde dahi öğretmen ve öğrenci puanları arasındaki farkın tam olarak kapanmadığı ve öğrencilerin hâlâ bir miktar yüksek puan verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu durumdan yola çıkılarak, bu aradaki farkın kapanması için araştırma sürecinin daha uzun tutulmuş olması gerekliliği akla gelmektedir. Dolayısıyla gelecekteki araştırmalarda öz değerlendirme becerilerinde tam bir gelişme sağlanabilmesi için araştırma süresinin ne kadar tutulması ve kaç öz değerlendirme uygulaması yapılması gerektiği konusunun çalışılmasının alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

5. Bu araştırmada, öz değerlendirmenin Türk öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalar ile öz değerlendirmenin Türk öğrencilerin diğer dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma) üzerindeki etkisi incelenebilir.

6. Bu araştırmada, öz değerlendirme uygulamaları öğrencilerin paragraf düzeyindeki metinleri üzerinden yapılmıştır. Türkiye sınırları içerisinde bugüne değin yürütölmüş konuyla ilgili araştırmalar da paragraf düzeyindeki yazılı ürönlere öz değerlendirmeye dayalı geribildirim verilmesini içermiştir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda öz değerlendirmeye dayalı geribildirim etkisi öğrencilerin metin düzeyindeki yazılı ürünleri üzerinden incelenebilir.

7. Bu araştırmada DPA kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı veri toplama araçları (kontrol listeleri, öğrenci günlükleri, öz değerlendirme anketi, DPA vb.) kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme meydana getirip getirmediği araştırılabilir. Hatta farklı veri toplama araçları kullanılarak yapılan öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir.

8. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öz değerlendirmeye ilgili algıları öz değerlendirme uygulamalarının yazma dersinde başarılı olma düzeyi üzerindeki etkisini farklılaştırmaktadır. Bu yöndeki başarının, öğretmenlerin öz değerlendirmeye inanmaları ve öz değerlendirme etkinliklerini nasıl yürütecekleriyle bilgi ve deneyime sahip olmalarıyla da ilgili olduğu unutulmamalıdır. Bu anlamda, gelecekte yapılacak bir araştırma ile Türkiye’deki öğretmenlerin öz değerlendirme algıları, öz değerlendirmeye karşı tutumları, öz değerlendirmeyi nasıl yöneteceklerine dair bilgi ve deneyime sahip olup olmadıkları araştırılmalıdır.

9. Bu araştırma ile öz değerlendirmenin bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öz değerlendirmenin devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerin hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir.

10. Bu araştırma ile öğrencilerin kendi yazılı ürünlerine öğretmen puanlarından daha yüksek puanlar verme eğitiliminde oldukları bulunmuştur. Gelecekteki araştırmalarda, öğrencilerin kendi yazılı ürünlerine puan verme davranışlarının sosyoköltürel vb. özelliklerine göre değişip değişmediği araştırılabilir.

11. Gelecekteki araştırmalarda, öğrencilerin kendi yazılı ürünlerine puan verme davranışlarının yazma becerisinin farklı ölçütleri (*içerik, paragrafta düzen, organizasyon* vs.) için farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilir.

12. Gelecek araştırmalarda, öz değerlendirme çalışmalarındaki başarının Türkiye’deki erkek ve kız öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

13. Gelecekteki araştırmalar ile öğrencilerin öz değerlendirme uygulamalarından aldıkları verimin, öğrencilerin güdülenme düzeylerinden ya da öz değerlendirmeye karşı tavır ya da tutumlarından etkilenip etkilenmediği araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (2000). *Assesment in the clasroom: A concise approach*. Boston: McGraw-Hill.
- Aksan, D. (2005). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Al-Fallay, I. (2000). Examining the analytic marking method: Developing and using an analytic scoring schema. *Language and Translation*, 12, 1-22.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4). Web:https://www.saddleback.edu/uploads/goe/understanding_rubrics_by_heidigo_odrichandrade.pdf adresinden alınmıştır.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The dood, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.
- Andrade, H. & Boulay, B. (2003). The role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34.
- Andrade, H. L., Du, Y. & Mycek, K. (May-2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(2), 199-214.
- Andrade, H. L., Du, Y. & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of modal, criteria generation and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 3-13.
- Arslantürk, Z. ve Arslantürk, E. H. (2011). *Uygulamalı sosyal araştırma: Kavramlar-metotlar-teknikler-bilgisayar uygulamaları*. 2. baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Arter, J., Spandel, V., Culham, R., & Pollard, J. (1994). *The impact of training students to be self-assessors of writing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Attard, A., Diloio, E., Geven, D. & Santa, R. (2010). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. Bucharest: Education and Culture GD.
- Aydın, S. (2011). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak verilen geribildirimün öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Banlı, S. (2014). *The role of self-assessment practices in the improvement of freshman students' writing performance and awareness* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Bölümü, Mersin.
- Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi*, 150, 70-81.
- Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bayrakçı, I. (2007). *Yabancı dil öğretiminde öz değerlendirmenin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language Learning. In R. Pemberton et al. (Eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2005). Autonomy and information technology in the educational discourse of the information age. In C. Davison (ed.). *Information technology and innovation in language education*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bing, X. (2016). A Study of the effects of student self-assessment on the EFL. *Journalism and Mass Communication*, 6(2), 91-107.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-14.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: KoganPage.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Brandes, D. & Ginnis, P. (1986). *A Guide to student-centred learning*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Brookhart, S. M. (1999). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27(1).
- Brooks, G. (2012) Assessment and academic writing: A look at the use of rubrics in the second language writing classroom. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 17, 227-240.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, K. L. (2003). From Teacher-Centered to Learner-Centered Curriculum: Improving Learning in Diverse Classrooms. *Education*, 124(1), 49-54.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 657.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. 7.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 16.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 13.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cannon, R. & Newble, D. (2000). *A Handbook for teachers in university and colleges: A guide to improving teaching methods*. 4 Baskı. USA: Stylus Publishing Inc.
- Carter, C., Bishop J. & Kravits S. L. (2002). *Keys to effective learning*. 3. Baskı. New Jersey: Printice Hall.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Çözümleme*, 131, 1-19.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, ve H.Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. 2.Baskı (s. 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cumming, A. (2001). Learning to Write in A Second Language: Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23.
- Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (s. 193-239). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Davis, J. K. & Rand, D. C. (1980). Self-grading versus instructor grading. *Journal of Educational Research*, 73(4), 207-211.
- De Cecco, J. P. (1968). *The Psychology of learning and instruction: Educational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Demirel, E. T. (2009). *An investigation of a complementary feedback model for L2 writing: Peer and teacher feedback versus teacher-feedback* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Desoete, A. & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition: A domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Deqi, Z. (2005). The Process-oriented approach to ESL/ELF writing instruction and research. *CELEA Journal*, 28(5), 66-70.
- Doleys, E. J. & Renzaglia, G. A. (1963). Accuracy of student prediction of college grades. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 6, 528.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student assessment handbook*. London: Routledge Falmer.
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88-115.
- Ekbatani, G. & Pierson, H. (2000). *Learner-directed assessment in ESL*. Mahwah, NJ: Earbuam.

- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 146–166.
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315-339.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD*, 2(1), 65-86.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links and Letter*, 7, 49-60.
- Garfield, J. (1995). How students learn statistics. *International Statistical Review*, 63(1), 25-34.
- Goodrich, A. H. (2000). What do we mean by using rubrics to promote thinking and learning? *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Göçer, A. (2010). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment?* Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Gunay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. USA: Cambridge University Press.
- Hirvela, A. & Pierson, H. (2000). portfolio: Vehicles for authentic self-assessment. In G. Ekbatani ve H. Pierson (Eds.). *Learner- directed assessment in ESL* (s. 105-126). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5, 8-11.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, B., Sullivan, H. & Mosley, M. (1985). External evaluation, task difficulty, and continuing motivation. *Journal of Educational Research*, 78(4), 210-215.

- Inozu, J. ve Yumru, H. (2006). An action research on fostering reflective thinking for writing improvement. *Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*, 15(2), 207-216.
- Javaherbakhsh, M. R. (2010). The impact of self-assessment on Iranian EFL learners' writing skill. *English Language Teaching*, 3(2), 213-218.
- Jeong, H. (2015). What is your teacher rubric? Extracting teachers' assessment constructs. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(6), 1-13.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Karaalioglu, S. K. (2000). *Sözlü yazılı kompozisyon sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasar, N. (2001). *Araştırmada rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. H. Akyol (Ed.). *Yazma eğitimi*. 3.Baskı (s. 21-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sivas.
- Kaya Yıldırım, İ. (2001). *The effect of training students on self-assessment of their writing* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2, 145-163.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Lam, R. (2010). The role of self-assessment in students' writing portfolios: A classroom investigation. *TESL Reporter*, 43(2), 16-34.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heineman.
- Lennon, P. (2012). *Learner autonomy in the English classroom: Empirical studies and ideas for teachers*. Oxford: Peter Lang International Academic Publishers.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3), 246–276.
- Luoma, S. & Tarnanen, M. (2003). Creating a self-rating instrument for second language writing: From idea to implementation. *Language Testing*, 20(4), 440-465.
- MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6. 7. ve 8.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meihami, H. & Varmaghani, Z. (2013). The Implementation of self-assessment in EFL writing classroom. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 9, 39-48.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- McDonald, B. (2010). *Self-assessment and academic achievement*. Germany: Lambert Academic Pub AG &Co.
- Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal*, 22(1), 45-58.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(3). Web: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 1-11.
- Mowl, G. & Pain, R. (1995). Using self and peer assessment to improve students' essay writing: A case study from geography. *Innovations in Education and Training International*, 32 (4), 324-355.
- Newell, A. (1990). *Unified theories of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Nurov, A. (2000). *Self assessment of foreign language achievement: the relationship between students self-assessment, teachers estimates and achievement test* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- O'Malley, J. M. & Pierce, V. D. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. Boston: Addison- Wesley Publishing Company, Inc.
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers? In G.O'Neill, S. Moore and B. McMullin (Eds.). *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (s. 27-36). Dublin: AISHE.

- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oscarson, A. D. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language: A study at the upper secondary school level*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özçelik, D. A. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. 2. Baskı. Pegem A Yayıncılık.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Peker, R. (1992). Geribildirimün üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 31-39.
- Pierce, L. V. (2003). *Assessing English language learners*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Quintero, L. (2008). Blogging: A way to foster EFL writing. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 7-49.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Reinders, H. & Loewen, S. (2013). Autonomy and language learning behavior: The role of student initiation and participation in L2 classrooms. *Study in Language Teaching*, 1(1), 1-11.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Ross, J. A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6, 107-132.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Rolheiser, C. (2002). Self-Evaluation in grade 11 mathematics: Effects on achievement and student beliefs about ability. In D. McDougall (Ed.). *OISE papers on mathematical education*. Toronto: University of Toronto.
- Ross, J. A. & Starling, M. (2005). *Achievement and self-efficacy effects of self-evaluation training in a computer-supported learning environment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Sablonniere, R., Taylor, D. M. & Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a Student-sentered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, 29, 628-634.
- Sadler, D. R. (2008). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sajedi, R. (2014). Self- assessment and portfolio production of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1641-1649.

- Savaş, H. (2013). *A study on the evaluation and development of computerized essay scoring rubrics in terms of reliability and validity* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Mersin.
- Savaşkan, İ. (2015). İngilizce yeterlilik endeksi verileri ışığında Türkiye'nin yeri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(2), 192-208.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 13.
- Scrabassi, S. E. & Woelfel, S. K. (1984) Development of self-assessment skills in medical students. *Medical Education*, 84, 226-231.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sezer, S. (2006). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Skinner, B. F.(1953). *Science and human behavior*. New York: FreePress.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19, 69-75.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sullivan, K. & Hall, C. (1997). Introducing Students to Self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22, 289-305.
- Sun, C. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching*, 2(1), 150-155.
- Sümbüloğlu, K.ve Sümbüloğlu, V. (2005). *Klinik ve saha araştırmalarında örnekleme yöntemleri ve örneklem büyüklüğü*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- TED (2009). Öğretmen yeterlikleri - özet Rapor. *Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Urrutia, L. J. & Gutierrez, A. S. M. (2011). Adolescents' awareness of environmental care: Experiences when writing short descriptive texts in English. *PROFILE*, 13(1), 11-30.

- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: Akran değerlendirme ve öz değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Bolu.
- Uzun, A. (2010). *İlköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İzmir.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Essex: Addison Wesley Longman Ltd.
- Yaakob, S. B. (2015). Factors affecting students' writing skills in primary schools. University Teknologi Mara, Bachelor of Education TESL (Primary Education) With Honours.
- Web:
FACTORS AFFECTING STUDENTS WRITING SKILLS IN PRIMARY SCHOOLS SHAHROHAN BINTI YAAKOB Bachelor of Education TESL Primary Education With Honours
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. ve Cihanoğlu, M.O. (2011). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Taylor and Francis Group, LLC.
- Zheng, H., Huang, J. & Chen, Y. (2012) Effects of self-assessment training on Chinese students' performance on college English writing tests. *Polyglossia*, 23, 33-42.



EKLER

EK A- Düzeltme Sembollerinin Listesi

SYMBOL	TYPE OF ERROR
^	add a word
A/P	active or passive
C/U	countable or uncountable
Frag	fragment
Ag	subject-verb agreement
T	verb tense
WW	wrong word
WF	wrong form (noun, verb, adjective, adverb, etc.)
WO	word order
RW	rewrite
Gr	grammar
?	unclear

EK B- Ön Test İngilizce Yazma Görevi

Yıldırım Beyazıt University
2014-2015 Academic Year - Period 3
B GROUP WRITING TEST 1

Name:
Number:
Class:

Duration: 45'

Last year the number of students failing AGE and attending the summer course was the highest in the history of Yıldırım Beyazıt University. The university Preparation School Director found this situation alarming and he decided to learn the causes of student failure from the students themselves. Your help is required. You are requested to share your ideas on the issue.

Write a well-organized paragraph answering the question below by using 120 to 180 words.

“What are the causes of rising student failure?”

Total: 100 pts./ _____

EK C- Son Test İngilizce Yazma Görevi

**Yıldırım Beyazıt University
2014-2015 Academic Year - Period 3
B GROUP WRITING TEST 2**

Name:
Number:
Class:

Duration: 45'

As the statistics by the YBU Testing Office reveal, the success rate of students is on decrease for the last two years and the number of repeat students is increasing. The capacity of Preparation School is limited and the university wants to come up effective solutions, but first they need to find out the reasons why the rate of failure might be increasing. As you are also a student here, your opinions are really valuable on the issue.

Write a well-organized paragraph answering the question below by using 120 to 180 words.

“What might be the reasons why the rate of failure is increasing?”

Total: 100 pts./_____

EK D- YBU B/B+ Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı

(OUT OF 10 PTS)	Content	Organisation	Language Use
<u>Outstanding</u> 10 9	* <u>Purpose</u> : establishes and focuses on the purpose of the writing task clearly. * <u>Adequacy of details</u> : very accurate, comprehensive, and persuasive	* <u>Content</u> : organised in a logical way; fluent and cohesive. * <u>Transitions among details</u> : effective and smooth transitions to connect ideas; appropriate details to clarify ideas.	* <u>Grammar</u> : consistently strong and varied sentence structure. * <u>Vocabulary</u> : appropriate word choice (* may have minor lexical and grammatical errors; mistakes in grammar and usage do not affect clarity and meaning)
<u>Good</u> 8 7	* <u>Purpose</u> : has some awareness of the intended purpose of the task * <u>Adequacy of details</u> : partially accurate, comprehensive and persuasive	* <u>Content</u> : organised in a logical way * <u>Transitions among details</u> : transitions may not be fluent; includes some details to clarify ideas.	* <u>Grammar</u> : consistently strong and varied sentence structure * <u>Vocabulary</u> : appropriate word choice (* may have noticeable minor lexical and grammatical errors; mistakes in grammar and usage do not affect clarity and meaning)
<u>Fair</u> 6 5	* <u>Purpose</u> : has some awareness of the intended purpose * <u>Adequacy of details</u> : inconsistent content with regard to details	* <u>Content</u> : not particularly fluent, logically organised * <u>Transitions among details</u> : needs improvement in paragraph transitions; includes some details	* <u>Grammar</u> : few grammatical errors * <u>Vocabulary</u> : accurate but limited range of vocabulary
<u>Limited</u> 4 3	* <u>Purpose</u> : confused in purpose or does not respond to the task * <u>Adequacy of details</u> : incomplete content; major points are not clear and/or persuasive	* <u>Content</u> : not logically organised * <u>Transitions among details</u> : lacks transition of thoughts; includes few or no details	* <u>Grammar</u> : numerous grammatical errors * <u>Vocabulary</u> : a noticeably inappropriate choice of words or word forms
<u>Weak</u> 2 1	* <u>Purpose</u> : makes at least one statement which satisfies the task or questionable responsiveness to the task * <u>Adequacy of details</u> : little or no detail or irrelevant specifics	* <u>Content</u> : serious disorganisation or underdevelopment * <u>Transitions among details</u> : no transitions, few or no details	* <u>Grammar</u> : serious and frequent errors in sentence structure * <u>Vocabulary</u> : serious and frequent errors in word choice
F	Not Answered		

EK E-Uzman DPA Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Dereceli puanlama anahtarı yazma dersi kazanımlarını kapsamaktadır.					
2. Ölçüt sayısı yeterlidir.					
3. Ölçütler açık ve anlaşıldır.					
4. Ölçütler arasında binişiklik yoktur.					
5. Ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamalar ilgili ölçütü yansıtabilmektedir.					
6. Farklı dereceler için ölçütlerde yer alan betimsel tanımlamalar, derecelelerin niteliklerine uygundur.					
7. Dereceler öğrenciler arasındaki başarı farklarını yansıtabilecektir.					
8. Dereceli puanlama anahtarı kullanışlıdır.					

Formu dolduran uzmanın:

Ünvanı :

Adı Soyadı :

Görevi :

EK F- B1 Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

ÖLÇÜTLER			Başarı Düzeyleri				
			Başlangıç Düzeyinde	Geliştirilmesi Gerekir	Kabul Edilebilir	İyi	Çok İyi
Paragrafın Yapısı/Düzeni (20)			Paragrafın giriş ve gelişme bölümleri açısından kendi içinde bir düzeni neredeyse hiç yoktur. (1-4)	Paragrafta giriş bölümü nispeten düzenlenmiştir. Ancak gelişme bölümünde ikincil destekleyici cümleler ile desteklenmeden bırakılmış birincil destekleyici cümleler bulunmaktadır. (5-8)	Paragrafta giriş bölümü cümlesi genel olarak düzenlenmiştir. Gelişme bölümünde birincil destekleyici cümleler az olmakla birlikte konuyla ilgili açıklamalar peş peşe sıralanmıştır. (9-12)	Paragrafta giriş bölümü cümlesi ayrıntılı düzenlenmiştir. Gelişme bölümünde birincil destekleyici cümleler, ikincil destekleyici cümlelere göre daha ayrıntılı yazılmıştır. (13-16)	Paragraf giriş bölümü cümlesiyle başlamıştır ve ayrıntılı düzenlenmiştir. Gelişme bölümünde birincil destekleyici cümleler ve örnekler ile ikincil destekleyici cümleler ayrıntılı yazılmıştır. (17-20)
İçerik (40)	Düşünce Gelişimi (20)		Paragraf yalnızca ana konu ele alınarak yazılmıştır. YA DA Paragraf olması gerekenden farklı bir yönlendirici düşünce yazılmıştır. YA DA Paragraf kısadır ve çok yetersiz açıklamalarla yazılmıştır. (1-4)	Paragrafın ana konusu giriş cümlesinde belirtilmiş yönlendirici düşünce açısından ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak açıklamalar ya da örnekler oldukça yetersiz kalmaktadır. (5-8)	Paragrafın ana konusu giriş cümlesinde belirtilmiş yönlendirici düşünce açısından ele alınarak açıklanmıştır. Ancak açıklamalar ya da örneklerde eksikler bulunmaktadır. (9-12)	Paragrafın ana konusu giriş cümlesinde belirtilmiş yönlendirici düşünce açısından ele alınarak oldukça ayrıntılı açıklanmıştır. (13-16)	Paragrafın ana konusu giriş cümlesinde belirtilmiş yönlendirici düşünce açısından ele alınmış ve ayrıntılı açıklanmıştır. (17-20)
	Anlatımın Bütünlüğü (20)	Düşüncelerin Akışı (10)	Paragraftaki düşüncelerin neredeyse tamamı bütünlük gözetilmeden (çok sayıda akışı bozan cümle ile birlikte) yazılmıştır. (1-2)	Paragraftaki düşüncelerin çok azı bütünlük gözetilerek (az sayıda akışı bozan cümle ile birlikte) yazılmıştır. (3-4)	Paragraftaki düşüncelerin ancak yarısında düşünceler bütünlük içerisinde (akışı bozan cümle olmadan) yazılmıştır. (5-6)	Paragrafın büyük kısmında düşünceler bütünlük içerisinde (akışı bozan cümle olmadan) yazılmıştır. (7-8)	Paragraftaki tüm düşünceler bütünlük içerisinde (akışı bozan cümle olmadan) yazılmıştır. (9-10)
		Düşüncelerin Bağlanması (10)	Paragrafta neredeyse hiç bağlaç kullanılmamış ya da bağlaçlar doğru kullanılmamıştır. (1-2)	Paragrafın çok azında bağlaçlar doğru kullanılmıştır. Bu durum paragrafın akışını olumsuz etkilemektedir. (3-4)	Paragrafta unutulmuş ya da yanlış kullanılmış bağlaçlar bulunmaktadır. Ancak paragrafın akışını olumsuz etkilememektedir. (5-6)	Paragrafın büyük kısmında düşünceler uygun bağlaçlarla birbirine bağlanmıştır. (7-8)	Paragrafın tamamında düşünceler uygun bağlaçlarla birbirine bağlanmıştır. (9-10)
	Dil ve Anlatım (40)	Dil Bilgisi (20)		Paragrafın çok azı dil bilgisi kurallarına uygundur. Bu nedenle paragraf anlaşılmamaktadır. (1-4)	Paragrafın bir kısmı dil bilgisi kurallarına uygundur. Bu nedenle paragraf biraz anlaşılmaktadır. (5-8)	Paragrafın ancak yarısı dil bilgisi kurallarına uygundur. Paragraf genel olarak anlaşılmaktadır. (9-12)	Paragrafın büyük kısmı dil bilgisi kurallarına uygundur. Paragraf çoğunlukla anlaşılmaktadır. (13-16)
Sözcük Bilgisi (20)		Paragrafta kullanılan doğru sözcük sayısı yok denecek kadar azdır. Paragraf çoğunlukla anlaşılmamaktadır. (1-4)	Paragrafın çok azında sözcükler doğru kullanılmıştır. Paragraf biraz anlaşılmaktadır. (5-8)	Paragrafın ancak yarısında sözcükler doğru kullanılmıştır. Paragraf genel olarak anlaşılmaktadır. doğrudur (kimi hatalar paragrafın anlaşılrlığını olumsuz etkileyebilmektedir). (9-12)	Paragrafın büyük kısmında sözcükler doğru kullanılmıştır. Paragraf çoğunlukla anlaşılmaktadır. (13-16)	Paragrafın tamamında sözcükler doğru kullanılmıştır. Paragraf anlaşılmaktadır. (17-20)	

EK G- Görüşme Formu

Sevgili Öğrencim,

Bildiğiniz gibi, sizlerle, öz değerlendirmenin yazma becerileriniz üzerindeki etkisini görebilmek üzere sekiz haftalık bir çalışma yürütüldü. Bu çalışma kapsamında, sizlerden, kendinize tanıtılan bir dereceli puanlama anahtarını kullanarak kendi paragraflarınızı puanlamanız beklendi. Bu çalışmanın yürütülmesindeki amaç, öz değerlendirmeye dayalı geribildirimün öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini incelemektir. Araştırmanın bir sonuca ulaştırılabilmesi için süreç boyunca edindiğiniz öz değerlendirme tecrübelerinize dayanarak öz değerlendirmenin yazma becerileriniz üzerindeki etkisi ile ilgili düşüncelerinizi paylaşmanız gerekmektedir. Paylaşacağınız bu düşünceler, araştırma sonuçlarının yorumlanması sürecinde önemli katkı sağlayacaktır.

Öz değerlendirmenin yazma beceriniz üzerindeki etkileri ile ilgili görüş ve yorumlarınızı paylaşmak üzere size toplamda 4 soru yöneltilecektir. Bu sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir. Yanıtlarınız sadece bu araştırma için kullanılacak olup, paylaştığınız bilgiler gizli tutulacaktır. Görüşmenin 15-20 dakika sürmesi beklenmektedir. İzniniz olduğu durumda, bilgi kaybı olmaması ve zamanı daha verimli kullanabilmek adına, sizinle yürütülecek görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve görüşmeye zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkürler.

Melike CÖMERT
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu görüşmede yanıtlamanız gereken toplamda 3 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilkinde vereceğiniz yanıt görüşmeye devam edip etmediğinizi belirleyecek. İlk soruya yanıtınız HAYIR ise görüşmedeki diğer 3 soruyu yanıtlamanıza gerek olmayacak. İlk soruya yanıtınız EVET ise, görüşmeye, kalan 3 soruyu yanıtlayarak devam edebilirsiniz.

1. Sizce öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır? Soruya EVET ya da HAYIR şeklinde yanıt vermeniz yeterlidir. (Yanıt HAYIR ise, “Neden bu şekilde düşündüğünüzü kısaca açıklayabilir misiniz?”)

2. Sizce öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerindeki etkisi OLUMLU mu yoksa OLUMSUZ mudur? Bu soruya kısa yanıt vermeniz yeterlidir.

3. a) Öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde OLUMLU etkisi olduğunu düşünen öğrenciler için:

Öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde ne gibi olumlu etkileri vardır? Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak açıklayabilir misiniz?

b) Öz değerlendirmenin yazma becerileri üzerinde OLUMSUZ etkisi olduğunu düşünen öğrenciler için:

Öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerileri üzerinde ne gibi olumsuz etkileri vardır? Kendi tecrübelerinizden yola çıkarak açıklayabilir misiniz?

EK H- Gönüllü Onay Formu

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

06100 ANKARA TÜRKİYE

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tel: 0 (312) 363 33 50

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tel: 0 (312) 363 61 45

Sevgili Öğrenciler,

Ankara Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmekteyim. Araştırmamda yer alan soruların doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve araştırma amacı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmada sizi rahatsız eden bir durum ile karşılaşmanız halinde istediğiniz aşamada araştırmaya devam etmeme hakkına sahipsiniz.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. ()

(Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen parantez içini (X) şeklinde işaretleyiniz. Katılmak istemiyorsanız formu iade ediniz).

Saygılarımla,
Melike CÖMERT.

EK I- Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 07/05/2015

Toplantı Sayısı : 11

Karar Sayısı : 143

143- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Melike Cömert**'in "Öz Değerlendirmeye Dayalı Geribildiriminin Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Örneği" başlıklı tezi ile ilgili 06/04/2015 "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Melike Cömert**'in "Öz Değerlendirmeye Dayalı Geribildiriminin Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Örneği" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
07/05/2015


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ortaladım....