

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

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kübra ÖNCÜ YİĞİT¹, Tuncay TÜRK BEN²

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya-Türkiye, koncu0212@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9472-1137

² Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray-Türkiye, tuncayturkben57@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0167-4173

Gönderilme Tarihi: 18.07.2024 Kabul Tarihi: 28.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1518362

Atıf: “Öncü Yiğit, K., ve Türkben, T. (2025). Ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli öğretimin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim*, 54(246), sayfa 649-688. DOI: 10.37669/milliegitim.1518362”

Öz

Bu araştırmanın amacı ters yüz sınıf modeline dayalı etkinlik temelli yazma eğitiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterliklerine etkisini incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Çalışma B2 kurs süresi boyunca sürdürülmüş ve deney grubunda ters yüz sınıf modeli destekli etkinlik temelli yazma çalışmaları yapılırken kontrol grubunda mevcut ders müfredatına göre yazma eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”, “Ön Test-Son Test Yazma Becerisi Sınavı” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 26 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Ölçümlerin karşılaştırılmasında Bağımlı Örneklerde t testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ters yüz sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretim ile yapılan yazma eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma öz yeterliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

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

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen “Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

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

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of activity-based writing education based on the flipped classroom model on the writing skills and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language. In the research, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used. The study group of the research consists of 30 students learning Turkish as a foreign language at Necmettin Erbakan University KONDİL. Experimental and control groups were determined by impartial assignment. The study was continued throughout the B2 course period, and while activity-based writing activities supported by the flipped classroom model were carried out in the experimental group, writing training was carried out according to the current course curriculum in the control group. The data of the research were collected with "Written Expression Rubric", "Writing Skill Self-Efficacy Scale", "Pre-Test Post-Test Writing Skill Exam" and "Personal Information Form". The SPSS 26 statistical package program was used to analyze the research data. Dependent Samples t Test was used to compare the measurements. The findings obtained as a result of the research show that writing education with the flipped classroom model and activity-based teaching improves the writing skills and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, writing skill, writing self-efficacy, activity based learning, flipped learning

Giriş

Küreselleşen dünya ile günümüzde bilişim teknolojilerinin dil öğretiminde kullanılması zorunlu hâle gelmiştir. Bu nedenle iletişim ve etkileşimin en önemli unsuru olan dil öğrenimi süreçleri de gelişen teknoloji ile şekillenmektedir. Günlük yaşamda teknolojiyi her alanda kullanan bireyler yabancı dil öğrenme süreçlerinde de teknolojinin imkânlarından faydalanıp öğrenme motivasyonlarını canlı tutarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Birinci, 2020). Bu noktada yabancı dil öğretiminde hedef dile maruz bırakılarak çok fazla pratik ve uygulamalar yapmak gerekmektedir (Peirce, 1994).

İletişimin en önemli unsuru olan dil, insanların birbiriyle olan etkileşimine dayanmaktadır. Bireylerin birbirleri ile iletişim kurup etkileşim sağlamaları dil öğrenmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde ise milletler arası etkileşimin artmasıyla yabancı dil olarak Türkçenin

öğretimi de önem kazanmıştır. Bireylerde yabancı dil öğreniminin gerçekleşmesi, dört temel dil becerisi dediğimiz dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazanımı ile doğru orantılı olmaktadır.

Dil becerileri içinde en son kazanılan beceri olan yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha fazla yetkinlik gerektirmekte ve dil becerileri içinde kazanılması en güç beceri olarak kabul edilmektedir (Genç İlter, 2014; Türkben, 2019). Yalçın (1997) yazma becerisinin mantıksal bilginin yanı sıra çok yönlü zihinsel işlemleri kapsayan zor bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yazma becerisinin güç bir beceri olarak algılanması öğrencilerin yazma tutum ve inançlarını da etkilemektedir. Tok (2013) yazma çalışmalarında öğrencilerin kendilerini yeterince geliştiremediklerini ve yazmaya dair güdülerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Canitezer (2014) yazma sürecinde, güdünün önemli olduğunu ve yüksek yazma güdüsü ile gerçekleştirilen yazma ürünlerinin daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bu noktada yazma eğitiminde öğrencilerin yazma tutum ve güdülerini olumlu etkileyecek uygulamalara ağırlık verilmelidir. Hem ana dilinde hem de yabancı dilde yazma becerisinin kazanılması, bireyin eğitim sürecinde ve gündelik yaşamında kendini yeterli bir şekilde ifade edebilmesi ve iletişim sağlayarak etkileşimde bulunabilmesi açısından da önemli bir konudur.

Yazma, bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerin belirli kurallar çerçevesinde anlamlı olarak yazıya aktarılması olarak ifade edilmektedir (Göçer, 2010). Özbay (2009) yazmayı, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığı ile aktarılmasını sağlayan bir araç olarak ifade ederken Aktaş ve Gündüz (2008) yazmayı yaşantıların, duyguların ve düşüncelerin gelecek nesillere dili en etkili şekilde kullanılıp belirli bir şemaya uygun olarak aktarılması olarak ifade etmektedir. Ungan (2007) ise yazmanın duyuşsal ve üst bilişsel becerilerin bir arada kullanılması ile gerçekleştirilen zihinsel bir beceri olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak yazma süreci; zihinsel bir hazırlık sürecinden sonra, aktarılabilecek olan bilgilerin belirli bir plan dâhilinde, belirli kurallar çerçevesinde aktarılması olarak ifade edilebilmektedir (Aydın ve Cığerci, 2020). Yazma; planlama, yazım ve noktalama kurallarını uygulama, zihinsel ön hazırlık ve dil bilgisel kurallara uyma gibi birçok işlemin aynı anda gerçekleştirilmesini gerektiren bir beceri olmasından dolayı bireyler tarafından zor ve karmaşık bir beceri olarak görülmektedir (Demir, 2019). Bu nedenle de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler yazma konusunda kendilerini yetersiz hissederek

yazmaktan kaçınmakta ve yeterli yazma öz yeterliğine sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Aşkar ve Umay (2001) öz yeterlik kavramını, bireyin belirli davranış ve görevleri yerine getirebilmek amacı ile hazırlık ve planlamalar yapması ve görevini yerine getirmeye dair taşıdığı inanç duygusu olarak tanımlamaktadır. Alan yazınında yer alan çalışmalarda yazma becerisi ile öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu ve öz yeterliği yüksek olan bireylerin başarılı yazma çalışmaları ortaya çıkardıkları görülmektedir (Bouffard Bouchard, 1990; Büyükkız, 2011; Demir, 2013). Pajares (2007) yazma çalışmalarında kendilerini yetersiz hisseden bireylerin yazma öz yeterliklerinin düşük olduğunu ve yazmaya karşı istek, inanç ve güdülerinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Yazma becerisi, sadece derste kullanılan bir beceri olmayıp bireyin sosyal yaşamında da zorunlu olarak kullanması gereken iletişimsel bir dil becerisidir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bireylerin bu beceriye karşı olumlu tutum oluşturmalarını sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer vererek yazma öz yeterlik algılarını yükseltmek gerekmektedir (Şengül, 2011). Alan yazınında yer alan çalışmalardan da hareketle yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazma öz yeterliğini geliştirecek nitelikte güdüleyici etkinlik ve uygulamaların kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Khalmatova (2017) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uygulamalarının geleneksel öğretim yapısıyla uyumlu olduğunu belirterek çağımızın öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren bireylerin yetiştirilmesinde ise teknoloji destekli öğretim uygulamalarının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Süreçte öğrencinin edilgin, öğretmenin etkin olduğu bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap verememekte ve onları pasif dinleyici konumuna düşürmektedir. Bu nedenle teknolojik imkânların fazla olduğu günümüzde, derslerde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına dayalı, öğrenciye etkin öğrenme fırsatları sunan teknolojik uygulamaları kullanmak kaçınılmaz olmaktadır. Bu noktada öğrencilere zenginleştirilmiş öğretim içerikleriyle istenilen yerde ve zamanda bireysel öğrenme fırsatı sunan ve onları öğrenme sürecine güdüleyen teknoloji destekli ters yüz edilmiş sınıf modeli (TYES) öğrenme sürecine dâhil olmaktadır. Bu model; öğrencinin ders içeriklerine istediği zamanda, teknolojik bir uygulama ile ulaşabildiği bir öğretim modeli olup sınıf içinde öğrencinin grup çalışmaları, atölye, problem çözme ve iş birlikçi uygulamalar ile öğrendiği bilgiyi pekiştirdiği bir öğretim modeli olarak belirtilmektedir (Gençer, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçede yazma becerisi en son gelişen dil becerisi olduğu için daha çok uygulama gerektiren bir beceridir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı ile öğrenci bağımsız bir zamanda bire bir daha fazla uygulama ve etkinlik yapma imkânına kavuşmaktadır. Halitoğlu (2019) ters yüz edilmiş sınıf modelinin sınıf ortamı dışında, bağımsız bir zamanda ulaşılabilen bir öğretim uygulaması olmasından dolayı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılabilecek etkili bir öğretim uygulaması olduğunu belirtmektedir. Ana dilinden farklı olarak yeni bir dil öğrenme sürecinde olan yabancı öğrenciler, dil becerileri içinde yazma becerisine karşı çekingen davranmakta ve derslere katılım göstermemektedirler. Bu nedenle günümüzde Z kuşağı olarak nitelendirilen gençlerin bu tür teknolojik öğretim uygulamaları dikkatlerini çekmekte ve öğrencileri öğrenmeye motive etmektedir. Graham (2019) yazma becerisi ile ilgili yaptığı araştırmasında yazmanın yeterince gelişmemesinin sebepleri olarak yazmaya yeterince zaman ayrılmadığını, yapılan yazma çalışmalarının yetersiz olduğunu ve öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek nitelikte farklı öğretim uygulamaları ve etkinlikler ile yazma çalışmalarının yapılmadığını belirtmektedir. TYES modeli, öğretim ve öğrenim sürecinin yenilikçi yöntemler ile uygulanmasına dayanmaktadır. Bu yöntem, geleneksel öğretim uygulamalarında, anlatılan konunun pekiştirilmesine yönelik verilen ev ödevlerinin, ders öncesinde öğrenci tarafından araştırılıp öğrenilmesi süreci ile başlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sorularına yanıt bulabilecekleri teknoloji destekli ders araçları sağlanarak sınıf içinde işlenecek konunun evde çalışılması sağlanmaktadır. Öğrencinin evde yapmış olduğu ders hazırlığından sonra sınıf içinde anlaşılmayan kısımlar öğretmen tarafından açıklanmaktadır. Sınıf içinde bazen bireysel bazen de grup çalışmaları yapılarak öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca tek bir öğretim yöntemine bağlı kalınmayıp farklı öğretim yöntemleri kullanılarak dersler gerçekleştirilmekte ve tüm öğrencilerin derslere katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır. TYES modeli çerçevesinde hem evde hem de okulda gerçekleştirilen öğretim uygulamaları ile öğrencilerin derse karşı isteklendirilmesi, güdülenmesi ve teşvik edilmesi ile sağlanarak olumsuz ders tutumları giderilmektedir.

Kocayanak (2023) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma derslerinde, başlangıç dil seviyesinden itibaren basit etkinliklerden karmaşık etkinliklere doğru bir ders süreci izlenmesi gerektiğini ve yazma sürecinin öğrencinin merkezde olduğu bir süreç olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu

noktada yabancı dil öğrenen öğrenciler öğrenme sürecinin en başından aktif olarak ve çeşitli etkinlikler ile kolaydan zora uygulamalar yaparak kalıcı öğrenmeler sağlamış olmaktadır. Hand ve Tregaust (1991) etkinlik temelli öğretim yöntemi uygulanan sınıflarda çekimser kalan öğrencilerin etkinlikler ile derslere katılım gösterdiklerini ve öğrenme durumlarının etkinlikler ile desteklendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için zor ve güç bir beceri olarak görülen yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik, öğrencileri yazmaya teşvik edecek yaratıcı yazma çalışmalarına yer vererek farklı etkinlikler ile yazma çalışmalarının yapılması, yazmaya karşı ön yargının giderilmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmada Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline dayalı etkinlik temelli öğretimin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Araştırmanın Modeli

TYES modeli destekli etkinlik temelli öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Yarı deneysel desenli çalışmaların çok tercih edilmesinin sebebi deneysel uygulamalarda yapay grupların yansız bir şekilde

belirlenememesi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2019). Bu desen ile yapılan deneysel araştırmalarda araştırmacı uygulamaya başlamadan önce rastgele deney ve kontrol gruplarını belirleyip ön testleri uygulamaktadır. Mevcut araştırmada deney grubunda normal müfredata ek olarak deneysel uygulamalar yapılırken kontrol grubunda dersler normal seyrinde devam etmiş ve uygulamanın sonunda son testler her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında uygulanan yarı deneysel desene ilişkin bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

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

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesinde B2 dil düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan 15 deney, 15 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 30 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde kolay örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. B2 dil düzeyinde

eğitim alacak öğrencilerin demografik bilgilerinin ve tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler neticesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet özelliklerinin deney grubunda 6 (%40) kız, 9 (%60) erkek öğrenci, kontrol grubunda ise deney grubu ile aynı olarak 6 (%40) kız, 9 (%60) erkek öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada grupların cinsiyet dağılımları birbiri ile benzer özellik göstermektedir. Grupların ana dili özellikleri karşılaştırıldığı zaman deney grubunda katılımcılardan 10'unun Arapça, 2'sinin Endonezce, 1'inin İngilizce ve 2'sinin ise diğer (Rusça, Ukraynaca) dillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise katılımcılardan 3'ünün Arapça, 3'ünün Endonezce, 3'ünün İngilizce ve 6'sının ise diğer (Malayca, Kırgızca, Kazakça, Farsça, Fransızca) dillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Grupların uzaktan dil öğrenme tecrübeleri ve Türkçe öğrenme amaçlı uygulamalar kullanma durumları karşılaştırıldığı zaman hem deney hem de kontrol grubunda toplam 12 (%40) öğrencinin Türkçe öğrenme amaçlı uygulamalar kullanma ve uzaktan eğitimle dil öğrenme deneyimlerinin bulunduğu tespit edilirken 18 (%60) öğrencinin ise Türkçe öğrenme amaçlı uygulamaları kullanmadıkları ve uzaktan dil öğrenme tecrübelerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Grupların Türkçe yazı yazma sıklıkları karşılaştırıldığı zaman katılımcılardan 4'ünün her gün, 8'inin haftada bir, 3'ünün ise yılda bir yazı yazma sıklıkları olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise bu durum, katılımcılardan 5'inin her gün, 8'inin haftada bir, 2'sinin ise yılda bir yazı yazma sıklıkları olduğu şeklinde belirlenmiştir. Deneysel uygulama süreci, araştırmacı tarafından 6 Mart 2023 tarihinde her iki gruba da ön test yazma sınavının ve ön test öz yeterlik ölçeğinin uygulanması ile başlamıştır. Yapılan yazma sınavları, araştırmacı ve başka bir puanlayıcı tarafından dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Yapılan bu uygulamalar sonucunda birbirine denk iki grup belirlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik ve tanımlayıcı özelliklerinin her iki grupta da homojen (benzer) bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ön Test-Son Test Yazma Sınavı”; Büyükkiz (2011) tarafından hazırlanmış olan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” ile Güngör ve Kan (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Veri

toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler aşağıda bölümler hâlinde verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından ilgili alan yazını taranıp beş alan uzmanının görüşü alınarak hazırlanan bu formda çalışmaya dâhil olan öğrencilerin bilgilerinin toplanarak deney ve kontrol gruplarının birbirine uygunluğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Hazırlanan bu formda öğrenci demografik özellikleri, Türkçe okuma yazma durumları, bilgisayar ve akıllı telefon üzerinden Türkçe eğitimi alma ve uzaktan eğitim ile dil öğrenme tecrübelerinin varlığını tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı: Çalışma kapsamında, öğrencilerin yapmış oldukları ön test ve son test yazma sınavlarının değerlendirilmesi amacıyla Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Söz konusu dereceli puanlama anahtarı uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa gerçekleştirilmiştir. Beş ana boyut ve on yedi alt boyuttan oluşan bu anahtarda ana boyutlar sırası ile “Sayfa Düzeni, Başlık, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım ve Yazım ve Noktalama” olarak belirlenmiştir. Puanlama anahtarı boyut puanları çok kötü (1 puan), kötü (2 puan), iyi (3 puan), çok iyi (4 puan) şeklinde tanımlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının hazırlanma aşamasında üç uzman görüşü alınarak SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiş ve puanlama anahtarının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,79 olarak hesaplanarak dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla puanlama anahtarı iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği: Araştırmada, Güngör ve Kan (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte yazma becerisi öz yeterliğine yönelik on dört madde yer almakta ve maddelerin puanlanması 0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100 şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin puanlama ölçütleri; 0: “Kesinlikle Yapamam”, 50: “Orta Düzeyde Yapabilirim”, 100: “Kesinlikle Yapabilirim” şeklinde tanımlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmış ve açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı 95,

maddelerin yük değerleri ise 67 ile 86 arasında bir değer olarak hesaplanarak, ölçeğin geçerliliğinin sağlanması amacı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ön Test-Son Test Yazma Becerisi Sınavı: Araştırmacılar tarafından ilgili alan yazını ve kaynaklar taranarak öğrencilerin yazma başarılarını ölçmek amacı ile 20 soruluk bir belirtke tablosunda yazma konuları hazırlanmıştır. Konular, ilgili alan yazını, yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları ve yabancı dil Türkçe yazma kazanımları incelenerek belirlenmiştir. Hazırlanan taslak konular 8 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulurken en yüksek puana sahip üç yazma konusu ön test-son test yazma sınavı olarak belirlenmiştir. Konuların uygunluklarının değerlendirilmesinde kullanılan puan sisteminde puanlar 1’den 10’a kadar olup 1 en düşük, 10 en yüksek olmak üzere bir uygunluk sıralaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden, verilen üç adet yazma konusundan herhangi birini seçerek duygu ve düşüncelerini içeren bir metin oluşturmaları istenmiştir. Her öğrencinin yazma çalışması iki puanlayıcı tarafından Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Puanlayıcıların vermiş olduğu puanların ortalamaları alınarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

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

Tablo 2*Değişkenler için Normallik İncelemesi (N=24)*

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

* $p < .05$

İki ölçümün karşılaştırılmasında bağımlı örneklerde t-testi kullanılmıştır. Gruplara göre değişkenlerin grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında ise karışık düzen varyans analizi kullanılmıştır. Analizlerde ana etkilerin karşılaştırılmasında Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Araştırmada sayısal değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki uyum ise sınıf içi korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı 0,30 dan az ise düşük, 0,30 ile 0,60 arasında ise orta, 0,60 üzerinde ise yüksek ilişki olduğuna yönelik değerlendirmede bulunulmuştur. Ölçek güvenilirliği için Cronbach's alpha katsayısı incelenerek ve 0,70 üzeri yeterli değer olarak kabul edilmiştir. $p < 0,05$ değeri ise istatistiksel olarak önemli kabul edilmiştir.

Deneysel Süreç Uygulamaları

TYES destekli etkinlik temelli öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu araştırmada deneysel işlem başlamadan önce Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu ile

araştırmanın yapılacağı Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (KONDİL) birimlerinden ve ilgili kişilerden gerekli izinler alınmıştır. DeneySEL çalışmalara geçilmeden önce yapılacak etkinlikler ve işlenecek kazanımlar önceden planlanarak araştırmacı tarafından planlanmış ve alan uzmanlarının da görüşleri alınarak etkinlikler hazırlanmıştır. Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerine, Google Classroom ve Google Meet uygulamaları hakkında bilgiler verilerek uzaktan eğitim uygulamalarının yapılacağı akıllı telefonlar üzerine söz konusu teknolojik programlar öğretmen rehberliğinde kurulmuştur. İlk hafta deney grubu öğrencileri ile pilot uygulamalar gerçekleştirilerek deneySEL işlem sürecinin kavratılması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde sınıf içi dersten en az iki gün önce Google Classroom uygulamasına öğretmen tarafından ders içeriklerine yönelik konu anlatım videoları, sunum (ppt) dosyaları, çoktan seçmeli sorular veya ödev dosyaları yüklenerek öğrencilerin derste işleyecekleri yazma konusuna yönelik evde gerekli hazırlığı yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca zaman zaman Google Meet uygulaması üzerinden canlı dersler gerçekleştirilerek öğrencilerle bire bir dersler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi süreçte ise deney grubundaki öğrenciler ile etkinlik temelli öğrenmeye dayalı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin zor bir alan olarak gördükleri yazma becerisini sevdirmeye yönelik eğlendirici, güdüleyici yazma etkinliklerine yer verilerek farklı tür ve yöntemlerde yazma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut ders programında yer alan yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ise her iki gruba eş zamanlı olarak son test yazma sınavı ve öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı yanlılığını engellemek için testlerin değerlendirilmesinde iki değerlendirciden yararlanılmıştır. Her iki değerlendiricinin vermiş olduğu puan ortalamaları üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır.

DeneySEL uygulama sürecinin takibinin kolaylaştırılması ve işlem sırasının bilinmesi için bir uygulama planı hazırlanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Deneyisel Süreç Uygulama Plânı*

	Süreç	Açıklama
Uygulama Öncesi		Deney ve kontrol gruplarına kişisel bilgi formu, ön test yazma sınavı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği ön testi uygulanır. Deney grubuna TYES uygulaması olan Google Classroom platformunun kullanımı ile ilgili pilot uygulamalar yapılır.
1. Hafta	Sınıf Öncesi	Öğretmen tarafından hazırlanmış gezi yazıları konulu slayt ve video içeriği Google Classroom uygulamasına yüklenir. Öğretmenin hazırlamış olduğu çalışma kâğıdı öğrenciler tarafından sistem üzerinden belirlenen tarihe kadar cevaplandırılır.
	Sınıf İçi	Sınıf dışı uygulamalar değerlendirilir, tekrar yapılır ve “Gezelim, Görelim, Yazalım” etkinliği grup olarak yazma yöntemi uygulanır.
	Sınıf Öncesi	Öğretmen ters yüz uygulamasına “İletişim ve Değişim” adlı bir belgesel video içeriği yükleyerek izlenen belgesel ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir çalışma kâğıdı ekler. Ayrıca öğretmen tarafından konu ile paralel olarak sistem üzerinden yorum yapılabilen “Robot süpürgeler” konulu bir sohbet konusu oluşturulur ve öğrencilerle karşılıklı yorumlar yazılır.
	Sınıf İçi	Dersin giriş kısmında teknolojinin olumlu ve olumsuz yanlarını anlatan videolar seyredilir. Sonrasında sınıf iki gruba ayrılır. Gruplardan ilki teknolojinin olumlu yanlarını küçük bir kâğıda yazarken ikinci grup teknolojinin olumsuz yanlarını yazar ve bir kutuya atarlar. Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemi uygulanır.

	Süreç	Açıklama
2. Hafta	Sınıf Öncesi	Öğretmen tarafından “Atasözleri ve Anlamları” ve “Hikâye Edici Metin Yazma” video içerikleri sistem üzerinden paylaşılır. Bir sonraki derste atasözü ile hikâye metni oluşturulacağı belirtilir.
	Sınıf İçi	Öğrenciler ikişer kişi olarak gruplandırılır. Hazırlanmış olan atasözleri ve hikâyeleri kutusundan bir atasözü seçmeleri istenir ve yazma etkinliği yapılır.
	Sınıf Öncesi	“Sağlıklı Beslenme” konulu video içeriği ve çalışma kâğıdı Google Classroom sistemine yüklenir ve öğrenciler tarafından gerekli çalışmalar yapılır.
	Sınıf İçi	Öğretmen farklı yazma yöntem ve teknikleri kullanarak hazırlamış olduğu yazma etkinliği çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır ve yazma etkinliği uygulanır. Süreç sonunda değerlendirme ve düzeltme çalışmaları yapılır.
3. Hafta	Sınıf Öncesi	Öğrencilerle Google Meet üzerinden “Betimleyici Anlatım” konulu bir canlı ders yapılır. Öğretmen hazırlamış olduğu slayt (ppt) dosyası üzerinden öğrencilerle dersi gerçekleştirir ve örnek uygulamalar yapılır.
	Sınıf İçi	Öğretmen hazırlamış olduğu çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtır. Çalışma kâğıdında yer alan resimlerden yola çıkılarak yapılması istenen betimleme türüne uygun betimleyici anlatım ile yazma çalışmaları yapılır. Oluşturulan çalışmalar incelenip değerlendirilir.
	Sınıf Öncesi	“Haber Yazıları” konulu slayt konu anlatım içeriği Google Classroom sistemi üzerinden paylaşılır. Öğrencilerle Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılır ve örnek haber metinleri incelenerek derste haber metni oluşturma etkinliğinin yapılacağı bilgisi verilir.
	Sınıf İçi	Öğretmen sınıfa birkaç gazete getirir. Öğrencilerin gazete haberlerini incelemeleri için süre tanınır ve “Haber yazısı oluşturma” yazma etkinliği yapılır. Oluşturulan çalışmalar sesli okunup değerlendirilir.

Süreç	Açıklama
4. Hafta	Sınıf Öncesi Google Classroom sistemi üzerine “B2-Türkçe’de Mektup/E-Posta Yazma” video ders içeriği yüklenir ve öğrenciler tarafından incelenir. Öğrencilerden “Ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi” konulu bir e-posta yazarak belirlenen tarihe kadar öğretmenlerine göndermeleri istenir.
	Sınıf İçi Dersin başında örnek e-posta yazma uygulamaları yapılır. Öğretmen tarafından hazırlanmış olan yazma etkinliği yapılacak çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve e-posta yazma çalışmaları yapılır. Yapılan çalışmalar incelenir ve gerekli düzeltmeler yapılır.
	Sınıf Öncesi Öğretmen Google Classroom üzerinden öğrencilere bir dahaki derste şehirleri tanıtan bir afiş tasarlayacaklarını söyleyerek öğrencileri dört gruba ayırır. Afişleri tasarlanacak şehirlerin belgesel video içeriklerini de sistem üzerinden öğrenciler ile paylaşır ve öğrenciler gerekli incelemeleri yaparlar.
	Sınıf İçi Öğretmen sınıfa afişleri tasarlanacak şehirler ile ilgili görselleri, materyalleri getirir ve grupla yazma çalışmaları yapılır. Oluşturulan afişler incelenir ve sınıf panosuna asılır.
5. Hafta	Sınıf Öncesi Öğretmen tarafından “Bağlaçlar” konulu bir slayt içeriği hazırlanır ve Google Classroom sistemine yüklenir. Ertesi gün Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılır ve bağlaçlar konusu öğrencilere anlatılır.
	Sınıf İçi Çalışma kâğıdında verilen bağlaçları ve anahtar kelimeleri kullanarak bir hikâye yazma etkinliği yapılır.
	Sınıf Öncesi Öğrencilerle Google Meet üzerinden bir canlı ders yapılır ve derste yazım ve noktalama hataları olan örnek metin incelemeleri yapılır.
	Sınıf İçi “Yazım ve noktalama yanlışları” konulu yazma etkinliği yapılır. Etkinlik sonunda öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını incelerler ve gerekli düzeltmeleri yaparlar.
Uygulama sonrası	Deney grubu ve kontrol grubuna son test yazma sınavı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği son test uygulaması yapılır.

Bulgular

Bu bölümde TYES modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yapılan yazma eğitimi öncesi ve sonrası yazılı anlatım puanlama anahtarı ve öz yeterlik ölçeği ile elde edilen verilerin analiz bulgularına yer verilmiştir.

Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarından almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”; ikinci alt problemi ise “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarından almış oldukları ön test boyut puanları kontrol edildiğinde son test boyut puanlarında, izlem zamanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesine dair bulgulara aşağıdaki tablolarda sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 4

Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Sayfa Düzeni Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

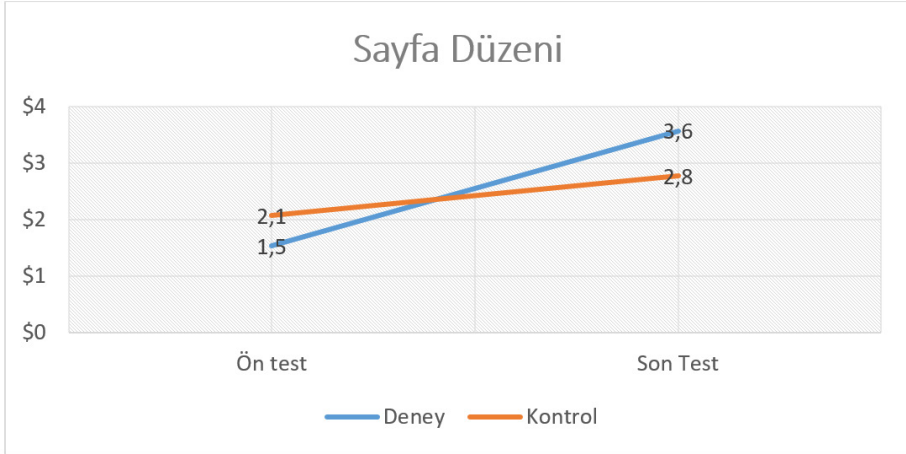
	Grup		Test İstatistikleri ¶		
	Deney n=15	Kontrol n=15	F	p	η ²
Sayfa Düzeni					
Ön test	1,53±0,67	2,07±0,75	4,116	0,059	0,121
Son test	3,57±0,50	2,77±0,78	11,326	0,002	0,288
Test İstatistikleri φ	$F=261,779$ $p<0,001$ $\eta^2=0,903$	$F=31,025$ $p<0,001$ $\eta^2=0,526$			
Grup X Zaman Etkisi:	$F=56,281$ $p<0,001$ $\eta^2=0,668$				

Karışık Desen ANOVA (F); Etki Büyüklüğü (η²); * Gruplar içi karşılaştırma, †Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05).

Tablo 4’te çalışma gruplarında ön test puanları, sayfa düzeni boyutunda istatistiksel olarak belirgin bir farklılık göstermezken ($p<0,05$), son test puanlarının deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). TYES modeline dayalı etkinlik temelli öğretim yöntemi ile yapılan yazma eğitiminin, sayfa düzeni oluşturma üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Şekil 1’de de gösterilmektedir:

Şekil 1

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



Şekil 1 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı boyutlarından olan sayfa düzeni boyutundaki artışın deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubunda kontrol grubundan daha hızlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5

Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Başlık Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

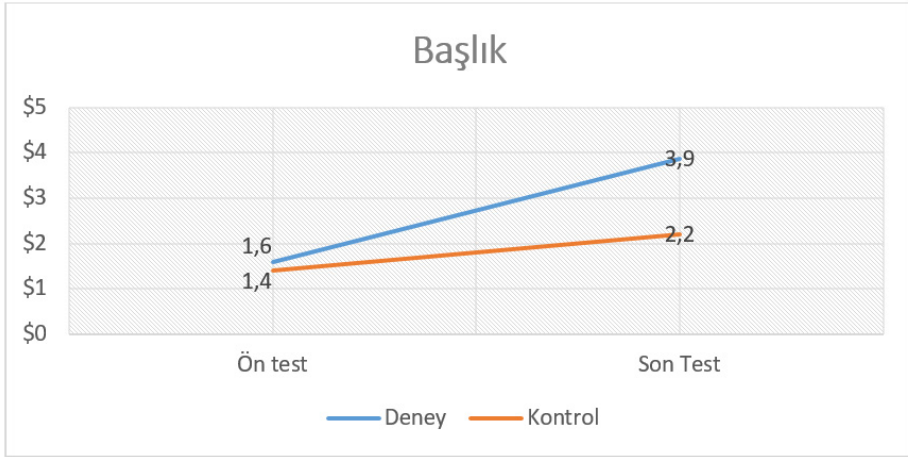
	Grup		Test İstatistikleri [§]		
	Deney <i>n</i> =15	Kontrol <i>n</i> =15	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Başlık					
Ön test	1,60±0,91	1,40±0,83	0,396	0,534	0,014
Son test	3,87±0,35	2,20±1,37	20,735	<0,001	0,425
Test İstatistikleri [¶]	<i>F</i> =73,564	<i>F</i> =9,164			
	<i>p</i> <0,001	<i>p</i> =0,005			
	η^2 =0,724	η^2 =0,247			
Grup X Zaman Etkisi: <i>F</i> =15,400 <i>p</i> <0,001 η^2 =0,355					

Karışık Desen ANOVA (*F*); Etki Büyüklüğü (η^2); [¶] Gruplar içi karşılaştırma, [§] Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (*p*<0,05).

Tablo 5'e göre katılımcıların dereceli puanlama anahtarı ön test başlık boyutu puanlarından alınan ölçümlerde, başlangıçta gruplar arasında bir fark görülmezken (*p*>0,05) son test ölçümlerinde kontrol grubu ölçümlerinin deney grubu ölçümlerinden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür (*p*<0,05). Araştırmada deney grubunun uygulayıcısı olan TYES modeline dayalı ETÖY uygulamalarının öğrencilerin başlık yazma puanlarında etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Şekil 2'de de gösterilmektedir:

Şekil 2

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



Şekil 2 incelendiğinde dereceli puanlama anahtarı başlık boyut puanlarının deney grubunda daha anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunda etki büyüklüğü sonuçlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Plan ve İşleyiş Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

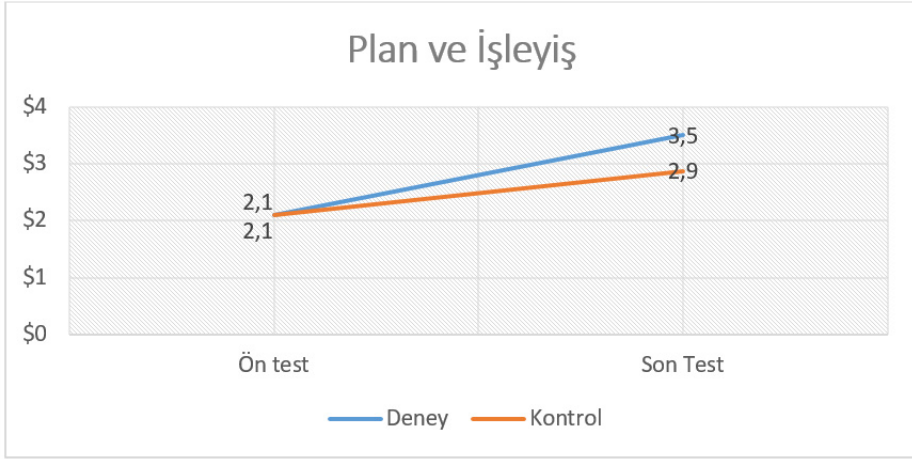
	Grup		Test İstatistikleri [¥]		
	Deney <i>n</i> =15	Kontrol <i>n</i> =15	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Plan ve İşleyiş					
Ön test	2,10±0,85	2,10±0,63	0,001	0,999	0,001
Son test	3,50±0,46	2,87±0,55	11,645	0,002	0,294
	<i>F</i> =96,469	<i>F</i> =28,930			
Test İstatistikleri ^Φ	<i>p</i> <0,001 η^2 =0,775	<i>p</i> <0,001 η^2 =0,508			
Grup X Zaman Etkisi: <i>F</i> =9,871 <i>p</i> =0,004 η^2 =0,261					

Karışık Desen ANOVA (*F*); Etki Büyüklüğü (η^2); ^Φ Gruplar içi karşılaştırma, [¥]Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (*p*<0,05).

Tablo 6'ya göre çalışma gruplarında ön test plan ve işleyiş ortalamaları, izlem zamanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken (*p*>0,05) son test ölçümlerinde deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (*p*<0,05). Çalışmadan elde edilen verilerden hareketle iki grupta Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı plan ve işleyiş boyutunda ön testte gruplar arası farklılık bulunmazken son test ölçümlerinde deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Şekil 3'te de görülmektedir:

Şekil 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı Plan ve İşleyiş Boyutundan Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



Şekil 3 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı plan ve işleyiş boyutundaki artışın deney grubunda istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubunda kontrol grubuna göre hızlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7

Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Dil ve Anlatım Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

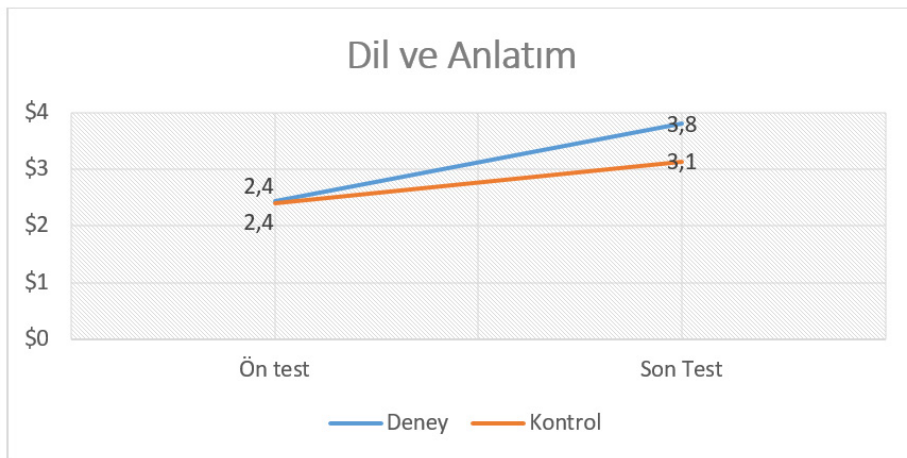
	Grup		Test İstatistikleri [§]		
	Deney n=15	Kontrol n=15	F	P	η^2
Dil ve Anlatım					
Ön test	2,43±0,65	2,40±0,66	0,019	0,890	0,001
Son test	3,80±0,37	3,13±0,61	13,084	0,001	0,318
Test İstatistikleri [§]	F=109,460 p<0,001 $\eta^2=0,796$	F= 31,516 p<0,001 $\eta^2=0,530$			
Grup X Zaman Etkisi:	F=11,753 p=0,002 $\eta^2=0,296$				

Karışık Desen ANOVA (F); Etki Büyüklüğü (η^2); [§] Gruplar içi karşılaştırma, [†] Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05).

Tablo 7'ye göre ön test dil ve anlatım ortalamalarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmezken ($p>0,05$) son test ortalamalarında ise kontrol grubunun deney grubundan istatistiksel olarak düşük ölçümlere sahip olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Çalışma sonucu deney grubunda yapılan deneysel uygulamaların dil ve anlatım boyutunda etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Şekil 4'te de görülmektedir.

Şekil 4

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



Şekil 4 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı dil ve anlatım boyutundaki artışın deney grubunda istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise deney grubunda etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8

Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Yazım ve Noktalama Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

	Grup		Test İstatistikleri [§]		
	Deney <i>n</i> =15	Kontrol <i>n</i> =15	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Yazım ve Noktalama					
<i>Ön test</i>	2,07±0,80	2,43±0,70	1,779	0,193	0,060
<i>Son test</i>	3,27±0,46	2,87±0,52	5,040	0,033	0,153
	<i>F</i> =64,800	<i>F</i> =8,450			
Test İstatistikleri [¶]	<i>p</i> <0,001 η^2 =0,698	<i>p</i> =0,007 η^2 =0,232			
Grup X Zaman Etkisi: <i>F</i> =13,225 <i>p</i> =0,001 η^2 =0,321					

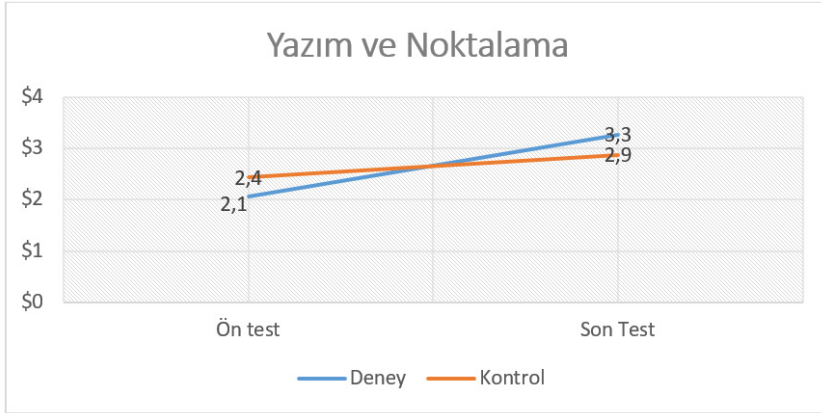
Karışık Desen ANOVA (*F*); Etki Büyüklüğü (η^2); [¶] Gruplar içi karşılaştırma, [§] Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (*p*<0,05).

Grupların ön test yazım ve noktalama boyut puanlarında istatistiksel bir fark görülmezken (*p*>0,05) son test ölçümlerinde deney grubu puanlarının istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir (*p*<0,05).

Çalışma kapsamında elde edilen verilerden hareketle Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı yazım ve noktalama alt boyut puanlarının ön testte kontrol grubunda daha yüksek olduğu görülürken TYES uygulaması ve etkinlik temelli yazma çalışmalarının son test ölçümlerinde deney grubunda yazım ve noktalama boyutunda daha etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Çalışma neticesinde ulaşılan sonuçlara ilişkin veriler Şekil 5’te de sunulmaktadır.

Şekil 5

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



Şekil 5 incelendiğinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı yazım ve noktalama boyutundaki artışın deney grubunda matematiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında zaman zaman deney grubunda kontrol grubundan hızlı bir artış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Gruplara Göre Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Boyut Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

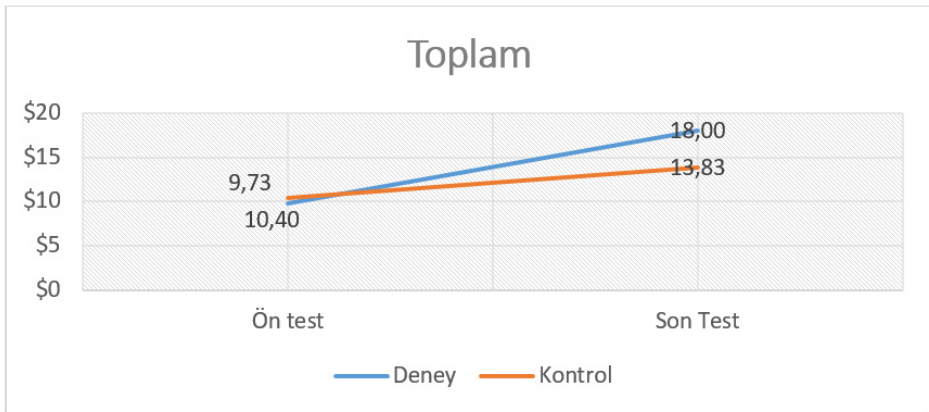
	Grup		Test İstatistikleri ¥		
	Deney n=15	Kontrol n=15	F	p	η^2
Toplam					
Ön test	9,73±2,94	18,00±1,39	0,427	0,519	0,015
Son test	10,40±2,64	13,83±2,70	28,299	<0,001	0,503
	F=314,139	F=54,187			
Test İstatistikleri ¢	p<0,001	p<0,001			
	$\eta^2=0,918$	$\eta^2=0,659$			
Grup X Zaman Etkisi: F=53,694 p<0,001 $\eta^2=0,657$					

Karışık Desen ANOVA (F); Etki Büyüklüğü (η^2); * Gruplar içi karşılaştırma, ¥ Gruplar arası karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma olarak verildi. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05).

Tablo 9'a göre deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı boyutlarından almış oldukları ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmezken son test toplam puanlarında deney grubu puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki grupta da son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucu deney grubunda etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'nda yer alan sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, ve yazım ve noktalama boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının grup içi karşılaştırılması yapıp istatistiksel artışın anlamlılığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen veriler neticesinde TYES uygulaması ve etkinlik temelli öğretim ile yazma eğitiminin yapıldığı deney grubunda Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'nın alt boyutları olan sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, ve yazım ve noktalama boyutlarında istatistiksel olarak kontrol grubuna göre daha anlamlı ve etkili sonuçların elde edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının geneli üzerinden deney ve kontrol gruplarında elde edilen ön test ve son test değişimleri Şekil 6'da sunulmaktadır.

Şekil 6

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



Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden almış oldukları ön test son test yazma öz yeterlik puanlarının izlem zamanlarında karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Gruplara Göre Yazma Öz Yeterlik Puanlarının İzlem Zamanlarında Karşılaştırılması

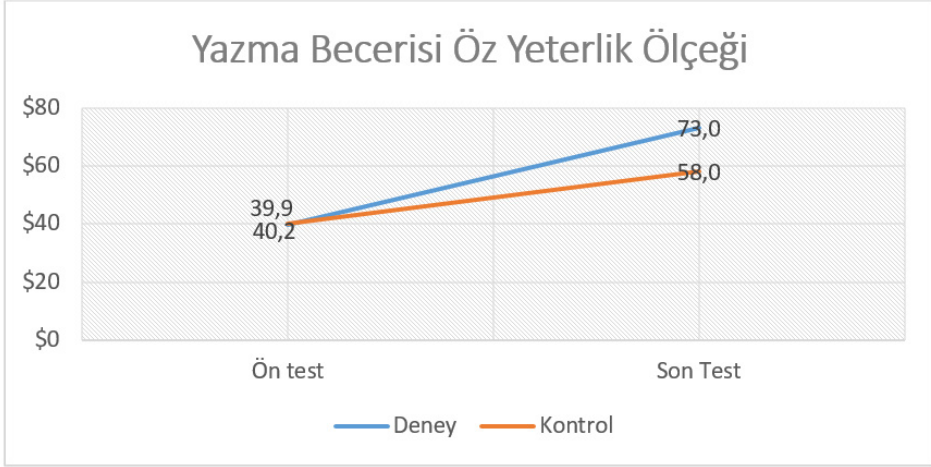
	Grup		Test İstatistikleri †		
	Deney <i>n</i> =15	Kontrol <i>n</i> =15	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Yazma Öz Yeterlik					
<i>Ön test</i>	39,91±6,68	40,24±9,18	0,013	0,910	0,001
<i>Son test</i>	73,00±5,28	58,05±10,03	26,103	<0,001	0,482
	<i>F</i> =414,690	<i>F</i> =120,087			
Test İstatistikleri ϕ	<i>p</i>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

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

Tablo 10'da gruplara göre yazma öz yeterlik puanlarının izlem zamanlarında incelenmesi sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test yazma öz yeterlik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön testte alınan yazma öz yeterlik ortalamaları, son test zamanından istatistiksel olarak düşüktür (*p*<0,05). Etki büyüklükleri açısından bakıldığında ise deney grubunda kontrol grubundan hızlı bir artışın olduğu bulunmuştur (η^2 =0,937). Yazma öz yeterlik ölçeği üzerinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamalarının değişimi Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7

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



Şekil 7’deki veriler incelendiğinde ön test puanları ile son test puanları arasında yazma öz yeterlik ortalamalarındaki artışın ters yüz sınıf modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yazma eğitimi yapılan deney grubunda mevcut müfredat ile yazma eğitimi yapılan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Tartışma

Alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisi ve yazma öz yeterlik algısının geliştirilmesinde TYES ve etkinlik temelli öğretimin birlikte kullanıldığı benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma ve yazma öz yeterliği, diğer yabancı dillerde ve ana dili Türkçenin öğretiminde yazma ve yazma öz yeterliği ve etkinlik temelli yazma alanlarında yapılan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda TYES modelinin kullanımının öğrencilerin bilgiye istedikleri zamanda ulaşarak kendi öğrenme hızında etkin öğrenmeler

gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşarak bu modelin faydalı bir öğretim modeli olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın ulaşılmış olduğu sonuçlara benzer olarak ilgili alan yazınında da TYES modelinin, hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımının yazma becerisini geliştirdiği çalışmalara rastlanmıştır (Harmankaya, 2023; Kansızoglu, 2018). Harmankaya (2023) B1 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmasında TYES modeline dayalı yapılan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazma başarılarını ve yazma öz yeterliklerini geliştirdiğini belirleyerek yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde TYES modelinin kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birbiri ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmanın sonucunda da TYES modelinin yazma başarısı ve yazma öz yeterliğini geliştirdiği belirlenmiştir. Ancak mevcut çalışma, bu çalışmadan farklı olarak TYES modeli ile etkinlik temelli öğretim modelinin bir arada kullanılarak B2 dil düzeyinde yazma eğitimi çalışmaları yapılmasıyla ayrılmaktadır. Kansızoglu (2018) ortaokul öğrencileri üzerinde TYES modeline dayalı hikâye yazma çalışmaları yapmıştır. Çalışmasının sonucunda TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiş ve hikâye yazma becerilerinin de anlamlı düzeyde etkilendiği tespit edilmiştir.

Alan yazınında, TYES modelinin diğer dil becerilerinin gelişiminde etkisine yönelik çalışmalara da rastlanmıştır. Çalıcı (2019) TYES modelinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiş olduğu çalışmasının sonucunda söz konusu modelin, öğrencilerin sınıf içi derse katılımlarının yüksek olduğu ve dinleme becerilerini geliştirdiği bulgularını elde etmiştir. Türkben ve Öncü-Yiğit (2023) ilkokulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında, TYES modeli ile iletişimsel yaklaşımı bir arada kullanmışlardır. Çalışmalarının sonucunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini belirlemişlerdir.

Alan yazınında TYES modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde de uygulandığı çalışmalar bulunmaktadır (Ekmekçi, 2014; İyitoğlu, 2018; Qader, 2017). Ekmekçi (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencileri ile TYES modeline dayalı yazma çalışmaları yapmıştır. Çalışmasının sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma

başarı düzeyleri birbirine yakinken son testte modelin uygulayıcısı olan deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarının kontrol grubuna göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İyitoğlu (2018) İngilizce eğitimi alan öğrenciler ile temel dil becerileri derslerini TYES modeline dayalı uygulamalar ile gerçekleştirmiştir. Yapmış olduğu çalışmanın sonucunda TYES uygulamasının söz konusu öğrencilerin hem duyuşsal başarılarını hem de akademik başarılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Qader (2017) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı üniversite öğrencileri ile TYES modeline dayalı yazma çalışmaları yapmıştır. Çalışması sonucunda TYES modeli ile yazma eğitimi yapılan deney grubu öğrencilerinin geleneksel eğitim ile yazma çalışmaları yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre yazma başarı düzeylerinin istatistiki olarak anlamlı bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

TYES modelinin yazma eğitiminde kullanılması ile ilgili çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada, TYES modeline ek olarak etkinlik temelli öğretim yönteminden yararlanılarak öğretim sürecine öğrenciyi derse karşı isteklendirecek, motive edecek, güdüleyecek şekilde uygulamalara yer veren yazma etkinlikleri eklenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrenciyi yazmaya teşvik eden bu etkinlikler ile yazmayı zor ve güç bir beceri olarak gören öğrencilerin, yazma motivasyonlarının, yazma öz yeterliklerinin güçlendiği, yazma isteklerinin arttığı ve yazma başarı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Alan yazınında yer alan benzer çalışmalarda da etkinlik temelli öğretim uygulamalarının yazma eğitiminde kullanımının etkili olduğu görülmektedir (Göçer, 2013; Sever vd., 2011). Göçer (2013) Türkçe eğitiminin genel amacının öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması olduğunu belirtmiştir. Sever ve diğerleri (2011) yazma eğitiminde başarılı çalışmalar ortaya konmasında etkinlik ve uygulamaların önemini vurgulamıştır. Temizkan ve Erbilen (2020) ise ortaokul öğrencilerinin yazma öncesi etkinlikler ile yazma başarılarını ve yazma öz yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamış olduğu çalışmasında yazma öncesi etkinliklerin yapıldığı deney grubunda son test ortalamalarının ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınında yer alan çalışmalardan hareketle etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Alan yazınında etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarının ve yazma öz yeterliklerinin anlamlı düzeyde etkilendiği benzer çalışmalar da bulunmaktadır

(Altay, 2020; Aydın, 2019; Melanlıoğlu ve Atalay, 2016; Mutlu, 2019; Türkben, 2019). Mutlu (2019) B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma çalışmaları yapmıştır. Çalışmasının sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin yazma başarılarını ve yazma öz yeterliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Türkben (2019) B2 dil düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma eğitimi yapmıştır. Çalışmasının sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini ve yazma başarılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2019) B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile dijital hikâye etkinliklerine dayalı yazma eğitimi gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda dijital hikâye etkinliklerine dayalı yazma eğitimi yapılan deney grubu öğrencilerinin normal müfredat ile yazma eğitimi dersleri yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre yazma başarılarının ve yazma öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak bu çalışmada da öğrencilerin teknoloji destekli yazma uygulamalarından zevk aldıkları ve olumlu yazma tutumları geliştirdikleri sonuçları elde edilmiştir.

Alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde etkinlik temelli öğretim yöntemine dayalı yazma çalışmalarının sadece üniversite düzeyinde değil, ilkökul ve ortaokul düzeyinde de olduğu görülmektedir. Türkyılmaz (2021) ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmaları ile öykü yazma çalışmaları yapmış ve etkinlik temelli öykü yazma uygulamalarının öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Razgatlıoğlu (2020) ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile etkinlik temelli şiir yazma çalışmaları gerçekleştirmiş ve çalışmasının sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştiğini tespit etmiştir.

Alan yazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminde etkinlik temelli öğretim ve TYES modelinin birlikte kullanıldığı pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple diğer alanlardaki çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları ilişkilendirilerek verilmiştir. Duman (2019) bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde etkinlik temelli öğretim ve TYES modelini kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda etkinlik temelli öğretim yöntemi ve TYES modelinin birlikte kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiği ve daha fazla pratik ve uygulama

yapma imkânına ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada da her iki modelin birlikte kullanımının öğrencilerin sınıf içi süreçlerde daha çok etkin olmasını sağlaması ve iş birlikçi grup çalışmalarının yapılarak öğrencilerin yazma sürecinden zevk alması sağlanmıştır. Öğrenciler tarafından çoğunlukla kaçınılan yazma derslerinin etkinlik/oyun temelli uygulamalar ile daha zevkli ve eğlenceli hâle dönüştüğü görülmüştür. Ayrıca sınıf içi süreçlerde öğretmen rehberliğinde grup çalışmaları ile yapılan yazma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin eksik yönlerini kendilerinin fark etmeleri sağlanmış ve anında dönüt ve düzeltmeler uygulanarak öz ve akran değerlendirmeleri yapmaları sağlanmıştır.

Sonuç

Bu araştırmada ters yüz sınıf modeli ile desteklenen etkinlik temelli öğretimin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modeli ile desteklenmiş etkinlik temelli öğretimin B2 dil düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma öz yeterliklerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modeli destekli etkinlik temelli öğretim ile yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut program doğrultusunda öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlikleri karşılaştırıldığında ise deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliği ve yazma başarı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada ters yüz edilmiş sınıf modeli ile desteklenmiş etkinlik temelli öğretim modeli ile yapılan yazma uygulamalarının, temelde yazma başarısı ve yazma öz yeterliğini geliştirdiği söylenebilir. Araştırma doğrultusunda gerçekleştirilen eğitimin, Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'nın sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama alt boyutlarını üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular günümüz çağdaş öğrenme yöntemlerinden olan ters yüz edilmiş sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretim modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Alan yazınında yer alan çalışmalar ve araştırmayla ulaşılan sonuçlar karşılaştırıldığı zaman ise Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde, diğer yabancı dillerin öğretiminde, yazma becerisinin ve öz yeterliğinin geliştirilmesinde TYES modeline dayalı etkinlik temelli öğretim ile yapılan yazma uygulamaların etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında TYES ve etkinlik temelli öğretim

yönteminin bir arada kullanılması yönünden diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Sonuç olarak TYES ve etkinlik temelli öğretim yöntemi süreçlerinden elde edilen bulgular ve alan yazınındaki benzer çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde TYES modeline dayalı etkinlik temelli öğretimin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek yazma öz yeterlik algılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem yazma becerisi hem de diğer dil becerileri çok fazla uygulama ve tekrar gerektirmektedir. Öğrencinin sınıf içinde, öğretmen rehberliğinde, farklı türde, daha fazla uygulama yapmasına fırsat vererek grup çalışmaları ile yazma kaygısını azaltan ve evde ise bireysel öğrenme fırsatları sunarak tekrar imkânı sağlayan ters yüz edilmiş sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretim yöntemleri diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. Bu araştırma sadece yazma becerisi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmacılar diğer dil becerilerinde ters yüz edilmiş sınıf modeli ve etkinlik temelli öğretim ile ilgili çalışmalar da yapabilirler. Araştırma, üniversite düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Diğer eğitim kademelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Yapılacak olan diğer araştırmalar karma yöntem metoduyla da yürütülebilir.

Extended Summary

Introduction

Writing skill in teaching Turkish as a foreign language is seen as a difficult and difficult skill that individuals approach and avoid with negative attitudes compared to other language skills (Erol, 2016; 202; Açık, 2008). For this reason, writing education is an area that should be emphasized in teaching Turkish as a foreign language. Writing skills in teaching Turkish as a foreign language require more practice and application as it develops after other language skills. At this point, traditional writing teaching studies in classrooms are inadequate. In this context, the activity-based learning method based on the flipped classroom model can be used together and students can achieve permanent learning with technology-based activities and applications. In the current study, by using the activity-based learning method based on the flipped classroom model, it is envisaged that the students will learn the information through the flipped classroom application, come prepared for the lesson, and engage in more collaborative learning in the

classroom and writing activities and practices under the guidance of the teacher. In this context, the problem of the current research is “Does activity-based writing education based on the TYES model have a significant effect on the development of writing skills and perceptions of writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language?” It constitutes the question.

Method

This research was created using the pre-test and post-test control group quasi-experimental design method. The study group of the research consists of 30 international students learning Turkish as a foreign language at the B2 language level at Necmettin Erbakan University TÖMER. An easy sampling method was preferred to determine the sample of the research. Data collection tools in the research; “Personal Information Form” developed by the researcher, “Written Expression Rubric” developed by Büyükkız (2011), “Writing Skill Self-Efficacy Scale for Students Learning Turkish as a Foreign Language” developed by Güngör and Kan (2015) and It is the “Pre-Test and Post-Test Writing Skills Exam”. The data of the research were analyzed with the SPSS 26 statistical package program.

Findings

It was found that the page layout, title, plan and operation, language and expression, and spelling and punctuation dimension scores obtained from the written expression rubric were statistically significant in the experimental group compared to the control group. These findings show that writing education with activity-based instruction supported by the flipped classroom model has a different effect on writing success and writing self-efficacy between the students in the experimental group and the control group students who received writing education according to the normal curriculum. As a result of the findings obtained from the writing self-efficacy scale, it was seen that the increase in the writing self-efficacy averages of the pre-test scores and post-test scores was statistically higher in the experimental group in which writing education was given with activity-based teaching supported by the flipped classroom model, compared to the control group in which writing education was given with the current curriculum. Data regarding the relationships between the writing skill self-efficacy scale and the written expression graded scoring dimensions in the study groups were examined as a whole sample. As a result of the analysis, it was found that there was a positive, medium-level, statistically significant relationship between the writing skill self-efficacy scale and the written expression rubric dimensions.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The results obtained within the scope of this research, which uses the TYES model in the out-of-class process and activity-based teaching in the in-class process in teaching Turkish as a foreign language and aims to improve students' writing skills and writing self-efficacy perceptions, serve the purpose of the research. As a result of the research, it was determined that the flipped classroom model and activity-based learning method increased students' writing success, self-efficacy, motivation, and desire, and it was concluded that the applied teaching methods were useful in writing education courses in teaching Turkish as a foreign language. In the studies in the literature, it is seen that the TYES model increases writing success both in mother tongue education and in teaching Turkish as a foreign language, as in the current research. Harmankaya (2023) conducted writing lessons with the flipped classroom model on students learning Turkish as a foreign language and determined that the students' writing success and self-efficacy improved as a result of his study. As a result of studies conducted with the TYES model in the development of other language skills in the literature, the model shows similar results to the current research in terms of increasing students' academic achievement (Çalıcı, 2019; Türkben and Öncü Yiğit, 2023). It was determined that the activity-based teaching model applied in the research significantly affected the writing success and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language and that the students participated in writing activities willingly. Studies with similar results have been found in the relevant literature (Altay, 2020; Aydın, 2019; Melanlıoğlu & Atalay, 2016; Mutlu, 2019; Türkben, 2019). There are not many studies on improving students' written expression skills by using the ETÖY and TYES models together in teaching Turkish as a foreign language. In this respect, the relevant study differs from other studies in the literature. Teaching Turkish as a foreign language requires a lot of repetition and practice. For this reason, it may be useful to use these teaching models, which have been tested by researchers, in other courses. This study is limited to writing skills. These teaching models can also be applied to the development of other language skills. As a result of the research, the combination of ETÖY and TYES models strengthened students' interest and motivation in the course. These teaching models can also be used in other courses where students have difficulty.

Yazar Katkıları: Çalışmada yazarlar eşit oranda katkıya sahiptir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 25.10.2022 tarih ve E-34183927-000-00000773580 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. [Sözlü bildiri]. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Mağusa, K.K.T.C.

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.

Altay, M. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, E., ve Cığerci, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, 45,1078-1097. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.41513>
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1020-published.pdf>
- Birinci, F. G. (2020). A Review on Information Technologies Used in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371. <https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- Bouffard Bouchard, T. (1990). *Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-63. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Büyükkız, K.K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Canıtezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. 2. Baskı). Edam.
- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155637>

- Demir, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar; yöntemler; beceriler; uygulamalar içinde* (ss. 177-218). Pegem Akademi.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Genç İter, B. (2014). Yabancı dilde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil dergisi*. 163(1). 36-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780044>
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Gocer_Ali_2010_Turkce_Ogretiminde_Yazma%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Gocer_Ali_2010_Turkce_Ogretiminde_Yazma%20(2).pdf)
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208228>
- Güngör, H., ve Kan, A. (2015, Ekim 1-3). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik yazma becerisi özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması*. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı.

- Halitoglu, V. (2019). A Flipped-Classroom model in teaching Turkish as a foreign language and student opinions regarding the lesson. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (1), 67-87. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2020.01.005>
- Hand, B., & Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructive framework. *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1991.tb12073.x>
- Harmankaya, M. Ö. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: Ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (3), 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37786/436240>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507-530. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>
- Melanlıoğlu, D., ve Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347476>

- Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikâyelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özbay, M. (2009). *Özel öğretim yöntemleri 2* (3. Baskı), Öncü Kitap.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in schooi contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-249. <https://psycnet.apa.org/record/2007-00424-004>
- Peirce, B. N. (1994, March 8-12). Language learning, social identity, and immigrant women. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (28th, Baltimore, MD).
- Razgathioğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Tudem Yayınları.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Temizkan, M., ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50. <https://doi.org/10.35233/oyea.703204>
- Tok, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283. <https://doi.org/10.12780/UUSBD147>
- Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 183-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/50254/648569>

- Türkben, T., ve Öncü Yiğit, K. (2023). Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 28-50. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1139033>
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23(2), 461-472. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879759.pdf>
- Yalçın, G. Ü. (1997). Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2 içinde, (s.372-385). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Qader, R. (2017). *The effect of flipped classroom instruction on Iraqi EFL learners' writing skills* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.