

GERİ BİLDİRİM OLARAK ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ*

Seda DALGACI**

K. Kaan BÜYÜKİKİZ***

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Çalışmanın evreni, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tümüdür. Örneklemi ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden (TÖMER) kontrol ve deney grubu olarak seçilen C1 düzeyi yirmi yedi öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde istatistiksel yöntem olarak t-testi, ANCOVA ve KOVARYANS analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Tüm çalışma genel olarak değerlendirildiğinde çoklu değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yapılan uygulamaların Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, yazma becerisi, çoklu değerlendirme yaklaşımı

THE EFFECTS OF MULTIPLE ASSESSMENT APPROACH ON THE WRITING SKILLS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the effects of multiple evaluation approach on the writing skills of Turkish language learners. The population of the study is composed of all learners of Turkish as a foreign language. The sample is composed of 27 students who were selected as control and experimental group at the Gaziantep University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) in 2017-2018 academic year.

In the research, a personal information form and written expression grade scoring key were used. T-test, ANCOVA and covariance analysis were used as the statistical methods for the analysis of the data obtained at the end of the data collection process. As a result of the analysis, statistically significant differences were observed between the two groups in favor of the experimental group. When the whole study was evaluated in general, it became clear that the applications made within the framework of multiple evaluation approach had positive effects on the writing skills of foreign students who were learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, writing skills, multiple assessment approach

GİRİŞ

Gerek son dönemlerde dünyada yaşanan ve Türkiye'yi ön plana çıkaran birtakım gelişmeler gerekse Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden Orta Asya'ya değin geniş bir coğrafyada Türkiye Türkçesinin konuşulması Türkçenin öğrenilmesi gereken diller arasına girmesini sağlamıştır. Buna ek olarak

* Bu makale Seda DALGACI'nın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ danışmanlığında hazırladığı "Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Gaziantep Üniversitesi, TÖMER, Gaziantep-Türkiye, sedaalinka@gmail.com, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-1604-0202>

*** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep-Türkiye, kbuyukikiz@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6727-0233>

Türkiye'nin dünyada turizm ve ticaret gibi alanlarda adından söz ettirmesi, stratejik konumu, tarihi ve Türkçenin Avrupa Diller Yılı etkinlikleri arasında yer alması gün geçtikçe Türkçeye olan ilgiyi artırmıştır. Yurt dışında ve yurt içinde bulunan vakıfların ve derneklerin Türkçe eğitimi adına geliştirdikleri stratejilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önünü açtığı görülmektedir.

1991 yılından itibaren Türk Dünyası Öğrenci Projesi çerçevesinde, gençlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm düzeylerde eğitim almaları için ülkemize getirilmesiyle başlayan yabancı öğrenci kabulü, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından günümüzde de devam ettirilmektedir. Buna ek olarak günümüzde üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ile yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri, Türkoloji bölümleri, çeşitli sivil toplum kuruluşları bünyesinde açılan kurslar ile konsolosluklar ve elçiliklerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Açık, 2008, s. 2).

Dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirilmesine yönelik standartlar 1990'ların sonlarından itibaren AB ülkelerinde uygulanmaya başlanmış, 2000 yılında alınan kararlarla yabancı dil öğretim ilkeleri, dil becerileri ve yeterliklerinin Avrupa standartlarına göre betimlenmesi ve pedagojik uygulamalarının tanıtılması benimsenerek Avrupa Dil Portfolyosu (The European Language Portfolio, ELP) tüm Avrupa ülkelerinde ortak referans olarak kabul görmüştür (Council of Europe, 2011). Avrupa dillerinin öğretiminde ortak ölçüt ve uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla geliştirilen "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni" (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini tanımlamıştır. CEFR, yabancı bir dili öğrenmeye yeni başlayanlar için A1 ve A2, bağımsız kullanıcılar için B1 ve B2, yetkin kullanıcılar için de C1 ve C2 dil yeterlik ölçütlerini belirlemiştir. Dil becerileri ise dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü üretim ve yazma olarak gruplara ayrılmıştır.

Yabancı dil öğreniminde A1 ve A2 seviyesi temel dil kullanımı, B1 ve B2 yabancı dil seviyesi kişinin bağımsız dil kullanım yeteneğini kazanması, C1 ve C2 yabancı dil seviyesi ise yetkin dil kullanımı becerilerinin kazanıldığı eğitimlerdir.

A1-A2 seviyedeki kişiler basit kelimeler kullanarak yazılı anlatım becerilerini geliştirirler. Bu becerilerini genellikle anket doldurma ve öz geçmiş yazarak gösterirler. A1 ve A2 seviyesindeki kişiler günlük yaşamlarında temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde Türkçe öğrenmiş olurlar (Kara, 2011, s.165). B1 ve B2 dil eğitiminde öğrenci bildiği veya ilgilendiği konularla bağlantılı bir metin yazabilme, deneyim ve izlenimlerini betimleme, bakış açılarına göre lehte ya da aleyhte fikirlerini yazabilme yeteneği kazanır (Özdemir, 2012, s.21). C1 ve C2 seviyesinde dil eğitimi alan kişiler görüşlerini ayrıntılı olarak iyi bir şekilde yapılandırır, önemli gördüğü konuları yazdığı metinde ön plana çıkarabilir, görüşlerini hedef okuyucu kitlesine göre yazabilir. Eğitim sonunda öğrenciler mantıksal bir yapılandırma ile karmaşık mektuplar, raporlar veya makaleler yazabilmeli, özetler çıkarabilmeli ve eleştirel yazılar yazabilmelidir (Akan, 2007, s.25). Fakat bu öngörüler her zaman beklenen düzeyde olmamakta ve özellikle yazma becerisinin gelişiminde belli sorunlar meydana gelebilmektedir.

Yabancı dil öğrenen birey; yeni bir söz dizimi, biçim, ses düzeni kazanırken ana dilinden farklı anlatım biçimleri ve anlam evreniyle karşılaşır. Daha sonra birey öğrendiği dilde dil bilgisi yapılarına önem verir ve bu aşamada farklı sorunlarla karşı karşıya kalır (Candaş Karababa, 2009, s. 272). Yabancı dil öğretiminin yapıldığı kurumlarda öğretmenler alan bilgisiyle birlikte dil öğretimini geliştirme adına öğrencinin motivasyonlarını artırma, cesaretlendirme, hedeflerini şekillendirme, uygulayacağı sınıf yönetim modelleri sayesinde öğrenciye daha rahat ve olumlu öğrenme ortamı oluşturma gibi sınıfta yeni bir rol üstlenmesi gerekir. Ana dili Türkçe olmayan insanlara Türkçe yazma eğitimi verilirken ya da bu konuyla ilgili araştırmalar yaparken de bu noktanın öneminin vurgulanması gerekmektedir.

Dil öğreniminde yazma becerisinin kazanılması temel beceriler içerisinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içerisinde barındıran bir süreçtir. Bu nedenle öğrenilen dilin yapısı, kültürel farklılığı ve öğrenen kişinin kabiliyetlerine göre bireyleri zorlayan oldukça karmaşık bir alan olduğu bildirilmiştir (Evans, 2001, s.1).

Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerilerinin geliştirilmesi organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi, mekanikler gibi birçok farklı üretim aşamalarından oluşur. Bu süreçte yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her birini yerine

getirmek gerekir. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesinde herhangi bir etkenin atlanması yazının niteliğini etkileyecektir (Kılıç, 2017, s.13).

Eğitim öğretim sürecinde yazma becerisinin kazandırılması öğrenciye önemli katkılar sunmaktadır. Yazma sayesinde; öğrenme sürecinde öğrenci üretkenleşir, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirir. Günlük ve resmi dilin ne anlama geldiği öğrenilmiş olur, dilin kullanım alanlarının öğrenilmesi ve dil öğrenirken o dilin ne oranda öğrenildiğinin görülmesi sağlanır (Byrne, 1988, s.8).

Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerilerinin geliştirilmesi organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi, mekanikler gibi birçok farklı üretim aşamalarından oluşur. Bu süreçte yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her birini yerine getirmek gerekir.

Weigle (2007), öğrencilerin yazma becerilerine yönelik performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve araçlara karar verilmeden önce, birçok anahtar sorunun göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Bunlar;

- Ölçmek için uğraştığımız şey nedir? Ölçmeye çalıştığımız şeyin yazma becerisi ile olan ilişkisini nasıl tanımlayabiliriz?
- Yazma becerisini niçin ölçmek istiyoruz? Ölçümden elde edeceğimiz bilgiyi hangi amaçlar için kullanacağız?
- Kimleri ölçeceğiz? Onların en iyi becerilerini sergilemelerini sağlamak için neyi bilmeye ihtiyacımız var?
- Öğrenci ürünlerini kim puanlandıracak ve bu puanlamada hangi ölçütler kullanılacak?
- Puanlayıcıların başvurdukları puanlama ölçütlerini kendi içinde nasıl tutarlı ölçütlere kavuşturabiliriz?
- Yapılan ölçümden elde edilen bilgiyi kim kullanacak? Bu ölçüm faydalı bilgiler verecek mi?
- Ölçülecek kişinin yazma becerisi hakkında toplayacağımız bilginin zaman, materyal, para ve iş açısından miktarı ve türü hakkındaki sınırlamalar nelerdir?
- Ölçümümüzün geçerli ve güvenilir olması için ölçme hakkında neyi bilmeye ihtiyacımız var? (Şengül, 2011, s.61-62),

Yalnızca yazma etkinliği yapılarak yazma becerisinin kazandırılması mümkün değildir. Bu tip bir uygulamada hatalar göz ardı edilecek ve yanlış bilgilerin kalıplaşmasına neden olunacaktır. Bu yüzden bireyin bir yazıyı ortaya koymasından sonra o yazı denetlenip yanlış ve eksikliklerinin belirtilmelidir. Ayrıca bunları giderme yollarının bireye gösterilmesi de gerekmektedir. Yazma becerisinin kazanılması için yazma eğitimindeki en önemli aşama ortaya konulan yazının düzeltme aşamasıdır. Bu sebeple yazma eğitimi veren kişilerin ortaya konulan çalışmalarını mutlaka düzeltmeli ve dönütler öğrenen kişi ile paylaşmalıdır (Göğüş, 1978, s. 324).

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme aşaması okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin farklı testler ya da ölçme araçları kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011, s.451). Demirel (1992)'e göre, bu değerlendirmelerde mekanik olarak alınan bilginin çoktan seçmeli sorularla eşleştirilmesi; anlamlı bir şekilde cümle kurabilmek için değiştirme tamamlama ve çıkartmalı test uygulamalarını gerçekleştirme; iletişim yoluyla dili kullanmayı belirlemek için soru-cevap, diyalog tamamlama ve mektup yazımı yaptırma; verilen bir cümlenin analizinin yazılmasını isteme; özet yazdırma ya da hikâye yazdırarak sentezleme yeteneğini belirleme; konu hakkında eleştiri yazdırarak değerlendirme yeteneğini ne kadar geliştirdiğini belirleme işlemleri yapılabilir (Akt; Gömlüksiz ve Elaldı, 2011, s.451).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini/performanslarını ölçme ve değerlendirmede kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Performans ödevi,
- Proje ödevi,
- Öğrenci ürün dosyaları,
- Açık uçlu sorular,
- Öz değerlendirme (formu),
- Akran değerlendirme (formu),
- Grup değerlendirme (formu),
- Grup öz değerlendirme (formu),
- Proje değerlendirme (formu),

- Gözlem (formu),
- Yazılı anlatımı değerlendirme formu / analitik dereceli puanlama anahtarı,
- Bütüncül dereceli puanlama anahtarı,
- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testi,
- Kontrol listeleri,
- Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu (Şengül, 2011, s.120).

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin öğretilme ve değerlendirme sürecinin farklı değişkenler içerdiği ortadadır. Genel olarak dil becerisi, başlı başına karmaşık ve analitik süreçler içermektedir. Aynı şekilde, bir yabancı dilde yazma eğitimi süreci de çok farklı değişkenler içermektedir. Bu farklı değişkenlerle başa çıkabilmek için ise bu sürecin, yukarıda bahsedilen çerçevede, farklı açılardan ve kanallardan değerlendirilmesi gerektiği ortadadır.

Bugüne kadar ortaya konan yaklaşımlara koşut olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerilerine ilişkin sorunların çözümünde ve bireylerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu kapsamda çalışmada çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışmadır. Gerçek ya da tam deneysel çalışmalar, çalışma evreninin tamamından rastsal olarak seçildikten sonra oluşan gruplar üzerinde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmanın evreni Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden oluştuğu için belki de milyonlarca ifade edilebilecek bu evrenden rastsal seçimlerin yapılamayacağı ortadadır. Bu çalışmaya katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen seçiminde, aşağıda da detaylandırıldığı gibi, rastsal değil uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar arasındaki temel farkı oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmaya ait araştırma deseninin temel mantığını daha anlaşılır hâle getirmek için aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tabloda, deney ve kontrol grubunun tabii tutulduğu uygulamalar ana hatlarıyla verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubunun geçirdiği süreçler

Grup	Uygulama öncesi Ön test	Uygulamalar	Uygulama sonrası Son test
Deney	Yazılı anlatım çalışması	Çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı yazılı anlatım metni	Yazılı anlatım çalışması
Kontrol	Yazılı anlatım çalışması	Klasik yöntemeye dayalı beş farklı yazılı anlatım metni	Yazılı anlatım çalışması

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi deney ve kontrol gruplarına bir ön test uygulanmış, ardından deney grubuna çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı metin yazdırılmış, kontrol grubuna ise, herhangi farklı bir uygulamaya tabii tutulmadan, beş farklı kompozisyon yazdırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tümü oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, farklı ülkelerden Türkiye’ye gelmiş ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde Türkçe eğitimi almakta olan yabancı uyruklu öğrenciler alınmıştır. Rastsal seçimin mümkün olmamasından dolayı, örnekleme yöntemi olarak kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme yöntemlerinde zaman, ekonomi ve işgücü açısından çalışma ortamında bulunan sınırlılıklarla baş edebilmek amacıyla hazırda bulunan grupların ya da kümelerin seçim yolu tercih edilebilir. Bu çalışmada da aynı sınırlılıklarla başa çıkabilmek için kurum tarafından eğitim-öğretim yılı başlangıcında, seviye tespit sınavı ve diğer uygulamalar sonucunda doğal olarak ayrılmış olan iki grup, biri kontrol diğeri de deney grubu olarak rastsal bir şekilde seçilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıları, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı sosyoekonomik şartlardan gelmektedir ve cinsiyet, yaş, ana dili gibi farklılıklara sahiptirler. Bu farklılıkların tespiti için çalışmanın en başında, katılımcılardan verilen Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Bu bilgi formundan elde edilen demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur. Kişisel bilgilerden ilk olarak katılımcıların cinsiyetleri karşılaştırılmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler

Grup		<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Erkek	10	71,4	71,4	71,4
	Kadın	4	28,6	28,6	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	Erkek	8	61,5	61,5	61,5
	Kadın	5	38,5	38,5	100
	Toplam	13	100	100	

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler sunulmuştur. *f* sütunu katılımcı sayısını, % sütunu ilgili sayısal değer yüzdesini, *Geçerli %* sütunu eksik verilerin kontrolünden sonra oluşan yüzdeleri ve *Birikimli %* sütunu ise oranların birbirine eklenerek oluşturulan yüzde değerlerini içermektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi her iki grupta da erkek katılımcı daha fazladır. Deney grubunun %71,4'ü (10 katılımcı) erkeklerden oluşmaktayken, kontrol grubundaki erkekler grubun %61,5'ini (8 katılımcı) oluşturmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılardan toplanan değişkenlerden biri de katılımcıların Türkiye'ye geldikleri ülkelerdir. İlgili değişkene ait verileri, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların geldikleri ülkelere ait betimsel bilgiler

Grup		<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Afganistan	1	7,1	7,1	7,1
	Arakan	1	7,1	7,1	14,3
	Bangladeş	2	14,3	14,3	28,6
	Çad	1	7,1	7,1	35,7
	Demokratik Kongo	1	7,1	7,1	42,9
	Etiyopya	1	7,1	7,1	50,0
	Gine	1	7,1	7,1	57,1
	Güney Kore	1	7,1	7,1	64,3
	Mısır	1	7,1	7,1	71,4
	Pakistan	2	14,3	14,3	85,7
	Yemen	2	14,3	14,3	100
	Toplam	14	100	100	
	Kontrol	Rusya	1	7,7	7,7
Suriye		12	92,3	92,3	100
Toplam		13	100	100	

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi deney grubunun katılımcıları Afganistan, Arakan, Bangladeş, Çad, Demokratik Kongo, Etiyopya, Gine, Güney Kore, Mısır, Pakistan ve Yemen'den gelmektedirler. Kontrol grubu öğrencileri ise Rusya ve Suriye kökenlidir. Katılımcı öğrencilerin ana dilleri ise geldikleri ülkelerde konuşulan Arapça, Rusça ve Korece'dir. Katılımcıların ana dillerine ait betimsel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların ana dillerine ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Ana dili</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Araanca	1	7,1	7,1	7,1
	Arapça	8	57,1	57,1	64,3
	Bangalca	2	14,3	14,3	78,6
	Fransızca	1	7,1	7,1	85,7
	Korece	1	7,1	7,1	92,9
	Portekizce	1	7,1	7,1	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	Arapça	12	92,3	92,3	92,3
	Ruşça	1	7,7	7,7	100
	Toplam	13	100	100	

Katılımcıların ana dillerinin sunulduğu Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi hem deney hem de kontrol grubunda baskın olan ana dil Arapçadır. Katılımcılarla ilgili toplanan diğer bir değişken ise katılımcıların yaşlarıdır. Aşağıdaki tabloda ilgili betimsel bilgiler detaylandırılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların yaşlarına ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	18,00	3	21,4	21,4	21,4
	19,00	2	14,3	14,3	35,7
	20,00	5	35,7	35,7	71,4
	21,00	3	21,4	21,4	92,9
	33,00	1	7,1	7,1	100
	Toplam	14	100	100	
	Kontrol	18,00	1	7,7	7,7
20,00		1	7,7	7,7	15,4
21,00		2	15,4	15,4	30,8
23,00		1	7,7	7,7	38,5
24,00		2	15,4	15,4	53,8
25,00		2	15,4	15,4	69,2
27,00		1	7,7	7,7	76,9
30,00		2	15,4	15,4	92,3
35,00		1	7,7	7,7	100
Toplam		13	100	100	

Tablo 5'te katılımcılara ait yaş değişkeniyle ilgili detaylar sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, çoğu katılımcının 20'li yaşlarda olduğu, yaşça en küçük katılımcının 18, en büyüğünün ise 35 yaşında olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı; çoklu değerlendirme yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı üretimleri üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, deney ve kontrol olarak iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna çoklu değerlendirme tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanabilmesi için öğrencilerin yazılı metin üretmeleri sağlanmış ve bu üretimler analiz edilmiştir. Yazılı üretim aşamasında veri toplama aracı olarak öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır.

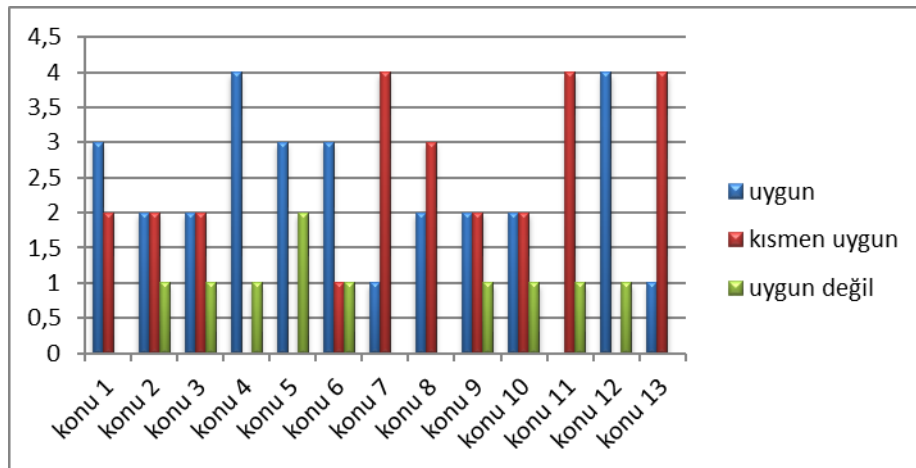
Öğrencilere kompozisyon yazdırma aşamasına geçmeden önce yazdırılacak olan kompozisyon konuları belirlenmiştir. Bu aşamada, araştırmacının kendi ürettiği kompozisyon konu başlıklarını (*promptları*) kullanmaktansa, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi'nde (OADÇ) belirtilen ve bu deneysel çalışmaya katılmış olan dil öğrencilerinin seviyeleri olan C1 seviyesine uygun öğrenim kazanımları dikkate alınmıştır.

Bu aşamada, öncelikle, OADÇ’de geçen C1 seviyesi yazma becerisi kazanımları listelenmiştir. Bu listeler, beş farklı Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuştur. Bu uzmanlardan, belirtilmiş olan bu yazma konularını çalışmaya katılan öğrencilere uygunluklarına göre puanlamaları istenmiştir. Aşağıdaki tabloda, ilgili konu başlıkları uzman görüşünden geçmeden önceki sıralamaya göre verilmiştir.

Tablo 6. Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşüne sunulmadan önceki sıralamaları

Sıra No	KONU BAŞLIKLARI
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir mektup yazınız.
3	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
4	Okuduğunuz bir kitabı, ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir yazı yazınız.
5	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız.
6	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
7	Ülkenizin (tarihi- coğrafi-kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
8	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
9	Çocukluğunuza ait unutmadığınız bir anınızı yazınız.
10	“Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
11	Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
12	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
13	Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Daha sonra, bu konular en fazla puan alan konudan en az puan alan konuya göre sıralanmıştır. Aşağıdaki grafikte, uzmanların bu yazma konularına verdikleri puanlar gösterilmektedir.



Şekil 1. Uzmanların yazma konularına verdikleri puanlar

Şekil 1’de uzmanlardan alınan görüşlere göre kompozisyon konularının en çok puan alandan en az puan alana göre sıralanmış hâli verilmiştir.

Tablo 7. Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşü alındıktan sonraki sıralamaları

Sıra No	Konu başlıkları
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir yazı yazınız.
3	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
4	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
5	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
6	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir yazı yazınız.
7	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
8	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız
9	Ülkenizin (tarihi – coğrafi – kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
10	Çocukluğunuza ait unutmadığınız bir anınızı yazınız.
11	“Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
12	Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
13	Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Bu uygulama sonucu uzmanlar tarafından belirlenmiş olan yazma konuları çalışmanın her aşamasında öğrencilere bir farklı uygulama için yazma konusu olarak verilmiştir.

Uygulama

Bu çalışmada analiz edilmiş olan yazılı üretimlerin toplanma süreci toplamda yedi haftaya yayılmıştır ve bu süreç kademeli olarak ilerlemiştir. Ayrıca, aşağıda bahsedilen süreçler için, çalışmanın yapıldığı Türkçe Öğretim Merkezi dâhil gerekli tüm resmi izinler alınmış, çalışmanın her aşamasından ve uygulamalardan, yönetim haberdar edilmiştir. Uygulama, Mayıs ve Haziran 2018 tarihleri arasında toplamda yedi hafta sürmüştür.

Ön test

İlk uygulama, öğrencilere ön-test olarak verilmiş olan bir kompozisyon çalışmasıdır. Yukarıda anlatıldığı şekilde belirlenmiş konulardan ilki hem deney hem de kontrol grubuna verilmiş ve öğrencilerden bu konuyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu ilk uygulamadan sonra ortaya çıkan yazılı üretimler araştırmacı tarafından en yüksek puan 100 olacak şekilde not olarak değerlendirilmiştir.

Uygulamalar

Aradan bir hafta geçtikten sonra, ikinci uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada, daha önce belirlenmiş olan kompozisyon konularından ikincisi her iki gruba yazma görevi olarak verilmiştir. Bu uygulamadan sonra, kontrol grubuna herhangi bir başka uygulama yapılmazken, deney grubuna ilk olarak özdeğerlendirme (self-assessment) uygulaması yaptırılmıştır. Özdeğerlendirme aşamasında öğrencilerden kendi yazılı üretimlerini değerlendirmeleri istenmiş, bu süreçte yardım isteyen öğrencilere araştırmacı tarafından yeterli yardım sağlanmıştır.

Bu özdeğerlendirme sürecinden sonra öğrenciler kendi yazılı üretimlerini sınıftaki arkadaşlarına verip bu sefer yazdıkları kompozisyonları onların değerlendirmelerini istemişlerdir. Bu uygulama ilgili yazında, belirtildiği gibi, akran değerlendirmesi (peer-assessment) olarak adlandırılmaktadır.

Deney grubuna yapılan uygulamanın son bölümünde ise öğrencilerin kompozisyonları araştırmacı tarafından toplanmış ders dışı saatlerde değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan rubriğe göre yapılmıştır. İlgili literatür ve Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüş ve düşünceleri alınarak oluşturulmuş olan bu rubrikte dereceli puanlama anahtarı

kullanılmış ve rubrik beş bölüm ve on yedi özelliğe oluşturulmuştur. Öğrencilerden yazılı anlatımlarında sergilemeleri gereken kazanımlar Sayfa Düzeni, Başlık, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama olmak üzere beş boyuta ayrılmış ve bu beş boyutun her birinin altına o boyutta olması düşünülen özellikler alt boyut olarak yerleştirilmiştir. Daha sonra her bir boyutun altında bulunan alt boyut özellikleri için dört ayrı performans (En iyi için 4, iyi için 3, orta için 2 ve en kötü için 1) tanımları verilmiştir.

İlgili rubriğe göre yapılmış olan bu değerlendirmeler, çalışmanın bir sonraki aşamasının başlangıcında öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden kendi hatalarını incelemeleri ve gerekli duydukları noktalarla ilgili sorular sormaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen sorular sınıf geneline açıklanmış ve bu şekilde yarı-deneysel bu çalışmanın ilk aşama sonuçlarıdır.

Toplam uygulama sayısı beş olan bu çalışmanın diğer uygulamaları birer hafta arayla yapılmış ve uygulamalardaki adımlar yukarıda belirtilen ilk aşamadaki adımlarla birebir aynı olacak şekilde sürdürülmüştür. Yazma konuları olarak ise her uygulama için yukarıda belirtilen ve uzmanlar tarafından seçilmiş konular kullanılmıştır. Uygulama tarihleri ve ilgili haftada öğrencilere verilen kompozisyon konuları aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 8. Deneysel grubu deneysel işlemler zaman ve konu çizelgesi

Tarih	Kompozisyon Konusu
08.05.2018	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
15.05.2018	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.
22.05.2018	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
29.05.2018	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
05.06.2018	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
12.06.2018	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir kompozisyon yazınız.

Son test

Bu çalışmanın son aşaması son-test uygulamasıdır. Bu aşamada hem deney hem de kontrol grubuna daha önceden belirlenmiş olan kompozisyon konularından sonuncusu verilmiş ve öğrencilerin yazılı üretimleri araştırmacı tarafından, tıpkı daha önce yapılmış uygulamalardaki gibi, rubrik kullanılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. En son aşamada yapılan çoklu ve puan tabanlı bu değerlendirmeler sonucunda her iki grup için ortaya çıkan bu puanlar t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Yukarıda belirtilen şekilde toplanmış olan veriler IBM SPSS 24 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır ve anlamlılık düzeyi olarak 0,05 belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

İlişkili gruplar için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.67). İlişkisiz örneklem için t-testi ise, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.39). Genel uygulama şu şekildedir: İki farklı grubun ortalamaları karşılaştırılırken, ilişkisiz örneklem t-testi kullanılır. Eğer aynı grubun performansı iki farklı zamanda ölçülüyor ve bu ortalamalar karşılaştırılıyorsa, ilişkili örneklem t-testi kullanılır. Bu çalışmada, iki farklı grubun ön test ve son testte elde ettiği ortalamalar kendi içlerinde karşılaştırılacağı için, ilişkili gruplar t-testi tekniği tercih edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, çoklu değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından üretilen yazılı anlatımlar üzerine olan etkisini belirlemek üzere uygulanan ön test, ilgili uygulamalar ve son testten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayalı bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışma olduğundan deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının dikkatli bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi ise, eğer deney ve kontrol gruplarının başarı seviyeleri uygulamaların başında farklılık gösteriyorsa, yani bir grup diğer gruptan henüz uygulamalar başlamadan zaten daha başarılıysa, bu durumun son test sonuçlarında meydana gelecek olan olası farklılıkların asıl sebebinin uygulamaların kendisinden mi yoksa gruplardan birinin diğer gruptan zaten daha başarılı olmasından mı kaynaklandığının tespit edilmesinin imkânsız olmasıdır. Bu problemi ortadan kaldırmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarında istatistiksel olarak herhangi bir farkın olup olmadığını ve bu farkın (varsa) istatistiksel anlamda ne derece önemli olduğu tespit edebilmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t -testi		
						t	Sd	p
Ön test	Deney	14	72,375	20,958	5,601	,844	25	,407
	Kontrol	13	67,307	5,513	1,529			

Tabloda 9’da deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalamasının $\bar{x}=72,375$, kontrol grubunun ön test ortalamasının ise $\bar{x}= 67,307$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, deney grubunun ön test ortalaması kontrol grubunun ön test ortalamasından fazladır. Fakat t-testi sonuçlarına göre ise deney ve kontrol grupları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t= ,844$; $p>,05$).

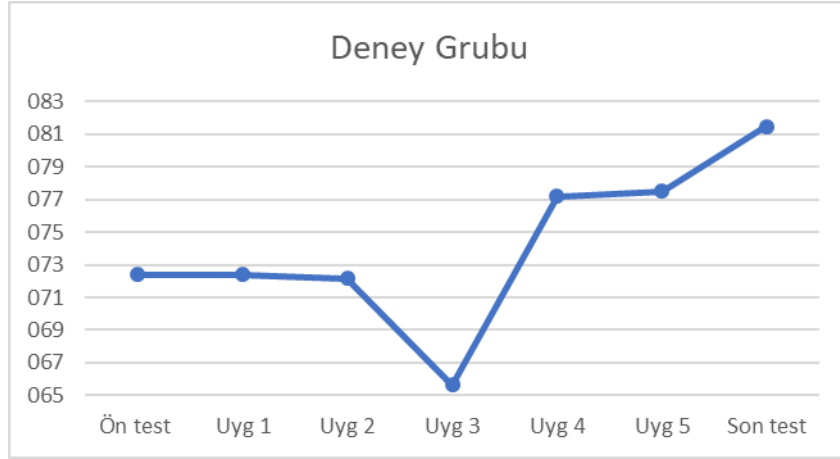
Deney ve kontrol grubu arasında, ön test ölçümlerinden elde edilen puanlar açısından farklılıklar olduğu Tablo 9’da gösterilmiştir. Bu noktada, iki grup arasında son test puanları açısından farklılıkların olup olmadığı test edilmiştir. Öncelikle iki grubun son test puan ortalamaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu son test ortalamaları

Grup	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$
Deney	14	81,478	12,639	3,378
Kontrol	13	71,230	8,094	2,245
Toplam	27	75,548	11,721	2,255

Tablo 10’da deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir. Verilerden de anlaşılacağı gibi, deney grubu 81,478 ortalamayla, ortalaması 71,230 olan kontrol grubu ortalama puanının üzerine olduğu görülmektedir. Deney grubunun standart sapma puanı 12,639 iken, kontrol grubunda bu değer 8,094’tür.

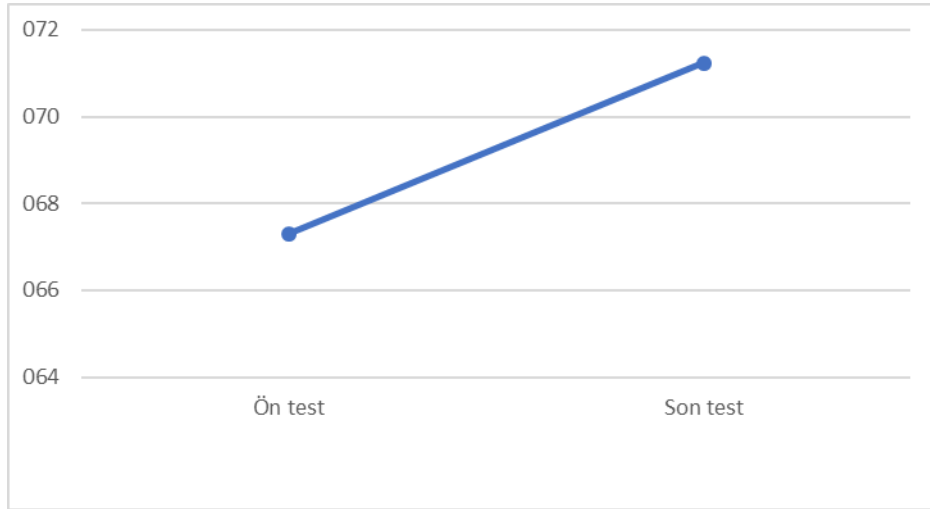
Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarını sayısal olarak ortaya koyduktan sonra, iki grup arasındaki bu farklılıkların daha iyi anlaşılabilmesi için, gözlemlenen bu farklar görsel olarak betimlenmiş ve aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur. Öncelikle, deney grubunda meydana gelen ortalama farklılıkları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kontrol Grubu'nun ön test ve son test ortalamaları

Şekil 2'de, deney grubunun ön test, uygulama ve son test ortalamaları betimlenmektedir. Kontrol grubunun ön test ortalaması, Tablo 9'da da gösterildiği gibi 72,375'dir. Uygulama 1'in ortalaması 72,374, Uygulama 2'nin ortalaması 72,164, Uygulama 3'ün ortalaması 65,651, Uygulama 4'ün ortalaması 77,206, Uygulama 5 ortalaması 77,521 ve son test ortalaması ise 81,487 olarak hesaplanmıştır. Grafikten net olarak anlaşılacağı gibi, deney grubunun ortalama puanları, iniş ve çıkışlar göstermesine rağmen, genel anlamda sabit bir oranda artış göstermektedir.

Aynı şekilde, kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları da görsel olarak incelenebilmesi için grafiğe dönüştürülmüş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 3. Kontrol Grubu'nun ön test ve son test ortalamaları

Kontrol grubuna ait ön test ve son test uygulama ortalamaları yukarıdaki şekilde verilmiştir. Daha önce Tablo 9'da verilmiş olduğu üzere, kontrol grubunun ön test ortalaması 67,307 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test ortalaması ise 71,230'dur. Net olarak anlaşılacağı gibi, kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları birbirinden farklıdır ve yukarıda verilen sonuçlara göre grup ortalamasında sabit bir artış gözlemlenmektedir. Fakat bu artışın deney grubunda gözlemlenen artıştan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını sadece bu grafiklere bakarak karar vermek teknik olarak mümkün değildir. Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının istatistiksel olarak karşılaştırılması gerekmektedir.

Genel anlamda, istatistiksel olarak bilimsel bir çalışmaya dâhil edilmiş grupların ortalama puanlarının karşılaştırılması t-test ya da ANOVA gibi son derece net yöntemlerle yapılmaktadır. Eğer çalışmaya iki grup katıldıysa ve grupların ortalama puanları normal dağılım gösteriyorsa t-testi gibi bir istatistiksel yöntem grupların ortalama puanlarını karşılaştırmak için uygundur. Grup sayısı ikiden fazlaysa, bu durumda ANOVA uygun olan yöntemdir (Büyüköztürk, 2010: s. 44-45).

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışma olduğundan grup ortalamalarını karşılaştırmak yukarıda bahsedildiği kadar basit ve çizgisel değildir. Öncelikle, deneysel çalışmaların temel prensibi, gruplar arasındaki tüm şartları mümkün olduğunca eşitleyip daha sonra manipüle edilmesi gereken değişken üzerine yoğunlaşmaktır. Sosyal bilimlerde, çalışmaların odak noktası insanlar olduğu için, dışarıdan müdahalelerle gruplar arasındaki farklılıkların eşitlenmesi her zaman mümkün değildir. Bu sebeple, deneysel/yarı-deneysel çalışmalarda, eşitlenmesi ya da ortadan kaldırılması mümkün olmayan değişkenlerin ortaya çıkması durumunda, istatistik yöntem olarak ANCOVA yani kovaryans (covariance) analizi tercih edilir.

Başka bir ifadeyle örneğin, deneysel bir çalışmada araştırmacı, deney ve kontrol gruplarından elde ettiği ön test sonuçlarını kovaryant (covariant) olarak hesaplamalara katarak, bu değişkenin, iki grubun son test ortalamalarına olan olası etkisini en aza indirerek sonuçların daha tutarlı olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada da, deney ve kontrol gruplarından elde edilmiş olan ön test sonuçları kovaryant olarak istatistik işlem sürecine dâhil edilmiş ve böylelikle deney grubunun ön test ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olmasının son test sonuçlarını etkileyebileceği varsayımının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ANCOVA (kovaryans) analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamalar

Grup	N	\bar{x}	Düzeltilmiş ortalama	Kısmi ETA
Deney	14	81,487	80,301	
Kontrol	13	71,230	72,508	,281

Tablo 11’de deney ve kontrol grubuna ait normal ve düzeltilmiş ortalamalar sunulmuştur. Grupların son test ortalamaları deney grubu için 81,487; kontrol grubu içinse 71,230 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test sonuçları kovaryant olarak alındığında ise ortalamalar düzeltilmiş ve deney grubunun son test ortalaması 80,301; kontrol grubunun ortalaması ise 72,508 olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait düzeltilmiş olan son test ortalamaları ANCOVA analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubunun son test ortalamalarını karşılaştıran ANCOVA test sonuçları

Kaynak	Karelerin toplamı	sd	Ortalama kare	f	p
Ön test	1434,851	1	1434,851	24,110	,000
Grup	398,066	1	1434,851	6,689	,016
Hata	1428,331	24	398,066		
Toplam	161785,036	27			

Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için grupların ön test sonuçları kovaryant olarak alındıktan sonra uygulanan ANCOVA testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir [gruplar arası faktör: son test (deney, kontrol);

kovaryant: ön test]. Tablo analiz edildiğinde gruplar arasında son test ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılacaktır. $F(1,24)= 6,689$, $p= ,016$.

Özet olarak, çalışmaya katılmış olan deney ve kontrol grubu ön test ve son teste tabi tutulmuşlardır. Ön test sonuçlarında deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel anlamlılığı t-testi yöntemiyle sınanmış ve iki grup arasındaki bu farklılığın istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık sergilemediği ortaya çıkmıştır. Buna rağmen ön test sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın, az da olsa, son test sonuçlarını deney grubu lehine etkileyeceğini öngörülmüş ve iki grup arasındaki ön test sonuçlarını kovaryant kabul ederek ANCOVA yöntemiyle iki grubun son test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki deney grubuna uygulanmış olan çoklu değerlendirme yöntemi bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarıları üzerine anlamlı ve olumlu bir fark meydana getirmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezinde (TÖMER) farklı kültürel altyapılardan gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş yarı-deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna on dört öğrenci katılırken kontrol grubuna on üç öğrenci katılmıştır. Çalışmaya toplamda yirmi yedi öğrenci dâhil olmuştur. Bu öğrencilerden on sekizi erkeklerden dokuzu ise kadınlardan oluşmaktadır.

Çalışmada araştırmacılar ilk olarak Avrupa Dil Portfolyosuna (The European Language Portfolio, ELP) göre C1 seviyesindeki öğrenciler için on üç tane kompozisyon konusu belirlemiştir. Daha sonra bu kompozisyon konularını alanında uzman beş kişiye sorarak en çok puan alandan en az puan alana göre sıralamıştır. Yapılan çalışmada ön test ve son test dâhil olmak üzere toplam yedi kompozisyon konusu kullanılmıştır.

Çalışma toplamda yedi hafta sürmüştür. İlk hafta hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilere öncelikle birer kişisel bilgi formu verilmiştir. Bu formda toplam sekiz adet soru yer almaktadır ve formun analizi yöntem kısmında yapılmış olup tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak sıralanmış olan kompozisyon konularının ilkinden başlayarak bir ön test uygulaması yapılmıştır. Ön testte öğrencilere ilk kompozisyon yazdırılmıştır ve hem deney grubunun hem de kontrol grubunu kompozisyonları Büyükikiz'in (2011) geliştirmiş olduğu rubrikle değerlendirilmiştir.

Bir sonraki adımda deney grubuyla uygulamaya geçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere her hafta bir kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrenciler kompozisyonlarını bir ders saati içinde yazdıktan sonra çoklu değerlendirme yaklaşımının ilk basamağı olan öz değerlendirme yaparak yazdıkları kompozisyonu kendileri tekrar incelemiştir. Bu inceleme bittikten sonra çoklu değerlendirme yaklaşımının ikinci basamağı olan akran değerlendirmeye geçilerek öğrenciler yazdıkları kompozisyonlarını sınıftaki bir arkadaşlarına göstererek arkadaşlarından dönüt almışlardır. Son olarak da çoklu değerlendirme yaklaşımının üçüncü basamağı olan uzman görüşü için araştırmacı kompozisyon kâğıtlarını toplayıp Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan rubriğe dayanarak tek tek incelemiştir. Bu kompozisyon kâğıtları bir gün sonra öğrencilere rubrikle birlikte tekrar dağıtılmıştır. Öğrenciler bu rubrikle birlikte araştırmacının da dönütünü aldıktan sonra birinci uygulama tamamlanmıştır.

Diğer dört uygulama her hafta aynı basamaklar izlenerek tekrarlanmıştır. Bu sırada kontrol grubu kendi ders programlarına devamlılıklarını sürdürmüşlerdir.

Beş uygulamanın da tamamlanmasıyla birlikte son hafta olan yedinci haftada öğrenciler son teste tabi tutulmuştur. Son testte de aynı şekilde yine bir kompozisyon yazdırılmış ve rubrikle birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular kısmında da ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi, yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve bu başarı farkının da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın sonunda elde edilmiş olan verilere göre çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre çoklu değerlendirme yaklaşımıyla öğrencilerin yazma becerilerinin ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bu ilerleme bulgular kısmında istatistiksel verilerle birlikte detaylandırılarak anlatılmıştır.

Çalışma elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

C1 düzeyi yazılı anlatım yeterliliğine sahip bir birey gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir. Bu becerinin kalıcı olması ve geliştirilebilmesi için öğrencilere uygun sıklıklarda gerekli ana fikir ve konu bağlamında uygun metinler yazdırılabilir.

C1 düzeyindeki bir birey yaratıcı yazma yeterliliğindeyse anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi hayali metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir. Bu kazanımı desteklemek için betimleyici ve düşündürücü konular içeren kompozisyon etkinlikleri yapılabilir.

Rapor ve makale yazımı söz konusu olduğunda C1 karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi yapılandırılmış kapsamlı metinler yazabilir ve ana noktaları ön plana çıkarabilir. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir. Bu konuda öğrencilerin gelişebilmesi açısından öğrencilere uzman öğretici tarafından örnek makale ve rapor göstererek kendilerinin de yazması sağlanabilir.

C1 düzeyindeki bir birey yazılı etkileşim gerektiğinde kendini anlaşılır ve kesin bir şekilde ifade edebilir; yazdığı kişiye uygun bir tarzda esnek ve etkin olarak hitap edebilir. Bu kazanımın daha da gelişmesi için öğrencilere uygun sıklıklarda mektup (iş mektubu, özel mektup vb.) yazdırılabilir ve yazılar önce öğrenciler tarafından karşılıklı olarak değerlendirilmeli daha sonra ise öğretmenler tarafından değerlendirilerek öğrencilere yazma amacına uygun dönütler verilmelidir.

C1 düzeyindeki bir bireyin yazım yeterliliğine bakıldığında tasarım, bölümlenme ve noktalama tutarlı ve yararlıdır. Seyrek yapılan hatalar dışında yazım doğrudur. Bu yeterliliğinin tespiti öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin öğretmenler ve öğrencilerin tarafından karşılıklı kontrolü ve dönütler sayesinde mümkün olabilir.

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları beceri olmasından dolayı yazma becerisine yönelik performans ödevleri ve proje ödevleri verilebilir. İlgi ve becerilerine yönelik farklı türlerde yazma çalışmaları yapılabilir. (Şiir ve öykü gibi.)

Yukarıda Avrupa Dil Portfolyosu'ndaki C1 düzeyinde belirtilen yazma becerisi kazanımları ışığında birkaç öneride bulunulmuştur. Bu öneriler ve kazanımların daha yararlı olacağı düşünüldüğünden bütün bu öneriler çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma bu fikri olumlu yönde desteklemektedir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf
- Akan, S.B.I. (2007). *Avrupa dil gelişim dosyasında tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyinde 'konuşma' becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlençe önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik alguları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. New York: Longman.
- Candaş Karababa, Z.C. (2009), Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Cambridge University Press, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Evans, J. (2001). *Introduction: Learning and teaching the complexities of writing*. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: A reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Gömleksiz, M.N., Elaldı Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.

Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 3(3), 157-195.

Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, O. (2012). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-26.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Weigle, S. C. (2007). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Extended Abstract

Acquisition of writing skills in language learning is a process that is the last developing among basic skills and includes many cognitive elements. For this reason, it has been reported that writing is a very complex field that challenges individuals according to the structure of the language learned, cultural differences, and the abilities of the learner (Evans, 2001, p.1). The development of writing skills in a foreign language learning process consists of many different production stages such as organization, word selection, purpose, target audience, writer's writing process, content, syntax, grammar, and mechanics. Regardless of the type of writing in this process, it is necessary to carry out each of these stages. For this reason, skipping any factor in developing writing skills will affect the quality of writing (Kılıç, 2017, p.13). The acquisition of writing skills in the education process provides important contributions to the student. Through writing, the student becomes productive in the learning process, and classroom activities are diversified. What the daily and official language means is learned. Besides, it provides to learn the usage areas of language and to see the rate of learning that language while learning the language (Byrne, 1988, p.8). The development of writing skills in a foreign language learning process consists of many different production stages such as organization, word selection, purpose, target audience, writer's writing process, content, syntax, grammar and mechanics. In this process, regardless of the type of article, each of these stages should be performed. Weigle (2007) states that many key questions should be considered before deciding on the methods, techniques, and tools to be used in the process of measuring and evaluating students' writing skills. It is not possible to gain writing skills by only doing writing activities. In this type of application, errors will be ignored and false information will be stereotyped. Therefore, after the individual reveals an article, that article should be inspected and the mistakes and deficiencies should be stated. In addition, the ways to eliminate them should be shown to the individual. The most important stage in writing education for the acquisition of writing skills is the correction phase of the proposed text. For this reason, it should definitely correct the work of the people who provide writing education and share the feedback with the learning person. (Göğüş, 1978, p. 324). The methods, techniques and tools that can be used to measure and evaluate students' writing skills / performances in reading, writing, listening and Turkish teaching during the measurement and evaluation phase of foreign language teaching are listed as:

- Performance task,
- Project assignment,
- Student product files,
- Open-ended questions,
- Self-assessment (form),
- Peer assessment (form),
- Group evaluation (form),

- Group self-assessment (form),
- Project evaluation (form),
- Observation (form),
- Written expression evaluation form / analytical grade scoring key,
- Holistic grade scoring key,
- Multiple choice writing skills achievement test,
- Checklists,

• Student product file evaluation form (Şengül, 2011, p. 120). It is obvious that the process of teaching and evaluating the skills of writing foreigners in the process of teaching Turkish includes different variables. Language skills, in general, involve complex and analytical processes. Similarly, the process of writing education in a foreign language includes many different variables. In order to deal with these different variables, it is obvious that this process should be evaluated from different angles and channels within the framework mentioned above. In parallel with the approaches put up to date, the idea that multiple assessment approach can be effective in solving problems related to writing skills and developing individuals' writing skills has been set out. In this context, the effect of multiple assessment approach on writing skills of foreign students learning Turkish was investigated. The main purpose of the research is to determine the effect of multiple assessment approach on writing skills of foreign students learning Turkish. This study is quasi-experimental. Real or full experimental studies are studies on groups formed after randomly selected from the entire study universe. Since the universe of this study consists of those who learn Turkish as a foreign language, it is clear that random selections cannot be made from this universe, which may be expressed with millions. In the selection of those who learn Turkish as a foreign language participating in this study, an appropriate sampling method, not random, is used as detailed below. This method constitutes the main difference between experimental and quasi-experimental studies (Büyüköztürk, 2010). As explained in detail in the findings section, as a result of the statistical calculations, it was determined that the experimental group was more successful than the control group and this difference in success was statistically significant. According to the findings obtained at the end of the study, it was seen that the multiple assessment approach had an effect on the writing skills of foreign students learning Turkish. In light of the results of this study, it can be said that students' writing skills have improved with the multiple evaluation approach. This is described in detail in the findings section along with statistical results. Based on the results obtained in the study, the following suggestions were made: An individual with C1 level written expression proficiency can highlight understandable points; write texts containing well-structured complex topics, and support sub-topics that describe their perspectives with appropriate examples and explanations. For this skill to be permanent and developed, appropriate texts can be written to students in the context of the main idea and subject, as often as necessary. If an individual at the C1 level is capable of creative writing, he can write understandable, detailed, well-structured, and comprehensive descriptions or his own imaginary texts in a credible, personal, and natural style suitable for the audience. To support this achievement, composition activities with descriptive and thought-provoking topics can be held. When it comes to report and article writing, C1 can write clear, well-structured comprehensive texts on complex topics and highlight key points. He can specify points of view in detail and support sub-topics with appropriate examples and explanations. In order for students to develop in this regard, they can be provided to write their own articles and reports by a specialist tutor. An individual at the level of C1 can express himself clearly when written interaction is required and can address the person he writes flexibly and effectively. In order to further develop this achievement, students can write letters (business letters, private letters, etc.) at appropriate frequencies. The articles should be evaluated by the teachers and the students should be given appropriate feedback for the purpose of writing. Design, division, and punctuation are consistent and useful in the writing competence of an individual at the C1 level. The spelling is correct except for the rare mistakes. The determination of this proficiency can be made possible by the control of the written expression texts of the students by the teachers. Since the skill that students have the most problems with is writing, performance assignments and project assignments for writing skills can be given. Different types of writing can be done according to their interests and skills. (Like poetry and story.) In the light of the writing skills gains mentioned at the C1 level in the European Language Portfolio, several suggestions have been made. Since these suggestions and achievements are thought

to be more beneficial, it is considered that it would be good to use the multiple evaluation approach within the scope of all these suggestions. The study positively supports this idea.