

Development of B1 Level Writing Skills Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language

Osman Kürşat Yorgancı
Yıldız Technical University
yorganci@yildiz.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8230-219X

Bayram Baş
Yıldız Technical University
bbas@yildiz.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3569-9395

ABSTRACT

The aim of this study is to develop an analytical rubric (DPA) to evaluate the writing skills of B1 level students learning Turkish as a foreign language, and to reveal the validity and reliability evidence of the relevant DPA. The study data consists of the answers given by 30 students studying at the B1 level at Yıldız Technical University Turkish and Foreign Language Application and Research Center (YTU-TOMER) to the B1 Level Writing Skill Exam, which was previously developed by the researcher, and the answers of these answers by three different field experts obtained through the assessment. For the proof of validity of DPA, the opinions of field experts on each criterion and sub-descriptors were evaluated for reliability, correlation between raters and confidence intervals were calculated. The findings of the study showed that there was a consensus among experts on the appropriateness and adequacy of the criteria in the DPA and their sub-descriptors, and there was a high level of consistency between the evaluations of the same and different raters. As a result of the study, it has been revealed that the DPA developed is a tool that can evaluate the written expression skills of students learning Turkish at B1 level.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, rubric.

The development of writing skills is considered as one of the common, important and challenging tasks of teachers and other education stakeholders. Because the process of developing writing skills is evaluated as a process that is affected by many different variables, from mental factors to motivation, individual differences to teaching materials, curriculum, methods and techniques to genre knowledge and teacher behaviors (Uyar, 2017).

In order to develop writing skills, students need to have an appropriate background. However, students' ability to develop their thinking skills, organize their thoughts, and use self-monitoring strategies is closely related to receiving a good writing education (Ungan, 2007). In order to develop writing skills, it is necessary to focus on preparing for determining the purpose of writing, choosing a method suitable for the purpose, limiting the subject, focusing attention, understanding and applying the rules of spelling and punctuation.

Although it is important to evaluate writing skills activities in order to achieve success in writing education, it is known that sometimes there are problems in evaluation. Although there are many reasons for the problems experienced in assessment, the main ones of these problems are rater subjectivity, score compatibility between different raters, and assessment tool and its features. It is predicted that the use of rubric, also called analytic scoring guidelines, which show observable features in evaluating written expression activities, will reduce the problems experienced in the evaluation.

Received :May 8, 2021
Revised :June 24, 2021
Accepted:June 30, 2021

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2021, 9(1), 67-80
Research in Reading & Writing Instruction,
2021, 9(1), 67-80
Doi: 10.35233/oyea.934684

Method

With this study, it is aimed to develop an analytical rubric that can be used by both the evaluators (teachers) and the evaluators (students) in the evaluation of B1 level writing skills for learners of Turkish as a foreign language.

Participants

The study group of the research consists of lecturers teaching Turkish as a foreign language at Yıldız Technical University TOMER and foreign students learning Turkish at the same institution. The study group consists of 30 B1 level students learning Turkish at YTU TOMER and five field experts with two, four, five, eight and ten years of experience in teaching Turkish as a foreign language, respectively. 19 of the students are male and 11 of them are female. The ages of the students range from 18 to 43.

Tools

In this study, the data were collected through Listening Comprehension Tests, Storytelling Texts, the Rubric of Storytelling, Semi-Structured Interview Form, Researcher Diaries, and Story Elements Evaluation Scale developed by Coşkun (2005).

Data Collection

In the study, the Writing Proficiency Exam B1 level, which was previously developed by the researcher, and the B1 Level Writing Skill Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language, which was prepared to evaluate the B1 level writing skills of the students, were used as data collection tools in order to get the written answers of the students in the study.

Development Process of the Rubric

Considering that the writing skill includes the mental skill and the complex structure of this skill, the importance of the tool to be used in the evaluation of the writing skills of the students also emerges. In the evaluation of students' writing skills, it is possible to make a more objective and criterion-oriented evaluation by using the criteria for their performance and rubrics in which sub-descriptors for the criteria are evident. Rubrics allow students to evaluate different aspects of their written expression skills in detail. It is known that analytical (analytical) rubrics in particular provide ease of evaluation for evaluators, and are useful tools for students to affect student success. Scoring measure rubrics, which can show in detail the dimensions of the feature or competence to be measured in evaluating students' performance in different fields; scoring criterion consists of criterion sub-definitions and a scoring strategy. It is accepted that rubrics are useful not only for teachers, but also for knowing which behaviors are important for students, since the features to be measured are clearly stated. Rubrics, in which expected behaviors related to performance are expressed in detail, can be used as an evaluation tool as well as a teaching tool. Through the criteria, students get information about their performance and can decide for themselves which aspects are strong and which aspects are weak. With these features, rubrics are seen as tools that can be used in process and result-oriented evaluations (Bilican Demir and Yıldırım, 2019).

The steps to be followed in the rubric preparation stage of the study were created by evaluating the stages suggested by Mertler (2001) and Goodrich (2001).

In the study, which aimed to prepare a rubric to evaluate written expression skills, it was decided to develop an analytical rubric so that the assessment tool could describe observable behaviors in detail. Then, the criteria and sub-criteria that should be included in the analytical rubric were determined and defined according to the B1 level writing competencies of the Common European Framework of Reference for Languages. Afterwards, expert opinions were received regarding the rubric that emerged. Finally, rubric was put into its final shape according to experts opinions.

Data Analysis

The success of any measurement and evaluation tool in predicting student behavior is largely related to its validity and reliability. The extent to which the variable claimed to be measured is measured accurately is accepted as validity (Büyüköztürk, 2004).

It is expressed as content validity that the measurement tool is suitable for the purpose that it will be used or not, and deciding whether the area to be measured is represented by consulting expert opinions (Karasar, 2002). The content validity of the rubric developed in the study was tried to be ensured with the corrections made as a result of the opinions received from five field experts who have experience in teaching Turkish as a foreign language.

In order to determine the reliability of the developed rubric, the agreement between raters was used, and for the reliability between raters, Kendall fit coefficient was used because the number of raters was more than two.

Findings

Findings Related to Validity

The validity findings of the developed analytical rubric are as shown in the table. The validity of the developed analytical rubric was carried out by collecting and evaluating evidence based on expert opinions. For the rubric prepared, opinions were taken from the experts in terms of suitability for the purpose and scope. Rubric was finalized based on expert opinions, which were evaluated as evidence for the content validity of the rubric on the suitability of the criteria and the adequacy of the definitions related to the criteria.

Findings Related to Reliability

The reliability findings of the developed analytical rubric are as shown in the table. The exams of 30 participants were evaluated separately by three different field experts, and the consistency coefficient between the evaluators was calculated as 0.98 for the data obtained. The correlation between raters is quite high. The obtained consistency coefficient was accepted as evidence for the content validity of the relevant rubric.

Conclusion

In this study, an analytical rubric has been developed in order to evaluate the written expression skills of those who learned Turkish as a foreign language at B1 level, and the validity and reliability proofs of the rubric were presented.

The developed rubric includes four criteria and twenty-one sub-criteria to measure the written expression skills of B1 level students.

Considering the language patterns used in each criterion of the developed rubric and its sub-criteria for these criteria, it should be underlined that rubric is a tool that can be used for B1 and higher levels. With the developed rubric, besides the teachers' ability to evaluate, students can also develop an awareness of the writing processes. They can have an idea about the writing process before writing activities.

Considering that more practice will be beneficial in teaching Turkish as a foreign language, especially in writing skills, it is thought that the developed rubric will contribute to the literature.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması*

Osman Kürşat Yorgancı
Yıldız Teknik Üniversitesi
yorganci@yildiz.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8230-219X

Bayram Baş
Yıldız Teknik Üniversitesi
bbas@yildiz.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3569-9395

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere bir analitik dereceli puanlama anahtarı (DPA) geliştirilerek ilgili DPA'nın geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını ortaya koymaktır. Çalışma verileri, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (YTÜ-TÖMER)'nde B1 düzeyinde eğitim gören 30 öğrencinin araştırmacı tarafından daha önce geliştirilen B1 Düzeyi Yazma Beceri Sınavı'na vermiş oldukları cevaplar ile bu cevapların 3 farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. DPA'nın geçerlik kanıtı için alan uzmanlarının her bir ölçüt ve alt tanımlayıcılara yönelik görüşleri değerlendirilmiş; güvenilirlik için ise puanlayıcılar arası korelasyon ve güven aralığı hesaplanmıştır. Çalışma bulguları DPA'da yer alan ölçütler ve bunlara yönelik alt tanımlayıcıların uygunluğu ve yeterliği konusunda uzmanlar arasında fikir birliği olduğunu, aynı ve farklı puanlayıcıların değerlendirmeleri arasında da yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda geliştirilen DPA'nın Türkçeyi B1 düzeyinde öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilecek nitelikte bir araç olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, dereceli puanlama anahtarı.

Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenim, öğretim ve değerlendirme süreçlerine rehberlik etmesi amacıyla hazırlanan Çerçeve Metin (2001), dil öğretimi dört temel beceri ve iki ana başlık (alıcı-anlama- beceriler: Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama; üretici -anlatma- beceriler: Yazma becerisi ve konuşma becerisi) üzerine inşa etmektedir.

Ülkemizin Avrupa Konseyi'ne üye olmasının yanında Çerçeve Metin'in bir dilin yabancı dil olarak öğretimi bakımından ideal kabul edilebilecek standartları ortaya koyması dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Çerçeve Metin esas alınmakta, beceri temelli bir dil eğitim ve öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Okuma ve dinleme becerileri sayesinde kendisini, çevresini ve dünyayı algılayan, anlayan ve tanıyan kişi, konuşma becerisiyle dili kullanarak fikirlerini sözlü olarak anlatmaktadır. Dil edinimi sürecinde kazanılan ve örtük olarak dilin üretilmesini sağlayan dil bilgisi ile bütün dil becerilerini doğru kullanmaya çalışmaktadır. Yazma becerisiyle ise dili etkili bir şekilde kullanarak kendisi, çevresi ve dünya hakkındaki duygu ve düşüncelerini başkalarına yazılı olarak aktarmakta ve anlatmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi aslında öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının ortak, önemli ve zorlu görevlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü yazma becerisini geliştirme süreci zihinsel faktörlerden güdülemeye, bireysel farklılıklardan öğretim malzemelerine, program, yöntem ve tekniklerden tür bilgisine ve

Geliş Tarihi :8 Mayıs 2021
Düzeltilme Tarihi :24 Haziran 2021
Kabul Tarihi :30 Haziran 2021

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2021, 9(1), 67-80
Research in Reading & Writing Instruction,
2021, 9(1), 67-80
Doi: 10.35233/oyea.934684

* Bu çalışma "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Ses Yayını) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

öğretmen davranışlarına kadar pek çok farklı değişkenden etkilenen bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Uyar, 2017).

Gerek ana dili gerekse yabancı dil eğitiminde üretici dil becerilerinin gelişimi diğer becerilere göre hem daha çok zaman almakta hem de daha zor gelişmektedir. Bir üretici dil becerisi olarak yazma, yabancı dil eğitiminde geliştirilmesi en zor ve en son kazanılan beceri olarak kabul edilmektedir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bir yetenekten çok sonradan kazanılan bir beceri olan yazma, her ne kadar kazanılması zor ve uzun zaman alan bir beceri olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hedeflerinin başında gelmektedir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması önem arz etmektedir.

Öğrenciler, dil eğitiminde özellikle üretici dil becerilerinde daha çok zorlanmaktadır. Bu zorluğun konuşma becerisine göre yazma becerisinde daha çok yaşandığı bilinen bir gerçektir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinde karşılaşılan zorluklar ana dili eğitimine göre daha çok görülmektedir. Yazmada yaşanan zorluklar; yazma becerisinin kelime, dil bilgisi, fikir ve plan gibi birçok unsuru birlikte kullanmayı gerektirmesiyle açıklanmaktadır. Öğrenciler yabancı dilde yazarken yazacakları konu hakkında yeterli fikre ve bilgiye sahip olsalar da bunları ifade edebilmek için kelime, dil bilgisi, plan, yazım ve noktalama yönünden eksik ve zayıf olmamalıdır ki öğrencilerin yazılı bir metni ortaya koymasının önünde bunlar bir engel teşkil etmesin. Bu özelliklerin hepsini birlikte düşünerek yabancı bir dilde bir metin yazmak, öğrencileri fazlasıyla zorlayabilmektedir. Yazmada zorluklarla karşılaşan öğrenciler ise yazmaya karşı bir direnç oluşturup yazmayı sevmemekte ve sonuç olarak yazmadan kaçabilmektedir (Yıldırım ve Nurlu, 2016).

Yazma diğer becerilere göre daha geç gelişen, edinilmesi daha zor ve özellikle de karmaşık bir beceri olduğundan alan yazında yazma kavramı tanımları da farklılıklar göstermektedir. Isaacson (1994) yazmayı, zihinde yer eden düşünce ve duyguların bilinç düzeyine çağırılması ve organize edilmesi gibi üst düzey becerileri gerektiren bir eylem olarak tanımlamaktadır (aktaran Karatay ve Ekinci, 2019). Hairstone (1994)'a göre yazı, düşüncenin ve dilin farkına varıp tazelenip yeniden ifade edilme biçimidir (aktaran Yıldız, N. 2016). Güneş (2014)'e göre yazma, zihinsel bir süreçtir ve zihnimizdeki düşüncelerle bilgileri düzenlemeyi sağlayan sistemleri içermektedir. Bu sebeptendir ki yazma becerisi zihinsel gelişim açısından da oldukça önem arz etmektedir. Özbay (2016) yazma becerisini bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim ve yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatması şeklinde tanımlamaktadır. Widowson (1984) yazma her ne kadar amaçlı bir etkinlik olsa da dilin bu yönünün geleneksel dil sınıflarında dikkate alınmayıp yabancı dil öğretmenlerinin sadece dilin kurallarını öğretmeye odaklandıklarını, dilin akıcılığını, iletişimin amaçlarını ve öğrencilerin içsel güdülerini dikkate almadıklarını belirtmektedir (aktaran Kuş ve Bakır, 2013).

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin uygun alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, düşüncelerini düzenleme ve kendini izleme stratejilerini kullanma yetenekleri iyi bir yazma eğitimi almalarıyla yakından ilgilidir (Ungan, 2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ile yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama üzerinde durulması gerekmektedir.

Yıldırım (2018), yazma öğretiminin ilkelerini Nation'a göre anlam odaklı girdi, anlam odaklı çıktı, dil odaklı öğrenme ve akıcılığı geliştirme olmak üzere dört başlık altında ele almaktadır. Anlam odaklı girdi, öğrencilerin yazacakları konuda iyi hazırlanmaları hâlinde yazma faaliyetinin kendileri için anlamlı olacağını; anlam odaklı çıktı, öğrencilerin farklı türlerde çok sayıda metin üretmesini; dil odaklı öğrenme, öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını bilerek kendi yazılarını ve başkalarının yazdıklarını değerlendirmesini; akıcılığı geliştirme ise öğrencilerin yazma hızlarını arttırarak kolay ve bilinen konularda sürekli yazma etkinlikleri yapmalarını ifade etmektedir.

Yazma becerisini geliştirmek için gerçekleştirilecek yazma öğretiminde yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası etkinliklerin sırasıyla takip edilmesi; her aşamada hem öğrenci hem öğretmen açısından süreçteki işlemlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Yazma öncesi etkinliklerde öğretmen açısından konuyu belirlemeye, konuyla ilgili kelimeleri ve kullanılacak dil bilgisi yapılarını öğrencilere aktarmaya, öğrencilerle birlikte konuyla ilgili bir paragraf yazmaya; öğrenci açısından ise konuya ve konunun nasıl sınırlanacağına karar vermeye, kime hitap edileceğini belirlemeye, konuyla ilgili bilgileri gözden geçirmeye, yazarken hangi dil bilgisi yapılarının kullanılacağına karar vermeye özen gösterilmesi gerekmektedir. Yazma sırasındaki etkinliklerde öğretmen açısından sorular yoluyla öğrencilerin düşüncelerini sağlamaya, yazma sırasında öğrencilere yardımcı olmaya; öğrenci açısından ise öğretmenin konuyla ilgili verdiği kelime ve yapıların metin içinde kullanımına önem verilmesi gerekmektedir. Yazma sonrasındaki etkinliklerde öğretmen açısından öğrencilerin yazdığı metni sınıf tahtasında örnekleme; öğrenci açısından ise yazmak istediklerini gerçekten yazıp yazmadığını kontrol etmeye, yazdıkları arasında tutarlılık olup olmadığını kontrol etmeye, konuya uygun dil yapılarını kullanabilmeye, kâğıt ve yazı düzenine özen göstermeye önem verilmesi gerekmektedir (Demirel, 2010).

Yazma öğretiminde ve yazma becerisini geliştirmede dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi de ölçme ve değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yazdığı metinlerin nasıl değerlendirileceği ve değerlendirmede hangi ölçütlerin kullanılacağı önem arz etmektedir. Değerlendirme sadece öğretmenler için değil öğrenciler için de önem ve anlam ifade etmektedir. Kullanılacak değerlendirme yöntemi ile değerlendirme ölçütlerinin yazma etkinlikleri öncesinde öğrenciler tarafından bilinmesi öğrencilerin yazma etkinliklerini bilinçli gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Öğrenciler hangi ölçütlere göre değerlendirileceklerini bildiklerinde kendileri daha rahat hissetmektedirler (İnal, 2006). Kendilerini rahat hisseden öğrenciler yazma etkinliklerinde hem daha istekli hem de daha az kaygılı olmaktadır ki bu da yazma başarılarını etkilemektedir.

Yazma eğitiminde başarıya ulaşmak için yazılı anlatım etkinliklerinin değerlendirilmesi her ne kadar önem arz etse de kimi zaman değerlendirmede sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Değerlendirmede yaşanan sorunların çok çeşitli sebepleri olmakla birlikte bu sorunların başlıcaları arasında puanlayıcı özneliği, farklı puanlayıcılar arası puan uyumu ile değerlendirme aracı ve özellikleri gelmektedir. Yazılı anlatım etkinliklerini değerlendirmede gözlenebilir özellikleri gösterir çözümleyici puanlama yönergeleri olarak da adlandırılan DPA kullanımının değerlendirmede yaşanan sorunları azaltacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde hem değerlendirenler (öğretmenler) hem de değerlendirilenler (öğrenciler) tarafından kullanılacak bir çözümleyici (analitik) dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubu Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri ile aynı kurumda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. YTÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen 30 B1 düzeyi öğrenci ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sırasıyla 2, 4, 5, 8 ve 10 yıllık tecrübeye sahip 5 alan uzmanı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerden 19'u erkek, 11'i ise kadındır. Öğrencilerin yaşları 18 ila 43 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrenci cevaplarının yazılı olarak alınabilmesi için araştırmacı tarafından daha önce geliştirilen B1 Düzeyi Yazma Yeterlik Sınavı ile öğrencilerin B1 düzeyi yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Süreci

Yazma becerisinin zihinsel beceriyi barındırması ve bu becerinin karmaşık yapısı düşünüldüğünde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak aracın önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde performanslarına yönelik ölçütler ile ölçütlere dönük alt tanımlayıcıların belirgin olduğu DPA'ları kullanarak daha nesnel ve ölçüt odaklı bir değerlendirme yapmak mümkün olmaktadır. DPA'lar öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin farklı boyutlarını ayrıntılı bir biçimde değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Özellikle çözümleyici (analitik) DPA'ların, değerlendiriciler açısından değerlendirme kolaylığı sağlamakla birlikte öğrenciler açısından da öğrenci başarısını etkileyecek düzeyde kullanışlı araçlar olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarını değerlendirmede ölçülecek özellik veya yeterliğin boyutlarını detaylı olarak gösterebilen puanlama ölçüsü DPA'lar; puanlama ölçütü, ölçüt alt tanımlamaları ile bir puanlama stratejisinden oluşmaktadır. DPA'ların sadece öğretmenler için değil ölçülecek özelliklerin belirgin bir biçimde belirtilmiş olması dolayısıyla öğrenciler için de hangi davranışların önemli olduğunun bilinmesi açısından yararlı olduğu kabul edilmektedir. Performansla ilgili beklenen davranışların ayrıntılı bir biçimde ifade edildiği DPA'lar birer değerlendirme aracı olmakla birlikte aynı zamanda bir öğretim aracı olarak da kullanılabilir. Ölçütler sayesinde öğrenciler performansları hakkında bilgi edinmekte, hangi yönlerinin güçlü ve hangi yönlerinin zayıf olduğu hakkında kendileri karar verebilmektedir. DPA'lar bu özellikleri ile süreç ve sonuç odaklı değerlendirmelerde kullanılacak araçlar olarak görülmektedir (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan DPA'nın geliştirilmesinde ilk aşamayı ilgili alanyazın taraması oluşturmuştur. Bu amaçla Mertler (2001), Tekindal (2005), Goodrich (2001), Andrade (2005), Poopham (2003) ile Moskal ve Leydens (2000)'in DPA hazırlama ilkeleri incelenmiştir.

Mertler (2001)'e göre puanlama anahtarlarının hazırlanmasında izlenmesi gereken aşamalar şunlardır:

1. Amacı belirle,
2. Öğrenci performanslarını gözlenebilir nitelikte tanımla,
3. Her özelliğin açıklayıcı niteliği üzerine düşündükten sonra gözlenebilir özellikler için alt, orta ve üst performans niteliklerini belirle,
4. Bütüncül yönergeler için her niteliği açıklamaya dâhil ederek en yüksek ve en düşük performansı belirlerken

çözümleyici yönergeler için her nitelik için kapsayıcı tanımlamalar yaz,

5. Bütüncül ve çözümleyici yönergelerde düzeyleri tanımlanarak yönergeyi tamamla,
6. Her düzeyi örnekleyen öğrenci çalışmalarını topla,
7. Puanlama yönergesi gözden geçir.

Goodrich (2001)'e göre ise DPA'lar hazırlanırken takip edilmesi gereken aşamalar genel olarak şu şekilde özetlenebilir:

1. Geliştirilecek DPA'nın amacını ve buna göre türünü belirle,
2. DPA ölçüt ve alt ölçütlerini belirle,
3. Belirlenen ölçüt ve alt ölçütlere dönük davranış (performans) düzeylerini tanımla,
4. Hazırlanan DPA'yı gözden geçir ve değerlendir.

Çalışmanın DPA hazırlama aşamasında takip edilmesi gereken basamaklar Mertler (2001) ve Goodrich (2001)'in önerdiği aşamalar birlikte değerlendirilerek oluşturulmuştur.

Yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik bir DPA hazırlanmanın amaçlandığı çalışmada değerlendirme aracının gözlenebilir davranışları detaylı tanımlayabilmesi adına çözümleyici bir DPA geliştirilmesine karar verilmiştir. Ardından çözümleyici DPA'da bulunması gereken ölçütler ve alt ölçütler Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi B1 düzeyi yazma yeterliklerine göre belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan DPA'ya yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Son olarak uzman görüşlerine göre DPA'ya son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Herhangi bir ölçme ve değerlendirme aracının öğrenci davranışlarını yordama başarısı büyük ölçüde geçerli ve güvenilir olmasıyla ilgilidir. Ölçüldüğü ileri sürülen değişkenin ne derece doğru ölçüldüğü geçerlik olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004).

Ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına yönelik uzman görüşlerine müracaat ederek ölçülmek istenen alanın temsil edilip edilmediği hakkında karar verilmesi kapsam geçerliği olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2002). Çalışmada geliştirilen DPA'nın kapsam geçerliği yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında tecrübe sahibi beş alan uzmanından alınan görüşler neticesinde yapılan düzeltmelerle sağlanmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen DPA'nın güvenilirliğini belirlemek için değerlendirmeciler arası uyum, puanlayıcılar arası güvenilirlik için ise puanlayıcı sayısının ikiden fazla olması sebebiyle Kendall uyum katsayısı kullanılmıştır.

Etik Beyan

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri İlimler Etik Kurulu 29.04.2021 tarih ve 2021/02 toplantı sayılı kararı ile çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Geliştirilen çözümleyici DPA'nın geçerliği uzman görüşlerine dayalı kanıtların toplanıp değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan DPA için uzmanlardan amaca ve kapsama uygunluk bakımından görüşleri alınmıştır. Ölçütlerin uygunluğu ve ölçütlere ilişkin tanımlamaların yeterliliği konusundaki DPA'nın kapsam geçerliliğine kanıt olarak değerlendirilen uzman görüşlerinden hareketle DPA'ya son şekli verilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen çözümleyici DPA'nın kapsam geçerliliğini belirlemek üzere görüşüne başvurulmuş uzmanların yanıtları ve toplam uzman görüşü puanları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliliğine İlişkin Uzman Görüşleri

| Madde Numarası | 1. Uzman | | | 2. Uzman | | | 3. Uzman | | | 4. Uzman | | | 5. Uzman | | | Toplam | | |
|----------------|----------|----|---|----------|----|---|----------|----|---|----------|----|---|----------|----|---|--------|----|---|
| | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U |
| Madde 1 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | 5 |
| Madde 2 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | 5 |

Tablo 1'in devamı...

| Madde Numarası | 1. Uzman | | | 2. Uzman | | | 3. Uzman | | | 4. Uzman | | | 5. Uzman | | | Toplam | | | |
|----------------|----------|----|---|----------|----|---|----------|----|---|----------|----|---|----------|----|---|--------|----|---|---|
| | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | UD | KU | U | |
| Madde 3 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 4 | | + | | | | + | | | + | | | + | | | + | | | 1 | 4 |
| Madde 5 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 6 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 7 | | | + | | | + | | | + | | + | | | | + | | | 1 | 4 |
| Madde 8 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 9 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 10 | | | + | | + | | | | + | | | + | | | + | | | 1 | 4 |
| Madde 11 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 12 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 13 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 14 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 15 | | | + | | | + | | | + | | | + | | + | | | | 1 | 4 |
| Madde 16 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 17 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 18 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 19 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 20 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |
| Madde 21 | | | + | | | + | | | + | | | + | | | + | | | | 5 |

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

DPA'nın geliştirilmesi sürecinde üç farklı alan uzmanı tarafından 30 katılımcının sınavları ayrı ayrı değerlendirilmiş, elde edilen veriler için değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü üzere puanlayıcılar arası korelasyon oldukça yüksektir. Elde edilen tutarlılık katsayısı ilgili DPA'nın güvenirliğine delil olarak kabul edilmiştir. Her bir madde için ve DPA'nın geneli için hesaplanan puanlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Katsayıları

| Madde | Ölçüm | Puanlayıcılar Arası Korelasyon | % 95 Güven Aralığı | |
|---------------------|-------------------|--------------------------------|--------------------|-----------|
| | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| Başlık | Tek Ölçümler | .973 | .951 | .986 |
| | Ortalama Ölçümler | .991 | .983 | .995 |
| Giriş | Tek Ölçümler | .640 | .451 | .793 |
| | Ortalama Ölçümler | .842 | .711 | .920 |
| Mantık Sırası | Tek Ölçümler | .753 | .602 | .863 |
| | Ortalama Ölçümler | .902 | .820 | .950 |
| Ayrıntı | Tek Ölçümler | .755 | .604 | .864 |
| | Ortalama Ölçümler | .902 | .821 | .950 |
| Kişisel Görüş Yorum | Tek Ölçümler | .727 | .565 | .847 |
| | Ortalama Ölçümler | .889 | .796 | .943 |

Tablo 2'nin devamı...

| Madde | Ölçüm | Puanlayıcılar Arası Korelasyon | % 95 Güven Aralığı | |
|------------------------|-------------------|-----------------------------------|--------------------|-----------|
| | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| Sonuç | Tek Ölçümler | .700 | .528 | .830 |
| | Ortalama Ölçümler | .875 | .770 | .936 |
| Açık. Duru Anlatım | Tek Ölçümler | .777 | .636 | .877 |
| | Ortalama Ölçümler | .913 | .840 | .956 |
| Kelimeyi Uygun | Tek Ölçümler | .678 | .499 | .817 |
| | Ortalama Ölçümler | .863 | .750 | .930 |
| Kelime Doğru Yer | Tek Ölçümler | .732 | .572 | .850 |
| | Ortalama Ölçümler | .891 | .800 | .945 |
| Kalıplaşmış İfade | Tek Ölçümler | .852 | .749 | .921 |
| | Ortalama Ölçümler | .945 | .899 | .972 |
| Uygun Örnek | Tek Ölçümler | .870 | .778 | .931 |
| | Ortalama Ölçümler | .953 | .913 | .976 |
| Özgün Yazım | Tek Ölçümler | .689 | .514 | .824 |
| | Ortalama Ölçümler | .869 | .760 | .933 |
| Kelime Hazinesi Seviye | Tek Ölçümler | .857 | .757 | .924 |
| | Ortalama Ölçümler | .947 | .904 | .973 |
| Farklı Tür Kelime | Tek Ölçümler | .833 | .720 | .910 |
| | Ortalama Ölçümler | .938 | .885 | .968 |
| Atasözü Deyim | Tek Ölçümler | .916 | .852 | .956 |
| | Ortalama Ölçümler | .970 | .945 | .985 |
| Kelime Doğru Yazım | Tek Ölçümler | .667 | .485 | .810 |
| | Ortalama Ölçümler | .857 | .738 | .927 |
| İsim Çekim Eki | Tek Ölçümler | .873 | .783 | .933 |
| | Ortalama Ölçümler | .954 | .915 | .977 |
| Farklı Uzunlukta Cümle | Tek Ölçümler | .706 | .537 | .834 |
| | Ortalama Ölçümler | .878 | .777 | .938 |
| Söz Dizimi | Tek Ölçümler | .677 | .498 | .816 |
| | Ortalama Ölçümler | .863 | .748 | .930 |
| Kelime Cümle Bağlantı | Tek Ölçümler | .725 | .563 | .846 |
| | Ortalama Ölçümler | .888 | .794 | .943 |
| Fiil Çekim Eki | Tek Ölçümler | .758 | .608 | .866 |
| | Ortalama Ölçümler | .904 | .823 | .951 |
| Toplam | Tek Ölçümler | .941 | .896 | .969 |
| | Ortalama Ölçümler | .980 | .963 | .990 |

Sonuç

Bu çalışmada B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla çözümleyici bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş, puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konulmuştur.

Geliştirilen DPA, B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere dört ölçüt ve yirmi bir alt ölçüt içermektedir.

Geliştirilen DPA'nın her bir ölçütünde ve bu ölçütlere yönelik alt ölçütlerinde kullanılan dil kalıpları dikkate alındığında, DPA'nın B1 ve üzeri seviyeler için kullanılabilir bir DPA olduğunun altını çizmek gerekir. Geliştirilen DPA ile öğretmenlerin değerlendirme yapabilmelerinin yanında öğrenciler de yazma süreçlerine yönelik bir farkındalık geliştirebilirler. Yazma etkinlikleri öncesinde yazma sürecine dair fikir sahibi olabilirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle de yazma becerisinde, yazma etkinliklerini değerlendirmede daha çok uygulama yapmanın fayda sağlayacağı dikkate alınacak olursa geliştirilen DPA'nın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *CollegeTeaching*, 53 (1), 27-31. Erişim: https://www.researchgate.net/publication/238684324_Teaching_With_Rubrics_The_Good_the_Bad_and_the_Ugly

Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Telc, MEB Yayınları.

Bilican Demir, S. Ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. doi: 10.9779/pauefd.588565

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Goodrich, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21. Erişim: http://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/6

Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. (ss. 38-47). Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımı ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203. Erişim: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/32/34>

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. ve Ekinci, Z. (2019). İşbirlikli yazmanın çok dilli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/46350/554606>

Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/10, 395-403.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *PracticalAssessment, Research & Evaluation*, 7, (25). Erişim: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=pars>

Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Erişim: https://www.researchgate.net/publication/242637290_Scoring_Rubric_Development_Validity_and_Reliability

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.

Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75. Erişim: <https://eric.ed.gov/?id=EJ552014>

Tekindal, S. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. Öztürk, C. (Ed.) içinde *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11/3, 2273-229. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>

Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, M. ve Nurlu, M. (2016). Yazma gelişim dosyası uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına etkisi. *Turkish Studies*, 11/14, 827-846. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9786>

Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11/19, 979-992. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9684>

Ek 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|---|--|---|--|---|---|
| Düzenleme ve İçerik | Başlık | Başlık yoktur. | Konuyla ilgili olmayan bir başlık vardır. | Konuyla ilgili ama metnin bütününe temsil etmeyen bir başlık vardır. | Konuyla ilgili ve metnin bütününe temsil eden bir başlık vardır ama etkileyici değildir. | Konuyla ilgili ve metnin bütününe temsil eden etkileyici bir başlık vardır. |
| | Giriş | Giriş cümlesi yoktur veya bulunan cümle giriş cümlesi niteliği taşımamaktadır. | Giriş cümlesi olmakla beraber devamındaki cümlelerle anlam bağı zayıf olduğundan konuyu sezdirme ve bağlam oluşturma gücü zayıftır. | Devamındaki cümlelerle anlam bağı kurulabilmekle beraber konuyu sezdirme ve bağlam oluşturma gücü zayıf olan bir giriş cümlesi vardır. | Konuya ve metnin bağlamına uygun bir giriş cümlesi vardır ancak cümle dikkat çekici bir başlangıç sağlamamaktadır. | Konuya ve metnin bağlamına uygun dikkat çekici bir giriş cümlesi vardır. |
| | Mantık sırası veya olayların akış sırası | Metinde mantık sırası veya olayların akış sırası neredeyse yoktur. | Mantık veya olay akış sırası düzenlenmek istenilmişe de metnin genelinde hatalar bulunmaktadır. | Metnin hemen hemen yarısında mantık sırası veya olayların akış sırası doğrudur. | Mantık sırası veya olayların akış sırası metnin genelinde doğrudur. | Metinde mantık sırası veya olayların akış sırasının tamamına yakını doğrudur. |
| | Ayrıntılara yer verme | Konuyla ilgili neredeyse hiç ayrıntı yoktur. | Konuyla ilgili çok az ayrıntı vardır. | Konuyla ilgili kabul edilebilir düzeyde ayrıntı vardır. | Konuyla ilgili yeterli ayrıntı vardır. | Konuyla ilgili yeterli ve dikkat çekici/özgün ayrıntı vardır. |
| | Kişisel görüş ve yorum | Yazısında neredeyse hiç kişisel görüş/yorum yoktur. | Yazısında çok az kişisel görüş/yorum vardır. | Yazısında kabul edilebilir düzeyde kişisel görüş/yorum vardır. | Yazısında yeterli seviyede kişisel görüş/yorum vardır. | Yazısında yeterli ve dikkat çekici/yaratıcı kişisel görüş/yorumuna yer vermiştir. |
| | Sonuç | Yazı, bir sonuca bağlanmamış izlenimi uyandırmaktadır veya sonuç bölümü yoktur. | Yazı, konuyla hiç ilgisi olmayan bir biçimde tamamlanmıştır. | Yazı, konuya uygun bir şekilde sonuca bağlanmışsa da sonuç metnin bütününe yansıtır/toparlar nitelikte değildir. | Yazı, konuya uygun bir biçimde ve genel olarak metnin bütününe yansıtacak şekilde bir sonuca bağlanmıştır. | Yazı, konuya uygun, metnin bütününe yansıtır ve aynı zamanda etkili/dikkat çekici bir biçimde tamamlanmıştır. |
| Dil ve Anlatım | Açık, akıcı ve duru anlatım | Metnin tamamına yakınında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir. | Metnin sadece belirli bölümlerinde açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir. | Metnin hemen hemen yarısında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir. | Metnin genelinde açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir. | Metnin tamamına yakınında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir. |
| | Kelimelerin anlamına uygun kullanımı | Hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış anlamda kullanılmış kelime vardır, bunlar metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. | Cümlelerin çoğunda yanlış anlamda kullanılmış kelime/kelimeler vardır, bunlar belirli bölümlerde anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır. | Cümlelerin yarısından daha azında yanlış anlamda kullanılmış kelime veya kelimeler vardır, bunlar büyük ölçüde anlaşılabilirliği etkilememektedir. | Cümlelerin çok azında yanlış anlamda kullanılmış kelime vardır, bunlar anlaşılabilirliği neredeyse hiç etkilememektedir. | Yazısındaki kelimelerin tamamına yakını anlamına uygundur. |
| | Kelimelerin doğru yerde kullanımı | Hemen her cümlede yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar okurken akıcılığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır. | Cümlelerin çoğunda yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar bazı bölümlerde akıcılığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır. | Cümlelerin yarısından daha azında yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar akıcılığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırmamaktadır. | Cümlelerin çok azında yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar akıcılığı ve anlaşılabilirliği neredeyse hiç etkilememektedir. | Metindeki kelimelerin tamamına yakını doğru yerde kullanmıştır. |
| | Kalıplaşmış ifade kullanımı | Metinde neredeyse hiç kalıplaşmış ifade kullanmamıştır. | Metinde çok az sayıda kalıplaşmış ifade kullanmıştır. | Metinde kabul edilebilir düzeyde kalıplaşmış ifade kullanmış, bunlar da anlatıma | Metinde yeterli seviyede kalıplaşmış ifadeye yer vermiş, bunlar da anlatımı | Metinde yeterli düzeyde ve anlatımı zenginleştirecek nitelikte özgün/dikkat çekici |

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|---|--|
| | | | | katkı sağlamıştır. | zenginleştirmiştir. | kalıp ifadeye yer vermiştir. |
| | Uygun örnekler verme | Metinde neredeyse hiç örnek vermemiştir. | Metinde sayıca az aynı zamanda konuya/ bağlama uygun olmayan örneğe yer vermiştir. | Metinde sayıca az olmakla beraber konuya/ bağlama uygun örneğe yer vermiştir. | Metinde konuya/ bağlama uygun yeterli miktarda örneğe yer vermiştir. | Metin hem yeterli miktarda hem de özgün/dikkat çekici örnekle zenginleştirilmiştir. |
| | Özgün yazım | Metnin dil ve anlatımında özgünlük görülmemektedir. | Metnin belirli kısımları özgünlük izlenimi verse de geneline sıradan bir anlatım hâkimdir. | Metin okunurken ara ara sıradanlaşsa da çoğunlukla özgün bir dil ve anlatımın kullanıldığı görülmektedir. | Metnin geneline özgün bir dil ve anlatım hâkimdir. | Yazı bütün yönleriyle özgün olmanın yanında kullanılan dil ve üslupla yazarının karakterini yansıtabilecek kadar orijinal bir metin özelliği göstermektedir. |
| Kelime Hazinesi | Kelime hazinesi seviyesi | Metin seviyenin çok altında, oldukça sığ bir kelime kadrosuyla ve çok fazla kelime tekrarıyla yazılmıştır. | Metin okunurken kelime kadrosunun seviyenin altında kaldığı izlenimi oluşturmaktadır. | Metnin kelime kadrosu seviyenin biraz altında kalsa da bu sınırlılık okunurluğu çok etkilememektedir. | Metin düzeyi yansıtır nitelikte bir kelime kadrosu ile yazılmıştır. | Metin düzeye göre oldukça zengin bir kelime kadrosuyla yazılmıştır. |
| | Farklı türlerdeki (isim, fiil, sıfat, zamir, zarf ve edat) kelime varlığı seviyesi | Metindeki farklı türden kelime varlığı (tür çeşitliliği), seviyenin çok altındadır. | Farklı türlerdeki kelime varlığı, seviyenin biraz altındadır. | Metindeki farklı türden kelime varlığı seviyeyi yansıtabilecek niteliktedir. | Metindeki farklı türden kelime varlığı, seviyeye göre daha iyi durumdadır. | Metin tür çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir kelime kadrosuyla yazılmış olup bunların türlere dağılımı da orantılıdır. |
| | Atasözü ve deyim varlığı seviyesi | Atasözü ve deyim varlığı, seviyenin çok altındadır. | Atasözü ve deyim varlığı, seviyenin biraz altındadır. | Atasözü ve deyim varlığı, seviyeyi yansıtabilecek düzeydedir. | Atasözü ve deyim varlığı, seviyeye göre daha iyi düzeydedir. | Atasözü ve deyim varlığı, seviyeye göre oldukça iyi düzeydedir. |
| Yazım ve Dil Bilgisi | Kelimelerin doğru yazımı | Hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar metnin anlatımını güçleştirmektedir. | Cümlelerinin çoğunda yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar özellikle bazı cümlelerde anlatım gücünü zayıflatmaktadır. | Cümlelerin hemen hemen yarısında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar büyük ölçüde anlatım gücünü zayıflatmamaktadır. | Cümlelerin çok azında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar anlatım gücünü etkilememektedir. | Kelimelerin tamamına yakını doğru yazılmıştır. |
| | İsim çekimlerinin (ad durum, çokluk, olumsuzluk, soru, ilgi ve iyelik) doğru kullanımı | Metindeki hemen her cümlede ek yanlışları vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır. | Cümlelerin çoğunda ek yanlışları vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır. | Cümlelerin hemen hemen yarısında ek yanlışları vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır. | Cümlelerin çok azında ek yanlışları vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır. | Eklerin tamamına yakını doğru kullanılmıştır. |
| | Fiil çekimlerinin (kip ve şahıs) doğru kullanımı | Metindeki hemen her cümlede ek yanlışları vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır. | Cümlelerin çoğunda ek yanlışları vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır. | Cümlelerin hemen hemen yarısında ek yanlışları vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır. | Cümlelerin çok azında ek yanlışları vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır. | Metindeki cümlelerin tamamına yakınında ekleri doğru kullanılmıştır. |

