

Writing Rubric for Narrative/ Demonstrative Text in Teaching Turkish as a Foreign Language

Latif İltar

Ankara Yildirim Beyazıt University
liltar@ybu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2807-8083

Ahmet Gürkan Karataş

Ankara Yildirim Beyazıt University
agkaratas@aybu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4730-2992

ABSTRACT

Assessment and evaluation is an important area used in determining student competence in the process of learning and teaching. It has an important role in identifying of deficiencies in the teaching process as well as its use in order to achieve learning goals and outcomes. In writing skill, which is one of the four basic language skills, it is important to create and evaluate a text based on telling/showing. In the writing skill section of the course exams held in the teaching of Turkish as a foreign language, students may be asked to write a text based on explanative / demonstrative. In this framework, the evaluation process of the writing products produced by the students is expected to be valid and reliable. For this, a valid and reliable measurement tool is needed. In this context, the aim of this study is to develop a rubric for writing skills for texts based on telling/showing. The study is mixed research in which both qualitative and quantitative processes are operated together in terms of method. In the qualitative phase of the study, literature review was scanned, and data were collected by making a focus group interview with 6 instructors working in the field and Huberman's reliability formula was used. For content analysis, MAXQDA Qualitative Data Analysis program was used, codes and themes were created. In the quantitative part, Davis technique was used to determine the content validity of the rubric. Kendall-W test was performed for inter-rater concordance analysis. According to the findings obtained from the study, a rubric consisting of 13 criteria including form, textual elements, and language and expression dimensions emerged. As a result of the test carried out during the rubric development process, .88 very strong level of compliance were detected. In this context, a valid and reliable rubric was developed in this study, and various suggestions were made.

Keywords: Texts based on narrative/demonstrative, narrative texts, rubric development, teaching Turkish as a foreign language, writing skills.

Determining whether the expected targets have been achieved within the educational activities can be made through measurement and evaluation. Although assessment and evaluation are of great importance in all disciplines, it has an even more important place in process-based teaching areas whose content is organized according to the spiral programming approach. The fact that foreign language teaching is process-based, and the content arrangements are made according to the spiral programming approach reveals that measurement and evaluation should be done from this perspective, but also requires intensive use in the teaching process in accordance with the purpose.

Determining the competencies of the learners in the language teaching and learning process, preparing the teaching programs, writing the teaching sets, determining the teaching methods and techniques, reviewing the teaching process can only be achieved with a healthy assessment and evaluation (Boylu, 2019). Measurement is defined as the work of determining the development and success of students in a certain field or subject

Received : September 20, 2022
Revised : December 1, 2022
Accepted : December 8, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 194-213
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 194-213
<https://doi.org/10.35233/oyea.1177730>

with numerical results by applying appropriate tools and methods; and evaluation is defined as measuring the realization rate of various teaching objectives in different ways and valuing the results on the results that emerge (Oğuzkan, 1974).

In this context, it is possible to summarize measurement as the work of determining and evaluation as the work of reaching a judgment and decision. The assessment and evaluation process of the four basic language skills varies. It is not possible to use many types of questions that can be used in the assessment and evaluation process of those reading and listening skills in speaking and writing skills. The questions about reading and listening skills are difficult to prepare, easy to evaluate, while questions about speaking and writing skills are easy to prepare and difficult to evaluate.

Popham (2017) states that the assessment scale used to score students' responses to a performance appraisal should have three important characteristics. These features include:

(a) Evaluation criteria: These are the factors to be used to determine the nature of the student's response.

(b) Definitions of qualitative differences for assessment criteria: An explanative should be provided for each evaluative criterion so that qualitative distinctions can be made in students' responses.

(c) Specifying whether to use a holistic or analytical scoring approach: The rating scale should indicate whether the evaluation criteria will be applied in the form of holistic scoring or analytical scoring.

In this context, it can be stated that a clearly framed grading key is needed to evaluate the written expressions of the students. The important point to be considered in the use of rubrics is that the graded scoring key is met with the students before the students start to do their job. In this way, students can see the skill subgroups required by the task by knowing the criteria according to which the assessments will be made and can focus their efforts on related areas (Sezer, 2005).

In this study, it is aimed to develop a rubric for writing skills for texts based on telling/showing in teaching Turkish as a foreign language. In line with the purpose of the research, expert opinions, other applications in the literature and various analyses were consulted. In this context, it is possible to list the sub-objectives of the research as follows:

1. What are the issues that the instructors who teach Turkish as a foreign language pay attention to in the texts based on narrative / demonstrative?

2. What are the issues that the instructors who teach Turkish as a foreign language focus on in terms of assessment and evaluation in the texts based on narrative / demonstrative created by the students?

3. How is the preparation, use and analysis of rubrics in teaching Turkish as a foreign language?

Method

In the study, a rubric for writing skills was developed for texts based on telling/showing in teaching Turkish as a foreign language. The goal of this analytical rubric is to develop a valid and reliable measurement tool by minimizing errors in writing caused by the measurer. In this context, while evaluating the written papers of the students, it has been tried to ensure that they are as transparent and close to objectivity as possible. Within this scope, a measurement tool has been obtained by performing the applications whose processes are expressed in detail below. In addition, a focus group interview was conducted, and qualitative processes were operated.

Model

This study is designed as mixed-method research. Mixed methods increase the generalizability of the results and provide clearer answers to research questions (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). The qualitative dimension of the research includes focus group interview and literature review. The results obtained from the focus group interview were analysed by content analysis and the factors that the instructors considered when evaluating the writing skills were listed. Here, the reliability formula of Miles and Huberman (2016) has been used. Accordingly, the result obtained should be at least 70%. The reliability percentage in this study was determined as 85%.

The quantitative dimension of the research consists of the analysis of the evaluations made by the evaluators using the measurement tool after the rubric is created. The harmony between the 5 evaluators at this stage was examined. For this, the Kendall-W compatibility test must be used. Because a value can be obtained by applying this coefficient to reveal the harmony between the 5 evaluators. In this test, the values are between 0 and 1 (Cevahir, 2020). In this context, it can be stated that as the values approach 1, the harmony increases, and the 1 is moved away from the harmony decreases.

Participants

In the research, 30 foreign students who are at beginner, intermediate and advance level from 15 different countries completed the text of the story given to them in accordance with the context. Then, the papers were collected and given to 5 instructors for their evaluation together with the final form of the rubric. After the evaluation process was

completed, the data were analyzed using the SPSS 26.00 package program.

Tools

A focus group meeting was held to develop the rubric, and in this context, it was aimed to contribute to the process of creating the criteria based on the interview. In addition, after the process was concluded, Davis technique was used for expert opinion and experts were asked to rate the criteria and dimensions according to this form. Afterwards, students were given a half story and asked to complete it in accordance with the context, and five instructors working in the field were asked to evaluate with the developed rubric.

Data Analysis

First, the criteria of rubric were determined. Afterwards, an expert opinion was obtained. Corrections were made and expert opinion was consulted with the form developed for Davis analysis after the revision. Subsequently, an unfinished story was given to 30 foreign students from 15 different countries, studying at basic, secondary, and advanced levels and learning Turkish, and were asked to complete it in accordance with the context. Then, the evaluators were asked to score with the developed rubric. Scores were analysed using the Kendall W test.

Ethical Statement

The ethics committee approval of this study was approved by Ankara Yıldırım Beyazıt University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the date 16.02.2021 and decision number 53.

Findings

Issues Considered by Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language in Texts Based on Narrative / Demonstrative

In the focus group interview, the lecturers were asked about the points they paid attention to in the texts based on Narrative / Demonstrative and the answers given within this framework were analysed. Based on the answers given to the question asked in the focus group interview, three different themes as Supporting Learning, Visual and Technology-Based Teaching and Other and 8 codes related to these themes emerged. While the instructors gave importance to skill development at a rate of 26.1%, this was followed by the code of conformity to physical characteristics with 17.4%. The codes for increasing input and benefiting from images/videos take the third place with 13%, while the codes for motivation, dictation and level compliance take the fourth place with 8.7%. The use of technology, which is the last code to be noticed, has a share of 4.3%.

The Criteria That Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language Focus on in Terms of Assessment and Evaluation in Texts Based on Narrative/Demonstrative Created by Students

In the focus group interview, the instructors were asked about the criteria they focused on in the assessment of the texts based on telling/showing, and the answers given within this framework were analysed. While the lecturers gave importance to planning at 17.5%, the organization of the text sections constituted this rate with 15%. While the codes of compliance with the level and the use of grammar were 12.5%, the code for physical features was determined as 10%. This code was followed by style, active vocabulary, spelling and punctuation, textuality criteria and student relativity codes with 5% each. Finally, the description and detailing, legibility, and other codes with a share of 2.5% were determined. It can be stated that the themes and codes determined because of the analysis list the issues that the instructors take into consideration during the measurement and evaluation phase.

Preparation, Use and Analysis of Rubric in Teaching Turkish as a Foreign Language

Based on the focus group interview and literature review, the rubric development process was determined, and this process was operated in the study. The use of rubrics ensures that the errors caused by the evaluator are minimized in the measurement and evaluation. In addition, the point that the instructors agreed on in the focus group interview was that two evaluators used the rubric for the student's writing paper and a score was assessed by taking the average of these two evaluations. In this way, it is stated that the evaluation made by a different eye will be useful. As a result of the literature review and focus group interview, it will be possible to express the rubric development steps as follows (Andrade, 1997; Taggart, Phifer, Nixon and Wood, 1999; Arter, 2000, Mertler, 2000):

1. Conducting literature research,
2. Determination of scoring intervals and levels,

3. Determination of dimensions and criteria depending on dimensions,
4. Creation of draft rubric,
5. Obtaining expert opinions and the use of draft rubric,
6. Applying the opinions of the instructors using the Davis or Lawshe technique,
7. Reviewing the rubric by making the necessary corrections,
8. Carrying out validity and reliability studies,
9. Finalizing the rubric.

In this context, the scope validity index of rubric was determined by using Davis technique and it was stated that all criteria had a validity above 0.80. Afterwards, 30 narrative writing texts obtained from the testing phase of the rubric for Kendall-W analysis were evaluated by 5 instructors working in different language teaching centres within the framework of the criteria in the relevant rubric. After the Kendall-W analysis, it was determined that there was ,776 strong agreement for the Format dimension, ,851 very strong agreement for the Textual Elements dimension, ,809 very strong agreement for the Language and Expression dimension, and ,880 very strong agreement in total. In this context, it can be stated that rubric is a valid, reliable, and ready to be used rubric.

Conclusion and Discussion

In this study, the issues that the instructors teaching Turkish as a foreign language pay attention to in narrative writing and the issues they focus on in measurement and evaluation were determined. In addition, because of the literature review and the analysis of the data in the focus group interview, a rubric for narrative writing was developed and validity and reliability studies of this rubric were carried out.

Compared to teaching mother tongue, teaching Turkish as a foreign language does not contain comprehensive studies on rubric. Rubric, which is one of the main sources used in the measurement of the writing and speaking skills of a foreign language, is of great importance for evaluators. For this reason, it is important to carry out studies in the relevant field. Sezer (2005) defines rubric as a tool that evaluates expected student performance at the end of the teaching process according to different dimensions and levels. In his study Büyükikiz (2011), developed an analytical rubric for the evaluation of writing skills. The title, language and expression, and spelling and punctuation dimensions overlap with the rubric developed in this study. In addition, it is seen that there are overlapping parts at the criterion level such as legibility of the text, page structure and organization of the text, although not at the dimension level. Differently, this study focused on whether to use vocabulary, coherence, consistency correctly and effectively. In addition to this, since the rubric in this study is a narrative writing rubric, it is seen that the criteria related to whether the place, time and character development in the rubric are done appropriately or not.

Finally, the fact that rubrics have not been widely studied in the field of teaching Turkish as a foreign language show that researchers do not attach enough importance to this issue. However, in the interviews made with the lecturers working actively in the field, it is seen that they complain about the deficiencies in this subject. For this reason, it is of great importance to develop and discuss rubrics that reflect different perspectives on writing and speaking, which are output skills. In this way, it will be possible to talk about the problems related to the problem of assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language and to produce solutions to them. In the study, it is recommended to develop inclusive rubrics that reflect different perspectives and to create more valid and reliable rubrics.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Latif İltar

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

liltar@ybu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-2807-8083

Ahmet Gürkan Karataş

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

agkaratas@aybu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4730-2992

ÖZ

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme öğretme sürecinde öğrenci yeterliğinin tespitinde başvurulan önemli bir alandır. Öğrenme hedef ve çıktılarına ulaşabilmek için kullanımının yanı sıra öğretim sürecindeki eksikliklerin tespitinde de önemli bir rol oynamaktadır. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinde anlatmaya/göstermeye dayalı metin oluşturmak ve bu metni değerlendirmek önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan kur sınavlarının yazma becerisi bölümünde öğrencilerden anlatmaya/göstermeye dayalı bir metin yazmaları istenebilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin ortaya koydukları yazma ürünlerinin, değerlendirme sürecinin geçerli ve güvenilir bir şekilde olması beklenir. Bunun için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı, anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir. Çalışma, yöntem açısından hem nitel hem nicel süreçlerin bir arada işletildiği karma bir araştırmadır. Çalışmanın nitel aşamasında alanyazın taraması yapılmış, alanda çalışan 6 öğretim elemanı ile odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmış ve Huberman'ın güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. İçerik analizi için MAXQDA Nitel Veri Analizi programı kullanılmış, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Nicel kısımda ise rubriğin kapsam geçerliğinin tespiti için Davis tekniğine başvurulmuştur. Değerlendiriciler arası uyum analizi için Kendall-W testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, biçim, metne ait unsurlar ile dil ve anlatım boyutlarının yer aldığı 13 ölçütten oluşan bir rubrik ortaya çıkmıştır. Rubrik geliştirme sürecinde yapılan test sonucunda .880 çok güçlü düzeyde uyum saptanmıştır. Bu çerçevede bu çalışmada, geçerli ve güvenilir bir rubrik geliştirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Anlatmaya/göstermeye dayalı metinler, hikâye edici metinler, rubrik geliştirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi.

Eğitim öğretim çalışmaları içerisinde beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti, ölçme değerlendirme aracılığıyla yapılabilmektedir. Ölçme değerlendirme tüm disiplinlerde büyük öneme sahip olmakla birlikte içeriği sarmal programlama yaklaşımına göre düzenlenmiş olan süreç temelli öğretim alanlarında daha da önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğretiminin süreç temelli olması ve içerik düzenlemelerinin sarmal programlama yaklaşımına göre yapılmış olması, ölçme değerlendirme de bu bakış açısıyla yapılması gerektiğini ortaya koymakla beraber öğretim süreci içerisinde yoğun bir şekilde amaca uygun olarak kullanılmasını da gerektirmektedir.

Dil öğretim ve öğrenim süreci içerisinde öğrencilerin sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi, öğretim programlarının hazırlanması, öğretim setlerinin yazımı, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi ancak sağlıklı bir ölçme değerlendirme ile sağlanabilmektedir (Boylu, 2019). Ölçme, öğrencilerin belli bir alan ya da

Geliş Tarihi : 20 Eylül 2022

Düzeltilme Tarihi : 1 Aralık 2022

Kabul Tarihi : 8 Aralık 2022

konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi olarak; değerlendirme ise türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974). Bu çerçevede ölçmeyi tespit etme işi olarak değerlendirmeyi ise bir yargıya, karara varma işi olarak özetleyebilmek mümkündür.

Doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşılabilmesi için ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması, yapılan değerlendirmenin geçerli bir ölçüte dayanması, değerlendirme işlemlerinin hatasız bir şekilde yapılması, değerlendirmenin ilgilenilen eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermesi gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2014). Bu bağlamda güvenilirlik, ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi; geçerlik, ölçülmesi amaçlanan özelliğin doğru ölçülebilme derecesinin göstergesidir (Ercan ve Kan, 2004). Güvenilirlik, değerlendirme puanlarının tutarlılığı anlamına gelir. Örneğin, güvenilir bir sınavda, bir öğrencinin değerlendirmeyi ne zaman tamamladığına, yanıtın ne zaman puanlandığına ve yanıtı kimin puanladığına bakılmaksızın aynı puanı alması beklenir (Moskal ve Leydens, 2000). Geçerlik; “Değerlendirme, ölçülmesi amaçlanan şeyi ölçüyor mu?” (Jonsson ve Svingby, 2007, s. 136) sorusunun cevabını arar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan araçların yabancı dil öğretimi alanına uygun olması ve ana dili eğitiminde kullanılanlardan farklı olması beklenir. Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan araçların belirlenmek istenen beceri ve kazanımlara uygun olması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması gerekir. Dört temel dil becerisinin ölçme değerlendirme süreci, değişkenlik gösterir. Öyleki okuma ve dinleme becerilerinin ölçme değerlendirme sürecinde kullanılabilen birçok soru türünün konuşma ve yazma becerilerinde kullanılabilmesi mümkün değildir. Daha nesnel ölçme değerlendirme imkânı sunan çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, var-yok soruları okuma ve dinleme becerilerinde kullanılabilirken konuşma ve yazma becerilerinde kullanılamamaktadır. Okuma ve dinleme becerilerine ait soruların hazırlanması zor, değerlendirmesi kolayken konuşma ve yazma becerilerine ait soruların hazırlanması kolay, değerlendirilmesi zordur. Ölçme ve değerlendirme bağlamında beceriler ile ilgili genel görünümüne becerinin kendi doğasından bakıldığında Bloom Taksonomisi'ne göre üst bilişsel becerilerin ortaya koyulmasını gerektiren yazma becerisi, ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretimi sürecinde de en çok zorlanılan ve geliştirilmesi en güç beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin doğru bir şekilde ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi için hâlihazırda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının olmaması, ölçme ve değerlendirme yapan öğretmenlerdeki pedagojik eksiklik ve tutarsızlık, ilgili beceride seviyelere göre beklenen yeterliklerin tam olarak belirlenmemesi gibi çeşitli nedenlerle bu konuda ciddi eksikliklerin ve hatalı uygulamaların yapıldığı bilinmektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin ölçümünde kullanılacak sorular daha çok açık uçlu sorulardan oluşmakla birlikte bunlar kendi içerisinde çok farklı metin türlerini içerebilmektedir. Yabancı dil öğretiminde anlama ve anlatma becerileri içerisinde değerlendirilebilecek her türlü anlam unsuru metin niteliği taşımaktadır (İltar ve Açık, 2019). Genel olarak kullanılan metinler sıralanacak olursa kullanım işlevli metinler, edebî metinler ve diğer olarak tasniflenebilir. İltar ve Açık (2019, s. 322) tarafından kullanım işlevli metinler; resmî yazılar, öğretici metinler, iletişimsel metinler şeklinde sıralanırken edebî metinler; öğretici metinler, anlatmaya/göstermeye dayalı metinler, nazım olarak sıralanmaktadır. Bunun dışında diğer başlığında herhangi bir tür altında yer almayan veya birden fazla türün özelliklerini barındıran metinler sıralanmıştır. Birden çok metin türü yer almakta ve öğrenciler bu metin türlerini çeşitli düzeylerde kullanabilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (DİAOÖÇ) her bir düzey için çeşitli önerilerde bulunulmuş ve genel bir çerçeve çizilmiştir.

DİAOÖÇ'ye göre yazma becerisine ait öneri düzeyleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

A1: Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.

A2: Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.

B1: İlgili alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.

B2: Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.

C1: Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2: Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim (Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü, 2013, s. 32).

DİAOÖÇ'de belirtilen yeterlik tanımları dikkate alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi içerisinde, özel amaçlı Türkçe öğretimi hariç tutularak, A1-C1 düzeyleri arasında kullanılacak metin türleri şunlardır:

Resmî Yazılar: Dilekçe, özgeçmiş, rapor

Öğretici Metinler (Kullanım İşlevli): Ders notu, bulmaca, harita, kroki, haber metni, hava durumu, yemek tarifi, program, tanıtım yazısı, ibare,

İletişimsel Metinler: Söylev, blog, e-posta, kartpostal, mektup, sosyal medya mesajları, form, röportaj, davetiye, diyalog, günlük, yer/yön tarifi

Öğretici metinler (Edebî metinler): Hatıra, biyografi, otobiyografi, eleştiri, gezi yazısı, anekdot

Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler: Söyleşi, deneme, mektup, fabl, hikâye, masal, efsane, mizahi fıkra

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi içerisinde kullanılacak metin türleri oldukça çeşitlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenim süreci içerisinde ilgili seviyenin kazanımlarını ortaya koyabilecek farklı metin türlerine ait etkinliklerin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Metin türlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin aynı olmasını beklemek doğru değildir. Metin türlerinin ihtiva etmiş oldukları özelliklerin değişkenlik göstermesi sebebiyle farklı metin türlerinde yazılan metinlerin değerlendirilme ölçütlerinin farklılık göstermesi beklenir. Öğrenciler ders içi ve ders dışı farklı türlerde yazma etkinlikleriyle buluşturulur ve çıktılar öğretim elemanlarınca önceden belirlenmiş kıstaslara göre değerlendirilerek sonuçları sağlanır. Yazma soruları değerlendirmeciler açısından puanlanması oldukça zor sorulardır. Bu sebeple yazma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde en önemli husus, güvenilir ve geçerli bir değerlendirme ölçütünün olup olmamasıdır. Güvenilir ve geçerli bir ölçütün sağlanması için dereceli puanlama anahtarları kullanılır.

Ölçüt, bireysel değerlendirici tarafından belirlenmekteyse yazma örneğinin niteliği hakkında verilen puanlamalar değerlendiriciden değerlendiriciye değişkenlik gösterebilir. Bir değerlendirici, değerlendirme sürecini dilsel yapı üzerine ağırlık vererek değerlendirirken başka bir değerlendirici konunun veya görüşün ikna ediciliğine daha fazla ilgi duyabilir. Değerlendirme süreci için önceden tanımlanmış bir şema geliştirilerek bir yazının değerlendirilmesinde yer alan öznellik daha objektif hâle gelir (Moskal, 2000). Dereceli puanlama anahtarları değerlendiricilerin uzun yorumlar yaparak her dil bilgisi hatasını düzeltmeleri yerine sayısal puanlamaları kullanarak sürecin oldukça basitleşmesini sağlar. Ayrıca dereceli puanlama anahtarları yeterlik seviyelerine sahip dil programlarında özellikle önemli bir yer tutmaktadır (Weigle, 2002).

Popham (2017) öğrencilerin bir performans değerlendirmesine verdikleri yanıtları puanlamak için kullanılan değerlendirme ölçeğinin üç önemli özelliğe sahip olması gerektiğini belirtir. Bu özellikler şunlardır:

1. Değerlendirme ölçütleri: Öğrencinin yanıtının niteliğini belirlemede kullanılacak faktörlerdir.
2. Değerlendirme ölçütleri için niteliksel farklılıkların tanımları: Öğrencilerin cevaplarında niteliksel ayrımların yapılabilmesi için her bir değerlendirici ölçüt için bir açıklama yapılmalıdır.
3. Bütüncül veya analitik bir puanlama yaklaşımından hangisinin kullanılacağı belirtilmesi: Değerlendirme ölçeği, değerlendirme ölçütlerinin bütüncül puanlama şeklinde mi yoksa analitik puanlama şeklinde mi uygulanacağını belirtmelidir.

Dereceli puanlama anahtarları bütüncül ve analitik olmak üzere iki çeşittir. Analitik puanlama anahtarları öğrencinin hangi aşamada hangi konularda eksikliklerinin olduğunu ortaya koyması bakımından bütüncül puanlama anahtarlarına göre daha güvenilirdir. Bu sebeple konuşma ve yazma becerilerinin ölçme değerlendirme aşamasında analitik puanlama anahtarlarının kullanılması daha doğrudur (Boylu, 2019, s. 130). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi dereceli puanlama anahtarlarının ana dili Türkçe olanlar için geliştirilmiş dereceli puanlama anahtarlarından farklı olması beklenir. Çünkü ana dili Türkçe olan kişilerin oluşturabilecekleri yazılı metinler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin oluşturabilecekleri metinler birbirinden çok büyük farklılıklar gösterir. Ana dili Türkçe olanlar, Türkçeyi edinerek iletişim düzeyinde kullanabilen ve sahip oldukları dillerini geliştirmeye yönelik eğitimler alırken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, seviyelerine göre değişmekle birlikte dil yeterliklerine kısıtlı düzeyde sahip olan kişilerden oluşmaktadır.

Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulacak metin türüne göre farklılıklar göstermesi beklenir. Öğretici bir metnin, içermekte olduğu metinsel özellikler ile anlatmaya/göstermeye dayalı bir metnin içermekte olduğu metinsel özellikler birbirinden farklıdır. Bu sebeple oluşturulacak dereceli puanlama anahtarlarında ölçütlerin metinsel özelliklere göre belirlenmesi gerekir.

Edebiyat, metin dilbilim ve kompozisyon bilgileri dikkate alınarak metinlerde bulunması gereken özellikler Arı (2008, s. 54) tarafından üç aşamada gruplandırılarak şu şekilde belirtilmiştir:

Dış yapı: Dış yapıyı oluşturan birinci özellik, öğrencinin oluşturduğu metni kâğıt üzerine yerleştirilmesi sonucu metni sayfada bütün olarak gösteren, biçim özelliğidir. İkinci özellik ise sözcük ve cümlelerin dizilişini sunan, okuyucunun metni doğru bir biçimde algılamasını sağlayan yazım ve noktalama kurallarıdır.

Dil ve anlatım: Metni oluşturan en küçük anlam birimleri olan sözcükler, sözcüklerin oluşturduğu cümleler ve cümlelerin bütünlük içinde bir araya getirildiği paragraflardır. Anlatım, yazarın; duygu ve düşünceleri, metin türüne, anlatım biçimine uygun, doğru bir sırada kendine özgü biçimde okuyucuya sunmasıdır.

Düzenleme: Okuyucunun, metinde anlatılan konuyu anlamasını sağlayan; duygu, düşünce ve olayları belirli bir düzende sunulmasıdır. Düzenleme; metnin adı demek olan başlık, metnin konusu hakkında bilgi veren serim, ayrıntılara girilen düğüm ve anlatılanların son bulduğu çözüm bölümünden oluşur.

Metin türlerinden edebî metinler içerisinde yer alan anlatmaya/göstermeye dayalı metinler; hikâye edici,

öyküleyici, anlatsal metinler olarak da adlandırılabilen ve bu tasnifler içerisinde tiyatro farklı bir başlık altında değerlendirilebilmektedir. İltar ve Açık (2019) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek metin türleri tasnifine dayalı olarak bu çalışma içerisinde anlatmaya/göstermeye dayalı metin kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde yer alması gereken unsurlar farklı çalışmalarda muhtelif şekillerde ifade edilse de bunlar bir hikâyede yer alan serim düğüm ve çözüm bölümlerini kapsamaktadır (Balcı, 2013, s. 99). Serim, düğüm, çözüm bölümlerinin bazı çalışmalarda giriş, gelişme, sonuç veya başlangıç, gelişme, sonuç olarak da adlandırılabilirdiği görülmektedir. Akyol'a göre (2016) hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir, okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir, problem sürecinde ana karakteri engelleyen durumlar anlatılır, okuyucunun kendi özellikleriyle karakterin özelliklerini karşılaştırması sağlanır. Sonuç bölümünde problem çözülür, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanır, belirsizlik ortadan kaldırılarak okuyucunun rahatlaması sağlanır (Akyol, 2016).

Dereceli puanlama anahtarında bulunan ölçütlerin neler olduğunun sadece öğretmenler tarafından bilinmesi yeterli değildir. Öğrencilerin de ölçütler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Süreç içerisinde yapılan yazma çalışmaları öğretim elemanı tarafından ilgili puanlama anahtarına göre değerlendirilir ve öğrencilere geri bildirim sunulur. Geri bildirimlerin öğrencilerin süreç içerisindeki yazma gelişmelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Reddy ve Andrade'ye göre (2010) göre değerlendirme için öğrenci merkezli yaklaşımın bir parçası olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin öğrenme hedeflerini ve belirli görevler için nitelik standartlarını anlamalarına yardımcı olarak gözden geçirme ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almalarını sağlar. Dereceli puanlama anahtarlarının kullanımında dikkat edilmesi gereken husus, öğrencilerle dereceli puanlama anahtarının öğrencilerin görevi yapmaya başlamadan önce buluşturulmasıdır. Bu sayede, öğrenciler değerlendirmelerin hangi ölçütlere göre yapılacağını bilerek görevin gerektirdiği beceri alt gruplarını görür ve çabalarını ilgili alanlara yoğunlaştırabilir (Sezer, 2005).

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda uzman görüşlerine, alanyazındaki diğer uygulamalara ve çeşitli analizlere başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde dikkat ettiği hususlar nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından oluşturulmuş anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde ölçme değerlendirme açısından odaklandığı hususlar nelerdir?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde rubriğin hazırlanması, kullanımı ve analizi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu analitik dereceli puanlama anahtarıyla amaçlanan, yazmada ölçmeciden kaynaklanan hataları en aza indirerek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu çerçevede öğrencilerin yazılı kâğıtları değerlendirilirken olabildiğince şeffaf ve nesnelğe yakın olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıda tüm süreçleri detaylıca ifade edilen uygulamalar gerçekleştirilerek bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bunun yanında odak grup görüşmesi yapılarak nitel süreçler işletilmiştir.

Model

Çalışmada hem nicel hem nitel yaklaşımlar kullanılarak süreç işletilmiştir. Fakat çalışmanın nicel yaklaşımların baskın olduğu karma yöntemli bir araştırma olduğu ifade edilebilir. Karma yöntemler sonuçların genellenebilirliğini artırdığı gibi araştırma soruları için daha net yanıtlanma imkânı da sunmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesi ve alanyazın taraması yer almaktadır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenerek öğretim elemanlarının yazma becerisini değerlendirirken dikkate aldığı unsurlar listelenmiştir. Burada Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Buna göre elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde olması gerekmektedir. Bu çalışmadaki güvenilirlik yüzdesi %85 olarak saptanmıştır.

Odak grup görüşmesiyle hedeflenen temel amaç katılımcıların görüşlerini, bakış açılarını, düşüncelerini ve eğilimlerini ortaya çıkarmaktır (Bowling, 2002; Gibbs, 1997; Kitzinger, 1994). Katılımcı sayısı ile ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat genellikle 4 ilâ 10 arasında bir katılımcı sayısının uygun görüldüğü ifade edilebilir (Edmunds, 2000; Gibbs, 1997; Morgan, 1997; Patton, 2014). Araştırmanın nitel boyutunu ise rubrik oluşturulduktan sonra değerlendirilmeleri için ölçme aracını kullanarak yaptığı değerlendirmelerin analizi oluşturmaktadır. Bu aşamada yer alan 5 değerlendirmeci arasındaki uyuma bakılmıştır. Bunun için Kendall-W uyum testi kullanılması gerekmektedir. Çünkü 5 değerlendirmeci arasındaki uyumu ortaya çıkarmak için bu katsayıya başvurarak bir değer elde edilebilir. Bu testte değerler 0 ile 1 arasındadır (Cevahir, 2020). Bu kapsamda değerlerde 1'e yaklaştıkça uyumun arttığı 1'den uzaklaştıkça ise uyumun azaldığı ifade edilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmada 15 farklı ülkeden 30 temel, orta ve ileri düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci kendilerine verilen hikâye metnini bağlama uygun bir şekilde tamamlayarak yazmıştır. Ardından kâğıtlar toplanarak rubriğin son şekliyle birlikte 5 öğretim elemanına değerlendirmeleri için verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelere göre dağılımı şu şekildedir: Azerbaycan 2 öğrenci, Endonezya 4 öğrenci, Filistin 3 öğrenci, Kazakistan 2 öğrenci, Kuveyt 1 öğrenci, Lübnan 2 öğrenci, Malezya 2 öğrenci, Nijerya 1 öğrenci, Özbekistan 3 öğrenci, Rusya Federasyonu 1 öğrenci, Suriye 3 öğrenci, Suudi Arabistan 2 öğrenci, Togo 1 öğrenci, Ürdün 2 öğrenci, Yemen 1 öğrenci.

Veri Toplama Araçları

Rubriği geliştirmek için odak grup görüşmesi yapılmış ve bu çerçevede görüşmeye dayalı olarak ölçütlerin oluşturulması sürecine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bunun yanında süreç sonlandırıldıktan sonra uzman görüşü için Davis tekniği kullanılmış ve uzmanların bu forma göre ölçütlere ve boyutlara puan vermeleri talep edilmiştir. Akabinde öğrencilere yarım bir öykü verilerek bağlama uygun bir biçimde tamamlamaları istenmiş ve geliştirilen rubrikle alanda çalışmakta olan beş öğretim elemanından değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Verilerin Toplaması

Rubrik geliştirilmeye başlanmadan önce alanyazın araştırması yapılmıştır. Akabinde puan aralıkları ve düzeyler belirlenmiştir. Rubrik geliştirmenin birinci aşamasında rubriğin ölçütlerini belirlemek yer almaktadır. Burada odak grup görüşmesinde farklı üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde en az iki yıl görev yapan/yapmış 6 öğretim elemanı yer almıştır. Yapılan odak grup görüşmesi çerçevesinde öğretim elemanlarının yazma kâğıtlarını değerlendirirken hangi hususlara dikkat çektiği ortaya çıkarılmıştır. Ardından alanyazın taraması yapılmış ve gerek yurt dışındaki gerek yurt içindeki çalışmalarda dikkate alınan unsurlar listelenmiştir. Buradan ortaya çıkan verilerle odak grup görüşmesindeki veriler karşılaştırılmış, ölçütler ile boyutlar hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman 2 öğretim elemanına görüşlerini tespit amacıyla başvurulmuştur. Ardından düzeltmeler yapılmıştır. Alınan uzman görüşleri neticesinde şekillenen rubrik, oluşturulan Davis formu ile alanda uzman 2 profesör, 3 doçent, 4 doktor öğretim üyesi ve 5 öğretim görevlisine gönderilmiş ve forma göre öğretim elemanlarının değerlendirme yapmaları istenmiştir. Verilen dönütlerden hareketle analizler yapılmış ve çeşitli yorumlarda bulunulmuştur. Gelen dönütlerin ardından eksiklikler giderilerek rubrik kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Dördüncü aşamada 15 farklı ülkeden 30 temel, orta ve ileri düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciye yarım bırakılmış bir öykü verilmiş ve bağlama uygun bir şekilde tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere yazmaları tamamlamaları için iki ders saati zaman tanınmış ve yazdıkları yazılar taranarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Akabinde farklı üniversitelerin dil merkezlerinde görev yapan 5 öğretim elemanından rubriği kullanarak Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER'de Türkçe öğrenen 30 yabancı öğrencinin anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden hikâye tamamlama türündeki yazma kâğıtlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Verilerin toplanması süreci genel olarak araştırma sürecini de kapsamakta olup sürecin aşamaları Tablo 1'de gösterilmiştir

Tablo 1

Araştırma Sürecinin Özeti

Süreç	Başvurulan kaynak(lar)	Kişiler	Toplam kişi
1. Rubriğin ölçütlerinin belirlenmesi	Odak grup görüşmesi, alanyazın taraması	Araştırmacılar (İltar ve Karataş) bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir alan uzmanı Odak grup görüşmesi katılımcıları	10
2. Uzman görüşü	Alan uzmanları	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uzmanları	2
3. Revizyon sonrası uzman görüşü	Davis analizi için geliştirilen form	Ölçme ve değerlendirme uzmanları Öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri	16
4. Rubrik kullanılarak yapılan değerlendirme	Geliştirilen rubrik	Dil merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları	5
Toplam sayı			33

Verilerin Analizi

Araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı oluşturulmuş metinleri değerlendirmek için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Alanyazın taramasında, en yüksek ve düşük derecenin arasında en az iki derecenin olması gerektiği belirtilmiştir. Buradan hareketle dört dereceli bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu çerçevede rubrik için öğretim elemanlarıyla odak grup görüşmesi yapılarak görüşlerine başvurulmuş ve anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisinin ölçülmesinde hangi ölçütleri esas aldıklarına yönelik olarak verdikleri yanıtlar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Eş zamanlı olarak alanyazın taraması yapılmış ve bu taramanın ardından oluşturulan ölçütler kategorize edilmiştir. Burada eşleşen ölçütler belirlenmiş ve bir havuz oluşturulmuştur. Akabinde araştırmacılar, alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı bir araya gelerek ölçütleri çeşitli boyutlar altında sınıflandırmıştır. Burada Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü kullanılmış ve %85 oranına ulaşılmıştır.

Rubriğin oluşturulan ilk hâliyle uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamanın ardından bazı ölçütler çıkarılmıştır. Bazı ölçütler ise düzenlenmiştir. Bu aşamanın ardından tekrar uzman görüşüne başvurulmak üzere bir form geliştirilmiş ve uzmanların bu forma yanıt vermeleri istenmiştir. Akabinde Davis analizi yapılarak kapsam geçerlik indeksine (KGİ) ulaşılmıştır. Bu analizde değer .80'nin üzerinde olması gerekmektedir (Davis, 1992). Sonrasında puanlayıcılar arası uyuma bakılarak yazma kâğıtlarını rubriği kullanarak notlandırılan puanlayıcılar arası uyum testinde Kendall'in uyum katsayısından (W) yararlanılmıştır (Karasar, 2015). Buradan alınan değerle tam uyuma veya yakın bir değere ulaşmak hedeflenmiştir. Kendall'in W katsayısına göre 0,00 – 0,20 = çok zayıf etki, 0,21 – 0,40 = zayıf etki, 0,41 – 0,60 = orta etki, 0,61 – 0,80 = güçlü etki, 0,81 – 1,00 = çok güçlü etki olarak yorumlanmaktadır (Rovai ve diğ., 2014). Bu çalışmada yapılan Kendall W analizi çerçevesinde toplam 0.880 çok güçlü düzeyde etki tespit edilmiştir. Öğretim elemanları değerlendirmeleri tamamladıktan sonra toplanan veriler SPSS 26.00 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Etik Beyan

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurulmuş ve yapılan toplantı neticesinde 16.02.2021-53 tarih ve karar numarasıyla etik kurul başvurusu kabul edilmiştir.

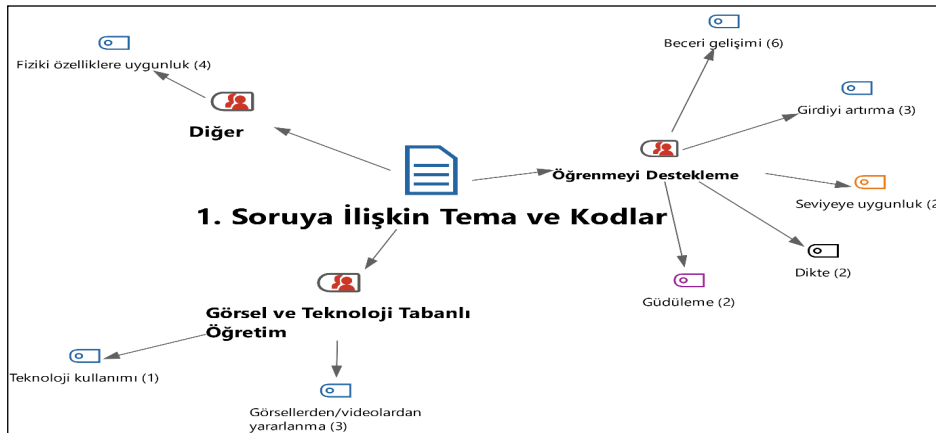
Bulgular

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretim Elemanlarının Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinlerde Dikkat Ettiği Hususlar

Yapılan odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarına anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde dikkat ettiği hususlar sorulmuş ve bu çerçevede verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu sorudan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

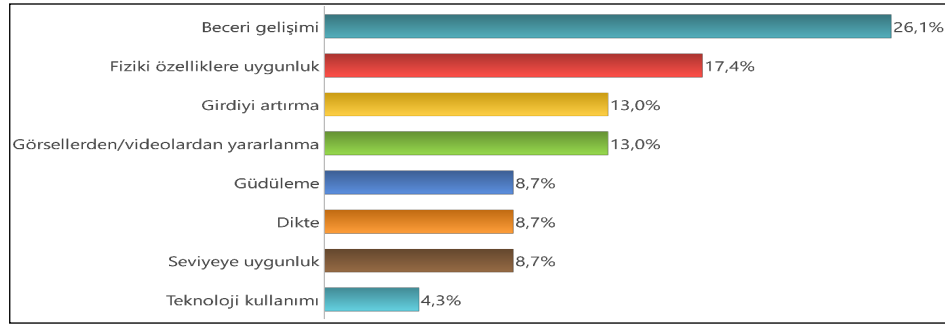
Birinci Soruya İlişkin Kod Hiyerarşisi ile Tek-Vaka Modeli Haritası



Odak grup görüşmesinde sorulan soruya verilen cevaplardan hareketle Öğrenmeyi Destekleme, Görsel ve Teknoloji Tabanlı Öğretim ve Diğer olmak üzere üç farklı tema ve bu temalara bağlı 8 kod ortaya çıkmıştır. Temalar altında tasniflenen kodların yüzdelik dağılımlarına Şekil 2'de yer verilmiştir.

Şekil 2

Birinci Soruya İlişkin Kodların Yüzelik Dağılımları



Şekil 2'ye göre öğretim elemanları %26,1 oranında beceri gelişimine önem verirken bunu %17,4 ile fiziksel özelliklere uygunluk kodu izlemiştir. Girdiyi artırma ile görsellerden/videolardan yararlanma kodları %13 ile üçüncü sırayı alırken güdüleme, dikte ve seviyeye uygunluk kodları %8,7 oranında dördüncü sırayı almaktadır. Dikkat çekilen son kod olan teknoloji kullanımı ise %4,3'lük bir paya sahiptir.

Öğrenmeyi destekleme teması, öğretim elemanlarının ön plana çıkardığı ve görüşlerin toplandığı bir temadır. Burada beceri gelişimi, girdiyi artırma, seviyeye uygunluk, dikte ve güdüleme kodları bulunmaktadır. İlgili temada yer alan kodlara ilişkin odak grup görüşmesinde yer alan bazı verilere aşağıda yer verilmiştir.

“... Bunun yanında alıcı beceriler dediğimiz okuma ve dinleme ile beslemek gerekiyor. Çünkü burada “heybesini” dolduran öğrenci çıktı becerilerinde başarılı bir yazma ortaya koyabilir.” (Ö1)

“... Ben dikteyi her seviyede kullansam da A1 A2'de daha ağırlıklı kullanıyorum. Yoğun bir şekilde kullanıyorum. Bunlar da yazma becerisini oldukça ileri düzeye taşımaya sağlıyor.” (Ö2)

“Yaşadıkları olaylara yönelik yazılar yazmalarını ister ve bu şekilde değerlendirmelerini yaparak onların yazma becerilerini geliştirmeye çalışırım. Zaten buradaki asıl amaç öğrencilerin becerilerini olabildiğince etkin şekilde kullandırıp geliştirmek.” (Ö3)

“Öğrenciler öncelikle güdülenmiş olmalıdır. Bunu yaparken de tabii ki farklı materyallerden yararlanarak süreci daha işler kılmak gerekiyor.” (Ö5)

Öğretim elemanları, anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden en çok beceri gelişimi noktasında yararlandıklarını ve bu çalışmaların öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında becerilerin birbirinden ayıramayacağını belirterek dört temel dil becerisini eş güdümlü bir biçimde işe koşmanın önemini vurgulamışlardır. Yazmada da temel amacın girdiyi artırarak çıktıyı daha verimli kılmak olduğunu, bunu yaparken de alıcı dil becerileri olan okuma ve dinlemeden özellikle yararlandıklarını belirtmişlerdir. Tüm bunları yaparken yer yer farklı yöntem ve tekniklere başvurduklarını ifade etmelerinin yanında dikte gibi özellikle temel düzeyde dil öğretiminin önemli bir tekniğine de yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında hedef grubun dil yeterliklerinin, dil düzeylerinin ve ilgi ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve öğrencinin güdülenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Görsel ve teknoloji tabanlı öğretim teması, oluşturulan ikinci temadır ve altında görsellerden/videolardan yararlanma ile teknoloji kullanımı kodları bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının bu kodlara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde öğrencinin becerisini geliştirmek için görsellerden, çizimlerden yararlanırım. Görsel okuryazarlık üzerinden öğrencilerden metinler yazmalarını isterim. Sınıftaki teknolojik aletlerden, akıllı tahtadan bir görsel açarım. Tahtaya resim çizerim ya da öğrencilerin çizmelerini isterim. Faydalı olduğunu görüyorum.” (Ö4)

“Öğrenciler öncelikle güdülenmiş olmalıdır. Yazma becerisi öğrencilerin bence en sıkıldıkları beceri, bunun sebebi maalesef kendi anadillerinde de yazmıyor oluşlarından ileri geliyor. Şimdi z kuşağı diyebileceğimiz kuşaktan öğrencilerimiz geldiği için beyaz kâğıda bir şeyler karalamak onlar için oldukça zor oluyor. Ben de bunun yerine web 2 ya da 3 araçlarını kullanarak sanal sınıflar oluşturuyorum ve ev ödevlerini bu platform üzerinden kaleme almalarını sağlıyorum.” (Ö5)

“Ben de Ö4 hocam gibi düşünüyorum. Burada [sınıfta] kısa filmler, animasyonlar ve videolardan sık sık yararlanmaya çalışıyorum. Faydalı oluyor. Ama ben daha çok bir animasyonu yarıda kesip şimdi bu andan sonra neler olabilir gibi heyecan verici sorular soruyorum ve gerçekten yaratıcı yanıtlar geldiğini görüyorum.” (Ö6)

Odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinde görsellerden, animasyonlardan ve teknolojik üretimlerden yararlandıkları saptanmıştır. Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden hikâye edici yazma becerisini geliştirmek için özellikle kısa filmlerin ve animasyonların önemli ve heyecanlı bir anda duraklatılarak öğrencilerden devamını tahmin ederek yazmaları istendiği ifade edilmiştir. Bu, birden çok uyararı içine alan bir çalışma olduğu ve öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini artırdığı için önemli görülmüştür. Öğretim elemanları, öğrencilerin anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde kendi ana dillerinde de zayıf olduklarını ve bu nedenle Türkçe öğreniminde de problemler

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu aşmak amacıyla teknolojiyle iç içe olan öğrenciler için teknoloji tabanlı etkinlikler geliştirildiği zikredilmiştir. Hikâye edici yazma derslerini yalnızca A4 kâğıdına, kalemle bir şeyler karalamaktan çıkarıp çağa uygun bir şekilde büründürmeye çalıştıkları dile getirilmiştir.

Herhangi bir tema altında yer almayıp Diğer kategorisinde tasniflenen “fiziki özelliklere uygunluk” kodunda 4 frekans saptanmıştır. Öğretim elemanlarının burada ifade ettikleri fiziksel özellik, kâğıt kullanımıyla ilgilidir. Öğrencinin üst, alt, sağ ve soldan bıraktığı boşluklar, paragraf ve satır başları, başlığın konumlandırılması gibi özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu kodu “biçimsel özellikler” şeklinde ifade etmek de mümkün olabilir. Fakat ilgili kod öğretim elemanlarının odak grup görüşmesindeki ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur. Bu nedenle, görüşme esnasında öğretim elemanlarının ifadelerine ve düşüncelerine müdahalede bulunmamak için bu hususta notlar tutulmuş ve odak grup görüşmesi sonrasında alanyazınla karşılaştırarak rubrik geliştirme sürecinde yukarıda önerilen ikinci şekli esas alınmıştır. Bu çerçevede bu kodda yer alan bazı ifadeleri şu şekilde alıntılar yapmak mümkündür:

“Kâğıdın fiziki özelliklerine bakmak gerekir, mizanpaj düzgün mü? Oraya düzgün oturmuş mu? Metni tamamladıktan sonra yazı göze uygun geliyor mu? Belki çok önemli değil denecek ama burada yazı güzelliğinden çok yazının şablona uygun hâlde olup olmadığından bahsediyorum. Neticede bu da önemli bir veri.” (Ö1)

“Sayfa düzeni, başlık, plan ve (...) şeklinde sıralanabilmektedir.” (Ö6)

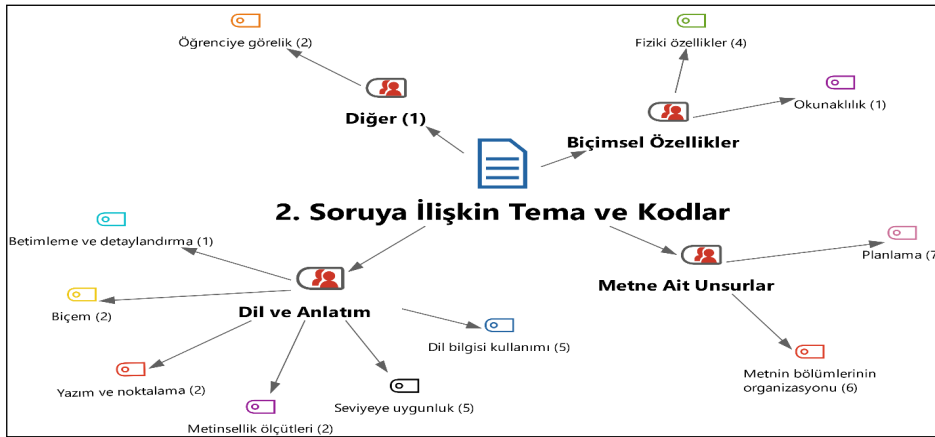
Bu sorudan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi esas aldığı ve ayrıca yaptıkları çalışmalarla onların düzeylerini gözettiklerini ifade etmek mümkündür. Öğretim elemanları çeşitli yöntemlere, tekniklere ve stratejilere başvurarak öğrencilerin gerek anlatmaya/göstermeye dayalı yazmadaki becerilerini geliştirmekteler gerekse diğer alıcı becerilerine odaklanarak eş güdüm içinde bir öğretim süreci yürütmektedirler. Tüm bunları yaparken teknolojiden de yararlanarak öğrencileri sürece kattıkları tespit edilmiştir. Bu sayede sayısız materyale erişebilme ve derslerini çeşitlendirebilme imkânına sahip olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Oluşturulmuş Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinlerde Ölçme Değerlendirme Açısından Odaklandığı Ölçütler

Yapılan odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarına anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerin ölçme değerlendirmesinde odaklanmış oldukları ölçütler sorulmuş ve bu çerçevede verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu sorudan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

İkinci Soruya İlişkin Kod Hiyerarşisi ile Tek-Vaka Modeli Haritası

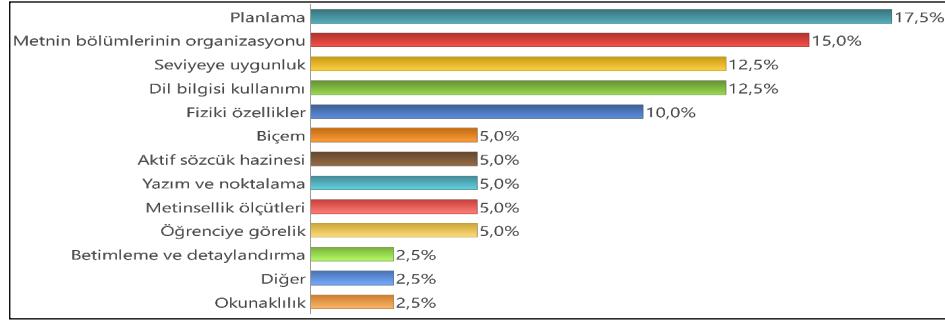


Odak grup görüşmesinde sorulan soruya verilen cevaplardan hareketle Biçimsel Özellikler, Metne Ait Unsurlar, Dil ve Anlatım ile Diğer olmak üzere dört farklı tema ve bu temalara bağlı 11 kod ortaya çıkmıştır. Temalar altında tasniflenen kodların yüzdelik dağılımlarına Şekil 4’te yer verilmiştir.

Şekil 4’e göre öğretim elemanları %17,5 oranında planlamaya önem verirken bunu %15 ile metin bölümlerinin organizasyonu oluşturmuştur. Seviyeye uygunluk ile dil bilgisi kullanımı kodları %12,5 iken fiziki özellikler kodu %10 olarak tespit edilmiştir. Bu kodu %5’er ile biçim, aktif sözcük hazinesi, yazım ve noktalama, metinsellik ölçütleri ile öğrenciye görelilik kodları takip etmiştir. Son olarak %2,5’luk paya sahip olan betimleme ve detaylandırma, okunaklılık ve diğer kodları saptanmıştır. Analizler neticesinde tespit edilen tema ve kodların öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme aşamasında dikkate aldıkları hususları sıraladığı ifade edilebilir.

Şekil 4

İkinci Soruya İlişkin Kodların Yüzelik Dağılımları



Dil ve Anlatım teması, öğretim elemanlarının üzerinde durduğu ve görüşlerinin toplandığı bir temadır. Burada dil bilgisi kullanımı, seviyeye uygunluk, metinsellik ölçütleri, yazım ve noktalama, biçem ve betimleme/detaylandırma kodları yer almaktadır. Zikredilen temada yer alan kodlara ilişkin odak grup görüşmesinden alıntılanan bazı verilere aşağıda yer verilmiştir.

“Değerlendirirken ayrıca seviyeye uygun gramer ve sözcük varlığını kullanmış mı? Kullanmamış mı? Yine bu da benim için önemli bir detay. Bazen oluyor. Öğrenci B2 seviyesinde sınava girmiş, gramer olarak hata görmüyorsun. Kelime yazımları doğrultusunda, cümle düzeninde hata yok. Ama söz varlığına bakıyorsun, gramere bakıyorsun, A1 A2 düzeyinde, ama ben b2 sınavı yapıyorum. O seviyeye uygun gramer yapılarını kullanabilmiş mi?” (Ö2)

“Yazma ölçütlerine bakarım, amaca uygun yazmış mı? Tutarlı mı? Bağlama uygun mu? Metinsellik ölçütlerine uygun mu? Buna bakarım ve buna göre değerlendirme yaparım.” (Ö3)

“Ayrıca yaratıcı yazma konusu düşünüldüğünde öğrencinin yaratıcılığını nasıl kullandığına bakarım. Benim için yaratıcı yazma metinlerinde farklı bir üslubun oluşturulması, özgün bir metnin ortaya çıkarılması önemlidir.” (Ö4)

“Yazmanın temelinde, öğrencinin aktif sözcük hazinesini etkin bir biçimde kullanması yatmaktadır. Bu nedenle öğrenci seviyesinin gerektirdiği sözcükleri ve yapıları uygun bir biçimde kullanıyor mu? Kullanmıyor mu buna bakmak ve puanlamada bu ölçütü dikkate almak önemli görülebilir.” (Ö5)

“... yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı, sözcük seçimi ve kullanımı, cümle yapısı da hikâye edici yazmanın ölçülüp değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.” (Ö6)

Dil ve Anlatım temasında odaklanılan ana husus öğrencilerin seviyesinin gerektirdiği gramer yapılarını etkin bir biçimde kullanması ve hikâye edici yazmada bunu doğru ve etkili bir biçimde işe koşmasıdır. Öğretim elemanları değerlendirme yaparken bu hususu göz önünde bulundurmaktadır. Söz gelimi C1 düzeyinde bir öğrenci bir metni baştan kurgularken ya da yarıda bırakılmış bir metni devam ettirirken seviyesinin gereksinimlerine uygun bir şekilde yazmak yerine B1, B2 hatta A1 ve A2 düzeylerinin gerekliliklerini taşıyan metinler oluşturabilmektedir. Bu ciddi bir sorun olarak görülür ve öğrencinin gerek Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki yeterlikleri gerek hazırlanan programlardaki kazanımları göz önünde bulundurmasının dil gelişimini sekteye uğrattığı ifade edilmektedir. Bunu önlemek için öğretim elemanları aktif sözcük hazinesini geliştirip işe koşmayı ve öğrencilere düzeylerine uygun yapıları kullanmayı tavsiye etmektedir. Bunu sağlamak için ise olabildiğince sık aralıklarla geri bildirimde bulduklarını ifade etmektedirler. Metinsellik ölçütleri de yine dil ve anlatım başlığında öne çıkarılan diğer bir husustur. Burada da öğrencinin metninde temelde bağdaşıklık ve tutarlılık gibi ölçütlerin değerlendirildiği belirtilmektedir. Bunları sağlayan öğrencilerin kendi üsluplarını da metinde yansıtabileceği ifade edilmektedir. Yazım ve noktalama ise çok üzerinde durulan bir kod olmamakla birlikte tam ve etkin bir öğretim sürecinde öğrenciden hata yapmaması beklenen bir alandır.

Metne Ait Unsurlar teması bu soruda kodların yoğunlaştığı ikinci temadır. İlgili temada planlama ve metnin bölümlerinin organizasyonu kodları yer almaktadır. Temada yer alan kodlara ilişkin odak grup görüşmesinden alıntılanan bazı verilere aşağıda yer verilmiştir.

“Akabinde giriş gelişme ve sonucu değerlendiririm. Çünkü öğrenciden bir plan şeklinde yazmasını bekliyoruz.” (Ö1)

“Öncelikle hikâye edici yazmada odaklandığım unsurlardan birincisi başlık, başlık bir metnin en küçük özettir. Bu yüzden metin ve başlık arasındaki uyuma kesinlikle bakarım. Öğrencilerin eğer ki metin tamamlamaysa metnin giriş bölümüne bakarım.” (Ö3)

“Metnin başlığının olup olmamasına, sözcüklerin anlamlarına uygun olarak kullanıp kullanılmadığına, metni mantıksal açıdan nasıl düzenlediğine (...) odaklanırım.” (Ö4)

“Giriş kısmında karakterler yeterince tanıtılıyor mu? Mekan ve zamana dönük bilgiler veriliyor mu? Gelişmede bu hususlar detaylandırılıyor mu? Bunu yaparken uygun koşullara göre sözcükler ve yapılar tercih ediliyor mu? Bunların saptanmasıyla bir kâğıdın uygunluğu denetlenebilir.” (Ö5)

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye edici yazmanın ölçme değerlendirmesinde öncelikle hikâyenin unsurlarından (karakter, yer, zaman, olay) ... dikkat etmek gerekmektedir.” (Ö6)

Öğretim elemanları bu temada genellikle öğrencilerin hikâye edici bir metni oluştururken başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun bir şekilde yapılandırılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda başlığın metni yansıtabilecek mahiyette olması, metne ait fikir vermesi ve metnin temelini oluşturması gerektiği ifade edilmiştir. Odak grup görüşmesindeki fikirlere göre giriş bölümünde mekân, zaman, kişiler ve olay uygun cümlelerle başlatılmalıdır. Öğrenci okuyucuya karakterleri ve diğer unsurları tanıtarak metni başlatmalı ya da devam ettirmelidir. Gelişme bölümünde ise çeşitli çatışmalar oluşturup olay ve karakter gelişimlerini sürdürmelidir. Sonuç bölümüne gelindiğindeyse yaratılan çatışmaların ve karakterlerin gelişimleri neticelendirilmeli, metin bağlama uygun bir biçimde noktalandırılmalıdır. Tüm bu sıralananları uygun bir biçimde yapabilmek ve metni istenen biçimde oluşturabilmek planlamadan geçmektedir. Bunun için metindeki açık ve örtük iletiler birbirine bağlı ve birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Öğretim elemanları genel olarak değerlendirme yaparken bu hususları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Biçimsel Özellikler teması en çok frekansa sahip üçüncü temadır. Bu temada fiziki özellikler ve okunaklılık kodları yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Ben puanlamada fiziki özellikleri ön plana çıkarırım, başlık koymuş mu şekil ve yazım nasıl? Başlık metindeki önemli bir unsur. Alakasız olmaması gerekir. Dolayısıyla başlığın puan değeri de önemlidir.” (Ö1)

“Değerlendirme aşamasında fiziki özellikler önemli bir özellik olarak görülebilir ama Ö1 hocama katılmıyorum, benim şahsi düşüncem öğrencinin yazma kâğıdına baktığım zaman fiziki özellikler açısından, sağ sol boşluk, alt üst boşluğa çok fazla dikkat etmiyorum.” (Ö2)

“Yazısı çirkin mi güzel mi buna bakmasam da yazının okunaklı olması çok mühim. Ben o cümleleri okuyabilmem için çok fazla gayret göstermemem lazım. Anlaşılabilirlik açısından problemlerli bir kâğıt olmaması lazım.” (Ö4)

Katılımcılardan yalnızca Ö1 fiziksel özellikleri ön plana çıkarmıştır. Öğretim elemanı, öğrencilerin kâğıdı kullanırken belirtilen kurallara uyması gerektiğini belirtmiştir. Şekil ve yazımı da puanlamada önemli bir kriter olarak aldığı dile getirmiştir. Ö2 ise bu duruma katılmadığını belirterek alanyazında da biçimsel özelliklerin çok önemli görülmediğini, bu nedenle önemli olanın öğrencinin metinde anlattığı olayı kurgulayış biçimi, dil ve anlatımı, kullandıkları yapılar, üslubu vb. olduğunu belirtmiştir. Burada önemli görülebilecek diğer bir görüş ise kendi el yazısıyla metin yazan öğrencilerin yazdıkları yazıların okunaklı olmasıdır. Öğretim elemanı, bunu ekonomiklik açısından önemli görmektedir. Burada, bir öğretim elemanı (Ö1) dışındaki diğer tüm öğretim elemanları biçimsel özelliklerin puanlamada olması gerektiğini fakat puan ağırlığının az olması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer teması oluşturulan son temadır. Bu tema altında öğrenciye görelilik kodu bulunmaktadır. Ayrıca herhangi bir kod altında tasniflenemeyen bir görüş de yine diğer teması altında verilmiştir. Koda ilişkin iki görüş şu şekildedir:

“Şimdi öncelikle hikâye edici yazmada öğrencilere sorulacak soru oldukça önemli. Sınıfta yer alan öğrencilerin yazabileceği, devam ettirebileceği özellikte bir soru olması gerekiyor. Bazen şunu görebiliyoruz. Sorular bazı öğrencilerin cevaplayabileceği nitelikte, bazılarının cevaplayamayacağı nitelikte. Mesela öğrenciye bazen soru soruluyor: “Geçen yıl yaz tatilinde nereye gittiniz?” gibi sorular soruluyor. Öğrenci geçen yıl yaz tatiline gitmemiş olabilir. Nasıl cevap verebilecek? Hayatında hiç de gitmemiş olabilir.” (Ö2)

“Metinde en az kullanılması gereken kelime sayısına ulaşmak için gereksiz bir şekilde kelime kullanılması ve sözün uzatılması gibi olumsuz durumlar puanlamada olumsuz bir tepki geliştirmeme neden olur. Bu nedenle öğretimde her öğrenciye uygun bir strateji benimseyerek öğretim yaparsak belki öğrenciler buna tevessül etmeyebilirler.” (Ö4)

Alıntılarının ilkinde öğrencinin sosyoekonomik durumunun, maddi gelirinin ve kültürünün üzerinde durulurken ikinci görüşte ise akademik bir yetersizlikten bahsedilmektedir. Fakat her iki görüşün ortak noktası öğretim elemanının sınıftaki öğrenci kitlesini tanıması, onların ilgi ve ihtiyacına uygun şekilde süreci yürütmesidir. Bu şekilde olduğu takdirde derste yer alan tüm öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılımları sağlanabilir. Öğrenciye görelilik ilkesi, öğretimin her basamağında ihmal edilmemesi gereken bir ilke olarak görülebilir.

Diğer temasının altında yer alan ve herhangi bir kod ataması yapılmayan önemli bir görüş ise şu şekildedir:

“Sözgelimi bir yazma kâğıdını alanda yıllarını vermiş on hocaya değerlendirtirseniz ranj (açıklık) çok çıkacaktır. Verdiğim YTO sertifika derslerinde bunu yapıyorum her seferinde ranj en az 35-40 çıkıyor. Hocalar arasında bu kadar çıkmasa da yine benzer şekilde öğrencinin hakkı yenebilir. Rubrik gibi sabit bir araçla değerlendirme yapma öğrencilerin hak ettiği puanı almalarını sağlayacaktır diye düşünüyorum” (Ö5)

Bu durum, değerlendirmeciden kaynaklı hata olarak görülmektedir. Öğretim elemanı deneyimlediği durumda rubrik kullanılmadığı takdirde yaşanabileceklere işaret etmektedir.

Bu sorudan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmede genel olarak öğrencilerin metni kurgularken metnin organizasyonunu uygun bir biçimde yapılandırılmaları gerektiğine odaklanmışlardır. Ayrıca dil bilgisi kullanımını doğru ve etkili bir biçimde yapmaları ve kullandıkları yapıların ve sözcüklerin düzeylerine uygun olması gerektiği saptanmıştır. Bunun yanında gerek metni gerek metindeki kurguyu uygun bir biçimde başlatıp sonlandırmaları gerektiği tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Rubriğin Hazırlanması, Kullanımı ve Analizi

Yapılan odak grup görüşmesi ve alanyazın taramasından hareketle rubrik geliştirme süreci belirlenmiş ve bu süreç çalışmada işletilmiştir.

Rubriklerin kullanımı, yapılan ölçme ve değerlendirmede değerlendirmeciden kaynaklı hataları en aza indirmeyi sağlamaktadır. Bunun yanında yapılan odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının mutabık kaldıkları nokta öğrencinin yazma kâğıdı için rubriği iki değerlendirmenin kullanması ve bu iki değerlendirmenin ortalamasını alarak bir puan takdirinde bulunulmasıdır. Bu sayede farklı bir göz tarafından yapılan değerlendirmenin faydalı olacağı belirtilmiştir. Alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi neticesinde rubrik geliştirme basamaklarını şu şekilde ifade etmek mümkün olacaktır (Andrade, 1997; Taggart, Phifer, Nixon ve Wood, 1999; Arter, 2000; Mertler, 2000):

1. Alanyazın araştırması yapılması,
2. Puanlama aralıklarının ve düzeylerin belirlenmesi,
3. Boyutların ve boyutlara bağlı ölçütlerin tespit edilmesi,
4. Taslak rubriğin oluşturulması,
5. Uzmanlardan görüşlerin alınması ve taslak rubriğin kullanımı,
6. Davis veya Lawshe tekniği kullanılarak öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması,
7. Gerekli düzeltmelerin yapılarak rubriğin gözden geçirilmesi,
8. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması,
9. Rubriğe son şeklinin verilmesi.

Yukarıda beşinci maddedeki aşama için taslak rubrik oluşturulduktan sonra alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzman grubu oluşturulurken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli kişiler olmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda farklı dil öğretim merkezlerinde görev yapan deneyimli alan uzmanlarına rubrik ve oluşturulan form iletilmiş, görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanında ilgili grupta yer alan üç uzman biçimsel açıdan da değerlendirmede bulunmuşlardır. Uzmanlardan alınan geri bildirimlerden sonra Davis tekniği kullanılarak hesaplanan kapsam geçerlik indekslerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Aday Dereceli Puanlama Anahtarı Kapsam Geçerlik İndeksleri

Boyutlar	Ölçütler	A	B	C	D	KGİ
Biçim	Sayfa yapısı	11	3	0	0	1
	Okunaklılık	10	4	0	0	1
Metne Ait Unsurlar	Başlık	12	1	1	0	0,92
	Giriş	13	0	1	0	0,92
	Gelişme	11	2	1	0	0,92
	Sonuç	13	1	0	0	1
Dil ve Anlatım	Söz varlığı	11	1	2	0	0,85
	Dil bilgisi	14	0	0	0	1
	Söz dizimi	12	2	0	0	1
	Bağdaşıklık	10	2	2	0	0,85
	Tutarlılık	9	4	1	0	0,92
	Yazım kuralları	7	7	0	0	1
	Noktalama işaretleri	8	5	1	0	0,92

A: Madde özelliği karşılamaktadır. B: Maddenin çok az düzeltilmeye ihtiyacı var. C: Maddenin olabildiğince düzeltilmeye ihtiyacı var. D: Madde özelliği temsil etmemektedir. KGİ: Kapsam geçerlik İndeksi

Davis çözümleme tekniğinde A ve B seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzmanların sayısına bölünmektedir. Bu sayede ilgili ölçüte/maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) tespit edilmektedir. İlgili değer 0.80 ve üzerinde olması gerekmektedir (Davis, 1992). Tablo 3'e göre tüm ölçütlerin 0.80 üzerinde olduğu görülmektedir.

Kendall-W analizi için dereceli puanlama anahtarının denenmesi aşamasından elde edilen 30 hikâye edici yazma metni, farklı dil öğretim merkezlerinde görev yapan 5 öğretim elemanı tarafından ilgili rubrikte yer alan ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonrasında Kendall-W uyum analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4*Aday Dereceli Puanlama Anahtarı Değerlendirmeciler Arası Kendall-W Testi Uyum Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Ölçütler	W	p
Biçim	Sayfa yapısı	,776	,000
	Okunaklılık		
Metne Ait Unsurlar	Başlık	,851	,000
	Giriş		
	Gelişme		
	Sonuç		
Dil ve Anlatım	Söz varlığı	,809	,000
	Dil bilgisi		
	Söz dizimi		
	Bağdaşıklık		
	Tutarlılık		
	Yazım kuralları		
	Noktalama işaretleri		
Toplam		,880	,000

Kendall-W analizinin ardından Biçim boyutu için ,776 güçlü düzeyde uyum, Metne Ait Unsurlar boyutu için ,851 çok güçlü düzeyde uyum, Dil ve Anlatım boyutunda ,809 çok güçlü düzeyde uyum ve toplamda ,880 çok güçlü düzeyde uyum olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede rubriğin geçerli, güvenilir ve kullanılmaya hazır bir rubrik olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının hikâye edici yazmada dikkat ettiği hususlar ile ölçme değerlendirme odaklandıkları hususlar tespit edilmiştir. Bunun yanında alanyazın taraması ve odak grup görüşmesindeki verilerin analizi neticesinde hikâye edici yazma için rubrik geliştirilmiş ve bu rubriğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Rubriklerin boyutları ve ölçütleri çalışmalarda farklılık arz etmektedir. Bu çalışmada, boyutlar ve ölçütler geliştirilirken olabildiğince fazla öğretim elemanının görüşüne başvurulmuş kapsayıcı bir rubrik hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede ölçme ve değerlendirmede dikkat edilecek hususların hepsine rubrikte yer vermeye çalışılmıştır. Çağın gereği olarak öğretim elemanlarının teknolojiye öğrenme öğretme sürecinde yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları temel olarak öğrencilerin becerilerini geliştirmeye odaklanmışlardır. Bunun yanında ölçme ve değerlendirmede dikkat edilen en önemli husus ise planlama olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilere verilen dil öğretiminde odaklanılan ana nokta olarak değerlendirilmiştir. Tüm süreç düşünüldüğünde öğrencilerin anlamlı ve bağlama uygun hikâye edici metinler üretmeleri için dil öğretiminin buna göre yapılandırılması gerektiği açık bir biçimde ifade edilmiştir.

Ana dili öğretimine kıyasla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi rubrik konusunda kapsamlı çalışmalar barındırmamaktadır. Yabancı bir dilin yazma ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde başvuru temel kaynaklardan olan rubrik, değerlendirme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilgili alanda çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Sezer (2005) rubriği öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansını farklı boyut ve düzeylere göre değerlendiren bir araç olarak tanımlamaktadır. Büyükkız (2011) çalışmada yazma becerisinin değerlendirilmesi için analitik rubrik geliştirmiştir. Başlık, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutları bu çalışmada geliştirilen rubrik ile örtüşmektedir. Bunun yanında, boyut düzeyinde olmasa da yazının okunaklılığı, sayfa yapısı ve metnin organizasyonu gibi ölçüt düzeyinde örtüşen kısımlar yer aldığı görülmektedir. Farklı olarak bu çalışmada söz varlığı, bağdaşıklık, tutarlılığı doğru ve etkin kullanıp kullanmama durumuna odaklanılmıştır. Bunun yanında bu çalışmadaki rubriğin hikâye edici yazma rubriği olmasından ötürü rubrikte yer, zaman ve karakter gelişiminin uygun bir biçimde yapıp yapılmadığıyla ilgili ölçütlerin de yer aldığı görülmektedir.

Yorgancı ve Baş (2021) B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere bir rubrik geliştirmiştir. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için Kendall uyum katsayısından yararlanılması yönüyle bu çalışmayla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Dört ölçüt ve yirmi bir alt ölçüt içeren rubrik beş derecelidir. Düzenleme ve içerik boyutunun alt ölçütleri bu çalışmadaki metne ait unsurlar

boyutuyla benzerlikler taşımaktadır. Fakat bu çalışmada dil ve anlatım boyutun ölçütlerinde söz varlığı, söz dizimi, bağdaşıklık, yazım kuralları yer alırken Yorgancı ve Baş (2021)'in çalışmasında yazım ve dil bilgisi ile kelime hazinesi ayrı iki boyut olarak ele alınmıştır.

Mutlu (2019) çalışmasında geliştirdiği beş dereceli rubrikte biçim değerlendirme, içerik değerlendirme ve anlatım değerlendirme olmak üzere üç boyut belirlemiştir. Biçim değerlendirme boyutunda 11 ölçüt, içerik değerlendirme boyutunda 12 ve anlatım değerlendirme boyutunda 7 ölçüt yer almaktadır. Alanyazından ve odak grup görüşmesinden hareketle oluşturulmuş bu çalışma ile Mutlu (2019)'nun çalışmasında biçimsel kısım ile ilgili farklılıklar yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmadaki rubrikte biçim boyutunda 2 ölçüt yer almaktadır. Dil ve anlatım boyutunda ise 7 ölçüt yer almaktadır. Bu çalışmadaki temel sonuç, öğrenciler hikâye edici yazma metinlerinde içeriğe odaklanmaktadır. Öğretim elemanları, içeriğin seviyenin gerektirdiği yapılar ve sözcüklerle kurgulanması gerektiğini belirtmiş ve bunu ön plana çıkarmıştır.

Beyreli ve Konuk (2016) ise ana dili olarak Türkçe öğretiminde ikna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik geliştirmiştir. İlgili çalışma, türü ve alanı gereği bu araştırmayla farklı boyutların ve ölçütlerin yer aldığı bir araştırmadır. Rubrikte ikna edici metin türünün gerektirdiği tez, karşıt görüşler, gerekçelendirme ve detaylandırma gibi ölçütler yer almaktadır. Bu yönüyle bu çalışmayla ayrılmaktadır. İlgili çalışmada 6 puanlayıcı yer aldığından uyum için Kendall-W tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Şen ve Karagül (2020) de ana dili olarak Türkçe öğretiminde kurmaca metinlerin değerlendirilmesi için rubrik geliştirme çalışması yapmıştır. İlgili rubrik dört dereceli olup 25 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin boyutlara göre tasnif edilmediği görülmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada, ortaokul dil bilgisi konuları içinde yer alan anlatım bozukluğu gibi maddelerin olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmada uyum için Krippendorff alfa tekniğinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmacılar, iki puanlayıcı arasındaki uyuma baktıkları için ilgili tekniği kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kahveci (2022) ise çalışmasında geliştirdiği rubriklerde ölçüt olarak çok iyi, iyi, orta ve yetersiz olmak üzere dört derece belirleyip çeşitli tanımları ifade etmiştir. Rubrik tablosunda başlık olarak ifade edilmemiş olsa da 5 ayrı boyut ve yetersiz adlı bir boyut daha tanımlamıştır. Bu çalışmadan farklı olarak içerik ve tür adlı bir boyuta yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında bu çalışmada tutarlılık ve bağdaşıklık gibi ölçüt olarak belirlenmiş olan tanılayıcılar Kahveci (2022)'nin çalışmasında boyut olarak kullanılmıştır. İlgili çalışmada 6 puanlayıcı yer aldığı için uyum için Kendall-W tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir.

Son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında rubriklerin yaygın olarak çalışılmamış olması araştırmacıların bu konuya yeterince önem vermediğini göstermektedir. Oysa alanda aktif olarak çalışan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde bu konudaki eksikliklerden yakınıldığı görülmektedir. Bu nedenle çıktı becerilerinden olan yazma ve konuşma ile ilgili farklı bakış açılarını yansıtan rubriklerin geliştirilmesi ve tartışılması büyük önem arz etmektedir. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan ölçme ve değerlendirme sorununa ilişkin problemleri konuşabilmek ve onlara çözümler üretebilmek mümkün olacaktır. Çalışmada, farklı bakış açılarını yansıtan ve kapsayıcı rubriklerin geliştirilmesi ve daha fazla geçerli güvenilir rubrikler oluşturulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi* (6. ve 7. sınıf örneği). [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Arter, J. (2000). *Rubrics, scoring guides, and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association.
- Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (2. Baskı). telc GmbH.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183-204. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.452>
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. McGraw-Hill House.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.
- Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)

- Edmunds, H. (2000). *The focus group research handbook*. McGraw-Hill
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups. Social Research Update*, 19. Erişim linki: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>. (30.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.658073>
- Jonsson, A. ve Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 25. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE.
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10). <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Moskal, B., M. (2000) "Scoring rubrics: What, when and how?," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(3), 1-5. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikâyelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Onwuegbuzie, A. J., ve Johnson, R. B. (2004). Mixed method and mixed model research. In Johnson, R.B., Christensen, L.B. (Eds.) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, (pp. 408-431). Allyn and Bacon.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Popham, W., J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson Education
- Reddy, Y. M. ve Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rovai, A. P., Baker, J. D., ve Ponton, M. K. (2014) *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS*. Watertree Press LLC.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Şen, E. ve Karagül S. (2020). Kurmaca metinleri değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 1951-1961. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41821>
- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., ve Wood, M. (Eds.). (1999). *Rubrics: A handbook for construction and use*. R&L Education.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 16.02.2021 tarih 53 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 16.02.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: 53

EK 1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Ölçüt	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		Çok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
1. Biçim	1.1. Sayfa Yapısı	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>hiç hata yapmaz.</u>	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>nadiren</u> hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>kısmen</u> hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda <u>sıklıkla</u> hata yapar.
	1.2. Okunaklılık	Yazı <u>hiç zorlanmadan</u> okunabilmektedir.	Yazı <u>zorlanmadan</u> okunabilmektedir.	Yazı <u>biraz zorlanarak</u> okunabilmektedir.	Yazı <u>çoğunlukla</u> okunamamaktadır.
2. Metne Ait Unsurlar	2.1. Başlık	Metnin başlığı içerikle <u>bütünüyle</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>büyük oranda</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>kısmen</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>uyumsuzdur/yoktur.</u>
	2.2. Giriş	Metnin girişi <u>çok kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kişi ve varlık kadrosunun tanıtımı, sahnenin, problemin genel çerçevesinin çizimi hemen hemen kusursuz ve eksiksizdir.</i>	Metnin girişi <u>kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kurgusal yapıdaki eksiklikler metnin akışını bozamaz ve okuru çok rahatsız etmez.</i>	Metnin girişi <u>baştan savma</u> kurgulanmıştır. <i>Ayrıntılara yeterince inilmediğinden belirgin eksiklikler hissedilir.</i>	Metnin girişi <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. <i>Giriş özensizce yapılandırıldığından belirgin bir anlatım güçlüğü görülür.</i>
	2.3. Gelişme	Metnin gelişme bölümü <u>çok kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kişi ve varlık kadrosunun ayrıntılı olarak tanıtılması, ana karakteri engelleyen durumlardan bahsedilmesi, karşılaştırma ve çatışmalara yer verilmesinde eksiklik neredeyse hiç görülmez.</i>	Metnin gelişme bölümü <u>kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Bölümün yapılandırılmasındaki hatalar fark edilmesi güç ve akıcılığı bozmayacak niteliktedir.</i>	Metnin gelişme bölümü <u>üstünkörü</u> kurgulanmıştır. <i>Betimlemelerin ve olay örgüsünün kimi durumlarda yetersiz bir biçimde yapılandırıldığı görülür.</i>	Metnin gelişme bölümü <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. <i>Metnin kurgusu ve akışı çoğunlukla anlaşılmasız ve takip edilemez düzeydedir.</i>
	2.4. Sonuç	Metnin sonuç bölümü <u>çok kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Problemin çözümü, belirsizliğin ortadan kalkması, okuyucunun rahatlaması sağlanmış ve kurgu bütünüyle yeterli düzeydedir.</i>	Metnin sonuç bölümü <u>kapsamlı</u> bir şekilde kurgulanmıştır. <i>Kurgudaki nadir hatalar okurun dikkatini çekip rahatsız edecek düzeyde değildir ve kurgu hemen hemen yeterli düzeydedir.</i>	Metnin sonuç bölümü <u>gelişigüzel</u> kurgulanmıştır. <i>Sonuç bölümünde belirgin hatalara rastlanır. Metnin anlaşılması okurun çabasına bağlıdır.</i>	Metnin sonuç bölümü <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. <i>Metnin seyrine uygun olmayan ve basit bir kurguyla sonuçlandırılmıştır.</i>
3. Dil ve Anlatım	3.1. Söz varlığı	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>bütünüyle</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Söz varlığı (temel sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler) unsurlarının kullanımında oldukça yeterli düzeydedir.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>çoğunlukla</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Yapılan hatalar fark edilmesi güçtür ve metnin akışını bozmamaktadır.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>kısmen</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. <i>Söz varlığını etkin olarak kullanamamaktadır. Bağlama uygun olmayan kullanımlara rastlanmaktadır.</i>	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>çoğunlukla kullanamamıştır.</u> <i>Anlatım dili çoğunlukla okunabilirliği bütünüyle bozan, özensiz, basit ve yanlış kullanımlarla örülüdür.</i>
	3.2. Dil bilgisi	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını <u>çoğunlukla</u> düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını <u>kısmen</u> düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte <u>kullanmamıştır.</u>
	3.3. Söz dizimi	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>bütünüyle</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>çoğunlukla</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>kısmen</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine uygun cümleleri <u>çoğunlukla kuramamıştır.</u>
	3.4. Bağdaşıklık	Bağdaşıklık unsurlarını <u>doğru</u> ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Artgönderimler, öngönderimler, eksiltili anlatımlar, cümlelerin arasında yer alan bağıntı öğeleri gibi unsurların seçiminde ve kullanımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Bağdaşıklık unsurlarındaki yanlışlıklar okurun dikkatini dağıtmayacak ve metnin yapısını bozmayacak niteliktedir.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını <u>kısmen</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. <i>Metinde belirgin kullanım hatalarına rastlanmaktadır. Anlaşılabilirlik düşük olduğu için okur çabasına ihtiyaç duyulmaktadır.</i>	Bağdaşıklık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde <u>kullanmamıştır.</u> <i>Metindeki yanlışlıklar metnin algılanmasını ve anlamlandırılmasını bütünüyle engellemektedir.</i>
	3.5. Tutarlılık	Tutarlılık unsurlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>kısmen</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde <u>kullanmamıştır.</u>
	3.6. Yazım kuralları	Yazım kurallarında <u>hiç hata yapmamıştır.</u>	En fazla iki veya üç farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	En fazla dört veya beş farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	Altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.
	3.7. Noktalama İşaretleri	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmada <u>hiç hata yapmamıştır.</u>	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla iki veya üç yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla dört veya beş yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.